

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
Prácticas de la Enseñanza

Informe final

Experiencias y sentidos como practicante en la Escuela de Danzas Clásicas

Practicante: María Soledad Mónaco (legajo: 116665/3)

Equipo docente:

Marina Barcia

Silvina Justianovich

Susana de Moraes Melo

La Plata, noviembre de 2023

Agradecimientos

A mamá, papá, Sofi y Vicen, por el amor y apoyo incondicional.

A mis abuelas, Lina y Mercedes, por tanto cariño en este proceso.

A mis primes, Lucas, Vicky y Ulises, por ser parte de este mundo.

A Luji y Cami, por acompañarme todos estos años en amistad y estudio.

A mis amigas de handball, por formar parte de mi vida más allá del deporte.

A la cátedra de Pedagogía II, por transmitirme el valor de una educación emancipadora.

A la Universidad Nacional de La Plata, pública y gratuita.

Índice

Carta a quien lea	5
Fase preactiva	7
Categorías que estructuran mi posición como practicante	7
¿Cómo desnaturalizar lo natural?	7
¿Para qué escribir las Prácticas de la Enseñanza en nuestra formación?	9
¿Qué me espera por delante?	10
Fase interactiva	11
Dimensión curricular	12
Propósito	12
Presentación	12
Diseño Curricular y Estructura Curricular	12
Estructura Curricular del Profesorado de Danzas Clásicas y del Profesorado de Danzas Contemporáneas (Resolución N° 13254/99)	13
Estructura Curricular del Profesorado en Danzas Clásicas	14
Estructura Curricular del Profesorado en Danzas Contemporáneas	15
Programa del espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I	17
Reflexiones	18
Dimensión institucional	22
Propósito	22
Presentación	22
Escuela de Danzas Clásicas: un poco de historia y actualidad	23
Documentación y Normativa	25
Reflexiones	28
Dimensión áulica	30
Propósito	30
El aula, conocida como “la jaula”	30
Características del grupo	31
Acuerdos con César, mi co-formador	31
Observaciones áulicas	32
Observación a mi co-formador	33
Primera crónica de observación	33
Segunda crónica de observación	37
Observación entre pares	40
Observación de María Soledad Mónaco a Josefina Legarralde	41

Crónica	41
Reflexión	42
Observación de Josefina Legarralde a María Soledad Mónaco	43
Registro de la clase	43
Reflexión de la observación de clase	44
Observación de la profesora de cátedra	45
Cronograma de trabajo	46
Planificaciones de enseñanza	50
Primera planificación de la enseñanza	51
Crónica	61
Reflexión posactiva	64
Segunda planificación de la enseñanza	67
Crónica	77
Reflexión posactiva	80
Tercera planificación de la enseñanza	82
Crónica	94
Reflexión posactiva	98
Cuarta planificación de la enseñanza	100
Crónica	111
Reflexión posactiva	113
Quinta planificación de la enseñanza	115
Crónica	129
Reflexión posactiva	130
Sexta planificación de la enseñanza	132
Crónica	145
Reflexión posactiva	147
Séptima planificación de la enseñanza	149
Crónica	164
Reflexión posactiva	164
Octava planificación de la enseñanza	167
Crónica	175
Reflexión posactiva	177
Novena planificación de la enseñanza	179
Crónica	187
Reflexión posactiva	188
Décima planificación de la enseñanza	189
Crónica	201

Reflexión posactiva	203
Evaluaciones desarrolladas por las estudiantes	205
Evaluación de mi co-formador	206
Reflexiones	206
Fase posactiva	207
Reflexiones, ¿finales?	207
Propuesta curricular alternativa	210
Bibliografía citada en el informe	223
Normativa citada en el informe	226
Anexos	227
Links alternativos	230

Aclaraciones

Por un lado, este portafolio está siendo escrito utilizando una forma de lenguaje que se considera inclusiva. Entendiendo que las palabras no son neutrales y dan cuenta de determinadas relaciones de poder que actualmente están siendo problematizadas, se ha decidido su utilización buscando dar visibilidad a las diversidades a través del lenguaje.

Por el otro, a lo largo del informe se encuentran los anexos. Los mismos, si bien están al final del informe, también se encuentran linkeados en color azul. Eso quiere decir que, de hacer click en el color azul, se les va a abrir otra pestaña que les llevará directamente al anexo seleccionado.

Carta a quien lea

Queride lectore,

Este documento tiene como propósito recuperar mi experiencia como practicante en la materia de Prácticas de la Enseñanza en el marco del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I que se encuentra en el Profesorado de Danzas Clásicas y en el Profesorado de Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas ubicada en la Ciudad de La Plata.

Antes de continuar, me gustaría presentarme para que me conozcas. Mi nombre es María Soledad Mónaco, para muchos Sol. Me encuentro transitando el último año del Profesorado en Ciencias de la Educación acompañada por mis compañeras (amigas, más bien) que son mi sostén al andar. También estoy acompañada por César Ortiz, mi co-formador que me abrió las puertas a su materia y por Silvina Justianovich, mi profesora de prácticas que nos alienta una y otra vez a seguir y a poder afrontar los desafíos de la Práctica de Enseñanza. Eso es, para mí, las prácticas: es algo más que aprobar la materia y recibirse, es el espacio para conocer nuevos mundos y personas nuevas. En este sentido, me encontré dialogando y trabajando con Josefina Legarralde, compañera de la Facultad con quien compartimos *algo más* que un simple recorrido por las Prácticas de Enseñanza.

Me gustaría contarte que en las páginas que siguen vas a encontrar muchas referencias al espacio donde desarrollé mis Prácticas de Enseñanza: la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. Ingresé a ese espacio sin tener conocimientos sobre la Danza, ya pueden imaginar mis primeros senti-pensares al saber que iba a formar parte de un aula donde desconocía la disciplina que estaban estudiando. ¿De dónde iba a sacar los ejemplos?, ¿cómo podía situar la enseñanza si no sabía que se estudiaba en los Profesorados de Danza Clásica y Danza Contemporánea?, ¿cómo iba a poder hacer relaciones entre materias si no es público el Diseño Curricular de los mismos? Todas esas preguntas, y más, me invadían profundamente. Con la escritura del informe final, pude *atar cabos sueltos*, darle sentido a lo inimaginable y reflexionar acerca de cómo fui formando mi propio proceso como practicante en una experiencia llena de significados.

En este sentido, las Prácticas de Enseñanza se constituyen en un elemento clave e indispensable para la reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia. Es por ello que es condición necesaria documentar, registrar y guardar memoria de aquello que sucede en la práctica. Estos saberes provenientes de la acción y de la construcción reflexiva de saberes sobre la acción se encuentran en diversos escritos a lo largo de los apartados. En este marco, se vuelve importante poder reflexionar acerca del gran valor didáctico y formativo de las formas de escritura (Barcia y López, 2017).

Las páginas que se encuentran a continuación materializan no sólo el recorrido y la experiencia acumulada cursando las Prácticas de Enseñanza, sino también una construcción de saberes particulares referidos a la especificidad de la misma. En este sentido, el portafolio sigue una organización concordante con las fases de la enseñanza propuestas por Jackson

(2015): la fase preactiva conformada por aquellas categorías que estructuran mi posición asumida como practicante del Profesorado en Ciencias de la Educación; la fase interactiva formada, principalmente, por las dimensiones curricular, institucional y áulica, y las planificaciones de enseñanza; y la fase posactiva que busca ser una reflexión de las dos fases anteriores. Como expresan Barcia y Morais Melo (2017), el modelo propuesto por Jackson constituye una herramienta para representar los procesos de enseñanza así como habilita la comprensión de dichos procesos en su totalidad, dando cuenta de continuidades y recursividades entre las fases, en el transcurso de la acción.

Espero que encuentres en este portafolio una forma de reflexionar sobre las prácticas que te permita reconocer el valor de la misma. Muchas veces, comenzamos las Prácticas de Enseñanza con mucha incertidumbre. Es más, hasta pensamos que no estamos preparados para lo que nos espera... Este portafolio da cuenta de estos miedos y de esos primeros interrogantes que están ahí en nuestros primeros pasos como practicantes/docentes. Y también es una forma de mostrar cómo logré afrontarlos: hablando con mis compañeras que estaban en la misma situación que yo, dialogando con las profesoras de la cátedra y leyendo carpetas de practicantes de años anteriores que dan cuenta de cómo se sintieron en ese proceso. Es por eso que espero que esta carpeta sea un insumo para les practicantes que vendrán, para que puedan analizar continuidades, rupturas, similitudes y diferencias respecto a lo que registré en mi proceso de formación como practicante en el espacio curricular de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I en la Escuela de Danzas Clásicas.

Con amor,

Sol

Fase preactiva

Entendiendo la fase preactiva como un anticipo y programación de la tarea (Jackson, 1975), este apartado busca reflexionar acerca de la compleja problemática de las relaciones conocimiento/saber/poder en el campo de las Ciencias de la Educación (Barcia, 2017). Para dar cuenta de ello, este apartado se construyó en base a una serie de preguntas. Personalmente, las preguntas tienen un gran significado para mí ya que no sólo potencian la curiosidad sino que también son el inicio de la relación entre el sujeto con el mundo motorizando el deseo de saber (Quintar, 2018; Duschatzky y Aguirre, 2013). En este sentido, las preguntas son un punto de partida para construir nuevos conocimientos.

En este apartado vas a encontrar las categorías que estructuran mi posición asumida como practicante del Profesorado en Ciencias de la Educación. Dichos conceptos serán presentados de forma relacional y situada, buscando dar cuenta de aquellos términos propios del campo del que formo parte, así como también de aquellos que hacen a la escritura de las Prácticas de Enseñanza en nuestra formación. De esta forma, asumimos que las formas de denominar no son inocuas sino que tienen consecuencias y efectos subjetivantes y políticos (Frigerio, 2003).

Categorías que estructuran mi posición como practicante

A lo largo de la cursada de Prácticas de la Enseñanza fui construyendo categorías que estructuran mi posición asumida como practicante del Profesorado en Ciencias de la Educación. En este sentido, iré presentando dichos conceptos de forma relacional y situada a partir de interrogantes que hacen a la especificidad del campo siendo, también, una invitación a pensar que en las prácticas se escribe y se lee lo escrito, se toma distancia de aquello y se reflexiona sobre ello, se borra, se re-significa y se re-escribe.

Estas categorías, entonces, permitirán que los lectores puedan acercarse a mi proceso de formación desde múltiples sentidos. También permite acercarse a la doble resignificación que implica escribir las prácticas: por un lado, lo hacemos para nosotres, quienes estamos transitando las prácticas ya que nos permite guardar memoria, volver sobre lo ocurrido y reflexionar sobre ello; y, por otro lado, será un insumo 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 (Barcia, 2017).

¿Cómo desnaturalizar lo natural?

Muchos practicantes ingresamos a las Prácticas de Enseñanza con incertidumbre y muchas preguntas: ¿cómo será el proceso de elección de espacio para mis prácticas?, ¿cómo podré llevar al día esta materia, siendo la primera que tenemos de carácter anual en la carrera?, ¿qué conocimientos tengo yo como estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación para dar clases?, ¿cuáles son los saberes que serán importantes para mis Prácticas de la Enseñanza?, ¿estoy preparada?

Asimismo, también surge, inevitablemente, la pregunta acerca de qué son las Prácticas de Enseñanza. La cátedra nos invita a pensarlas como objeto de estudio y ámbito de intervención. En este sentido, son comprendidas como prácticas pedagógicas y sociales

altamente complejas que se desarrollan en escenarios singulares condicionados por el contexto. Es por ello que demandan decisiones pedagógico-didácticas que suponen tomas de posición, éticas y políticas, en las que inevitablemente se tensarán condiciones objetivas y subjetivas (López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017; Edelstein y Coria, 1996; Achilli, 2009).

Las Prácticas de Enseñanza, entonces, impactan. Para muchos es el primer acercamiento dando clases en un aula, para otros no lo es porque tienen trayectoria en docencia en otros ámbitos. Sin embargo, todos compartimos la primera experiencia de las Prácticas de Enseñanza como un gran desafío: son una construcción en el interior de un plan de formación curricular de cinco años que se encuentra únicamente en el último año del Profesorado en Ciencias de la Educación. En este sentido, las sensaciones se encuentran, muchas veces, en la tensión acerca del estudiante ideal / estudiante real, así como también en la tensión de irrupción / interrupción. En relación a la primera, cabe destacar que, al no haber tenido prácticas anteriormente, uno intenta ser un estudiante ideal olvidando que es un estudiante con posibilidades y saberes dentro de un contexto determinado; y, con respecto a la segunda tensión, es importante destacar el efecto que tiene ingresar a un espacio que ya se encuentra intervenido ya que eso irrumpe con los posicionamientos de la docente co-formadora que brinda su espacio¹.

En este sentido, y en términos de Edelstein y Coria (1996), realizar las prácticas significa “iniciarse en la docencia” (p. 37), por lo que las prácticas parecieran ser un medio por el que se autoriza el hecho de dejar de ser estudiante para pasar a ser docente. Así, el practicante atraviesa un lugar de indeterminación, como aquella que “aún no es”, pero de quien se espera que actúe como un docente. Se trata, entonces, de construir una posición que no puede eludir las múltiples demandas de “los otros” que son, en definitiva, quienes terminarán por legitimarlo a partir del reconocimiento que le otorguen (Morais Melo, Barcia y López, 2017; Edelstein y Coria, 1996).

La identidad de la practicante se va construyendo, así, como formadora de formadores y ésta entra en tensión con la idea de que desarrollaremos nuestras Prácticas de Enseñanza al mismo tiempo que estamos en la formación de ser estudiantes a ser docentes. En este sentido, cabe señalar cómo, en el imaginario de ser practicante, se encuentra muy fuerte la idea de que aún no se posee los conocimientos y saberes necesarios para llevar a cabo las prácticas, olvidándonos de que tenemos saberes que guían la práctica de enseñanza. Estos son complejos, plurales, limitados y provisionales, y tienen diversos orígenes, tanto disciplinares como experienciales (Terigi, 2012; Tardif, 2004).

¹ La docente co-formadora es aquella que le abre las puertas a la practicante para que desarrolle sus Prácticas de Enseñanza. El mismo tiene como principales objetivos interactuar con la practicante en la elaboración de las planificaciones de enseñanza brindando orientaciones y sugerencias, y acompañar los procesos de formación mediante la observación, el diálogo y el registro atento (Edelstein y Coria, 1996).

En síntesis, se vuelve un gran desafío desnaturalizar aquello que tenemos tan arraigado como natural tal como la imagen mental de que le ingresante es aquella persona individual que está en proceso de formación pero aún no es docente; la definición por negación de que ser practicante es equivalente a no ser docente; y la idea de que le practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente (Edelstein y Coria, 1996).

¿Para qué escribir las Prácticas de la Enseñanza en nuestra formación?

A lo largo de este portafolio, vas a encontrar numerosos escritos que adquieren distintas formas:

Crónica

Se trata de un dispositivo que permite guardar la memoria, como testimonio de la cotidianidad, y constituye un texto narrativo atravesado por la propia vivencia de quien escribe. En este sentido, permite tomar distancia y objetivación, y posibilita reflexionar acerca de aquello que está escrito (Barcia, 2017).

Observación

La observación como espacio formativo es concebido como soporte de los procesos de análisis y reflexión, permitiendo la apropiación de sentidos y criterios de la observación, hasta los aspectos metodológicos de la selección de ejes, sobre el registro y su análisis, la reflexión sobre el dispositivo y su mejora, entre otros. Asimismo, provee información sobre los alumnos destinatarios de esa intervención, las prácticas con las que están familiarizados, el tratamiento de los contenidos propuesto por el docente del espacio, las vías de comunicación, el contrato didáctico, el currículum oculto (Barcia, 2017; López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017). En este sentido, se vuelve un desafío pensar en cómo observamos lo no-observable, lo familiar, lo naturalizado.

Análisis

El análisis implica reconocer y describir los elementos constitutivos de la realidad educativa permitiendo dar cuenta de las continuidades, rupturas, similitudes y diferencias.

Reflexión

La reflexión sirve para objetivar y conceptualizar nuestras prácticas y los saberes que en ella desarrollamos, así como también para reivindicarnos como productores de aquel saber pedagógico (Terigi, 2012; Tardif, 2004). Implica pensar sobre la propia experiencia, tomar decisiones, implicarse y descentrarse para conceptualizar la práctica. Asimismo, es una invitación a la incomodidad, a la inquietud, a una búsqueda de preguntas que inviten a pensar.

¿Qué me espera por delante?

Otras de las grandes preguntas como practicante es cómo va a ser el espacio donde cada una desarrollará sus Prácticas de Enseñanza. Luego de la elección del mismo, surgen otros interrogantes... ¿cómo será mi co-formadore?, ¿cómo serán los acuerdos con mi co-formadore?, ¿cómo me recibirá la institución a la que ingrese a desarrollar mis prácticas? ¿seré capaz de hacer un diseño de clase por semana?

Conocer a quien será tu co-formadore es una experiencia que, personalmente, no voy a olvidar. Quien me abrió las puertas de su espacio de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata fue César. Mi primer acercamiento a él fue por Google Meet. Ingresé corriendo a la biblioteca de la facultad, metí como pude la mochila en el locker y corrí a una mesa a prender la computadora. Eran las ocho de la noche... ocho y media cerraban la biblioteca. Ingresé cinco minutos tarde y César me estaba esperando con el programa de la materia presentado en la pantalla. Antes de continuar, quería contarte que, a partir de ese momento, nunca más llegué tarde a su espacio. Ahí conversamos acerca de cómo son sus encuentros con las estudiantes, qué temas dió y cuáles tendría que dar yo, qué programa utiliza en su materia, qué acuerdos tiene entre otras materias, entre otras cuestiones. Este primer acercamiento es fundamental para pautar, también, cuándo realizar las observaciones de clase para comenzar a involucrarse como practicante.

Luego, está el momento más esperado pero, al mismo tiempo, el más temido: comenzar a construir las planificaciones de enseñanza. Éste es otro de los grandes desafíos de las Prácticas de Enseñanza. El proceso de escritura que involucra diseñar una clase es arduo puesto que implica pensar la planificación de la enseñanza como parte de la tarea y de la profesión docente, lo cual supone el diseño, la previsión, la anticipación y su comunicación buscando orientar la reconstrucción de significación de una práctica compleja y relevante. Sin embargo, los resultados valen la pena. Es más, la escritura es una práctica que, con el tiempo, se va simplificando ya que vas adquiriendo la experiencia, así como también vas encontrando tu forma de construir una planificación que te brinde orientaciones para desarrollar la clase y, al mismo tiempo, sea una herramienta comunicable para otros (Davini, 2008)

Me gustaría aclarar, nuevamente, que ésta es una experiencia entre muchas otras y que, escribir sobre ella me permite no solo tomar memoria acerca de lo acontecido, sino también hacerlo comunicable para otros practicantes que también recorrerán las Prácticas de Enseñanza. En este proceso, no estuve sola: mis amigas y mi familia me acompañaron a transitar las Prácticas y, académicamente, la cátedra de Prácticas de la Enseñanza también formó parte de un lugar muy importante. Los espacios de teóricos y prácticos nos brindaron variedad de reflexiones, actividades y preguntas para comenzar a adentrarnos en lo que se venía. Este portafolio, entonces, es gracias a todos ellos que formaron parte de mi paso por las Prácticas de Enseñanza.

Fase interactiva

Entendiendo la fase interactiva como el desarrollo de las Prácticas de Enseñanza (Jackson, 1975), la misma busca reflexionar sobre la entrada al campo de la enseñanza y, para eso, les practicantes trabajamos sobre el conocimiento de las instituciones educativas y espacios de la enseñanza y sus contextos (Barcia, 2017). Para dar cuenta de ello, este apartado se construyó en base a una serie de producciones.

Por un lado, se encuentran las dimensiones curriculares, institucionales y áulicas. De acuerdo con Morais Melo, Barcia y López (2017), les practicantes transitamos los espacios de práctica y realizamos un trabajo de campo que se constituye en un trabajo de indagación sistemática. Dicho trabajo permite conocer la cultura institucional para, luego, intervenir de forma contextualizada. En este sentido, “(...) se promueve que los estudiantes logren nuevas aproximaciones al saber profesional en referencia al contexto curricular, institucional y áulico. Es decir, se aproximen sucesivamente -cada vez más compleja y objetivamente- a los conocimientos que les demandará el ejercicio profesional” (López, Barcia y Montenegro, 2017, p. 88).

En relación a la dimensión curricular, el análisis de la misma se realizó de forma individual y tiene como objetivo indagar en la Estructura Curricular de la Tecnicatura y Profesorado de Danzas Clásicas y el Diseño Curricular Danzas Contemporáneas (Resolución N° 13254/99). Asimismo, busca analizar el programa de la asignatura para el ciclo 2023 desarrollado por César, docente del espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, en diálogo con el recorrido personal realizado durante la etapa de practicante.

Con respecto a la dimensión institucional, el análisis de la misma se realizó de forma colectiva junto a Josefina Legarralde y tiene como objetivo analizar la trama institucional de la Escuela de Danzas Clásicas buscando conocer aquellas dimensiones que la atraviesan desde lo cultural, lo simbólico y lo imaginario. Esta dimensión se encuentra organizada en tres subtítulos: una breve historia de la Escuela de Danzas Clásicas y actualidad, un análisis de la documentación y normativa, y una reflexión sobre lo que vimos/vivimos en la institución.

En relación a la dimensión áulica, el análisis de la misma se realizó de forma individual y tiene como objetivo analizar las materialidades y la estructura de comunicación del aula, así como también características del grupo de estudiantes y los acuerdos realizados con César, mi co-formador. Asimismo, este apartado también contiene las observaciones áulicas (aquellas realizadas a mi co-formador, la propuesta de co-observación a una compañera y aquella realizada por una profesora de la cátedra de las Prácticas de Enseñanza).

Por otro lado, se encuentra el cronograma de trabajo acordado con César, a partir del cual desarrollé mis Prácticas de Enseñanza, y las planificaciones de enseñanza construidas para tal fin en conjunto con las crónicas y las reflexiones posactivas.

Dimensión curricular

Propósito

Este apartado tiene como objetivo indagar en la Estructura Curricular de la Tecnicatura y Profesorado de Danzas Clásicas y el Diseño Curricular Danzas Contemporáneas (Resolución N° 13254/99) y analizar el programa de la asignatura para el ciclo 2023 desarrollado por el profesor del espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica en diálogo con el recorrido personal realizado durante la etapa de practicante.

Presentación

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata tiene una amplia oferta educativa: Profesorado de Danza (Orientación en Danza Clásica), Tecnicatura de Danza Clásica, Profesorado de Danza (Orientación en Danza Contemporánea), Tecnicatura de Danza Contemporánea y Profesorado de Danza (Orientación en Expresión Corporal).

El espacio curricular de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I se encuentra en el Profesorado de Danza con Orientación en Danza Clásica y en el Profesorado de Danza con Orientación en Danza Contemporánea. Estos dos profesorado tienen una particularidad: no tienen Diseño Curricular, únicamente poseen una Estructura Curricular, la cual corresponde a la Resolución N° 13254/99.

Este apartado se organizó en subtítulos que dan cuenta de la carencia de un Diseño Curricular en los Profesorados de Danza Clásicas y Danzas Contemporáneas, el análisis de la Estructura Curricular que se encuentra visible en el Blog de la Escuela, el análisis del programa del espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y, por último, las reflexiones en torno a lo investigado y analizado.

Diseño Curricular y Estructura Curricular

De Alba (1998) expresa que el curriculum es un campo de estudio e intervención que se representa en un determinado lugar y en un determinado momento, y que se encuentra en constante disputa puesto que en él se realiza una síntesis de elementos culturales, tales como conocimientos, valores, creencias y hábitos. Esto es producto de un proceso social y político, en tanto es una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos.

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). En este sentido, el Diseño Curricular

“es la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje. Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje en

diversos contextos políticos y socioeconómicos, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo” (Documento Serie A- N° 8 “Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles”, CFCyE, 1994, p.3).

Los Diseños Curriculares se piensan, diseñan y desarrollan alrededor de los siguientes componentes, cada uno de los cuales adquieren centralidad en función de la perspectiva curricular adoptada: fundamentación, intencionalidades, Estructura Curricular, contenidos mínimos, aspectos reglamentarios, propuesta de enseñanza y evaluación, y programación analítica. En este sentido, la Estructura Curricular es un componente del Diseño Curricular que, en palabras de Abate y Orellano (2020), “(...) da cuenta del tipo de organización curricular elegida para ordenar los contenidos y los recorridos posibles para transitarlos” (p. 108).

Los Diseños Curriculares son, entonces, documentos públicos que no pueden ser partidos ni repartidos, sino com-partidos, esto es, democratizar el saber que por definición es de todes y para todes (Larrosa, 2019). Esto permite comprender los Diseños Curriculares ya no como normas inmutables sino como herramientas dinámicas de trabajo que favorezcan la interdisciplinariedad y la relación con los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Estructura Curricular del Profesorado de Danzas Clásicas y del Profesorado de Danzas Contemporáneas (Resolución N° 13254/99)

Orozco Fuentes (2007) entiende que la lectura de un texto curricular es intervención puesto que nos permite, mediante el diálogo y la interpretación, articular unos problemas con otros. Ésto es, a grandes rasgos, lo que propongo analizar en este apartado: construir un campo problemático mediante el análisis y lectura crítica de la Resolución N° 13254/99 correspondiente a la Estructura Curricular del Profesorado de Danzas Clásicas y del Profesorado de Danzas Contemporáneas, el cual se encuentra visible en el blog de la Escuela.

La Resolución 13254/99, aprobada por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires en el año 1999, conforma la Estructura Curricular de la disciplina Danzas. Si bien dentro de las Carreras de Formación Docente se encuentran cuatro profesorado (el Profesorado en Danzas con Orientación en Expresión Corporal, el Profesorado en Danzas con Orientación en Danzas Folklóricas, el Profesorado en Danzas Clásicas y el Profesorado en Danzas Contemporáneas), en este apartado me detendré en estas últimas dos, en tanto el espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I en el cual voy a desarrollar mis prácticas es una asignatura obligatoria para los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. En este sentido, analizaré únicamente el Anexo V de la Resolución 13254/99 correspondiente a la Estructura Curricular del Profesorado en Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas.

Estructura Curricular del Profesorado en Danzas Clásicas [\[VER ANEXO 1\]](#)

El Profesorado en Danzas Clásicas tiene una duración de cuatro años.

Los tres primeros años están formados por cuatro espacios: el espacio de la fundamentación pedagógica, el espacio de la especialización por niveles, el espacio de la orientación y el espacio de la práctica docente. Si bien no hay una fundamentación en el que se expliciten decisiones, dicha organización denota una forma de agrupamiento de disciplinas: por un lado, las materias curriculares de los espacios de la fundamentación pedagógica y de la especialización por niveles y forman parte de la Formación Básica en tanto buscan una formación más vinculada a la Pedagogía, Didáctica, Psicología y Filosofía; y, por el otro lado, los espacios de la orientación y de la práctica docente con materias “específicas” del Profesorado en Danzas Clásicas como técnica, movimiento, historia, entre otras.

En este sentido, si bien los espacios se mantienen los primeros tres años de carrera, las materias que forman parte de dichos espacios van cambiando junto con las cargas horarias anuales.

En primer año, el espacio de la fundamentación pedagógica tiene una carga horaria anual de 192 horas y está formada por tres materias: Perspectiva Filosófica-Pedagógico I, Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y Perspectiva Socio-Política, cada una de ellas con una carga anual de 64 horas. En el espacio de la especialización por niveles, la materia Psicología y Cultura en la Educación tiene una carga horaria de 64 horas anuales, así como también el espacio de la Práctica Docente I. El espacio de la orientación tiene una carga anual mayor que el resto correspondiente a 448 horas, y está separada en dos áreas. Por un lado, el Área de Lenguaje y Producción Corporal con tres materias: Técnica de la Danza Clásica IV de 224 horas anuales, Técnica de la Danza Contemporánea IV de 64 horas anuales y Repertorio I de 96 horas anuales. Por el otro, el Área de Recepción y Vinculaciones Contextuales que alberga una materia denominada Historia de la Danza I de 64 horas anuales.

El segundo año mantiene los mismos espacios con algunos cambios en las asignaturas. En el espacio de la fundamentación pedagógica, se mantienen las Perspectivas Filosófica-Pedagógico II y Pedagógico-Didáctica II. La materia Perspectiva Socio-Política ya no se dicta en segundo año. En el espacio de la especialización por niveles, se mantiene una materia de Psicología, en este caso la asignatura es Psicología y Cultura en la Niñez y tiene una carga horaria de 64 horas anuales. El espacio de la Práctica Docente continúa en el segundo año. El espacio de la orientación continúa con una carga anual mayor que el resto, aumenta este año a 512 horas anuales y también está separada en dos áreas. Por un lado, el Área de Lenguaje y Producción Corporal con cuatro materias: Técnica de la Danza Clásica V de 224 horas anuales, Repertorio II de 96 horas anuales, Coreografía I de 64 horas anuales y Anatomía Funcional de 64 horas anuales. Por el otro, el Área de Recepción y Vinculaciones Contextuales que alberga, también, una materia denominada Historia de la Danza II de 64 horas anuales.

El tercer año también mantiene los mismos espacios. En el espacio de la fundamentación pedagógica, hay dos materias nuevas: por un lado, Perspectiva

Filosófico-Pedagógica-Didáctica y Perspectiva Político-Institucional de 64 horas anuales cada una. Es llamativo cómo las materias de este espacio se van acotando y van siendo cada vez más generales. En el espacio de la especialización por niveles, se mantiene la materia de Psicología y Cultura pero ya no en la niñez sino Psicología y Cultura en la Juventud y Adulthood con una carga horaria de 64 horas anuales. El espacio de la Práctica Docente continúa en tercer año. El espacio de la orientación sigue con una carga anual mayor que el resto, con 512 horas anuales igual que en el segundo año, y alberga el Área de Lenguaje y Producción Corporal con cuatro materias: Técnica de la Danza Clásica VI de 192 horas anuales, Coreografía II de 128 horas anuales, Técnicas Dramáticas de 64 horas anuales y Francés Técnico de 64 horas anuales. Dentro de este espacio, también está la materia Espacio Institucional de 64 horas anuales, la cual no corresponde a ningún área.

El cuarto año corresponde al último curricularmente y está formado por un solo espacio, el de la orientación. Es llamativo que este último año ya no posea asignaturas pedagógicas y didácticas. El espacio de la orientación está dividida en dos grandes áreas: por un lado, el Área de Producción y Lenguaje Corporal formado por dos materias específicas de Danzas Clásicas. Una de ellas es Técnica de la Danza Clásica VII con 192 horas anuales y la otra es Coreografía III y Proyecto de Producción con 128 horas anuales; y, por el otro lado, el Área de Recepción y Vinculaciones Contextuales con tres asignaturas: Arte, cultura y estética, Literatura, y Artes Audiovisuales, cada una de ellas con 64 horas anuales. Dentro de este espacio, también está la materia Espacio Institucional de 64 horas anuales, la cual no corresponde a ningún área. Este último año también tiene Práctica Docente.

La Estructura Curricular explicita que todos los espacios de los cuatro años se encuentran atravesadas por *Formación Ética, Mundo Contemporáneo*. Sin embargo, la misma no define o conceptualiza qué se entiende por dicho nombre. A partir de lo conversado con Federico², vicedirector de la Escuela de Danzas Clásicas, dicha conceptualización remite a una mirada transversal en las carreras de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. Sin embargo, dicha formación no suele abordarse en las asignaturas ya que hay una materia, “Arte, Cultura y Estética en el Mundo Contemporáneo”, que desarrolla específicamente este contenido a partir de la pregunta acerca de cómo el mundo contemporáneo ve a la danza y cómo la danza está afectada y condicionada por esa mirada. Esta relación entre la asignatura y la mirada aparece como una carencia en la Estructura Curricular.

Estructura Curricular del Profesorado en Danzas Contemporáneas [VER ANEXO 2]

El Profesorado en Danzas Contemporáneas tiene, al igual que Danzas Clásicas, una duración de cuatro años.

Los tres primeros años están formados por cuatro espacios: el espacio de la fundamentación pedagógica, el espacio de la especialización por niveles, el espacio de la orientación y el espacio de la práctica docente. Si bien no hay una fundamentación en el que se expliciten decisiones, dicha organización también denota una forma de agrupamiento de disciplinas como sucede también en Danzas Clásicas: por un lado, las materias curriculares de los

² El nombre fue cambiado a fin de mantener la anonimidad.

espacios de la fundamentación pedagógica y de la especialización por niveles y forman parte de la Formación Básica en tanto buscan una formación más vinculada a la Pedagogía, Didáctica, Psicología y Filosofía; y, por el otro lado, los espacios de la orientación y de la práctica docente con materias “específicas” del Profesorado en Danzas Clásicas como técnica, movimiento, historia, entre otras.

En este sentido, si bien los espacios se mantienen los primeros tres años de carrera, las materias que forman parte de dichos espacios van cambiando junto con las cargas horarias anuales.

En primer año, el espacio de la fundamentación pedagógica se mantiene igual tanto para el Profesorado de Danzas Clásicas como para Danzas Contemporáneas siendo la carga horaria anual de 192 con las materias: Perspectiva Filosófica-Pedagógica I, Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y Perspectiva Socio-Política. Lo mismo sucede con el espacio de la especialización por niveles en la cual está presente la materia Psicología y Cultura en la Educación con una carga horaria de 64 horas anuales, así como también el espacio de la Práctica Docente I. El espacio de la orientación tiene una carga anual mayor que el resto correspondiente a 448 horas y, a diferencia de Danzas Clásicas, posee un sólo área, el de Lenguaje y Producción Corporal con cuatro materias: Técnica de la Danza Contemporánea IV de 192 horas anuales, Técnica de Improvisación y Composición I de 128 horas anuales, y Técnicas de la Danza Clásica IV y Coreografías Populares de 64 horas anuales cada una.

El segundo año mantiene los mismos espacios con algunos cambios en las asignaturas. Al igual que en Danzas Clásicas, en el espacio de la fundamentación pedagógica se mantienen las Perspectivas Filosófica-Pedagógica II y Pedagógico-Didáctica II, desapareciendo Perspectiva Socio-Política. En el espacio de la especialización por niveles, se mantiene una materia de Psicología, en este caso la asignatura es Psicología y Cultura en la Niñez y tiene una carga horaria de 64 horas anuales. El espacio de la Práctica Docente continúa en el segundo año. El espacio de la orientación continúa con una carga anual mayor que el resto, aumenta este año a 512 horas anuales y también está separada en dos áreas. Por un lado, el Área de Lenguaje y Producción Corporal con tres materias: Técnica de la Danza Contemporánea V de 192 horas anuales, Técnicas de Improvisación, Composición II y Proyecto de Producción de 192 horas anuales y Anatomía Funcional de 64 horas anuales. Por el otro, el Área de Recepción y Vinculaciones Contextuales que alberga, también, una materia denominada Historia de la Danza II de 64 horas anuales.

El tercer año también mantiene los mismos espacios al igual que Danzas Clásicas. En el espacio de la fundamentación pedagógica hay dos materias nuevas: por un lado, Perspectiva Filosófico-Pedagógica-Didáctica y Perspectiva Político-Institucional de 64 horas anuales cada una. En el espacio de la especialización por niveles, se mantiene la materia de Psicología y Cultura pero ya no en la niñez sino Psicología y Cultura en la Juventud y Adulthood con una carga horaria de 64 horas anuales. El espacio de la Práctica Docente continúa en tercer año. El espacio de la orientación sigue con una carga anual mayor que el resto, con 512 horas anuales igual que en el segundo año, y alberga el Área de Lenguaje y Producción Corporal con tres materias: Técnica de la Danza Contemporánea VI de 160 horas

anuales, Composición Coreográfica I de 160 horas anuales y Técnicas Dramáticas de 64 horas anuales. Dentro de este espacio, también está la materia Espacio Institucional de 64 horas anuales, la cual no corresponde a ningún área.

El cuarto año corresponde al último curricularmente y, al igual que Danzas Clásicas, está formado por un solo espacio, el de la orientación, la cual está dividida en dos grandes áreas: por un lado, el Área de Producción y Lenguaje Corporal formado por dos materias específicas de Danzas Contemporáneas. Una de ellas es Técnica de la Danza Contemporánea VII con 160 horas anuales y la otra es Composición Coreografía II y Proyecto de Producción II 160 horas anuales; y, por el otro lado, el Área de Recepción y Vinculaciones Contextuales con tres asignaturas: Arte, cultura y estética del mundo contemporáneo, Literatura, y Artes Audiovisuales, cada una de ellas con 64 horas anuales. Dentro de este espacio, también está la materia Espacio Institucional de 64 horas anuales, la cual no corresponde a ningún área. Este último año también tiene Práctica Docente.

La Estructura Curricular explicita que todos los espacios de los cuatro años se encuentran atravesadas por *Formación Ética, Mundo Contemporáneo*. Sin embargo, la misma no define o conceptualiza qué se entiende por dicho nombre. A partir de lo conversado con Federico, vicedirector de la Escuela de Danzas Clásicas, dicha conceptualización remite a una mirada transversal en las carreras de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. Sin embargo, dicha formación no suele abordarse en las asignaturas ya que hay una materia, “Arte, Cultura y Estética en el Mundo Contemporáneo”, que desarrolla específicamente este contenido a partir de la pregunta acerca de cómo el mundo contemporáneo ve a la danza y cómo la danza está afectada y condicionada por esa mirada. Esta relación entre la asignatura y la mirada aparece como una carencia en la Estructura Curricular.

Programa del espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I [VER ANEXO 3]

El espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I es una asignatura obligatoria para los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. A partir del primer diálogo que tuve con César [VER ANEXO 4], pude analizar que el programa de dicho espacio se conformó a partir de los contenidos mínimos. Los mismos fueron entregados desde Biblioteca y posee los contenidos mínimos de las materias “Perspectiva Pedagógico Didáctica I”, “Perspectiva Filosófico Pedagógica II” y “Perspectiva Socio-Política” [VER ANEXO 5]. Al no tener un Diseño Curricular, dicho programa se actualiza por decisión del docente a partir de las demandas de los estudiantes y de aquello que los estudiantes le cuentan que ya vieron en otras materias. En este sentido, no existe una reglamentación que proponga la comunicación alguna entre materias más allá de las voluntades de los docentes.

El programa del espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I está formado únicamente por los contenidos y la bibliografía obligatoria a utilizar en las clases. Como instrumento pedagógico, es llamativo que el mismo no incluya un marco teórico-conceptual que posibilite situar dicho programa dentro de una institución educativa y de un Diseño Curricular (en este caso, Estructura Curricular). Entendiendo que el mismo se trata de una herramienta de comunicación que busca transmitir a la comunidad educativa el desarrollo de

una materia (Muiños de Britos, 2007), es notable que componentes tales como objetivos, propósitos, metodología y evaluación estén ausentes. Asimismo, me gustaría señalar que el programa tampoco facilita bibliografía complementaria, componente que posibilita una ampliación y diversificación del tema.

Dentro de los contenidos del programa, se destacan cuatro bloques que poseen los contenidos a enseñar: el primero de ellos se titula *La Didáctica como campo de saber*, en el mismo desarrollan un análisis, más bien histórico, de dicho campo, sus rupturas y continuidades, la entrada en crisis, las nuevas perspectivas y miradas actuales; en el segundo bloque denominado *La enseñanza*, el mismo tiene como eje principal los modelos y enfoques de enseñanza; el tercer bloque titulado *Elementos de la situación educativa* busca analizar, principalmente, las características del aprendizaje escolar, y los conceptos de configuración triangular y contrato didáctico; por último, el cuarto bloque denominado *Teoría y desarrollo del currículum*, busca analizar las acepciones del currículum y su historia, así como los niveles de concreción curricular.

Mis prácticas de enseñanza se desarrollarán en el cuarto bloque del programa. Luego del diálogo con César, me comentó que el principal objetivo de dicho bloque es realizar una planificación de clase. Este contenido no se encuentra en el programa, por lo que no se evidencian decisiones en torno a sobre qué van a planificar las estudiantes, así como tampoco los sentidos de que lo hagan en dicho espacio curricular y no en otro.

La bibliografía de la asignatura nos puede acercar un poco a cómo es concebida la planificación de la enseñanza³. Por un lado, encontramos un capítulo de Ángulo Rasco (1994) que busca reflexionar acerca de la importancia del currículum escolar y sus acepciones, así como también comprende el currículum más allá de su sentido tradicional que lo reduce únicamente a plan de estudios. Asimismo, encontramos un texto de Salinas Fernández (1994) que busca reconocer el currículum como proyecto público, político e ideológico; y una ficha de cátedra de Picco, Oriente, Cerasa y Navarro (2019) que invitan a reconocer y conceptualizar los niveles de concreción curricular. Por otro lado, encontramos un capítulo de Davini (2008) que introduce los sentidos en torno a la planificación de la enseñanza y sus componentes, así como una ficha de cátedra construida por Ortíz (2014) que busca ser una aproximación a los componentes de una planificación de la enseñanza y del programa de una materia.

Reflexiones

Las Estructuras Curriculares muestran, efectivamente, qué materias poseen los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. Sin embargo, las decisiones en torno a qué contenidos deben enseñar, por qué llevan ese nombre y por qué se organizan de esa forma en los cuatro años de carrera no se encuentran explícitas, así como tampoco son de público conocimiento ni acceso.

³ La bibliografía obligatoria de la asignatura se encuentra digital en la siguiente carpeta: [Bibliografía obligatoria del bloque cuatro de la asignatura Perspectiva Pedagógico-Didáctica I](#)

En primer lugar, me gustaría detenerme brevemente en los espacios de la fundamentación pedagógica y de la especialización por niveles que se encuentran en los primeros tres años. Las materias que forman parte de estos dichos espacios pertenecen a lo que la Estructura Curricular define como “Formación Básica”, lo que docentes, estudiantes y directivos (específicamente el vicedirector de la Escuela) mencionan como “materias generalistas”. A partir de los contenidos mínimos que César me compartió, se puede visualizar que esta organización no es al azar. Las materias de la Formación Básica deben enseñar ese “primer piso” de lo que es la educación, los sujetos que intervienen en la situación educativa y demás cuestiones propias de las materias llamadas “generalistas”. Ahora bien, esta distinción debe ser un campo de discusión y disputa por parte de quienes acceden a los cargos de las (mal)llamadas “materias generalistas”. Volver objeto de análisis dicha tensión es una invitación a pensar en la especificidad de nuestro campo profesional. No hay un “generalismo” en la asignatura que me abrió el espacio a las prácticas, hay dos disciplinas claramente marcadas: la Pedagogía y la Didáctica. En este sentido, me pregunto ¿quiénes ocupan los cargos de materias específicas y generalistas?, ¿quiénes se encargaron de la enseñanza tradicionalmente en dichas materias?, ¿dónde disputamos los límites con nuestros saberes? Estas tensiones que configuran el adentro y el afuera del aula, también configuran nuestra práctica docente. Poder realizar este ejercicio de tensionar lo instituido me permite seguir reflexionando sobre mi formación.

Así, visualizar esta tensión, también, es pensar en la tensión entre lo posible, lo deseable y lo negociable del ser practicante. Como proponen Edelstein y Coria (1996), estas tres dimensiones configuran los sentidos de las prácticas desarrolladas por los practicantes en tanto las lo posible refiere a cómo las condiciones determinan las posibilidades de acción de los practicantes, como el contexto socio-histórico, el marco normativo, la organización institucional, los recursos disponibles, entre otros; lo deseable alude a cómo las intenciones, expectativas, valores y proyectos que orientan las prácticas, y cómo éstas pueden estar en consonancia o en conflicto con las de otros actores de la comunidad educativas que se encuentran involucrados; y lo negociable se refiere al espacio de interacción y comunicación que se establece entre los practicantes y dichos actores donde se ponen en juego las posibilidades y las intenciones de los practicantes, y donde se pueden generar acuerdos, desacuerdos, conflictos o consensos. En este sentido, y tal como me comentó Silvina en una de sus devoluciones, a veces lo significativo de ese aprendizaje es poder ver esta tensión y poder ubicar los alcances de nuestras propias intervenciones.

En segunda instancia, es llamativo cómo la Estructura Curricular define que las materias de los espacios de la fundamentación pedagógica tienen su mayor carga horaria en el primer año. Asimismo, cabe pensar en que las “materias generalistas” tienen menor carga horaria que las “materias específicas”, al punto de que en cuarto año de la carrera las “materias generalistas” desaparecen. Esto nos deja pensar el lugar de las materias curriculares de la Formación Básica que, tal como nos señaló el vicedirector de la Escuela de Danzas Clásicas, la distinción entre “materias específicas” y “materias generalistas” tiene que ver con una cuestión de distinguir y comprender la formación teórica de la formación práctica. La tensión entre la teoría y la práctica es evidente. Dicha tensión da cuenta de las prácticas tradicionales

e históricas de la institución, así como también de sus intereses particulares en torno a quién puede enseñar el objeto específico de la Danza (siendo el ballet en Danza Clásica y el movimiento en Danzas Contemporáneas).

En tercer lugar, es llamativo cómo las materias curriculares de la Formación Básica, exceptuando la Práctica Docente, son comunes tanto para el Profesorado de Danzas Clásicas como para Danzas Contemporáneas. Esto nos permite pensar en cómo se encuentran jerarquizadas las asignaturas: por un lado, las materias de la Formación Básica son para todos y las materias específicas se distinguen por disciplina. En este punto, me surgen algunas preguntas para seguir reflexionando, ¿acaso la Pedagogía y la Didáctica no poseen saberes específicos que le sirvan más a un profesorado que a otro?, ¿quién decide qué contenidos necesitan los futuros docentes en Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas en materia de Pedagogía y Didáctica?

En cuarta instancia, es importante señalar que estas tensiones fueron analizadas entendiendo que las prácticas no se realizan sobre un vacío, sino que son prácticas situadas, entramadas en diferentes niveles contextuales a los cuales resulta central aproximarse, conocerlos y problematizarlos para preguntarnos sobre nuestro posicionamiento en el campo profesional (Achilli, 2009). En este sentido, el currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales, en palabras de De Alba (1998), se incorporan al currículum a través de sus aspectos formales estructurales, tal como detallé en los apartados anteriores (las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, las legislaciones que norman la Escuela de Danzas Clásicas), y también por aspectos procesuales por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum se despliega deviniendo en la práctica concreta. Estos últimos, entonces, refieren a las acciones, interacciones y experiencias que se dan en las prácticas pedagógicas, las relaciones entre los actores educativos, las formas de evaluación, conflictos y negociaciones que se presentan.

Para dar cuenta de la dimensión procesual-práctica en relación a la estructural-formal, me parece interesante reflexionar acerca de una tensión en torno al Diseño Curricular. Cuando ingresé a dar clases en Perspectiva Pedagógico-Didáctica, las estudiantes ya conocían que los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas no tienen Diseño Curricular. Sin embargo, nunca le habían propuesto reflexionar acerca de las implicancias de que los Diseños Curriculares no sean un documento público. En este sentido, cobra importancia conocer qué piensan las autoridades de la institución acerca de la falta de los mismos. En la charla que tuvimos junto a Josefina con Federico, vicedirector de la Escuela, nos comentó que la institución fue convocada en el año 2022 desde la Dirección General de Cultura y Educación para la revisión de los mismos. Sin embargo, al no volver a tener respuesta por parte de la misma, las autoridades de la Escuela aún no han tomado ninguna decisión acerca de la continuidad en la reflexión sobre los nuevos Diseños Curriculares, ya que esto, expresa Federico, implicaría tener que realizar muchas reuniones en las horas cátedra de clase afectando la continuidad pedagógica de los estudiantes. Esta tensión, entonces, habla mucho de la Escuela: no solo no es público el Diseño Curricular del Profesorado de Danzas Clásicas y el Diseño Curricular del Profesorado de Danzas Contemporáneas, sino que tampoco forma

parte de la agenda política de la institución. En este sentido, pareciera haber cierto desconocimiento por parte de la comunidad educativa acerca de la importancia de que el mismo sea un proyecto para todes y construido por todes.

Algo parecido a lo que ocurre con los Diseños Curriculares sucede con el Proyecto Institucional, el cual era desconocido por las estudiantes. En una de las clases, les propuse recorrer el Blog de la Escuela de Danzas Clásicas y fue llamativo que ninguna haya escuchado acerca del Proyecto Institucional en su experiencia por la institución. Es más, ellas resaltan que gracias a este ejercicio pudieron ingresar y leer qué aspectos forman parte de dicho proyecto. En esa clase, también, hablamos de los niveles de concreción curricular y de la importancia de pensarlo como un proyecto político, público e ideológico, actividad que dejó en evidencia, nuevamente, la falta de conocimiento de los propios derechos de las estudiantes, como lo es el formar parte de la construcción del Proyecto Institucional, herramienta que debe ser pensada y planificada por fuera de lo burocrático, como un insumo para la institución, les docentes y les propios estudiantes.

En última instancia, me gustaría detenerme en las lógicas entre cátedras. Al no haber Diseños Curriculares ni Proyecto Institucional que expliciten los diálogos entre cátedras, se dificulta poder entrever encuentros entre docentes de diversas cátedras. Como consecuencia de ello, las estudiantes manifestaron en varias oportunidades la forma en que se repiten los contenidos entre materias, así como también tensiones entre algunas decisiones tomadas sin ellas presentes. Un claro ejemplo de esto es cómo la decisión de planificar la enseñanza en la asignatura de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, si bien no se encuentra explicitado en el programa de la materia, se encuentra tensionado por las materias de Práctica Docente. César llegó a un acuerdo con las docentes de los espacios de Práctica Docente para que les estudiantes de Pedagógico-Didáctica I planifiquen en un ámbito que no sea el de Danzas porque “de eso se encargan las materias específicas”. Esto muestra cómo hay decisiones que se ponen en juego, en definitiva, en quiénes son los sujetos de poder para definir la síntesis de elementos culturales. Me pregunto, ¿cuál es el sentido formativo de planificar en un ámbito que no sea el de Danza?, ¿acaso las incumbencias de los Profesorados en Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas permite que les egresades puedan trabajar en espacios como Matemáticas o Prácticas del Lenguaje?, ¿entonces cuál es el sentido de enseñarles a planificar en otros espacios que no sean Danzas? En este punto, los aportes de Terigi (2013) permiten seguir reflexionando acerca de cómo los saberes propios de la práctica docente se encuentra en constante tensión con la formación disciplinar, es decir, con aquellos saberes sobre el contenido a enseñar: ¿acaso los profesores de las materias curriculares de la Formación Básica no pueden enseñar a planificar en Danzas?, ¿cómo disputamos la enseñanza de contenidos provenientes de otros campos?, ¿cómo hacer que los saberes que nosotros habitamos puedan ser explicados y comprendidos por otros?

De esta forma, y a modo de síntesis, identificar y reconocer las tensiones y disputas en el campo de Ciencias de la Educación permite adquirir herramientas para formar un posicionamiento claro frente a los grandes desafíos de la docencia y de la práctica profesional. En este sentido, se vuelve importante comprender no sólo las dimensiones estructurales-formales que suelen ser la cara visible de la institución, sino también los

procesuales-prácticos que le dan sentido a la realidad educativa permitiendo, así, visualizar el currículum como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones (De Alba, 1998; Salinas Fernández, 1994). Así, estas reflexiones buscan ser una apertura a nuevos interrogantes y nuevos desafíos para los lectores, así como también un insumo para los practicantes que vendrán.

Dimensión institucional

Propósito

Este apartado fue construido de forma colectiva con Josefina Legarralde, compañera de las Prácticas de Enseñanza que se encuentra realizando sus prácticas en el espacio de Perspectiva Filosófico-Pedagógica I. El mismo tiene como objetivo analizar la trama institucional de la Escuela de Danzas Clásicas buscando conocer aquellas dimensiones que la atraviesan desde lo cultural, lo simbólico y lo imaginario (Souto, 1996; Yentel, 2006). En este sentido, partimos de comprender que nosotras ingresamos a un espacio “desconocido” que se encuentra repleto de representaciones sociales y contradicciones propias de la cultura institucional que debemos conocer para ir, poco a poco, implicándonos en el desafío de ser practicantes en el aula.

Presentación

La Escuela de Danzas Clásicas de la Ciudad de La Plata, entonces, nos recibió para desarrollar nuestras Prácticas de Enseñanza. Mientras que a Josefina le tocó dar clases en el anexo ubicado en la estación de 17 y 71, a Soledad le tocó dar sus clases en la sede de calle 54 entre 7 y 8. Decidimos desarrollar juntas una serie de actividades que nos permitirían acompañarnos en este proceso de conocer y analizar la institución. Para ello, conocimos juntas la sede y el anexo de la Escuela y realizamos una entrevista al vicedirector de la misma.

Para recorrer la sede y el anexo, armamos un registro de observación donde nos propusimos observar detenidamente cómo es y cómo se encuentran organizados los espacios, y qué características generales tienen las aulas [[VER ANEXO 6](#)]. Primeramente, recorrimos el anexo de la Escuela de Danzas Clásicas donde nos encontramos con la jefa de área de Expresión Corporal, Antonela⁴, quien nos recibió de una forma muy cálida y nos acompañó a visitar la institución [[VER ANEXO 7](#)]. Asimismo, a partir de la conversación, pudimos reconocer cuestiones que no pueden observarse en un primer acercamiento a la misma, tal como qué sujetos suelen transitar los espacios y aquellas relaciones implícitas entre los sujetos que forman parte de la comunidad educativa.

Fue una experiencia, a nuestro parecer, muy gratificante para un primer acercamiento a la institución. Seguidamente, tomamos el micro y fuimos a la sede de la Escuela de Danzas Clásicas. Allí nos encontramos con César, el co-formador de Soledad, quien nos acompañó a

⁴ El nombre fue cambiado a fin de mantener la anonimidad.

conocer la institución contándonos aquello que forma parte de la misma pero no se ve, tal como el poco diálogo entre docentes de otras asignaturas, la falta de los Diseños Curriculares de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas, la carencia de un Centro de Estudiantes, entre otras cuestiones [[VER ANEXO 8](#)].

Estas observaciones y conversaciones, entonces, tuvieron como propósito, en palabras de Achilli (2009), el acercamiento a la cotidianeidad del espacio institucional en el que desarrollamos las Prácticas de Enseñanza. Entendemos las Prácticas de Enseñanza como prácticas sociales complejas que se desarrollan en escenarios singulares condicionadas por el contexto que se encuentran atravesadas por lógicas instituidas y una historia particular, así como también un campo de significados, valores y normas (Yentel, 2006; y Remedi, 2004). Estas lógicas no son estáticas, sino que en el devenir de la institución se encuentran procesos que se están gestando y que, inevitablemente, delinean la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Abate y Orellano, 2020). Para dar cuenta de dichas lógicas, también tomamos fotos a fin de dejar registros visuales de este primer acercamiento a la institución [[VER ANEXO 9](#)] y realizamos una entrevista al vicedirector de la Escuela de Danzas Clásicas, Federico, quien nos ofreció un espacio de diálogo [[VER ANEXO 10](#)].

Para realizar el análisis institucional nos propusimos, entonces, recuperar las observaciones a la institución que llevamos a cabo en conjunto; la conversación desarrollada con Antonela, jefa de área de Expresión Corporal; la entrevista realizada a Federico, vicedirector de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata; y nuestra propia experiencia como practicantes en los espacios de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y Perspectiva Filosófico-Pedagógica I de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. Asimismo, dicho análisis se construyó desde un enfoque multirreferencial articulando distintos lenguajes con el fin de encontrar nuevos significados (Souto, 1996).

Este apartado se organizó en tres subtítulos: una breve historia de la Escuela de Danzas Clásicas y actualidad, un análisis de la documentación y normativa, y una reflexión sobre lo que vimos/vivimos en la institución.

Escuela de Danzas Clásicas: un poco de historia y actualidad

Tal como nos contó Federico, la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata posee sus orígenes en el año 1948 con el nombre de “Escuela Infantil de Danzas Clásicas” en el Teatro Argentino. Diez años después, por resolución del Ministerio de Cultura y Educación, se crea como institución independiente la Escuela de Danzas Clásicas, dependiendo a partir del año 1961 de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires.

La institución, desde su inauguración, fue creciendo ampliamente. Primero, contaba únicamente con el Profesorado en Danzas Clásicas y luego, en el año 1994, se incluye el Profesorado en Danzas Contemporáneas para finalmente, en 1999, crear el Profesorado en Expresión Corporal. A partir de esta apertura en la oferta educativa, Federico nos comentó que el espacio de la institución se vio afectado de modo tal que comenzaron a buscar nuevas ubicaciones en las cuales pudiera funcionar la Escuela. Por tal motivo, actualmente contiene tres anexos: la Estación Provincial (ubicada en calle 17 y 71), la Escuela Primaria nº1

(situada en calle 8 entre 57 y 58) y el Centro Cultural “La Filial” (asentado en calle 62 entre 15 y 16). Respecto a esta cuestión, se han realizado diversos reclamos con el fin de obtener un espacio propio, amplio y adecuado para las carreras que la escuela ofrece [[VER ANEXO 11](#)]. Como expresa Antonela, el no tener un edificio propio hace que sea muy complicado organizar las materias para que los estudiantes puedan cursar en un mismo espacio. En este sentido, y tal como nos cuenta la jefa de área, el anexo en la Estación Provincial posee cincuenta clases semanales, siendo ésta la mitad del total de clases que posee la Escuela de Danzas Clásicas.

Hoy en día la institución ofrece en el ciclo básico las tecnicaturas en Intérprete Bailarín en Danzas Clásicas y Intérprete Bailarín en Danzas Contemporáneas; y en el ciclo superior brinda el Profesorado de Danza con orientación en Danzas Clásicas, el Profesorado en Danzas Contemporáneas y el Profesorado en Expresión Corporal.

El equipo directivo de la Escuela se encuentra conformado por la directora, quien se encarga de la supervisión general, como por ejemplo realizar la evaluación del personal docente a fin de año. El vicedirector, quien acompaña y colabora en el trabajo de la directora atendiendo a su vez, las cuestiones pedagógicas de las carreras y el seguimiento pedagógico de las cátedras para lo cual está en continua comunicación con las jefas de área. Un regente de estudios, quien se encarga de la organización general de la preceptoría, de los horarios y del personal auxiliar.

El equipo de conducción se encarga de la organización auxiliar, está conformado por: una secretaria, quien realiza acciones administrativas vinculadas a la implementación del Estatuto Docente, cuestiones como el cobro del sueldo, las licencias, las actas de toma de posición, etc. La prosecretaría quien acompaña y colabora en el trabajo de la secretaria. Y las jefaturas de cada área Danzas Clásicas, y de Expresión Corporal, en donde cada una realiza el trabajo pedagógico en cada área para la cual están formadas y poseen funciones de supervisión docente, de formación académica a los mismos y de acompañamiento a estudiantes y familias principalmente de los menores de edad.

Respecto a los canales de comunicación cuentan con un Blog⁵, una página de Facebook⁶, una cuenta de Instagram⁷ y un canal de YouTube⁸, a partir de estas herramientas tecnológicas la Escuela de Danzas Clásicas se relaciona y muestra a la sociedad, allí se encuentra por ejemplo, la oferta académica, actividades que se van a desarrollar como lo fue la Semana de la Danza, mesas de exámenes, entre otras cuestiones de interés estudiantil, docente y para la comunidad en general.

⁵ Blog de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata: <https://escueladedanzasclasicas.blogspot.com/>

⁶ Facebook de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata: <https://www.facebook.com/EscuelaDanzasClasicasLP>

⁷ Instagram de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata: <https://www.instagram.com/escueladanzasclasicaslp/>

⁸ Canal de YouTube de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata: <https://www.youtube.com/@EscueladeDanzasClasicasLaPlata/featured>

Documentación y Normativa

Dentro del Blog de la Escuela de Danzas Clásicas, hay una pestaña que se llama “Documentación y Normativa”⁹. La misma posee aquellas disposiciones y resoluciones que regulan dicha institución. Conocer qué documentación la rige nos permitirá comprender la configuración cotidiana de determinadas prácticas. Esto implica considerar las huellas de distintos tiempos, espacios, situaciones y normativas que se van entrecruzando en el presente (Achilli, 2009).

Entre las documentaciones y normativas encontramos el Régimen Académico Marco de Institutos Superiores correspondiente a la Resolución n°4043 del año 2009 que, como expresó Antonela, rige a los Institutos de Formación Docente. El mismo define las características que debe tener el ingreso, las trayectorias formativas de los estudiantes y la permanencia y promoción de los mismos. Las Instituciones de Educación Artística Superior, sobre la base de dicho Régimen Académico, tienen dos disposiciones que hacen a una adecuación en el régimen de asistencia y evaluación: por un lado, la Disposición N° 107/10 de evaluación en Educación Artística y, por el otro lado, la Disposición N° 123/15 con las diferentes modalidades de acceso a las carreras. Mientras que la primera explica las condiciones de evaluación y modalidades de cursada, la segunda expresa cómo debe formarse el Proyecto Institucional y las bases importantes sobre el acceso, la trayectoria formativa de los estudiantes, y los programas de permanencia y promoción de los mismos.

Asimismo, nos gustaría recuperar brevemente la Resolución N° 111/10 sobre los paradigmas de la Educación Artística¹⁰, la cual no se encuentra en el blog de la Escuela pero que, sin embargo, es importante conocer ya que “reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo” (p. 17). En este sentido, nos parece interesante el recorrido que hace dicho documento acerca de cómo la educación artística ha sido objeto de diferentes enfoques y perspectivas a lo largo de la historia, y cómo éstos han influido en la forma en que se ha concebido y enseñado el arte en el contexto educativo.

Volviendo al blog de la Escuela, podemos encontrar también el Diseño Curricular del Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal (Resolución N°885/11) y la Estructura Curricular de la Tecnicatura y Profesorado de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas (Resolución N° 13254/99)¹¹. Asimismo, encontramos el Proyecto Institucional y la Resolución n° 4900/2005 sobre el Centro de Estudiantes. Nos gustaría detenernos específicamente en el análisis de dichos documentos ya que atraviesan fuertemente nuestras clases y movilizan a los estudiantes a hacerse preguntas acerca de aquello que está escrito.

⁹ Disponible en:

<https://escueladedanzasclasicas.blogspot.com/2020/11/documentacion-y-normativa.html>

¹⁰ Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007900.pdf>

¹¹ Nos gustaría aclarar que el análisis de estos documentos lo desarrollaremos de forma individual específicamente en el apartado de “Dimensión curricular”.

En relación al Proyecto Institucional del 2023, podemos observar que el mismo consta de diversas partes, de las cuales nos gustaría destacar el apartado de *ingreso* que corresponde a “Análisis diagnóstico-descriptivo. Régimen Académico” según el cual “(...) provee asimismo de la posibilidad de ingreso a todas aquellas personas que así lo deseen sin necesidad de costear estudios particulares previos, favoreciendo así la inclusión y diversidad de las poblaciones escolares (p. 3)”. En este sentido, la Escuela de Danzas Clásicas busca favorecer la inclusión y diversidad de los estudiantes. Como expresan Antonela y Federico, estas son búsquedas permanentes en la institución. Sin embargo, la realidad educativa es otra pues, tal como se expresa en el Proyecto Institucional, las carreras de Danzas Clásicas y de Danzas Contemporánea tienen restricción de edad:

“De acuerdo con lo que determina la RM No 13.254/99, para la Carrera de Danza Clásica el ingreso al Ciclo Preparatorio de la Formación Básica corresponde considerar a aquellos aspirantes que cuenten entre 8 y 12 años. Nuestra Institución ha implementado pruebas de nivel y trayectos nivelatorios para aquellos aspirantes que superen la edad determinada por la Resolución Ministerial, para poder incluirlos en años de los Ciclos Iniciación y Medio. Aún para aquellos estudiantes que superen la edad de ingreso y no tuvieran conocimientos, la Escuela sugiere el ingreso de los mismos a la Carrera de Danza Contemporánea, en la que cursan, entre otras unidades curriculares “Técnica de la Danza Clásica”, para que adquieran los saberes necesarios para reingresar luego por equivalencia y/o prueba de nivel, a la carrera de su elección. Para el ingreso a la Formación Básica de la Carrera de Danza Contemporánea, la RM No 13.254/99 establece que los aspirantes deben contar entre 15 y 23 años, puesto que coincide con la formación y egreso de la educación secundaria. Para aquellos/as aspirantes que superen la edad y/o poseen conocimientos previos en áreas relacionadas con la danza, se establecen trayectos nivelatorios en las áreas (...)” (p. 3).

Así, se vuelve confuso poder comprender qué se entiende por diversidad e inclusión. Como indica la Ley 26.150 (2008), reconocer la diversidad debe tender a consolidar la equidad y no naturalizar las desigualdades. Se vuelve importante, entonces, señalar la restricción de edad para ingresar a los Profesorados ya que no es “para todos” como expresa el Proyecto Institucional (2023) sino que es para unos pocos que cumplen con la edad requerida.

Asimismo, el apartado de *ingreso* expresa que “Esta formación contempla los parámetros de inclusión y salud establecidos en la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, por ello se desarrollarán talleres, charlas y actividades que aborden una mirada global y participativa” (p. 3). En este sentido, Antonela nos comenta que, si bien poseen un Proyecto Institucional, el mismo no explicita cómo actuar ante las demandas de los estudiantes. Por ejemplo, hay soluciones que dependen de acuerdos explícitos realizados internamente en el anexo de la Escuela de Danzas Clásicas. Por ejemplo, la posibilidad de mudar la clase a planta baja en caso de que alguene estudiante lo necesite ya que no hay ascensores. Esto es un acuerdo básico interno que lo llevan a cabo sin preguntar a las autoridades porque cursar es un derecho que como institución deben garantizar.

Siguiendo con la ESI, la sede de la Escuela de Danzas Clásicas se vió movilizada hace más de una semana por una “Cartelera ESI” colgada en las paredes de la institución. La asignatura de Teorías del Arte II, correspondiente al cuarto año del Profesorado en Expresión Corporal, propuso realizar una “Cartelera ESI” que consiste en que las estudiantes reflexionen acerca de situaciones de acoso o abuso de autoridad que hayan transitado por la Escuela de Danzas Clásicas. La misma está formada por testimonios anónimos de estudiantes que relatan sus experiencias [[VER ANEXO 12](#)]. Dicho recurso es más que una cartelera: es una denuncia hacia el sistema tradicional que persiste en la institución. Este es un claro ejemplo, a nuestro entender, de cómo la Educación Sexual Integral forma parte del Proyecto Institucional pero, sin embargo, su plena implementación continúa siendo una demanda tanto de docentes como de estudiantes. Como expresa Pedrido Manzur (2017), “La Educación Sexual Integral (ESI) es un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación con los derechos de los niños, las niñas y los/as adolescentes al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad” (párr.5). En este sentido, esta denuncia es un claro ejemplo de la falta de multidimensionalidad al momento de abordar la Educación Sexual Integral que implica un abordaje que abarque las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de las otras personas (Ley 26.150, 2008).

Por otro lado, encontramos la Resolución correspondiente a la conformación del Centro de Estudiantes aprobada en el año 2005. Si bien la Escuela de Danzas Clásicas no posee Centro de Estudiantes, las estudiantes de la institución se encuentran movilizadas por su creación. Según lo que hemos dialogado con ellas en las clases, el objetivo de consolidar un Centro de Estudiantes busca poder crear lazos de diálogo con las autoridades, como se expresa en la Resolución, “fortaleciendo la armonía e integración de todos los componentes de la unidad educativa (alumnos, profesores, directivos, etc.)” (p. 4). Las estudiantes encuentran que no hay espacios de diálogo al momento de tomar decisiones. Un ejemplo reciente fue la “Cartelera ESI”, con la cual hubo muchos problemas ya que les directivos obligaron quitarlos de las paredes de la institución con el argumento de que hay niños pequeños transitando la Escuela y las denuncias no son pertinentes para las infancias. Gracias a la voz de las estudiantes y docentes, lograron dejar la cartelera quitando algunas experiencias más “fuertes” para cuidar a las infancias. Luego de este suceso, notamos que aparecieron escritos los bancos de las aulas, específicamente en “la jaula” con frases como “nos censuran” [[VER ANEXO 13](#)].

En este sentido, la conformación de un Centro de Estudiantes que pueda crear diálogos con las directivas para fomentar la toma de decisiones colectiva moviliza muchísimo a las estudiantes. Sin embargo, pareciera que el reclamo por la consolidación del mismo no ha llegado a las autoridades... ¿o las autoridades están haciendo caso omiso a dicha demanda? En el caso de Antonela, ella señala que hay poca participación estudiantil y que ello no permite que se consolide un Centro de estudiantes. Esto nos permite reflexionar acerca de los diálogos (in)existentes entre autoridades y estudiantes, así como también la necesidad del

estudiantado de tener voz en la toma de decisiones. Como expresa Sandoval Mena (2011), que les estudiantes sean parte de la institución no es simplemente ofrecer la oportunidad para que puedan comunicar sus ideas y opiniones, sino “ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos” (p. 116).

Reflexiones

A partir del análisis institucional podemos reconocer cómo coexisten los espacios de luchas y controversias en la Escuela de Danzas Clásicas. Dichas tensiones nos han atravesado e interpelado en nuestro camino como practicantes dentro de la institución.

En principio, nos encontramos con la problemática acerca de la falta del espacio físico que posee la Escuela. Esta controversia se encuentra en los diálogos que tuvimos con los estudiantes, docentes, jefa de área y vicedirector, en tanto disponer de un espacio propio dificulta el dictado de la totalidad de las clases en un mismo edificio y el encuentro entre estudiantes. A nuestro parecer, la carencia de un edificio propio dificulta también que haya diálogo entre las materias de la misma carrera y de otras carreras de dicha institución, así como también el diálogo entre docentes ya que muchas veces no se encuentran en el mismo espacio dando clases. Más allá de esta carencia, encontramos en esto un espacio de lucha por parte de la comunidad educativa en su totalidad. Particularmente, notamos que esta lucha es protagonizada por estudiantes, quienes se organizaron con el objetivo de la creación de un Centro de Estudiantes que se constituya en un espacio de disputa en torno a la manifestación por un edificio propio y la implementación de la Educación Sexual Integral.

En relación a la ESI, ésta se constituye en otra gran problemática que observamos en la institución. Mientras la ESI sigue siendo una gran demanda por parte de la comunidad estudiantil, la institución pareciese poner muchas barreras al momento de implementarla. Un claro ejemplo es la ya mencionada Cartelera ESI. Lo sucedido a partir de ésta, evidencia lo manifestado por la jefa de área quien menciona que la ESI continúa siendo un gran desafío en la Escuela. En este sentido, notamos cierta negatividad/desprecio por parte de les directives, siendo el vicedirector quien expresa que como institución “están en continua formación”. Más allá de que el Proyecto Institucional (2023) explicita que como institución han de “Implementar la ESI y perspectiva de género en el ámbito disciplinar tendiendo a una comprensión histórica, desarrollo del pensamiento crítico y aplicación en lo particular, general y singular” (p. 2), notamos que existen diversos posicionamientos en torno a este tema y no hay un consenso claro en torno a cómo cumplir con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

Estos diferentes espacios de lucha, protagonizados por diversos agentes institucionales, buscan generar un cambio institucional el cual, como menciona Yentel (2006), afectará a la institución obligándola a volver la mirada sobre ella, sobre los actores institucionales y sobre sus actos. Consideramos que la institución está transitando un momento muy interesante y enriquecedor, en donde se debe continuar resistiendo y debatiendo y, para ello, creemos que es importante

“reflexionar sobre las formas culturales en que pensamos la escuela, en que entendemos nuestro rol y el de los otros dentro de ella; es reflexionar sobre los intereses por conservar lo instituido o por cambiarlo; es enfrentarse con la lucha por el poder entre lo establecido y lo que busca establecerse entre otros múltiples aspectos” (Yentel, 2006, p. 35).

Dicho cambio consiste, en palabras de Yentel (2006), en la modificación de alguna/s variable/s que componen la organización de la institución, tales como el proyecto, la estructura organizativa, las condiciones de trabajo, el sistema político y el contexto. El mismo debe pensarse de forma colectiva involucrando la voz de toda la comunidad educativa. Podemos notar una fuerte resistencia al cambio, específicamente en la conversación con el vicedirector, ya que predominan muy fuertemente los valores tradicionales de la Escuela de Danzas Clásicas. Es más, el cambio pareciese aludir al desorden y amenaza... En este sentido, nos preguntamos ¿cómo promover que les estudiantes puedan tomar voz en las discusiones institucionales cuando les directives entienden el cambio como desorden y amenaza?

Así, podemos reflexionar también sobre nuestra posición como practicantes en dichos espacios entendiendo que cuando uno interviene va a hacerlo tocando lógicas instituidas que no son para nada monolíticas sino que tienen quiebres, huecos no definidos y espacios que no están totalmente cerrados ni aclarados (Remedi, 2004). Es más, no somos las únicas que podemos identificar dichas áreas de vacancia: les estudiantes también las identifican claramente y un claro ejemplo de ello son las denuncias que ellos mismos realizan, por ejemplo, al momento de conformar un Centro de Estudiantes, pegar una “Cartelera ESI” que da cuenta de sus experiencias en la institución y en relación al ingreso restrictivo de edad que tiene la propia institución.

Finalmente, nos gustaría invitar a futuros practicantes a que, desarrollen o no sus prácticas en la Escuela de Danzas Clásicas, indaguen y reflexionen acerca de los espacios de luchas y las tensiones explícitas e implícitas de la institución ya que permitirá tener una mirada más amplia y situada sobre lo que está sucediendo, lo cual atraviesa notoriamente la planificación y el desarrollo de las clases. Si bien escribimos para nosotras porque nos permite guardar memoria, volver sobre lo ocurrido y reflexionar sobre ello; también será un insumo para les practicantes que vendrán, quienes podrán analizar continuidades, rupturas, similitudes y diferencias respecto a lo que nosotras y otras han registraron del proceso de formación (Barcia, 2017).

Dimensión áulica

Propósito

El aula como materialidad supone el interjuego de múltiples elementos: los sujetos de la relación educativa, una arquitectura particular como el diseño de la espacialidad, aparatos didácticos, bancos escolares, pizarrones, cuadernos. Implica, también, una estructura de comunicación que expresa jerarquías y relaciones de autoridad que, si bien se manifiestan en el aula, están reguladas más allá de las relaciones entre docentes y estudiantes (Edelstein, 2011). En este sentido, este apartado tiene como objetivo analizar las materialidades y la estructura de comunicación del aula, así como también características del grupo de estudiantes y los acuerdos realizados con César, mi co-formador.

Asimismo, este apartado está formado por las observaciones áulicas, las cuales se encuentran organizadas en crónicas y reflexiones: por un lado, aquellas realizadas a mi co-formador antes de iniciar mis prácticas en el espacio de la materia; y por el otro, aquellas relativas a la propuesta de co-observación a mi compañera (la que escribí en base a la clase de Josefina Legarralde y aquella escrita por mi compañera en base a la clase que fue a observar) y la observación realizada por mi profesora de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza.

El aula, conocida como “la jaula”

El aula donde César dicta las clases de la materia Perspectiva Pedagógico-Didáctica I es conocido como “la jaula”. El mismo es un espacio pequeño, una especie de altillo que se encuentra en un entrepiso, que está cerrada entre rejas y tiene la particularidad de ser ruidosa puesto que no tiene cuatro paredes. El aula cuenta con bancos, los cuales se encuentran agrupados formando una mesa grande, un pizarrón y una pared donde se pueden colgar afiches.

En el aula hay varios materiales que dan cuenta del espacio de Danzas. Por un lado, hay un esqueleto que se encuentra desde que César ingresó al espacio en el año 2010. Según lo comentado por las estudiantes, curricularmente ven el cuerpo humano en una sola materia y eso no les parece suficiente para su formación en el Profesorado en Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. Por otro lado, hay un afiche del año 2014 sobre el romanticismo y corresponde al Profesorado en Expresión Corporal.

Asimismo, el aula posee en una esquina una televisión en la que se puede colocar un pendrive para pasar videos. Sin embargo, el control remoto no suele tener pilas. En caso de necesitar una computadora, cada docente debe llevar la suya ya que, si bien la Escuela posee un equipo de técnicos/informáticos, los mismos no suelen encontrarse con frecuencia. También cada docente debe llevar un alargue para propiciar un buen espacio de trabajo ya que los enchufes se encuentran alejados de la mesa.

Características del grupo

Las estudiantes que cursan la asignatura son del Profesorado de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. Inicialmente se encontraban inscriptes un total de seis estudiantes, pero como me comentó César, dos de ellos fueron abandonando a medida que iba transcurriendo el año. En las observaciones de clase realizadas a mi co-formador y en mis Prácticas de Enseñanza, tuve en total cuatro estudiantes: Daniela, Carla, Agustina y Belén¹². Sus edades rondan entre los 18 y 20 años, y tres de ellas se encuentran cursando otras carreras en la Universidad Nacional de La Plata.

El grupo de estudiantes tiene una gran particularidad: se encuentra muy movilizado por su paso por la Escuela de Danzas Clásicas. Las cuatro estudiantes estudian en dicha institución desde que son muy pequeñas por lo que tienen una amplia trayectoria en la misma. Últimamente, encuentran muchas tensiones y contradicciones, entre ellas quiénes toman las decisiones en la Escuela, por qué les estudiantes no tienen voz al momento de realizar o revisar los proyectos como lo es el Proyecto Institucional, por qué no hay un Diseño Curricular de Danzas Clásicas y otro de Danzas Contemporáneas, y por qué tienen tantas trabas para conformar un Centro de Estudiantes. Estas cuestiones no surgieron por sí solas, sino que los contenidos de la materia y los análisis de las dimensiones curricular, institucional y áulica que realicé permitieron que mi función como docente tenga relación con las demandas de las estudiantes. Me gustaría señalar dos en particular: por un lado, la decisión de seleccionar las asambleas y los debates como contenidos para que planifiquen y poder guiar los intercambios en relación a cómo estos temas pueden ser estrategias para la construcción del Centro de Estudiantes; y por el otro lado, mediar los intercambios sobre el curriculum como proyecto público, político e ideológico hacia la lucha por los Diseños Curriculares.

Respecto a la participación, las estudiantes conforman un grupo muy activo. Además de leer para las clases y realizar, en su mayoría, las actividades planteadas, son llamativas las intervenciones que realizan en el aula. Las mismas, además de ser pertinentes y fundamentadas, muchas veces son a modo de denuncia por las contradicciones que encuentran ellas mismas en la institución y que llevan al aula paraa conversar con César y conmigo. Ésto permite pensar en el contacto didáctico, en términos de Poggi (1995), que implica pensar en las decisiones que mi co-formador como docente y yo como practicante tomamos para realizar las relaciones pertinentes entre los contenidos y la realidad educativa, así como también la invitación para reflexionar y problematizar propia formación de las estudiantes en su paso por la Escuela de Danzas Clásicas.

Acuerdos con César, mi co-formador

En el primer encuentro con César y luego de las observaciones de clase, realizamos una serie de negociaciones, dentro de las cuales me gustaría destacar tres acuerdos.

En primer lugar, acordamos la agenda de trabajo. Acordamos que César comenzaría con el cuarto bloque de la materia denominado *Teoría y desarrollo del curriculum*, específicamente

¹² Los nombres fueron cambiados a fines de mantener la anonimidad del estudiantado.

con la historia y las acepciones del curriculum. Mis Prácticas de Enseñanza comenzaron, entonces, con un repaso de este tema para luego iniciar con los niveles de concreción curricular.

En segunda instancia, acordamos los temas a trabajar en dicho bloque. Esto, debo admitir, fue un gran desafío ya que César me planteó la idea de que las estudiantes planifiquen la enseñanza en un ámbito que no sea el de Danza. Luego de varias charlas, logramos acordar que las estudiantes, si bien no planificarán en Danza, sí lo harán en base en una selección de contenidos. Específicamente, los debates y las asambleas como estrategias didácticas que buscan ser temas de interés y novedad para las estudiantes, así como también busca que pueda servirles para seguir reflexionando y problematizando la conformación del Centro de Estudiantes. Asimismo, también acordamos que en uno de los encuentros iba a plantear una actividad de análisis de dos planificaciones, una en Danza construida por una compañera que estudió en esa misma institución y otra escrita por mí en el marco de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, que tendría como objetivo reconocer la diversidad de formas que puede adquirir la planificación de la enseñanza. Este ejercicio buscaría “saldar la distancia” en torno a planificar en un ámbito que no sea el de Danza.

En tercer lugar, acordamos que utilizaría en las clases la bibliografía obligatoria que se encuentra en el programa de la materia. Asimismo, César me dio libertad para utilizar las estrategias que crea pertinente: lecturas en clases y en los hogares, la realización de fichas de cátedra, selección de fragmentos, entre otros.

Cuando comencé a realizar mis Prácticas, fuimos haciendo otros acuerdos tales como la acomodación del cronograma, la forma que iba a adoptar la consigna de evaluación sobre la planificación de enseñanza, cómo iba a calificar a las estudiantes, entre otras cuestiones.

Observaciones áulicas

Las observaciones áulicas, a diferencia de la observación “cotidiana”, constituyen un dispositivo pedagógico de formación para la construcción de conocimiento (López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017). Es importante pensarlas a partir de la planificación de la práctica de observación, así como también su revisión y sistematización. En este sentido, planificar las dimensiones a observar es valioso en tanto permite adecuar dichos aspectos a las características específicas del objeto a observar y a las necesidades de nuestras prácticas. En palabras de Seid y Pérez Ripossio (2022), se trata de una planificación flexible en tanto implica “registrar la vida social en escenarios naturales” (p.113). Así, la planificación no tiene sentido únicamente para el momento de la observación en sí, sino también a la hora de sistematizar los registros, en tanto es necesario reordenar aquello obtenido. La reflexión sobre la observación se vuelve fundamental, como expresa Anijovich (2009), en tanto posibilita la comprensión de los procesos y la orientación de acciones futuras.

La observación áulica, entonces, requiere de un trabajo complejo que merece nuestra atención en tanto se presenta como un elemento primordial para nuestras próximas prácticas de enseñanza. Para ello, es necesaria una actitud de desnaturalización de lo cotidiano y el

acercamiento de una multirreferencialidad teórica, con una mirada plural (Edelstein, 2011; Souto, 1996).

Observación a mi co-formador

La observación a los docentes co-formadores tiene como principal propósito que los practicantes se adentren en las prácticas concretas y situadas en las que desarrollarán las Prácticas de Enseñanza. Es, asimismo, una forma de habilitar la producción de conocimiento sobre la práctica mediante el análisis sobre las mismas. Estos registros observacionales, a modo de crónica, son concebidos como soportes de los procesos de análisis y reflexión (López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017).

Realicé dos observaciones a mi co-formador. Para ello, construí una guía como instrumento que contiene los ejes y dimensiones para realizar la observación de clase [[VER ANEXO 14](#)].

Primera crónica de observación

Miércoles 9 de agosto

Practicante: María Soledad Mónaco

Co-formador: César

Asignatura: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Institución: Escuela de Danzas Clásicas (calle 54 entre 7 y 8)

Día y horario: Miércoles de 13.30 a 15.30hs.

Era tal la emoción que llegué a la Escuela de Danzas Clásicas cuarenta minutos antes... ¡por fin había llegado el día de la primera observación! Me encontraba con mi libreta y la guía de observación que había construido. Mi co-formador, César, llegó a la una y media. Lo acompañé a que firmara el libro en secretaría y, mientras buscaba la carpeta de asistencia (la cual se encuentra en secretaría y es la misma para todos los profesores), charlamos acerca de qué iba a conocer, por fin, el aula donde daría mis clases, aquella conocida como “la jaula”.

“La jaula” es un aula pequeña en el entresuelo de la Escuela que está cerrada entre rejas, lo cual la deja parecer, como dice su nombre, una jaula y tiene la particularidad de ser ruidosa puesto que no tiene paredes. Mientras esperábamos a las estudiantes, nos quedamos hablando acerca de los materiales que tiene el aula. Hace poquito, César logró que coloquen un televisor para poder reproducir videos pero el mismo tiene una característica... No funciona porque se roban las pilas del control. Así que, para poder pasar un video o un audio, él mismo debe llevar su computadora o pedir una a los técnicos que se encuentran en el primer piso, quienes no suelen estar en el horario de sus clases.

César me vuelve a comentar que tres de las estudiantes estudian otra carrera, lo cual hay que contemplar en el armado de clases ya que eso implica que tengan mucho menos tiempo para

leer y realizar actividades en sus hogares. Me recordó que Agustina está cursando sólo el Profesorado en Danzas, Carla está estudiando Psicología, Belén Matemáticas y Daniela Odontología.

Habían pasado quince minutos y las estudiantes no llegaban, lo cual le pareció raro a César. Cinco minutos después escuchamos que subían personas riéndose: eran las estudiantes que estaban esperando en la biblioteca al profesor y, al parecerles extraño que aún no llegaba, fueron a fijarse si estaba en “la jaula”. La biblioteca es el espacio que también es usado como aula que, a diferencia de “la jaula”, tiene más luz y posee estufa. Las estudiantes nos saludaron con un beso y noté que estaban entusiasmadas de volver a los encuentros con César.

Nos encontramos con tres de las cuatro estudiantes: Agustina, Carla y Daniela. Una de ellas faltó porque está en época de parciales. César les dió un tiempo para que se acomoden y comenzó la clase a las dos de la tarde con un repaso de los temas que habían transitado en el primer cuatrimestre. A medida que César iba realizando la síntesis oral de lo que habían visto, iba formulando preguntas para que las estudiantes vayan respondiendo con las cosas que recordaban. Fue llamativo las relaciones que fueron armando con sus propias biografías escolares. Me parece importante recuperar este aspecto para tenerlo en cuenta para mis futuras planificaciones. Es más, cuando César retoma el tema de la evaluación, tema que comenzaron la última clase, una de las estudiantes le comenta que ella ve reflejado las diversas evaluaciones en las materias que hizo en el primer cuatrimestre. Por ejemplo, en esta asignatura ella siente que no estudia de memoria para “volcarlo en una examen” sino que el profesor las invita a articular y relacionar temas. En otras materias, como en Historia de la Danza II, materia correspondiente al segundo año, ella estudió el día anterior y “escupió todo” en una examen de pregunta y respuesta sin siquiera reflexionar. Otra de las estudiantes comenta que César no les da ni la oportunidad de aprender de memoria y que eso está buenísimo para ella porque puede notar un proceso que en otras materias no.

La clase anterior, previo a las vacaciones de invierno, las estudiantes pudieron ver un vídeo de Rebeca Anijovich acerca de la evaluación¹³. Recordaban este suceso como una experiencia casi única, en tanto no es común conseguir una computadora para ver un vídeo y compartirlo en clase entre todos.

Una vez que repasaron brevemente las ideas principales de la autora, César las invita a hacer una actividad individual cuya consigna colgó en Classroom:

¹³ Anijovich, R. (2018). “La Evaluación”. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=7s>

El presente trabajo práctico tiene como finalidad construir algunas de las herramientas de evaluación planteadas por Rebeca Anijovich. Para esto se conformarán grupos que, luego de la elaboración, deberán exponer al grupo mayor la producción para ser coevaluada.

- Seleccionar un contenido del diseño curricular del cuadro adjuntado.
- Definir tres objetivos de aprendizaje sobre el contenido seleccionado. La redacción de los objetivos de aprendizaje debe ser iniciada con verbos infinitivos (Ej. entender, aplicar, percibir)
- Elaborar una rúbrica analítica: para la elaboración de las rúbricas habrá que construir un cuadro de doble entrada colocando de manera horizontal las estrategias de puntuación y en la vertical los indicadores o criterios de evaluación, finalmente se procederá a la redacción de los descriptores de calidad que relacionarán a los indicadores con las estrategias de puntuación.
- Simular que se ha aplicado la rúbrica marcando en el cuadro un resultado.
- Finalmente habrá que pensar y elaborar una devolución constructiva a los/las estudiantes. Para esto utilizaremos el protocolo "Escalera de la retroalimentación" siguiendo los resultados de la rúbrica.

Si bien la consigna dice que puede realizarse en grupos, las estudiantes no preguntaron si podían hacerlo juntas sino que desarrollaron la actividad de forma individual.

Al leer la primera consigna, César pregunta si en Práctica Docente I ya habían analizado los Diseños Curriculares. Previamente, César me había comentado que era un tema que en una reunión antes de las vacaciones de invierno habían acordado con las docentes de dicha asignatura que ellas iban a dar ese contenido para que él pudiera continuar con el tema de la evaluación. Las estudiantes le comentaron que aún no habían visto ese tema. Ante este emergente, César les comentó brevemente (y muy calmadamente) de qué se trataba el cuadro. El mismo es un recorte del Diseño Curricular de Primera, específicamente el bloque de elementos del lenguaje de la danza que corresponde a la disciplina Danza del primer año de educación primaria.

BLOQUE: Elementos del lenguaje de la danza

CONTENIDOS		INDICADORES DE AVANCE
Conceptos	Modos de conocer	(Se considerará un indicio de progreso si el estudiante...)
Alineación corporal: relación columna-cuello-cabeza. Hábitos posturales, en quietud y en movimiento.	Abordar el movimiento individual y/o grupal, desde la imitación, conducción y observación. Explorar la alineación corporal partiendo de las formas habituales de desplazamiento (arrastrarse, gatear, rodar, caminar, correr, saltar) para luego trabajar la alineación en danzas preexistentes.	Alinea el cuerpo en formas básicas de locomoción.
El cuerpo en su registro global y segmentado. Movimientos de las distintas partes del cuerpo: cabeza, tronco, extremidades. Centro corporal como motor del movimiento.	Experimentar movimientos desde el cuerpo y conceptualizar a partir de la reflexión, desde la improvisación y la enseñanza de secuencias de movimientos simples.	Reconoce formas habituales de desplazamiento y otras presentes en distintos tipos de danza.
El peso del cuerpo: su descarga hacia el piso. Exploración sobre diferentes superficies. Formas de traslación en el espacio. Pasos arrastrados, salpicados, otros.	Experimentar traspasos de peso parciales y de diferentes partes del cuerpo de manera individual y grupal en la interacción con otros. Relacionar con diferentes pasos de las danzas folklóricas colectivas, proponiendo una aproximación a diferentes combinaciones y modos de usar el traspaso de peso y el uso de los apoyos en la danza.	Reconoce el peso corporal y su traspaso, en el movimiento y las danzas. Explora las posibilidades del propio cuerpo y de los otros.
Tono muscular: registro de los opuestos, tensión/distensión, exploración sensible en función de graduar el esfuerzo muscular apropiado para cada tipo de movimiento. El cuerpo en quietud y movimiento.	Indagar potencialidades y dificultades de movimiento destacando la riqueza de la diversidad con el objeto de mejorar y ampliar el uso de nuestro cuerpo. Adquirir capacidades físicas a partir de la experimentación individual y en la interacción con los otros.	

Les explicó que dentro de “Conceptos” están aquellos términos que ellas ya conocen y que forman parte de los contenidos, así como también los modos de conocer que son, a muy grandes rasgos, aquellas formas de abordar dichos conceptos. También están los indicadores de avance, aquellos indicadores que nos muestran si le estudiante adquirió o no dicho concepto. Me llamó la atención lo bien que manejó la situación ya que no es muy simple contar de qué se trata un Diseño Curricular a estudiantes de primer año del profesorado que deben realizar un recorte de un contenido para formular objetivos.

Volviendo al trabajo práctico, las estudiantes no necesitaron que César les explique qué son los objetivos, lo cual me deja pensar que ya han visto ese tema. Los objetivos, señaló César, van a hacer que les estudiantes se acerquen de cierta forma al contenido: no es lo mismo reflexionar que repetir, o indagar que mejorar. Acá surgieron cuestiones como la intencionalidad docente y la importancia de compartir los objetivos con les estudiantes como forma de democratizar el saber.

A partir de esos objetivos, las estudiantes tienen que construir una rúbrica analítica. Una vez explicado cómo se construye y su importancia para sus prácticas docentes, César les da el tiempo para que lo hagan en clase. Las estudiantes se notaban muy entusiasmadas, y en dos ocasiones compartieron que les parecía una gran responsabilidad la tarea de construir objetivos y una rúbrica como evaluación pensando en la importancia de esto para su futura práctica docente.

Mientras las estudiantes realizaban el trabajo, noté algunos inconvenientes con la selección del contenido, lo cual lo voy a tener en cuenta para armar futuras planificaciones. Mientras César las guiaba individualmente, surgieron temas como la importancia considerar el tiempo de clase (cuarenta minutos), de pensar en les sujetos que están aprendiendo (en este caso, niñas de primer grado), así como también tener en cuenta los estadios madurativos de les niñas que están viendo en Psicología. Me llamó la atención cómo, mientras hacían el trabajo, las estudiantes se iban ayudando entre ellas. Esto lo voy a tener en cuenta al momento de pensar el trabajo grupal en clase.

Las estudiantes no llegaron a terminar el trabajo, por lo que César les propuso que lo lleven concluido para la próxima clase donde van a revisar esas producciones para luego desarrollar el último punto de la consigna: elaborar una devolución constructiva a partir del protocolo “Escalera de la retroalimentación”. Con ésto, César busca cerrar con el bloque tres del programa sobre los elementos de la situación educativa para dar paso al cuarto bloque, el cual comenzará él con las concepciones de curriculum y yo voy a continuar.

Segunda crónica de observación

Miércoles 23 de agosto

Practicante: María Soledad Mónaco

Co-formador: César

Asignatura: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Institución: Escuela de Danzas Clásicas (calle 54 entre 7 y 8)

Día y horario: Miércoles de 13.30 a 15.30hs.

Mientras que en la primera observación me focalice en los vínculos pedagógicos y en los conocimientos previos que las estudiantes traen de este espacio curricular, en esta segunda observación presté atención en cómo mi co-formador acercó el tema de las acepciones sobre el curriculum, contenido con el que comenzaré mi primera clase la semana que viene. Para ello, utilicé la misma guía de observación que construí para la primera observación.

Salí de mi casa una hora antes para llegar a horario a la Escuela de Danzas Clásicas... ¡casi que no llego! Tengo que aprender a desconfiar un poco de la línea de micros 273. Habíamos acordado encontrarnos con César unos minutos antes de la clase para que leamos en conjunto la planificación para la próxima semana. Sí, ¡la próxima semana comienzo mis Prácticas de Enseñanza! Tras leerla y darme una devolución, César me comentó que la clase le parecía pertinente (¡y hasta creativa!) y que ya tenía ganas de verla en acción.

Previamente al encuentro, acordamos con César que él comenzaría esta clase recuperando lo visto la semana pasada y continuaría con una breve historización del curriculum y las acepciones del mismo. Dos estudiantes, Daniela y Belén, llegaron a “la jaula” muy puntuales. A diferencia de la clase anterior, no saludaron con un beso. Comentaron que Agustina y Carla estaban enfermas y no iban a asistir a clase. Sin que nadie se diera cuenta puse mi cara de preocupación. El texto que tenían para leer las estudiantes para esta clase del autor José Félix Angulo Rasco es bastante complejo como para que Agustina y Carla se perdieran de esa explicación. Voy a recordar plasmar en mi planificación un tiempo considerable para que, con ayuda de las estudiantes, recuperemos qué dice el texto.

Comenzamos el encuentro revisando la actividad de la clase anterior, la cual debían terminar para esta clase. A las estudiantes se les complicó muchísimo armar una rúbrica a partir de los

objetivos, tanto a Daniela que había estado en la clase como también a Belén que no había asistido. Estaban como perdidas y, me pareció, que no terminaron de comprender el propósito de hacer una rúbrica. Cuando enseñe el componente de evaluación, hacia el final del curso cuando estemos terminando con los componentes que forman parte de una planificación, tendré que volver sobre este tema.

César tiene la característica de que recupera mucho los contenidos que han visto en la materia anteriormente y, también, hace muchas relaciones con el resto de las materias como Perspectiva Socio-Política. A las estudiantes se les nota entusiasmadas cuando César hace estas relaciones. Por ejemplo, una de las estudiantes dijo que en una de las Prácticas en Danzas no les daban ni una devolución y que estaría bueno que implementen esto de la escalera de retroalimentación. César les responde que hay que aprender de eso también, en tanto como futuras docentes tienen la obligación de hacer una devolución de calidad para romper con la idea de evaluación solo como acreditación.

Una tensión constante en la clase fue lo dificultoso que es realizar una rúbrica sin conocer los contenidos específicos. En reiteradas ocasiones, César mencionó que necesita una profesora de técnica (materia -mal- llamada “específica”) que les ayude a las estudiantes y a él a completar la rúbrica porque él no podía. Se pone en tensión, entonces, lo que une desde la Pedagogía y la Didáctica puede hacer con el contenido desconociendo ese contenido específico... ¿hasta dónde puede llegar un profesor de una “materia generalista” a explicar un contenido de una “materia específica”?

El primer momento de la clase, entonces, fue de revisión de la actividad sobre objetivos, rúbrica y escalera de retroalimentación como parte de una buena devolución. Luego comenzó con una breve historización del curriculum para pasar, así, a las acepciones del curriculum. Las concepciones sobre el curriculum y la historia del mismo no se encuentran aisladas, explicó César, en la medida de que pasó el tiempo y las acepciones sobre el mismo se fueron complejizando enriqueciéndose con los aportes de autores como Zais, Beauchamp, Tyler y Stenhouse (mencionados en el capítulo que tenían las estudiantes para leer de Angulo Rasco). Para sistematizar las ideas, utilizó el pizarrón.

En este sentido, explica César, es importante este tema en tanto las concepciones sobre el curriculum continúan estando hoy en día y cómo les docentes y las instituciones educativas tienen un posicionamiento sobre el curriculum aunque sea implícito. Por ejemplo, hay instituciones educativas que, cuando te piden una planificación, sólo te piden los contenidos, las fechas y cómo vas a evaluar dichos temas, lo cual muestra un posicionamiento sobre el curriculum. Asimismo, vamos a transitar instituciones donde nos pidan también una fundamentación, la metodología de enseñanza, qué recursos vamos a utilizar, entre otras cosas. En este sentido, expresa César, es nuestra tarea decodificar qué concepción de curriculum tienen las instituciones en las que trabajamos.

En esta observación de clase, presté mucha atención en cómo presenta César el contenido sobre las concepciones del curriculum, tema que tendré que retomar la clase que viene para presentar los niveles de concreción curricular. Él explica cómo en la conformación del

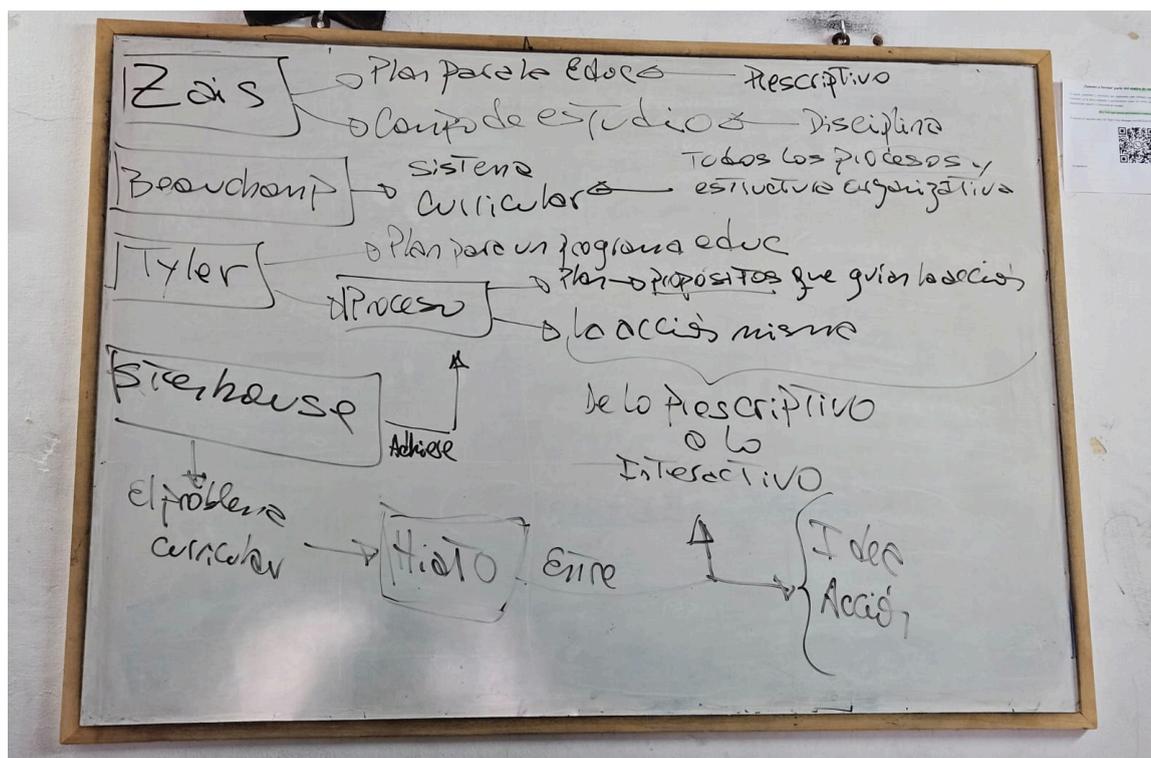
curriculum surgieron tres grandes visiones del mismo como tres grandes formas de ver el curriculum que transitó la historia:

Primeramente, el curriculum como contenido que, recuperando a Tyler, entiende al mismo como conocimiento disciplinar, y experiencia educativa como materia de aprendizaje. También implica, en términos de Gagné, que ese contenido sea organizado, secuenciado y jerarquizado. Ante esto, Johnson expresa que, si los mismos están bien organizados y secuenciados, le docente va a poder prever el logro del aprendizaje. Angulo Rasco desarrolla una crítica ante este posicionamiento, entendiendo que esto elimina el análisis de los procesos educativos (pues no tiene en cuenta los procesos) y que una buena organización y secuenciación no garantiza el aprendizaje en tanto no se sabe realmente qué va a suceder. Además, se elimina el debate por la selección cultural y se le quita el contenido ideológico. Estos dos últimos temas los recuperaremos en la segunda clase que las estudiantes tengan conmigo a partir del texto de Dino Salinas Fernández.

Luego, el contenido como planificación educativa que, recuperando los aportes de la concepción de curriculum anterior y sumando los de Beauchamp y Pratt, necesita que el curriculum sea un marco dentro del cual se va a desarrollar la actividad educativa. En este sentido, es necesario que los procesos estén organizados en una estructura curriculum donde estén explícitas y justificadas las intenciones educativas (objetivos y propósitos claros que guíen la planificación).

Estas dos concepciones de curriculum se quedan en las ideas. El curriculum como realidad interactiva propone que lo que sucede en las escuelas es resultado de lo que les estudiantes hacen (Oliver). Se agrega, entonces, la acción misma y se complejizan las ideas anteriores añadiendo la idea de estudiante. El mismo es una construcción entre estudiantes, docentes y toda la comunidad escolar y debe tener siempre en cuenta el contexto y la realidad en la que suceden los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Le saqué una foto del pizarrón para que me quede registro y recuperar estas ideas la próxima clase:



Una vez finalizada la clase, César me invitó a que realice una breve presentación de cómo íbamos a trabajar la siguiente clase. Me encontré, por primera vez en las prácticas, presentándome como futura practicante y profesora de ellas en el marco de las Prácticas de Enseñanza. ¡Estoy tan cerca de comenzar! Lo pienso y se me pone la piel de gallina. Ya quiero comenzar mi primera clase y sentir los desafíos que eso conlleva: acuerdos con mi co-formador, lectura de bibliografía obligatoria de la materia, búsqueda de otra bibliografía ampliatoria y de materiales pedagógicos y didácticos para utilizar en las clases, reflexiones acerca de qué y cómo enseñar, entre otros aspectos que aparecerán a medida que piense las planificaciones, las lleve al aula y vuelva sobre ellas para reflexionarlas y resignificarlas.

Observación entre pares

López, Morais Melo, García Clúa y Barcia (2017) expresan que la observación entre pares como dispositivo en la formación docente implica un trabajo deconstructivo y reconstructivo orientado desde la propuesta diseñada y su realización concreta, a partir del encuentro con un compañero.

Por un lado, está la observación realizada por mí a Josefina Legarralde, quien se encuentra dando clases en el anexo de la Escuela de Danzas Clásicas en la materia de Perspectiva Filosófico-Pedagógica I correspondiente al primer año de los Profesorados en Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas. Para construir la crónica y la reflexión, utilicé la guía de observación [[VER ANEXO 15](#)] y la planificación acercada por mi compañera [[VER ANEXO 16](#)].

Por otro lado, está la observación realizada por Josefina Legarralde a mi clase. La misma se encuentra organizada en dos apartados: por un lado, el registro de la clase y, por el otro, una reflexión de la observación de clase.

Cabe destacar que las escrituras buscan dar cuenta de la tarea de observar y realizar una devolución que busque interpelar y problematizar la clase observada.

Observación de María Soledad Mónaco a Josefina Legarralde

Crónica

El lunes 25 de septiembre nos encontramos con Josefina en el anexo de la Escuela de Danzas Clásicas. El aula es, a mi parecer, hermosa. Los bancos son de colores y se encuentran distribuidos en forma de círculo. Hay un pizarrón y enchufes cerquita de la mesa, así como también un gran ventanal que ilumina todo el aula.

Josefina se ubicó enfrente del pizarrón y, mientras conectaba la computadora, llegó María Laura Álvarez Relevant, su co-formadora, quien se encargó de tomar la asistencia. Siendo las ocho de la mañana, a Josefina y María Laura les llamó la atención que sólo estaban presentes dos estudiantes, quienes les comentaron que del lunes 25 al viernes 29 de septiembre es la Semana de la Danza y algunas estudiantes del Profesorado en Danza Contemporánea iban a realizar una muestra por lo que debían retirarse media hora antes de que la clase termine.

En un primer momento de la clase, tal como lo había anticipado en su planificación, Josefina comenzó el encuentro con una breve revisión sobre los contenidos vistos las clases pasadas acerca del normalismo y la pedagogía tradicional. Para ello, utilizó un afiche realizado por ella que recupera las características más importantes de la escuela tradicional. Asimismo, realizó una aclaración sobre tres cuestiones del normalismo a modo de síntesis: el entendimiento de que la posición docente era como un apostolado, le docente como funcionario del estado y la importancia de conceptualizar las perspectivas. A medida que iba realizando la síntesis, fueron llegando más estudiantes por lo que Josefina volvió dos veces sobre estas aclaraciones.

Luego, en un segundo momento de la clase, Josefina presentó el tema de la escuela nueva a partir de un video de YouTube y les entregó una consigna en papel para que las estudiantes recuperen las ideas principales del mismo. En el intercambio surgieron cuestiones muy interesantes en torno a la implementación de la Educación Artística y de las diferencias entre esta perspectiva y la tradicional.

Finalmente, en el tercer momento, Josefina les entregó otra actividad de forma impresa y les pidió que se agrupen en grupos para que cada uno de ellos trabaje sobre un eje. El intercambio fue breve ya que la clase prevista para dos horas fue de una hora y media. Sin embargo, se lograron recuperar las ideas principales en relación a los ejes planteados por la practicante en torno a le docente, alumnos y contenido.

Antes de que termine la clase nueve y media, Josefina le adelantó a las estudiantes que prontamente tendrán la evaluación de la materia por lo que resaltó la importancia de tener las

lecturas al día. Luego, las estudiantes invitaron a Josefina y a María Laura a que se quedaran para ver la muestra de Danza que se iba a desarrollar en el patio del Centro Cultural. Finalmente, nos quedamos Josefina y yo a ver la muestra disfrutando de un rico cafecito.

Reflexión

La clase estuvo muy buena. Me gustó mucho haber podido observar una clase con un contenido con el cual estamos tan familiarizadas como lo es la escuela tradicional y la escuela nueva pero que, sin embargo, es un gran desafío de secuenciar y elegir los recursos.

En el primer momento de la clase, me llamó mucho la atención la tranquilidad con la que Josefina manejó la situación del tiempo ante el emergente de la Semana de la Danza. Si bien acertó los tiempos anticipados en la planificación, en ningún momento se mostró dubitativa al momento de plantear las actividades ni mucho menos se la notó ansiosa por no llegar con lo previsto en su diseño. Asimismo, me pareció muy pertinente la estrategia de comenzar la clase recuperando lo que las estudiantes recordaban acerca de la escuela tradicional ya que eso le permitió, después, hacer relaciones con la escuela nueva. También me pareció muy pertinente el recurso de los afiches construidos por la practicante en torno a la escuela tradicional y a la escuela nueva puesto que, además de ser una síntesis, permite visualizar de forma más clara las relaciones entre ambas perspectivas.

Luego, en el segundo momento de la clase, me pareció muy apropiado el recurso del video sobre la historia de la escuela nueva. Sin embargo, noté que hubo varias ideas que no fueron recuperadas en el intercambio tales como sus referentes (Piaget, Rivière y Freire) y las aproximaciones conceptuales (pedagogía antiautoritaria, psicogénesis, psicoanálisis, pedagogía institucional, psicología social y pedagogía de la liberación). Entendiendo que no es propósito de la clase su recuperación, los mismos son temas que las estudiantes aún no han visto en el profesorado por lo que me parece necesario recuperar muy brevemente por qué Piaget, Rivière y Freire son sus referentes y las propuestas de cada aproximación conceptual. En relación a las intervenciones de Josefina como practicante y docente en el aula, me parece que logró posicionarse de una forma muy clara ante las preguntas de las estudiantes así como también pudo mediar de forma muy pertinente a partir de las relaciones y diferencias entre la escuela tradicional y la escuela nueva.

Finalmente, en el tercer y último momento, Josefina medió los intercambios a partir de una escucha atenta y una sistematización oral de los contenidos. Seguramente esto será retomado al comienzo de la próxima clase. Asimismo, me llamó la atención las intervenciones de la co-formadora quien, en un primer momento, fue muy pertinente con ejemplos más bien prácticos de la diferencia de la escuela tradicional y la escuela nueva. Sin embargo, sus intervenciones fueron cambiando a lo largo de la clase y, en algunas ocasiones, dificultó que las estudiantes vuelvan a prestar atención.

La clase estuvo muy buena y me parece que logró con las intencionalidades educativas previstas por Josefina en su diseño de clase.

Observación de Josefina Legarralde a María Soledad Mónaco

Registro de la clase

Previa conversación y acuerdo con Soledad, el día miércoles 20 de Septiembre realice la observación de clase. Nos encontramos en la entrada de la escuela y juntas esperamos la llegada de César, su co-formador, quien una vez allí nos invitó a ingresar al aula, momento que generaba mucha intriga ya que quería conocer porque es apodada como “la jaula”.

Una vez, allí pude entender su apodo, el aula es pequeña una especie de altillo que cuenta con una pared de tejido, las mesas son pequeñas pero están agrupadas formando así una mesa grande lo cual me pareció muy lindo, cuenta con pizarra y varios afiches y cartulinas pegadas en la pared.

Mientras esperábamos la llegada de las estudiantes, Soledad acomodo sus cosas en una mesa posicionándose al frente de las estudiantes y cerca de la pizarra. Siendo las 13:42 hs se da inicio de la clase, con tres de las cuatro estudiantes presentes Soledad toma asistencia y realiza el saludo inicial explicando mi presencia en el aula, dándome la bienvenida e invitándome a participar de la clase si así lo deseara, una vez comentado esto, se explica el desarrollo de la clase y se da inicio al primer momento.

En este primer momento, Soledad invita a las estudiantes a comentarme lo que estuvieron estudiando la clase anterior, a lo cual rápidamente una de las chicas comienza a explicarme, sumándose más tarde el resto, me comentan que realizaron una sistematización de los contenidos del bloque 4 de la materia, profundizando en la distinción entre los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza.

Para promover el diálogo Soledad realiza preguntas orientativas y toma nota de lo comentado por las estudiantes en la pizarra, se acerca y refiere al afiche realizado en la clase anterior, reafirmando y ampliando el tema de la clase. Las estudiantes le comentan que la profesora de Literatura les había corregido el afiche ya que, según ella, se habían olvidado de poner el acento en la palabra currículum, a lo cual Soledad acepta de buena manera lo señalado, pero les explica que es una palabra que posee diferentes denominaciones teóricas, y que el hecho de no tener acento es más bien una posición que ella toma como docente.

La clase continúa de manera fluida intercambiando sobre los sentidos y decisiones, Soledad propone retomar la lectura obligatoria de la clase, con el fin de ampliar lo comentado hasta el momento. Recupera lo comentado en el pizarrón y teoriza sobre el contenido respecto a los sentidos y explica que toda planificación posee una reflexión a partir de la cual se establece el para qué, el qué y el cómo, una selección cultural, propuesta pública. Luego hace mención de las decisiones: seleccionar las herramientas, evaluación, organizar el contenido, propósitos y objetivos, diseñar una estrategia de enseñanza, idear actividades para el aula.

Luego de esta sistematización, Soledad realiza la presentación del libro álbum “El Hilito”, comentando a que se refiere un libro álbum, se lo entrega a las estudiantes para que lo lean juntas y también una copia a César y a mi. Transcurrido el tiempo de lectura, las estudiantes comentan inmediatamente que les encantó, y que lo relacionan con muchos aspectos de sus

vidas, recuperan aquellas páginas que más les resonó y las leen. Se da un tiempo de intercambio, aproximadamente treinta minutos, en el cual Soledad recupera los aportes de las estudiantes, y guía el intercambio con el fin relacionar el hilo con los sentidos y decisiones que implican realizar un planificación y como están todos los componentes relacionados.

En el segundo momento de la clase, se desarrolla de manera conjunta la lectura de la Ficha de Cátedra de César, Soledad invita a leer en voz alta a cada una de las estudiantes, de esta manera van leyendo detenidamente los componentes de la planificación. Se abre espacio para la duda y las preguntas, Soledad realiza aclaraciones y/o señala las cuestiones más importantes o más complejas, como el hecho de distinguir propósitos de objetivos. Las estudiantes participan activamente, una de ellas se avergüenza públicamente sobre una planificación realizada el año anterior, en el espacio de otra materia, a lo cual la practicante muy animadamente le comenta que es un tema de práctica y que les resultará más fácil de comprender en las próximas clases, cuando comiencen con la planificación de clase.

Este segundo momento llevó más tiempo del previsto, por lo cual Soledad decidió leer la consigna que hubieran realizado en el tercer momento, y pidió a las estudiantes que la retomen ya que la próxima clase será recuperada, para finalizar les pide una devolución de la clase.

Reflexión de la observación de clase

La instancia de observación a mi compañera me resultó muy linda, fue un momento que permitió analizar y pensar tanto en las acciones desarrolladas por mi compañera, como en las mías, fue una experiencia enriquecedora.

En el primer momento de la clase me resultó pertinente como Soledad utilizó mi presencia con el fin de que las estudiantes recuperen los contenidos vistos en las clases previas, momento en el cual realizó preguntas orientativas acordes a los fines que ella se planteó. Me resultó pertinente el hecho de recuperar el afiche ya que sistematiza muy bien el tema de la clase. Respecto a la instancia en la cual las estudiantes le comentan sobre la supuesta falta de ortografía en la palabra currículum considero que, si bien Soledad mencionó que no colocó el acento por una posición, debería haber explicado quizás cuál es su posición teórica al respecto, por qué como docente se posiciona en esa manera de nombrar, más allá de ello entiendo que es un emergente que se dió a partir de lo comentado por las estudiantes. La utilización del libro álbum como recurso me resultó muy pertinente, considero que funcionó muy bien ya que despertó en las estudiantes experiencias personales que permitieron reponer y reflexionar sobre los componentes de la planificación.

Respecto al segundo momento de la clase, me pareció oportuno el hecho de realizar una lectura en conjunto, a partir de la cual se pudo ir “desmenuzando” los componentes de la planificación, note mucha calma por parte de Soledad a la hora de retomar lo leído e ir marcando las cuestiones importantes.

El tercer momento, no se pudo desarrollar según lo planificado por una cuestión de tiempos, más allá de eso, Soledad manejo muy bien el emergente, considero que fue una buena

decisión haber realizado la presentación de la actividad y la lectura de la consigna, ya que esto permitió abrir un espacio de intercambio, que no fue necesario pero, considero es muy importante plantearlo, como lo fue también la devolución que le pidió a las estudiantes.

En síntesis, note en Soledad una posición docente marcada claramente, las estudiantes se dirigen a ella en todo momento, las intervenciones planteadas por ella tanto en la clase como en las anticipaciones del diseño fueron oportunas. Sintetiza y recupera lo dicho de manera muy clara y ordenada en la pizarra, los recursos seleccionados funcionaron muy bien en la clase.

Observación de la profesora de cátedra

La observación de los docentes de la cátedra de Prácticas de Enseñanza tiene como principal objetivo reflexionar y evaluar el proceso de los estudiantes sobre la fase interactiva de enseñanza (Jackson, 1975) o de actuación, previsión y valoración crítica (Edelstein, 1996), como parte de la construcción de conocimiento sobre el rol docente (López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017).

El miércoles 27 de septiembre, me encontré con Silvina en la Escuela de Danzas Clásicas. En mi caso, la observación fue realizada por mi profesora de las clases prácticas a observarme¹⁴. Recibí una devolución muy bonita de mi profe, resaltando la coordinación de la clase y el armado del escenario. Asimismo, resaltó el uso y valor de las preguntas y repreguntas. En relación a las intervenciones de las estudiantes, evidenció que las mismas estaban muy posicionadas y situadas, así como también señaló cómo la clase rondó en la falta de coherencia en lo que dicen las profesoras de Danzas (las “materias específicas”) acerca de cómo se planifica la enseñanza. También en la clase se hizo lugar a que aparezcan contradicciones, develando así la complejidad de la práctica docente.

¹⁴ La crónica de dicha clase forma parte de la fase interactiva y es el encuentro número cinco correspondiente al miércoles 27 de septiembre.

Cronograma de trabajo

Practicante: María Soledad Mónaco

Co-formador: César

Asignatura: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Institución: Escuela de Danzas Clásicas (calle 54 entre 7 y 8)

Día y horario: Miércoles de 13.30 a 15.30hs.

Agosto

	Martes 1	Miércoles 2 Mesa de examen (no hay clases)	Jueves 3	Viernes 4
Lunes 7	Martes 8	Miércoles 9 Primera observación de clase Trabajo con objetivos, rúbrica y escalera de retroalimentación	Jueves 10	Viernes 11
Lunes 14	Martes 15	Miércoles 16 Suspensión de clases	Jueves 17	Viernes 18
Lunes 21	Martes 22	Miércoles 23 Segunda observación de clase Trabajo con rúbricas. Historia y acepciones del curriculum.	Jueves 24	Viernes 25
Lunes 28	Martes 29	Miércoles 30 Primera clase Acepciones del curriculum. Niveles de concreción curricular.	Jueves 31	

Septiembre

Lunes 4	Martes 5	Miércoles 6 Segunda clase Niveles de concreción curricular. Currículum como proyecto público, político e ideológico.	Jueves 7	Viernes 8
Lunes 11	Martes 12	Miércoles 13 Tercera clase Sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza.	Jueves 14	Viernes 15
Lunes 18	Martes 19	Miércoles 20 Cuarta clase Sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza. Componentes de una planificación.	Jueves 21	Viernes 22
Lunes 25	Martes 26	Miércoles 27 Quinta clase Componentes de una planificación de enseñanza. Construcción de la fundamentación como componente didáctico de una planificación.	Jueves 28	Viernes 29

Octubre

Lunes 2	Martes 3	Miércoles 4 Sexta clase Construcción de la fundamentación como componente didáctico de una planificación. Análisis de las decisiones que se deben tomar al momento de realizar una planificación.	Jueves 5	Viernes 6
Lunes 9	Martes 10	Miércoles 11 Séptima clase Las estudiantes no fueron al encuentro. Actividad asincrónica: construcción de los contenidos e intencionalidades educativas en relación a la fundamentación.	Jueves 12	Viernes 13
Lunes 16	Martes 17	Miércoles 18 Octava clase Construcción de la fundamentación, contenidos, intencionalidades educativas y evaluación como componentes didácticos de una planificación de enseñanza.	Jueves 19	Viernes 20
Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25 Novena clase Construcción de la fundamentación, contenidos, intencionalidades educativas y evaluación como componentes didácticos de una planificación de enseñanza. Entrega de consigna de evaluación (planificación de la enseñanza)	Jueves 26	Viernes 27

Noviembre

		Miércoles 1 Décima clase Último encuentro. Entrega de la evaluación en clase. Actividades de cierre/apertura a nuevas preguntas junto a Josefina Legarralde.	Jueves 2	Viernes 3
--	--	--	----------	-----------

Planificaciones de enseñanza

La planificación de la enseñanza, como parte de la tarea y de la profesión docente, supone el diseño, la previsión, la anticipación y su comunicación buscando orientar la reconstrucción de significación de una práctica compleja y relevante. En palabras de Salinas Fernández (1994), es una investigación en tanto implica un proceso sistemático y reflexivo de toma de decisiones. Asimismo, Barcia (2017) propone pensar la planificación como hipótesis de trabajo en una dimensión colectiva permite discutirla y pensar alternativas de acción

Es primordial poder reconocer la planificación de la enseñanza como un proyecto público, político e ideológico en tanto permite reflexionar acerca de la coexistencia de diversos posicionamientos a la hora de pensar, reflexionar y actuar en la enseñanza; así como también permite reconocer que las decisiones que se toman en torno a la planificación no son sólo pedagógicas o didácticas, sino que también están atravesadas por factores políticos, sociales y culturales. Ésto permite pensarla más allá del sentido más bien burocrático a partir del cual se entiende la planificación como una herramienta para ser entregada a les directives, como una elaboración para otros y no para uno mismo como guía para la enseñanza. Así, se vuelve importante volver sobre los sentidos y decisiones en torno a la misma rompiendo con la idea de que, cuando se planifica, se está haciendo un trámite administrativo con una carga de reproducción y/o de subalternidad en la que deja de ser una práctica profesional ante significados contradictorios y a veces enajenantes, vinculados con el control y la pérdida de autonomía (Barcia, 2017).

A continuación se encuentran las diez planificaciones construidas para las Prácticas de Enseñanza. Las mismas fueron visadas primero por Silvina, mi profesora de las Prácticas, y luego por César, mi co-formador. Asimismo, a cada planificación le corresponde una crónica y una reflexión posactiva. Si bien ambas se corresponden, la primera permite guardar memoria de lo acontecido en las clases mientras que la segunda implica pensar sobre la propia experiencia, tomar decisiones, implicarse y descentrarse para conceptualizar la práctica siendo una invitación a una búsqueda de preguntas que inviten a pensar.

Cabe aclarar que todas las planificaciones, crónicas y reflexiones posactivas fueron construidas de forma individual, excepto la décima planificación que fue desarrollada en conjunto con Josefina Legarralde ya que dimos la clase juntas. Asimismo, la crónica y reflexión posactiva de la décima clase también fueron construidas en conjunto.

Primera planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Primer diseño de clase

Miércoles 30 de agosto

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógico-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata.

Los contenidos propuestos para este espacio se encuentran en los “Contenidos y expectativas de logro” del año 1999, los cuales fueron acercados a César en el año 2010 cuando ingresó al espacio curricular y no son públicos. Los contenidos del programa de la materia, construido en base a este documento, se encuentran distribuidos en tres ejes que abordan “La Didáctica como campo de saber”, “La enseñanza”, “Elementos de la situación educativa” y “Teoría y desarrollo del curriculum”. Los temas a abordar en esta clase están enmarcados en este último bloque, el cual tiene como objetivo que las estudiantes se aproximen a la historia del curriculum, a las acepciones en torno al mismo, a los niveles de concreción curricular y a la elaboración de una planificación áulica.

En este sentido, la propuesta de la presente clase corresponde al segundo encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum”. En el primer encuentro las estudiantes tuvieron la clase con César, quien las

acercó a una primera aproximación a la historia del curriculum y las acepciones que el mismo fue teniendo a lo largo del tiempo a partir del texto de Angulo Rasco (1994). Este texto resultó de compleja lectura para las estudiantes, por lo que en este segundo encuentro se propone continuar con la reflexión sobre las acepciones del curriculum para relacionarlo con el curriculum escolar, problematizando especialmente el sentido tradicional del mismo que lo reduce únicamente a plan de estudios. Este tema dará inicio a los niveles de concreción curricular y, para ello, las estudiantes tendrán como lectura obligatoria la ficha de cátedra de Picco, Orienti, Cerasa y Navarro, S. (2019). La lectura de dicha ficha será de suma importancia para que las estudiantes intervengan en clase, y tiene como principal objetivo que las estudiantes resignifiquen los niveles de concreción curricular para comprender su importancia al momento de planificar una clase, tema que vamos a abordar en los próximos encuentros.

La propuesta de clase está orientada a un primer año compuesto por cuatro estudiantes autopercebidas como mujeres de entre 18 y 22 años que no poseen experiencia docente previa y se encuentran estudiando, además de Danzas, otras carreras de grado en la Universidad Nacional de La Plata. Considerando estas características de las estudiantes y la disposición del aula con mesas y pizarrón, el encuentro se organizó a partir de una secuencia didáctica compuesta por tres momentos en las que trabajaremos con las acepciones del curriculum escolar a partir de experiencias docentes reales (mediante un video de YouTube del canal encuentro) y, posteriormente, abordaremos los niveles de concreción curricular. Dicha secuencia busca ofrecer diversas instancias de aproximación al contenido, por lo que en este encuentro trabajaremos con intervenciones de las estudiantes en el aula a partir de la observación de un vídeo y de sus propias experiencias, así como también con escrituras individuales.

En este sentido, la propuesta estará acompañada por una presentación de PowerPoint. Este soporte busca favorecer la comprensión de los contenidos y ser una motivación para las estudiantes a participar e intervenir en el encuentro.

Contenidos:

Las acepciones del curriculum: como contenido, planificación y realidad interactiva.

Los niveles de concreción curricular: nación, jurisdicción, institución y aula.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la importancia del curriculum escolar y sus acepciones.
- Problematicar el sentido tradicional de curriculum que lo reduce únicamente a plan de estudios.
- Reconocer y conceptualizar los niveles de concreción curricular a partir de las experiencias de las estudiantes para comprender su importancia al momento de planificar una clase.

Propósitos:

- Propiciar la reflexión acerca de la importancia del curriculum escolar y sus acepciones.
- Favorecer la problematización de curriculum que lo reduce únicamente a plan de estudios.
- Promover el reconocimiento y conceptualización de los niveles de concreción curricular a partir de las experiencias de las estudiantes para comprender su importancia al momento de planificar una clase.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *presentación de la clase y actividad con lo trabajado la clase anterior*

Tiempo estimado: 45 minutos

Se destinarán los primeros minutos de la clase para saludarnos y presentar cómo vamos a trabajar. Les comentaré que nuestros encuentros se van a enmarcar dentro del bloque 4 de la asignatura que se llama “Teoría y desarrollo del curriculum” y les explicitaré cuáles son los objetivos de este primer encuentro. Asimismo, les voy a comentar que, a lo largo de las clases, trabajaremos con diversas herramientas didácticas tales como lecturas para sus hogares y lecturas compartidas en clase, vídeos, actividades para reflexionar en grupo, entre otros, entendiendo que esta diversidad tiene como fin favorecer los procesos de aprendizaje de las estudiantes y motivarlas a participar a partir de sus intereses y sus propias experiencias de vida. Todas las actividades que se realicen formarán parte del portafolio virtual que las estudiantes ya han comenzado con César mediante la plataforma de Classroom. También les contaré que vamos a tener una evaluación que tendrá una calificación numérica, la cual será promediada con el resto de las notas y dará lugar a la calificación final (lo cual fue un acuerdo realizado con mi co-formador).

Comenzaremos este primer encuentro recuperando lo visto en el encuentro anterior, donde César y las estudiantes trabajaron con el texto de Angulo Rasco (1994). Específicamente me interesa recuperar en esta clase las acepciones sobre el curriculum entendiendo que coexisten en el campo de la educación una serie de definiciones acerca del mismo y, en este sentido, se vuelve fundamental poder analizarlas desde una mirada crítica para poder, en palabras del autor, descubrir parte de sus implicancias subyacentes. Para ello, acompañaré este encuentro con una presentación de PowerPoint, la cual estará disponible en el aula virtual una vez finalizada la clase para que las estudiantes puedan volver a ella si así lo precisan. En este sentido, será una guía para acompañar los comentarios y reflexiones a partir de una síntesis de ideas centrales referencias en el texto de Angulo Rasco (1994). En caso de que surja algún inconveniente con la presentación, llevaré una copia del mismo impreso en blanco y negro.

Para recuperar las acepciones del curriculum, vamos a sistematizar los aportes del autor a partir de un cuadro sintético elaborado en PowerPoint. Seguidamente, observaremos unos fragmentos de un video del Canal Encuentro que se llama “Explora. Pedagogía. / El curriculum escolar” del año 2016. Para ello, recuperaré brevemente qué es el Canal Encuentro y explicaré que este canal educativo y cultural de contenidos públicos es reconocido por la Ley de Educación Nacional 26206 sancionada en el año 2006 (cuestión que recuperaré en el segundo momento cuando hablemos de los niveles de concreción curricular). En caso de que no funcione el link al video, el mismo estará descargado en la computadora por si surge alguna eventualidad.

Les propondré, entonces, ver el vídeo a partir de la siguiente pregunta:

¿Qué acepciones sobre curriculum reconocen en el video?

De esta manera, se espera generar un espacio de intercambio entre las estudiantes en torno a dicha pregunta. En el caso de que se dificulte el diálogo, voy a guiar oralmente el intercambio a partir de una serie de preguntas:

¿Qué del video sobre el curriculum escolar les permitió repensar lo que trabajamos la clase anterior (acepciones sobre curriculum)?

¿Por qué es importante comprender el curriculum no solo como un plan de estudios? ¿Cómo lo podemos relacionar con el “cambio de paradigma” que menciona Angulo Rasco (1994)?

¿Por qué estas tres acepciones del curriculum se encuentran entre la racionalidad de la representación y de la acción? ¿Eso significa que alguna definición es inválida? ¿Por qué?

En este momento, voy a ir sistematizando y relacionando los aportes de las estudiantes de forma oral utilizando el pizarrón a medida que guío el intercambio con el fin de favorecer las problematizaciones acerca de las acepciones del curriculum y poder visualizar de una forma más conceptual las relaciones entre las mismas.

Segundo momento: análisis del material de lectura para la clase

Tiempo estimado: 45 minutos

Posteriormente, y a partir de este intercambio inicial sobre el currículum escolar, trabajaremos sobre la ficha de cátedra de Picco, Orienti, Cerasa y Navarro (2019), la cual fue indicada como bibliografía obligatoria la clase pasada, y tiene como principal propósito recuperar las ideas principales sobre los niveles de concreción curricular. La elección de este texto para trabajar dicho tema se debe a cómo presentan las autoras las relaciones entre los niveles de concreción curricular. Para ello, continuaremos con la presentación de PowerPoint que me permitirá recuperar los aspectos centrales del texto de manera oral a partir de las intervenciones de las estudiantes.

Partiremos de una breve definición de concreción, entendiéndose como todas aquellas decisiones que influyen en la forma en que los docentes se mueven y actúan en una institución educativa. En este sentido, los docentes toman decisiones condicionadas por diversas variables, entre ellas la política curricular, la cultura institucional, el estudiantado con el que trabajamos, nuestros conocimientos previos sobre la docencia, entre otros (Picco, et al., 2019).

Particularmente, me interesa trabajar sobre los niveles de concreción curricular: nación, jurisdicción, institución y aula. Asimismo, llevaré al aula dos temas que las estudiantes no han visto con César pero que se encuentran mencionadas en la ficha de las autoras. Por un lado, las fases de la enseñanza (preactiva, interactiva y posactiva) y, por el otro, las dimensiones del currículum (nulo, oculto y prescripto). Esto permitirá que las estudiantes comprendan por qué, al hablar de la construcción de una clase, las autoras mencionan el momento preactivo y por qué en cada nivel de concreción curricular se toman decisiones en torno al currículum en sus múltiples dimensiones. Estas conceptualizaciones más teóricas las iremos trabajando a medida que recuperemos las ideas principales sobre los niveles de concreción curricular mediante la presentación de elaboración propia que forman parte del PowerPoint. En caso de que surja algún inconveniente con las mismas, escribiré las ideas en el pizarrón. En este sentido, les comentaré que voy a subir a la plataforma virtual dos textos: un capítulo del libro de Jackson (2009) sobre las fases de la enseñanza y una ficha de cátedra de Picco, S, Lachalde, M. L. y Lupano, N (2012) quienes escriben sobre las dimensiones del currículum. Dichos textos formarán parte de la bibliografía ampliatoria en caso de que alguna quiera profundizar sobre algún tema. La elección de los mismos se debe a que son de lectura amena y las relaciones que realizan son interesantes para que las estudiantes recuperen como futuras docentes en el campo de la Danza.

Para recuperar, entonces, las ideas principales del tema “Niveles de concreción curricular”, vamos a partir del cuadro que realizan las autoras que muestra dichos niveles en la Argentina desde el mayor nivel de generalidad hacia el mayor nivel de especificidad. La ficha de cátedra de Picco, et al. (2019) será enviada con dos días de anticipación y se espera que lo lean para clase. En caso de que alguna no haya leído, se le pedirá que lo haga para la próxima clase. Una vez especificado que el propósito no es aprender cada uno de estos documentos

curriculares, sino que es reconocer que los docentes toman decisiones teniendo en cuenta los mismos, voy a guiar el intercambio a partir de algunas preguntas que buscan recuperar no sólo los aportes del texto sino qué conoce cada una de las estudiantes sobre estos temas:

Con respecto al nivel nacional, ¿qué identificamos curricularmente? ¿Escucharon hablar de alguno de estos documentos curriculares que se diseñan en ellos como los Contenidos Básicos Comunes o los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes? ¿Por qué creen que son importantes a la hora de pensar un diseño de clase? ¿Qué marco legislativo determina este nivel curricular?

En relación al nivel jurisdiccional (provincial), ¿qué se determina curricularmente en dicho nivel? ¿Qué es un Diseño Curricular? ¿Algunas vez leyeron alguno? ¿Se les complicó su lectura? ¿Conocen sus partes? ¿Sabían que en la provincia de Buenos Aires tenemos, además de los Diseños Curriculares, el Marco Curricular Referencial del año 2009? ¿Conocen la Ley que rige este nivel (Ley de Educación Provincial 13688 del año 2007)?

Con respecto al nivel institucional, ¿qué identificamos curricularmente? ¿Conocen qué es un Proyecto Educativo Institucional? ¿Sabían de la existencia del mismo en la Escuela de Danzas Clásicas? ¿Lo leyeron alguna vez? ¿Por qué es importante conocerlo a la hora de planificar una clase?

En relación al nivel áulico, ¿qué encontramos en este nivel? ¿Saben lo que es una planificación? ¿Alguna de ustedes planificó una clase?

Estas preguntas buscan ser una guía para el intercambio, por lo que no serán expuestas en su totalidad.

Tercer momento: *actividad a partir de la propia experiencia y cierre/apertura de clase*

Tiempo estimado: 30 minutos

Partir de la experiencia de cada una permitirá que resignifiquen aquello que antes quedaba en la conceptualización misma. Para ello, les propondré la observación del libro álbum *Zoom* (1995) del diseñador húngaro Istvan Banyai. El mismo busca profundizar en la reflexión de la importancia de reconocer que hay niveles de concreción curricular que, como futuros docentes, debemos conocer para planificar nuestras clases. En este sentido, les propondré observar el libro álbum teniendo en cuenta cómo los niveles más “micro” se encuentran englobados dentro de un nivel cada vez más “macro”. Por lo tanto, este recurso permite visualizar de una forma más bien didáctica cómo construir una futura planificación: en términos de Achilli (2013), mirando lo cotidiano y complejizando el contexto de forma dialéctica.

Para finalizar el encuentro, les propondré que realicen una actividad de escritura individual. La misma no busca ser un cierre sino, más bien, una apertura a nuevas preguntas. La misma tendrá como consigna la siguiente pregunta:

Realizar un breve escrito a partir de la siguiente pregunta:

¿Qué 'zoom' pueden hacer en la institución que están transitando?

Para ello, les sugiero recorrer el blog de la Escuela de Danzas Clásicas (<https://escueladedanzasclasicas.blogspot.com/>)

Algunas preguntas disparadoras pueden ser: ¿Qué encuentran y qué no? ¿Las resoluciones/disposiciones que rigen a la institución están visibles? ¿Qué piensas que significa que algo esté visible para estudiantes y docentes? ¿Y que no esté visible?

Por ejemplo, en el blog de la Escuela de Danzas Clásicas no encontramos el Diseño Curricular de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas pero sí hay un Proyecto Institucional, ¿lo conocen?, ¿alguna vez escucharon hablar de este proyecto?

Se espera que el escrito recupere conceptos y reflexiones vistos en clase, y que sea claro y preciso.

Este ejercicio de escritura, búsqueda y reflexión tiene como principal objetivo conocer cómo es la escritura de las estudiantes (entendiendo que prontamente comenzaremos a trabajar con los componentes de una planificación y van a tener que construir una). Esto me servirá para analizar no sólo cómo es la escritura académica sino también qué herramientas podría brindarles para acompañar dichas escrituras en las clases.

Les adelantaré que esta producción deberá ser subida a Classroom y tendrán hasta el martes para hacerlo. La misma formará parte del portafolio virtual comenzado por César. Junto al espacio de entrega, también subiré la presentación de PowerPoint y la consigna para que puedan volver sobre lo que trabajamos en el presente encuentro. La actividad tendrá una devolución grupal la próxima clase.

En caso de que alguna estudiante falte al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase en forma de audio y subirlo a Classroom junto al PowerPoint. El mismo tendrá como propósito orientar a la/s estudiante/s para que realice/n la actividad y la entregue el día pautado para que sea revisada.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase postactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiéndolas que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, dichas evaluaciones van a permitir reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para diseñar futuras clases.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la haré a partir de una rúbrica que permite describir los criterios en cada escala y volver explícitos los criterios de evaluación. La misma permitirá tomar decisiones para planificar la siguiente clase a partir de aquellas cuestiones medianamente logradas o aún no logradas con el fin de potenciar los aprendizajes.

Criterios	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Justificación y comentarios
<p>Comprensión de las acepciones del curriculum escolar.</p> <p>Problematizar el sentido tradicional de curriculum que lo reduce únicamente a plan de estudios.</p>	<p>Las estudiantes presentan muchas complicaciones para comprender la diferencia entre las tres acepciones de curriculum, así como también para problematizar qué significa como docentes comprender el curriculum únicamente como plan de estudios.</p>	<p>Las estudiantes recuperan las acepciones del curriculum pero de forma poco profunda. No logran problematizar la importancia de comprender el curriculum más allá de su sentido tradicional como plan de estudios.</p>	<p>Las estudiantes logran comprender las acepciones del curriculum y hacer relaciones con el curriculum escolar más allá de su definición como plan de estudios.</p> <p style="text-align: center;">✓</p>	<p>Esto se evidencia en los intercambios que se desarrollaron en clase, así como también en las relaciones que surgieron en torno a sus experiencias como estudiantes.</p>
<p>Reconocimiento y conceptualización de los niveles de concreción curricular.</p>	<p>Las estudiantes encuentran dificultades en el reconocimiento y conceptualización de los niveles de concreción</p>	<p>Las estudiantes reconocen los niveles de concreción curricular pero aún no logran conceptualizarlos del todo. Las intervenciones en clase no</p>	<p>Las estudiantes reconocen y conceptualizan claramente los niveles de concreción curricular. Las intervenciones en clase reflejan una relación</p>	<p>No se evidencia una relación entre contenidos, no solo en los intercambios sino también en cómo fue llevada al aula esas relaciones</p>

	<p>curricular mediante las intervenciones en clase. También reflejan complicaciones en la relación de los mismos con la planificación de la enseñanza.</p>	<p>reflejan una relación entre dichos niveles y la planificación de la enseñanza.</p> <p style="text-align: center;">✓</p>	<p>entre dichos niveles y la planificación de la enseñanza.</p>	<p>(la forma que presenté los contenidos fue muy apresurado, con muchos conceptos nuevos que llevó a que las estudiantes no logren relacionar los temas).</p>
--	--	--	---	---

Evaluación de la enseñanza

La evaluación de la enseñanza la haré a partir de una serie de preguntas que me permitirán tomar decisiones para planificar la siguiente clase. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva.

¿Cómo guíé los intercambios entre las estudiantes? ¿Qué mejoras en mis intervenciones podría pensar para los próximos intercambios que guíe? ¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones? ¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones tanto de las estudiantes como mías? ¿Fueron claras las sistematizaciones en el PowerPoint y en el pizarrón?

¿Cómo recibieron las estudiantes bibliografía que tenían para leer para la clase? ¿Por qué les costó tanto/poco su recuperación en clase? ¿Les sirvieron las estrategias utilizadas? ¿Qué otras podría utilizar para favorecer los aprendizajes?

¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos resultaron pertinentes y significativos para las estudiantes? ¿En qué intervenciones se evidencia? ¿Las consignas fueron explicitadas de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Bibliografía obligatoria para trabajar en clase:

ÁNGULO RASCO, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores]. (1994). *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.

PICCO, S., ORIENTI, N., CERASA, S. y NAVARRO, S. (2019). Ficha de cátedra: Niveles de concreción o de especificación curricular. Universidad Nacional de La Plata.

Bibliografía de la practicante:

ACHILLI, E. (2013). “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contextos” en Elichiry, N. (2013). *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires, Editorial Manantial.

ÁNGULO RASCO, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores]. (1994). *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.

JACKSON, P. (2009). La vida en las aulas. Capítulo V: La necesidad de nuevas perspectivas. Editorial Morata. Disponible en: https://www.academia.edu/36569759/Philip_Jackson_La_vida_en_las_aulas

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. Disponible en: <https://didacticaycurriculum.files.wordpress.com/2017/09/picco-tipos-de-curriculum.pdf>

PICCO, S., ORIENTI, N., CERASA, S. y NAVARRO, S. (2019). Ficha de cátedra: Niveles de concreción o de especificación curricular. Universidad Nacional de La Plata.

Recursos

Alargue

Cargador

Computadora

Copia de la presentación de PowerPoint

Marcadores para pizarrón

Materiales

Canal Encuentro. “Explora. Pedagogía. / El currículum escolar” (2016): <https://encuentro.gob.ar/programas/serie/8116/1697> (utilizaremos una selección de fragmentos del video original, el mismo está disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1dPC0V0Iq2Y6L5eb1Yax8SQ0HvwcFu-OR/view?usp=sharing>)

Istvan Banyai (1995). *Zoom*. <https://www.calameo.com/books/00570525917ac3fdac4b3>

Presentación de PowerPoint: https://docs.google.com/presentation/d/1aHk5H0bGxSDZOMtvX5j_xA30Z0VPjcl8SKmuqyzJBUQ/edit?usp=sharing

Presentación sobre las fases de la enseñanza. Elaboración propia: <https://view.genial.ly/64e8c61ec8380000126635e4/interactive-content-arbol-de-problemas-ii>

Presentación sobre los tipos de currículum. Elaboración propia: <https://view.genial.ly/64e8d04ce749490019872920/interactive-image-experiencia-de-aprendizaje-la-mona-lisa>

Crónica

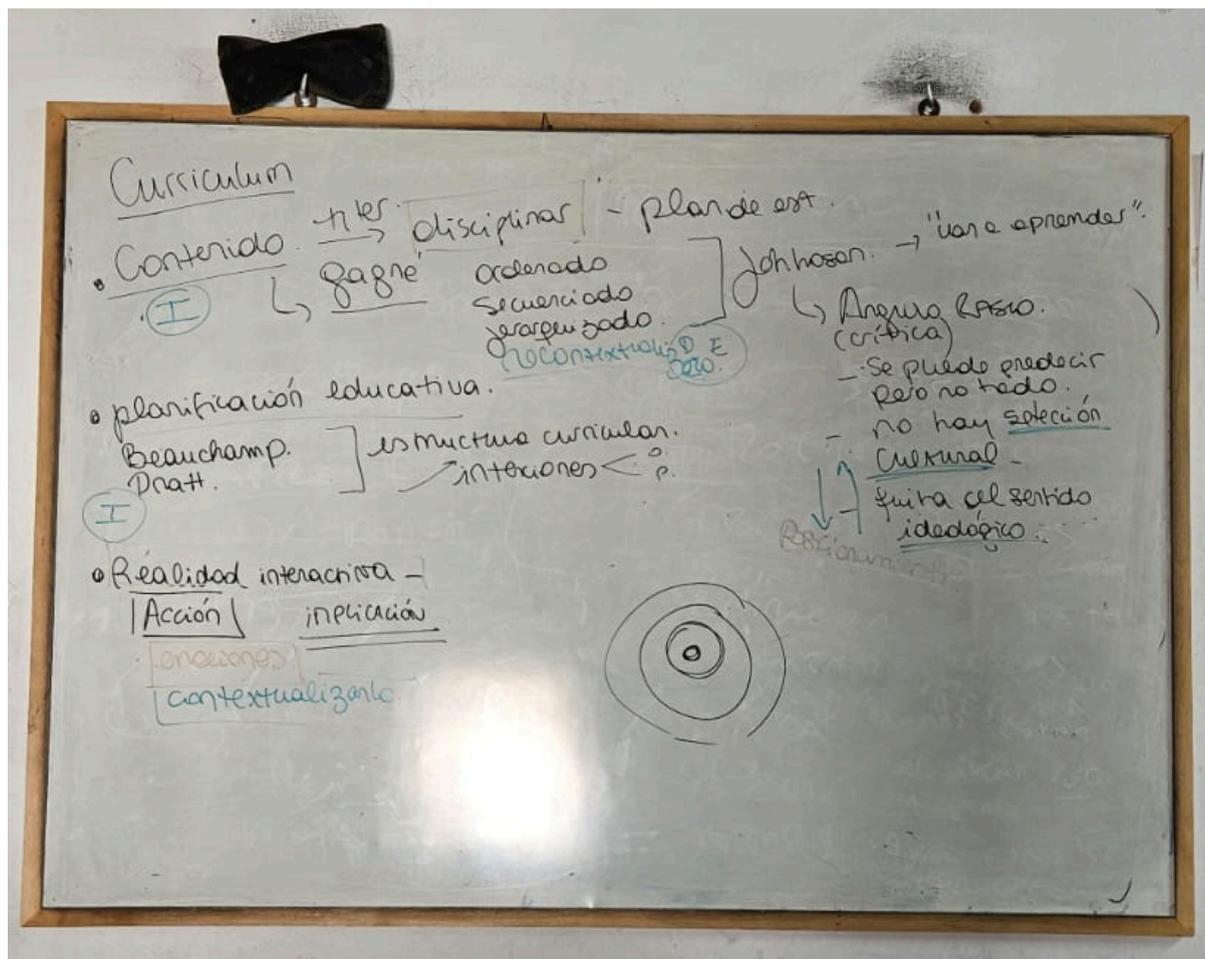
Me gustaría adelantarles que fue una hermosa primera experiencia. Llegué a la Escuela de Danzas Clásicas y me encontré con César con quien acordamos reunirnos unos minutos antes de la clase para poder dialogar acerca de la planificación para el próximo encuentro. Esto me pareció una buena idea porque, ante cualquier emergente, ya sé que el diseño de clase para la siguiente clase ya está aprobado por mi co-formador y que, en la semana, le envío la versión final para que me dé una devolución.

Todas las estudiantes llegaron al horario acordado. A diferencia de la primera y segunda observación, las estudiantes no saludaron con un beso así que las saludé con la mano. Pasados unos minutos, me di cuenta que César no intervenía para comenzar la clase por lo que, me di cuenta tarde, ya comenzaba a ser la profesora apenas ingresaban a “la jaula”. César me había advertido que él quería que yo intervenga en la clase en su totalidad, pero no me esperaba que sea a partir de la entrada de las estudiantes. Si bien ya me había presentado la clase pasada, volví a presentarme con el fin de que todas me conocieran (ya que, en las observaciones, nunca las había visto a todas juntas porque siempre faltaba alguna). En este sentido, me presenté como practicante y les di un primer acercamiento a la propuesta de enseñanza que planifiqué a corto y largo plazo.

En el primer momento, recuperamos las concepciones del currículum que las estudiantes habían visto con César la clase pasada. Para ello, usamos el pizarrón y la presentación de PowerPoint. A las estudiantes les encantó la herramienta de PowerPoint y se las vió muy entusiasmadas con cómo estaban presentados los recursos y lo intencionados que eran. Esta

introducción la hicimos para, no solo recuperar aquello que las estudiantes recordaban sobre las concepciones del curriculum, sino también para poder ver un vídeo del Canal Encuentro a partir de esas concepciones. Este recurso derivó en intercambios muy interesantes y surgieron cuestiones más allá de las concepciones del curriculum tales como la importancia de revisar nuestra propia formación, la educación como derecho, las tareas docentes que están por fuera de lo que dice el curriculum (el tiempo por fuera de lo escolar o la disputa por un salario justo), la importancia de contextualizar (no sólo los contenidos sino también situar los intereses de los estudiantes, a la institución dentro de un marco legal y en un diseño curricular). En este sentido, les conté que este ejercicio es una invitación a utilizar otros recursos, no solo de lectura, para encontrar otros sentidos a esa conceptualización que realiza Ángulo Rasco en el capítulo que leyeron para la clase de César y que, si bien es del año 1994, podemos observar cómo varios elementos de esa historización y conceptualización que él hace coexisten en la realidad educativa.

Me gustaría dejar registro del pizarrón, el cual no es para nada estético, que sistematiza aquello que intercambiamos en clase. Para los próximos encuentros, me voy a proponer no abreviar las palabras ya que, como se puede ver en la imagen, utilizo mucho el recurso de abreviación que hace que el pizarrón se vuelva menos comunicable para los destinatarios.



La imagen muestra el pizarrón intervenido por la historia y concepciones del curriculum: cómo fue entendido como un mero plan de estudios que contenía únicamente las materias

disciplinarios para luego ir complejizando dicha definición y ser entendida como planificación educativa y realidad interactiva.

En el segundo momento, comenzamos a trabajar con la ficha de cátedra de Picco, Orienti, Cerasa y Navarro (2019), el cual tenían como bibliografía obligatoria para esta clase. La misma fue subida a Classroom con antelación para que las estudiantes tuvieran tiempo para leerlo. Para ello, fuimos dialogando sobre el tema en la computadora y no utilicé el pizarrón. Asimismo, vimos los tipos de curriculum y las fases de la enseñanza. Me gustaría resaltar que, al momento de explicar los tipos de curriculum, una de las estudiantes preguntó acerca de la diferencia entre el curriculum oculto y el curriculum nulo. Si bien sé cuál es la diferencia, mi cabeza se anuló por unos segundos a lo que César se dió cuenta y “salió a rescatarme”, lo cual me calmó mucho. Volviendo a los intercambios, y al momento de relacionar tantos temas, sentí que las estudiantes se perdieron un poco de algunos conceptos y sentidos así que lo anoté para recuperar la clase siguiente. Las estudiantes parecían muy entusiasmadas de continuar con el tema.

Para entender un poco mejor a qué refieren los niveles de concreción curricular, llevé el libro *Zoom* en la computadora y las estudiantes comprendieron el sentido del mismo. Surgieron cuestiones como la importancia de ver lo que hay más allá de aquello que es específico, que nosotras como personas no podemos saber todo lo que pasa pero sí conocer los lineamientos que enmarcan esas prácticas y la importancia de conceptualizar las situaciones. Asimismo, surgió la cuestión acerca de cómo, como futuras docentes, al momento de planificar una clase hay marcos que rigen nuestra actividad docente pero que, al mismo tiempo, tenemos cierta libertad para darle nuestra impronta a la enseñanza. En este sentido, les hice la invitación de pensar a nivel “macro” en tanto qué implica planificar la enseñanza. Una de las estudiantes comentó que ella conocía que planificar una clase es complejo pero que no estaba al tanto de todas las otras cuestiones y que eso la dejó pensar muchas cosas. Entre esas cosas, pensó en cómo, ellas como estudiantes, no ven todo el trabajo que está por detrás de la actividad docente.

A partir de esto, entonces, les comenté la actividad que tenían para la próxima clase la cual forma parte del tercer momento del encuentro. Este ejercicio les llamó mucho la atención, en tanto no es una actividad a partir de una lectura específicamente sino de indagar en el Blog de la Escuela de Danzas Clásicas y en la propia experiencia de ellas.

Para terminar, les pregunté cómo se habían sentido con la clase y me comentaron que les gustó mucho, que fue llevadera y que el PowerPoint estaba hermoso. Hubo dos devoluciones que me llamaron mucho la atención. Por un lado, una estudiante comentó que se notaba que preparé la clase, no porque me interesa aprobar la materia de prácticas, sino porque quería que se lleven algo para pensar; y, por el otro lado, otra estudiante comentó que ella a veces no puede tomar apuntes porque los docentes hablan muy rápido y que acá pudo tomar apuntes porque, por más que hablase rápido, las explicaciones fueron claras y precisas.

Finalizamos la clase quince minutos antes, a lo que César me dijo que mejor que sea así porque él tres y media en punto se tiene que ir a otro instituto y así teníamos tiempo de hablar sobre la presente clase y sobre la planificación que le presenté para la clase que viene.

Para finalizar, César me dio su devolución. Me felicitó por la clase y me dijo que se nota que no le tengo miedo a las explicaciones conceptuales, lo cual como practicante novel suele pasar que se quedan detrás de las estrategias metodológicas y recursos como el PowerPoint para no tener que explicar las nociones más bien conceptuales. Me comentó que le gustó mucho el PowerPoint, que era claro y me dijo que la presentación estaba al servicio del debate y no viceversa. También me dio algunas orientaciones para tener en cuenta en futuras planificaciones. Entre ellas, me sugirió que hubiese estado mejor que, en vez de dar toda la clase otra vez sobre la historia y conceptualizaciones del curriculum, le dedicase más tiempo a las relaciones entre los niveles de concreción curricular, los tipos de curriculum y las fases de la enseñanza que quedaron poco profundizados. Yo también noté eso así que lo apunté para tenerlo en cuenta para la segunda clase. Asimismo, él me pidió una devolución a mí acerca de cómo me había sentido en la clase, lo cual me tomó por sorpresa. Le dije que me sentí muy cómoda y que, si bien al principio hablé muy rápido, logré bajar la intensidad y disfrutar el momento de dar clase. También le comenté que me encontré muy cómoda usando el pizarrón y que, al principio, me dio mucho nerviosismo imaginarme frente al pizarrón sistematizando los debates.

Salí de “la jaula” feliz por este primer encuentro (el primero de muchos) y pensando en lo cómoda que me sentí dando clases y cómo, el gran desafío que fue planificar una clase después de tanto estudio, tuvo tan lindos resultados.

Reflexión posactiva

Llegué a la Escuela de Danzas Clásicas una hora antes. Caminé por las calles de la ciudad pensando en cómo saldría mi primera clase. Tenía miedo, tengo que admitirlo. Mi única experiencia como docente fue en pandemia, en virtualidad, dando clases de inglés en una escuela primaria privada de La Plata y en un instituto de inglés de City Bell a niñas y adolescentes... ¿cómo iba a presentarme ante cuatro chicas de mi edad y a enseñarles un tema al que le dediqué mucho estudio?

Llegó César unos minutos antes y hablamos sobre la planificación de la clase siguiente. Las estudiantes llegaron muy puntuales y... ¡fueron todas! Para mí fue una sorpresa porque, en las dos observaciones anteriores, nos las había visto a las cuatro juntas. Cuando las estudiantes entraron a “la jaula”, lo primero que dijeron cuando le pregunté cómo estaban es que estaban re cansadas. Mi cara no mostraba nerviosismo porque sé controlar mis expresiones pero por dentro me estaban sucediendo muchas cosas.

En el primer momento de la clase, revisamos el tema dado en el encuentro anterior. Cometí el (gran) error de dar ese contenido de cero cuando ya lo habían visto. Eso me remarcó César, no como un error en sí mismo sino para tener en cuenta para futuras clases: no dar el tema

nuevamente en la revisión inicial sino hacer una sistematización “recuperando lo visto en el encuentro anterior”, tal como había previsto en la planificación para esta clase.

Las estudiantes intervinieron un montón y de forma muy pertinente, lo cual me dio muchas esperanzas de que venían comprendiendo las dinámicas de cómo íbamos a trabajar en las clases. Esas intervenciones fueron no sólo a partir del texto sino a partir de la propia experiencia de ellas mismas que las interpeló mucho en los temas sobre cómo coexisten diversas miradas sobre el curriculum en una misma institución, y cómo es que hay niveles de concreción curricular que debemos conocer no solo como futuros docentes sino también como estudiantes en una institución enmarcada en marcos legales y en un proyecto institucional particular.

Usé muchísimo el pizarrón. Me di cuenta que tengo muy incorporada la práctica de hacer relaciones con aquello que está en el pizarrón y lo que se dice en los intercambios y debates. También usé colores con el fin de hacer relaciones entre conceptos y sentidos.

En el segundo momento, comenzando con los niveles de concreción curricular, tuve que recurrir a César tal como les adelanté en la crónica. Estábamos viendo los tipos de curriculum para que las estudiantes puedan comprender por qué los diseños curriculares son documentos prescriptos. Para ello, distinguimos el curriculum prescripto del oculto y nulo. Una de las estudiantes preguntó la diferencia entre el curriculum oculto y nulo y mi cabeza se bloqueó y César intervino comentando la diferencia. Siempre daba devoluciones al segundo pero esta intervención me tomó por sorpresa y, ante la desesperación, dije “¡qué buena pregunta!” y lo miré a César para que me acompañe en la respuesta. Hacia el final, le pedí disculpas a César por este bloqueo y él me respondió que está bien que eso suceda porque no somos sujetos que saben todo. Además, fue la única ocasión en la que me tuvo que intervenir, por lo que debería estar orgullosa. Y, pensándolo ahora, es cierto, debería estar orgullosa. A veces cuesta mucho despojarse de los “estereotipos” de docente que todo lo sabe y todo contesta al momento. Darse el tiempo para pensar es también una opción.

Luego de presentar la actividad para la próxima clase, correspondiente al último momento del encuentro, les pedí una devolución a las estudiantes acerca de cómo se sintieron. Me respondieron cosas muy lindas y significativas. Aunque me haya mostrado fuerte ante la devolución, mi cuerpo pedí abrazarlas y agradecerles por la participación en la clase. Porque, si bien había observado, una nunca sabe cómo van a recibir las estudiantes una propuesta tan diferente a las que suelen tener, generalmente, en la formación en Danzas.

En la crónica conté que hubo dos devoluciones que me llamaron la atención. Las mismas me dejaron pensar mucho sobre cómo, en sus propias formaciones, las estudiantes están acostumbradas a que los intercambios en las clases sean a partir de un texto, donde prevalece en mayor medida una explicación por parte de le docente, donde ellas como estudiantes tienen que reproducir aquello que les explican. También reflexionaba sobre el desafío que implica generar y construir recursos y espacios para que se den intercambios valiosos que sean significativos para ella. En este sentido, pensaba la importancia de las prácticas de enseñanza y de que sea “obligación” respetar las tres fases de la enseñanza que,

discursivamente, podrían parecer insignificantes. Sin embargo, en la realidad educativa, y por fuera de los desafíos que implican cuestiones como el tiempo suficiente y de recursos materiales y simbólicos necesarios, dichas fases son herramientas muy, muy poderosas para la enseñanza que nos permiten anticipar, prepararnos no solo en los contenidos sino en estrategias que sean significantes y reflexionar sobre aquello que sucedió.

Volviendo a las devoluciones, César también me comentó que logré formar un vínculo inmediato con las estudiantes y que logré mediar los intercambios incluyendo la propia experiencia de ellas en relación a la bibliografía, lo cual es muy valioso. En tanto a los contenidos, comprendí sus devoluciones y le agradecí, voy a tener en cuenta sus comentarios para los próximos diseños. Específicamente en la segunda planificación, me centraré en comenzar con una síntesis de los niveles de concreción curricular porque se perdieron un poco las relaciones con este tema cuando les presenté los tipos de curriculum y las fases de la enseñanza.

Me di cuenta que disfruté muchísimo de dar clases. Pensé que iba a dar un poco de nerviosismo que hubiera una persona observando pero la verdad es que, una vez que me posicioné como *docente*, esos miedos se fueron. Me dejé llevar por los intercambios, con una escucha atenta y mediaciones que sean significativas para ellas como futuras docentes de Danzas. En este sentido, la planificación me acompañó un montón. Fue como mi mejor amiga en el aula. Volviendo sobre ella, me di cuenta que anticipé muchísimas cosas que, en el momento de dar clases, no reconocí como decisiones tomadas con antelación. Entre ellas, destaco el haber llevado un alargue para conectar la computadora cuando se quedó sin batería porque no recordaba haber visto un enchufe cercano. Dicho y hecho: necesité del alargue para continuar con la presentación de PowerPoint. En este sentido, la planificación fue un recurso que me dejó tranquila y, también me di cuenta, que seguí “a pie de página”, no como algo burocrático, sino más bien como un insumo para orientar los momentos de la clase para que tengan relación y sentido.

En relación a la evaluación que construí para poder guiar esta reflexión, advertí que en la evaluación de los aprendizajes se me fue complicado “categorizar” los aprendizajes a modo de rúbrica. Para la próxima planificación, me propondré, tal como me comentó Silvina en una de sus devoluciones, pensar qué instrumento de evaluación es el más pertinente para la estrategia metodológica elegida. Asimismo, me aconsejó ir moderando el alcance y profundidad de las intencionalidades propuestas.

Segunda planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Segundo diseño de clase

Miércoles 6 de septiembre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógico-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata.

La presente clase corresponde al tercer encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum”. En el primer encuentro las estudiantes tuvieron la clase con César, quien las acercó hacia una primera aproximación a la historia del curriculum y las acepciones que el mismo fue teniendo a lo largo del tiempo a partir del texto de Angulo Rasco (1994). El segundo encuentro fue el primero de mis Prácticas de Enseñanza donde continuamos con las acepciones del curriculum con el fin de reflexionar acerca de la importancia del curriculum escolar y sus acepciones, así como también problematizar el sentido tradicional de curriculum que lo reduce únicamente a plan de estudios. Asimismo, dimos comienzo a los niveles de concreción curricular. Para ello, tuvieron la lectura de la ficha de cátedra de Picco, Orienti, Cerasa y Navarro, S. (2019), la cual recuperamos en clase de forma oral con el fin de reconocer y conceptualizar los niveles de concreción curricular a partir de las experiencias de las estudiantes para comprender su importancia al momento de planificar una clase.

En este encuentro continuaremos con el tema sobre los niveles de concreción curricular y complejizaremos la conceptualización y reflexión sobre los mismos a partir de las experiencias de las estudiantes para comprender su importancia al momento de planificar una clase. Luego profundizaremos en la idea de curriculum como una herramienta ideológica, política y pública. Para ello, construí un material de clase que busca sistematizar, principalmente, los aportes de Picco (2017), Basabe y Cols (2007), y Salinas Fernández (1994), entendiendo que estos escritos son de compleja lectura para estudiantes de primer año. Este material de lectura es un documento pedagógico en donde, en palabras de Suárez, Dávila, Argñani y Grangeiro (2011), le educadore se torna autore de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y le interpela como habitante del mundo educativo. En este sentido, el material pretende ser claro y preciso en tanto conceptualizaciones y relaciones, y busca reconocer el curriculum como proyecto público, político e ideológico con el fin de reflexionar acerca de qué implica planificar la enseñanza, tema que comenzaremos a trabajar las clases posteriores. Este último contenido es de suma importancia para la formación de futuras profesoras de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas ya que propone pensar que las decisiones, que influyen en la forma en que les docentes se mueven y actúan en una institución educativa, se encuentran condicionadas por el carácter público, político e ideológico que posee el curriculum. Asimismo, esta asignatura es la única que brinda orientaciones para planificar una clase prestando atención a los niveles de concreción curricular. Cabe aclarar que este tema es retomado, posteriormente, en el campo de la Práctica Docente pero, a diferencia de este espacio donde se planifica en un área que no sea Danza, buscará orientar los componentes de la planificación específicamente a Danzas.

En este sentido, cabe aclarar que planificación de la enseñanza y planificación del curriculum no serán tomados como sinónimos. Coincido con Davini (2008) cuando expresa que el currículum es un concepto que abarca desde los planes y programas (que seleccionan y organizan la transmisión del conocimiento en las escuelas y universidades), las condiciones organizativas y materiales de las instituciones (que facilitan o dificultan dicha transmisión), así como también el ambiente, los recursos de enseñanza y las prácticas que se desarrollan en la enseñanza. En este sentido, la planificación de la enseñanza y la planificación del curriculum comparten el carácter de proyecto público, político e ideológico, por lo que su identificación es de suma importancia para las estudiantes.

Esta propuesta de clase se estructura, entonces, a partir de una secuencia didáctica de tres momentos en los que trabajaremos recuperando el escrito que las estudiantes tenían para realizar en sus hogares acerca de la indagación del Blog de la Escuela de Danzas Clásicas buscando complejizar la conceptualización y reflexión sobre los niveles de concreción curricular que comenzamos la clase pasada. Luego, haremos una lectura colectiva del material construido con el fin de reflexionar acerca de los sentidos del curriculum como proyecto público, político e ideológico para, finalmente, terminar la clase con una producción de sistematización colectiva sobre los temas trabajados hasta el momento del bloque cuatro de la materia. Dichas herramientas pedagógicas y didácticas buscan que las estudiantes se encuentren con otros materiales por fuera de las lecturas convencionales de los autores.

Asimismo, se espera que puedan apropiarse de estos recursos en el último momento de sistematización.

Contenidos:

Los niveles de concreción curricular: nación, jurisdicción, institución y aula.

El curriculum como proyecto público, político e ideológico.

Objetivos:

- Complejizar la conceptualización sobre los niveles de concreción curricular a partir de las experiencias de las estudiantes para comprender su importancia al momento de planificar una clase.
- Reflexionar acerca de los sentidos del curriculum como proyecto público, político e ideológico.
- Sistematizar y relacionar los contenidos vistos sobre el curriculum de forma colectiva.

Propósitos:

- Promover la complejización sobre la conceptualización de los niveles de concreción curricular a partir de las experiencias de las estudiantes para comprender su importancia al momento de planificar una clase.
- Propiciar la reflexión acerca de los sentidos del curriculum como proyecto público, político e ideológico.
- Favorecer la sistematización y relación de los contenidos vistos sobre el curriculum de forma colectiva.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *puesta en común de la actividad*

Tiempo estimado: 40 minutos

Antes de comenzar, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy y les adelantaré cuáles serán los tres momentos de la clase: primero recuperaremos oralmente lo visto en el

encuentro anterior para que, luego, las estudiantes lean en voz alta lo que escribieron a partir de la consigna subida a Classroom; seguidamente, trabajaremos con el material de lectura construido a partir de una lectura colectiva con el fin de reflexionar acerca de los sentidos del currículum como proyecto público, político e ideológico; y, en última instancia, terminaremos la clase con una producción de sistematización colectiva sobre los temas trabajados hasta el momento del bloque cuatro de la materia.

El primer momento se destinará, entonces, para recuperar lo visto en el encuentro anterior. Para ello, les preguntaré qué recuerdan de la clase y, a medida que voy mediando el intercambio, escribiré las ideas principales y las relaciones en el pizarrón. Se busca recuperar, entonces, los conocimientos sobre los niveles de concreción curricular a partir de la ficha de cátedra de Picco et al (2019), así como también las relaciones entre el currículum prescripto y la fase preactiva de la enseñanza (temas que vimos la clase pasada a partir del PowerPoint). Asimismo, buscaré guiar el intercambio a partir de la importancia de reconocer que las decisiones que influyen en la forma en que los docentes se mueven y actúan en una institución educativa se encuentran condicionadas por diversas variables, entre ellas la política curricular, la cultura institucional, las características de los estudiantes con quienes trabajamos, nuestros conocimientos previos sobre la docencia, entre otros. Si bien estas relaciones fueron explicadas la clase pasada, se buscará reforzar dichos vínculos a partir del intercambio oral.

Seguidamente, les pediré que cada una lea el escrito que tenían para realizar en sus hogares [[VER ANEXO 1](#)]. La consigna fue subida a Classroom junto con la presentación de PowerPoint utilizada la clase anterior, y las estudiantes tuvieron hasta el martes para subir la producción a la plataforma. En caso de que alguna/s estudiante/s no haya/n realizado la actividad, le/s pediré que la suba al espacio de entrega a la brevedad ya que es de suma importancia que esté el registro subido entendiendo que la misma va a formar parte del portafolio virtual y calificación final de la materia.

La puesta en común de los escritos tiene como finalidad que cada una lea lo que escribió y cuente, brevemente, cómo se sintió buscando información sobre su propia institución.

Algunas consideraciones a tener en cuenta:

En el Blog de la Escuela de Danzas Clásicas) hay una pestaña que se llama “Documentación y Normativa” donde encontramos algunos indicios acerca de los niveles de concreción curricular que rigen las decisiones de los docentes en la Escuela de Danzas Clásicas:

- Entre la normativa que se observa, podemos reconocer (los contaré a modo de conocimiento de los mismos, no con el fin de que identifiquen a qué hace mención cada uno):

- ❖ Resolución N° 2383 (“Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística”):

marco donde se detallan fines, objetivos, y funcionamiento de los institutos de Educación Superior.

- ❖ Resolución N°4043/09 (“Régimen Académico Marco Institutos Superiores”): define aspectos de promoción, evaluación y acreditación de los aprendizajes.
 - ❖ Disposición N° 107/10: en éste se explicitan los trayectos formativos que se presentan como condición de ingreso a dichos profesorados.
 - ❖ Disposición N° 123/15: establece que las escuelas artísticas tiene que adecuarse a fin de garantizar el ingreso de los y las estudiantes elaborando un proyecto educativo.
 - ❖ Resolución N°4900/05 (conformación de Centro de Estudiantes) y Resolución N°4044/09 (conformación de un Consejo Académico Institucional).
- Los Profesorados en Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas no poseen Diseño Curricular, mientras que el Profesorado en Expresión Corporal sí (el mismo es público y se encuentra en el Blog). Si bien los Profesorados en Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas no poseen Diseño Curricular, sí tienen una Estructura Curricular que es del año 1999: los Diseños Curriculares se piensan, diseñan y desarrollan alrededor de los siguientes componentes, cada uno de los cuales adquieren centralidad en función de la perspectiva curricular adoptada: fundamentación, intencionalidades, Estructura Curricular, contenidos mínimos, aspectos reglamentarios, propuesta de enseñanza y evaluación, y programación analítica. En este sentido, la Estructura Curricular es un componente del Diseño Curricular que da cuenta del tipo de organización curricular elegida para ordenar los contenidos y los recorridos posibles para transitarlos” (Abate y Orellano, 2020).
- La Escuela de Danzas Clásicas posee un Proyecto Institucional. El mismo es público y se organiza en varios apartados, de los cuales me gustaría destacar que el Programa de Extensión (que consiste en una articulación entre lo que producen los tres ballets con que cuenta la Institución: Ballet Infantil, Ballet Clásico y Ballet) y el Programa de Investigación que se denomina “La Biomecánica en la Danza Clásica”. Asimismo, resulta interesante el apartado de las Políticas Estudiantiles que expresa que los estudiantes se reorganizan apuntando principalmente a la lucha por un anexo edilicio adecuado, el boleto estudiantil, acompañamiento de dificultades económicas y problemáticas de trayectoria. En este sentido, la Escuela considera el espacio de le estudiante y su protagonismo como fundamental en su formación socio-política, teniendo en cuenta que esta educación va a redundar en beneficio del futuro ejercicio como actores educativos.

- No encontramos en la pestaña “Documentación y Normativa” una guía u orientaciones acerca de cómo planificar una clase, qué elementos debe tener dicho diseño, qué relaciones entre cátedras deben mantener, entre otros acuerdos (*en relación a esto, hacer mención a que, su ausencia, es intencionada, que por algo no está. En este sentido, me gustaría preguntarles ¿cuál es el margen de acción/autonomía docente en este nivel? ¿En qué difieren estas las planificaciones de enseñanza de los diseños de otras del nivel superior? ¿A qué creen que se debe?*)

Mi función como docente será sistematizar en el pizarrón las cuestiones que vayan surgiendo en la lectura de los escritos y en las experiencias de las estudiantes. Asimismo, guiaré el intercambio a partir de una serie de preguntas:

Entonces, ¿por qué creen que el curriculum es un proyecto público?, ¿cómo eso se manifiesta/tensiona en la realidad educativa?, ¿por qué ustedes como estudiantes deberían formar parte de su construcción?, ¿qué implicaría, para ustedes, pensar en todas estas dimensiones antes de planificar una clase de Danza en esta institución?

Estos interrogantes tienen como fin guiar el intercambio hacia un entendimiento de curriculum como proyecto público, político e ideológico, los cuales serán recuperados en el segundo momento de la clase a partir de una lectura compartida. Antes de continuar con la lectura, les diré que cada una recibirá una devolución individual del escrito por Classroom para que, en sus hogares, puedan leerla y reflexionar acerca de cuestiones específicas de escritura y sugerencias que van a realizarse a modo de pregunta. El propósito de este ejercicio es que las estudiantes comiencen a acercarse a cómo se desarrollarán las devoluciones.

Segundo momento: *lectura compartida del material elaborado sobre el carácter público, político e ideológico*

Tiempo estimado: 45 minutos

Posteriormente, y a partir de este intercambio inicial sobre los niveles de concreción curricular, trabajaremos con el material de lectura. El mismo fue una construcción a partir de una síntesis de los aportes de Picco (2017), Basabe y Cols (2007), y Salinas Fernández (1994), entendiendo que son de compleja lectura por lo que pretende ser claro y preciso conceptualmente. Asimismo, tiene como propósito traer a reflexión no sólo los aportes de los autores sino reconocer el curriculum como proyecto público, político e ideológico con el fin de reflexionar acerca de qué implica planificar la enseñanza, siendo éste el tema que trabajemos en las clases siguientes.

Se le entregará a cada estudiante una copia en papel para que leamos en conjunto en voz alta. Antes de leer, les comentaré brevemente que hay una disputa histórica en el campo de la Didáctica y del Curriculum acerca de que si el campo del Curriculum forma parte o no de la Didáctica. En este material, encontraremos que el curriculum se puede y debe planificar y que,

todos sus niveles (desde el currículum oficial hasta la planificación semanal de un docente), poseen ciertas características tales como el carácter de ser proyectos públicos, políticos e ideológicos. En este sentido, les diré que puede que en otras asignaturas se encuentren con otros textos donde haya autores que asuman el posicionamiento de que el Currículum es una ciencia y quienes asuman la postura de que el Currículum es una disciplina dentro de la Didáctica. Así, dejaré habilitada en Classroom el capítulo completo de Salinas Fernández (1994) como bibliografía complementaria en caso de que a alguna estudiante le interese leerlo. Una vez dicho esto, cada estudiante leerá un párrafo del material y, para ello, les pediré que la lectura en voz alta circule en ronda. Además, les diré que vayan subrayando aquellas ideas que crean importantes. Este ejercicio busca fomentar la función activa de las estudiantes en la lectura, escucha, la participación y realización de síntesis.

Luego comentaremos oralmente el texto buscando responder las preguntas que surgieron en el momento anterior. En este sentido, me propondré sistematizar las ideas en el pizarrón con el propósito de, sin borrar el pizarrón del momento anterior, reconocer las relaciones con los niveles de concreción curricular, la experiencia de las estudiantes en la institución y los nuevos conceptos que el material nos acerca. Asimismo, traeré a reflexión oralmente el libro álbum *Zoom* que vimos la clase pasada para que las estudiantes puedan volver a pensar sobre él y visualizar cómo los niveles más “micro” se encuentran englobados dentro de un nivel cada vez más “macro” que tienen carácter de proyecto público, político e ideológico.

Tercer momento: actividad de cierre/apertura

Tiempo estimado: 35 minutos

A modo de cierre, pero apertura a nuevas relaciones, les propondré realizar una sistematización en un afiche a partir de la siguiente consigna, la cual leeré de forma oral.

A partir de lo visto en el bloque cuatro sobre “Teoría y Desarrollo del Currículum”, les propongo hacer una sistematización que nos sirva para recuperar los contenidos en las próximas clases. Para eso, tienen un afiche, resaltadores, marcadores y papelitos de colores. Tienen que hacerlo entre todas, lo cual implica negociaciones y acuerdos... ¿Qué conceptos van a incluir y cuáles no?, ¿cuáles creen importantes que les sirva para hacer una planificación de la enseñanza?, ¿cómo darán cuenta de las relaciones entre conceptos?, ¿de qué forma harán la sistematización (cuadro, dibujo, lluvia de ideas)?

Mis intervenciones serán de orientación en caso de que las estudiantes lo necesiten y, en el proceso, tomaré nota de cómo desarrollan la actividad colectiva con el fin de evaluar la posibilidad de realizar nuevamente un ejercicio de manera conjunta. Esta actividad tiene como propósito generar un ambiente de debate y sistematización en base a lo visto sobre currículum. En caso de que no lleguen a terminarlo, les propondré que lo culminen en el próximo encuentro de manera conjunta.

El afiche me lo llevaré y, una vez finalizado, subiré una foto del mismo a la plataforma virtual de Classroom para que todas tengan registro de lo producido en clase. Volveré a llevar esta producción la próxima clase, donde comencemos con el tema de planificación con el fin de que las estudiantes puedan observar, de forma más conceptual y relacional, cómo son los vínculos entre las acepciones del curriculum, los niveles de concreción curricular y la planificación de la enseñanza que van a tener que realizar.

Para finalizar, les comentaré que, para la próxima clase, tienen que traer leído el capítulo ocho que se llama “Programación de la enseñanza” del libro *Métodos de la enseñanza* de Davini (2008), el cual subiré en el transcurso del día a Classroom. También aclararé que es de suma importancia que lo lean para poder trabajar juntas en el próximo encuentro.

En última instancia, les preguntaré cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Esta devolución buscará acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

En caso de que alguna/s estudiante/s falte/n al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase en forma de audio y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s una primera aproximación a lo que se trabajó y debatió en clase.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, prestaré atención a quién realizó la actividad. Tomaré nota de aquello que escribieron, no solo para recuperarlo en clase sino para el momento en que les haga la devolución en la semana. ¿Cómo es la escritura?, ¿Cómo justifican sus decisiones oralmente (traen su experiencia o retoman autores)?

En el segundo momento, ¿reconocen los conceptos de proyecto público, político e ideológico?, ¿comprenden su importancia al momento de relacionarlos con la planificación

del curriculum?, ¿podieron relacionar estos contenidos con sus propias experiencias como estudiantes de la Escuela de Danzas Clásicas?

En el tercer momento, ¿cómo se desenvuelven las estudiantes grupalmente al momento de tomar las decisiones?, ¿las decisiones las toman a partir de lo visto con autores y/o de sus propias experiencias?, ¿participan todas?, ¿encontraron alguna dificultad al momento de trabajar en conjunto?, ¿se escuchan entre ellas mientras hablan o se “pisan” al momento de tomar la palabra?

Evaluación de la enseñanza

¿Cómo guíé los intercambios entre las estudiantes? ¿Qué mejoras en mis intervenciones podría pensar para los próximos intercambios que guíe? ¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones? ¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones tanto de las estudiantes como mías? ¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?

¿Cómo recibieron las estudiantes el material construido para leer en la clase de forma compartida? ¿Qué modificaciones podría realizar para futuros materiales construidos a partir de los aportes de autores? ¿Les sirvió estas estrategias para recuperar los aspectos ideológico, público y político del curriculum?

¿Cómo fue el trabajo colectivo de sistematizar las relaciones entre los temas abordados en las clases? ¿Fue una actividad que repetiría en próximos encuentros?

¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos resultaron pertinentes y significativos para las estudiantes? ¿En qué intervenciones se evidencia? ¿Las consignas fueron explicitadas de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Lectura obligatoria para leer en clase:

MÓNACO, M. S. (2023). Material elaborado en el marco de las Prácticas de Enseñanza en Ciencias de la Educación para el espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I.

(2023). “¿Qué implica planificar el curriculum?”. Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/1zUI9sAmBf_ET6QeliB7qH54Kr_5JYwHt1De7NSIhirc/edit?usp=sharing

Bibliografía de la practicante:

ABATE, S. y ORELLANO, V. (2020). Anexo: Glosario comentado. Edición revisada y aumentada. En ABATE, S. [coordinadoras] (2020). *Textos curriculares en contexto: Saberes, sujetos e instituciones*. (103-137). La Plata: EDULP. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5028/pm.5028.pdf>

ÁNGULO RASCO, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores]. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

BASABE, L. y COLS, E. (2007). La enseñanza. En CAMILLONI, A., COLS, E., BASABE, L. y FEENEY, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, M. C. (2008). La Didáctica. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DE ALBA, A. (1998). Las perspectivas. En DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DUSSEL, I. (2006). *Curriculum y conocimiento en la escuela media Argentina*. Anales de la educación común. Tercer siglo, año 2, número 4. Filosofía política del currículum.

MÓNACO, M. S. (2023). Material elaborado en el marco de las Prácticas de Enseñanza en Ciencias de la Educación para el espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. (2023). “¿Qué implica planificar el currículum?”. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1zUI9sAmBf_ET6OeliB7qH54Kr_5JYwHt1De7NSIhir/edit?usp=sharing

PICCO, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En PICCO, S. y ORIENTI, N. (coordinadoras). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP.

PICCO, S., ORIENTI, N., CERASA, S. y NAVARRO, S. (2019). Ficha de cátedra: Niveles de concreción o de especificación curricular. Universidad Nacional de La Plata.

SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores]. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

SUÁREZ, D., DÁVILA, P., ARGNANI, A. y GRANGEIRO, D. (2011). Nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico: red de formación docente y narrativas pedagógicas. [En línea] VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.997/ev.997.pdf

Recursos

Boligoma

Cinco copias en papel del material de lectura (para las estudiantes y co-formador)

Cinta de papel

Fibrones

Lápices de colores

Marcadores de pizarra

Papeles de colores

Pizarra

Resaltadores

Un afiche

Materiales

MÓNACO, M. S. (2023). Material elaborado en el marco de las Prácticas de Enseñanza en Ciencias de la Educación para el espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. (2023). “¿Qué implica planificar el curriculum?”. Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/1zUI9sAmBf_ET6QeliB7qH54Kr_5JYwHt1De7NSIhirc/edit?usp=sharing

[ANEXO 1]

Actividades de las estudiantes subidas a Classroom.

<https://docs.google.com/document/d/1SU7iOLOWTxPtjG8tPpD3JCGx3NzLuP4joUy1WPZN-Ts/edit?usp=sharing>

Crónica

Me gustaría adelantarles que fue un encuentro muy movilizante. Llegué a la institución y me puse a leer las producciones escritas de las estudiantes. Solo dos de cuatro habían enviado la actividad por Classroom así que hice una breve sistematización en mi cuaderno acerca de las cuestiones que iban a surgir en el intercambio de hoy.

Luego me encontré con César unos minutos antes de que comience la clase y le comenté qué iba a abordar en el próximo encuentro. Para ello, le acerqué la planificación que había construido y dialogamos sobre eso. Las estudiantes llegaron diez minutos tarde, lo cual nos dio tiempo para poder conversar más profundamente sobre el diseño. Asistieron a clase las cuatro estudiantes por lo que mi felicidad era total. Quiero adelantarles que me aprendí los nombres de las estudiantes por lo que, a partir de este registro, voy a dar cuenta de la identidad de estas cuatro personas que son mis estudiantes, “las estudiantes en la jaula”, a fin de que esta crónica sea no solo de observación de aquello que sucedió sino también un registro más vivo de los intercambios que allí se produjeron gracias a las intervenciones de Daniela, Carla, Agustina y Belén, así como también los de César.

Para comenzar, y al igual que el encuentro anterior, les conté los momentos de la clase. Luego les pregunté si habían podido realizar la actividad que le había propuesto ya que solo había recibido las producciones de Carla y Belén. Agustina y Daniela me comentaron que no pudieron hacer el escrito por falta de tiempo pero que habían recorrido el Blog de la Escuela de Danzas Clásicas. Daniela dijo, también, que no había entendido la consigna y que era muy amplia. Esto lo voy a tomar para las próximas actividades con el fin de poder explicarlas mejor y analizar la posibilidad de que sean un poco “más específicas” porque es cierto que en un primer año y con una *docente* nueva que de la nada proponga una consigna con tanta amplitud puede resultar un gran desafío.

En este primer momento, y antes de continuar con la actividad que tenían para esta clase, les propuse retomar lo que habíamos visto en el encuentro anterior sobre los niveles de concreción curricular. Para eso, invité a las estudiantes a que escriban en el pizarrón los niveles de concreción curricular. Belén tomó el marcador y, con ayuda de sus compañeras, anotó lo que recordaban sobre el tema. Así, recuperamos la importancia de este contenido como futuras docentes y las relaciones con los tipos de curriculum y las fases de enseñanza (temas que habían sido poco profundizados la clase anterior).

Seguidamente, Belén y Carla leyeron sus producciones y surgieron cuestiones muy, muy movilizantes en relación a la propia experiencia de ellas como estudiantes que transitan la Escuela de Danzas Clásicas desde muy pequeñas. Lo rico del intercambio fue que todas intervinieron. Algunas de las cuestiones que me gustaría destacar son: cómo, si yo no les presentaba esta actividad, ellas nunca habrían encontrado por ellas mismas el apartado de “Documentos y Normativas”; problematizamos el no tener un Diseño Curricular y la diferencia con una estructura curricular; los vínculos de estos temas con algo que las atraviesa mucho: la conformación de un centro de estudiantes y cómo su construcción es algo inestable; cómo lo visible/lo que se dice muchas veces no es comunicable ni mucho menos tiene relación con la realidad educativa. En ese intercambio salieron, indirectamente, las ideas de planificar el curriculum como proyecto público, político e ideológico, así como también las nociones de derecho y de construcción colectiva.

Esta actividad fue, a mi criterio, un gran disparador para que el material de lectura adquiriera el sentido que había previsto: que no sea meramente una síntesis de autores y conocimientos, sino que sea un recurso que permita el reconocimiento del curriculum como proyecto público,

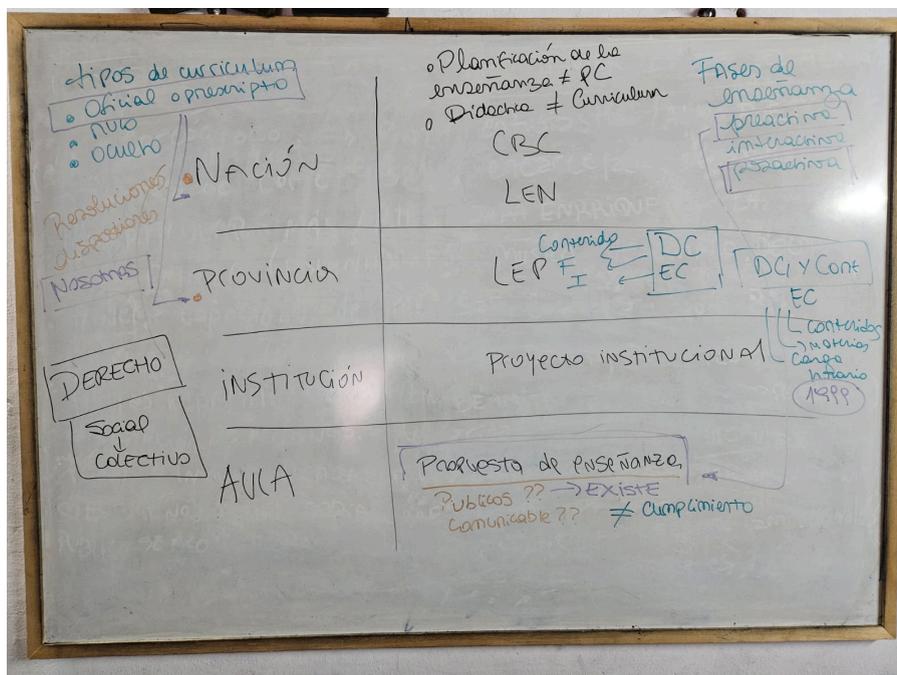
político e ideológico para que las estudiantes reflexionen acerca de qué implica planificar la enseñanza, tema que comenzaremos a trabajar las clases posteriores.

Luego de la lectura compartida correspondiente al segundo momento, les comenté cuál es el posicionamiento que tomamos César y yo ante la disputa histórica, que hasta el día de hoy continúa, acerca de si el Curriculum es una disciplina que se encuentra dentro de la Didáctica o es un campo de saber propio. Asimismo, les comenté por qué no tomamos planificación del curriculum y planificación de la enseñanza como sinónimos.

Esta actividad cumplió con su propósito: abrir el espacio para que surjan cuestiones que, desde la experiencia de las estudiantes, permitieron que comprendan y reflexionen acerca de los sentidos del curriculum como proyecto público, político e ideológico. También surgieron cuestiones como la relación asimétrica que hay entre estudiantes y docentes a partir del poder que uno asume sobre los otros, por qué el curriculum es arena de negociación y debate, por qué el curriculum es conservación y también transformación (y quién/es deben/deberían involucrarse en esa transformación).

En el último momento, las estudiantes se reunieron sobre las mesas a negociar y acordar cómo iban a hacer la sistematización. Por cuestiones de tiempo, hicieron un boceto en una hoja y, la próxima clase, lo pasarán al afiche. Se las veía entusiasmadas y, algo que me llamó la atención, es cómo lograron apropiarse del vocabulario específico tan rápidamente. La próxima clase, cuando esté listo el afiche, evaluaré (a partir de las preguntas construidas en la evaluación de los aprendizajes) cómo son las relaciones que creen importantes. Asimismo, se nota que les gusta trabajar en grupo y que son muy unidas como compañeras.

Por falta de tiempo y por apresurarme porque ya era la hora, me faltó pedirles una devolución a las estudiantes sobre cómo se sintieron con la clase. Así que tendré esto en vista para el próximo encuentro. César sí me dio una devolución, la cual fue muy gratificante. El encuentro fue muy movilizante para él también, hasta el punto, me comentó, que tuvo que dejar de prestarle atención al diseño de clase para poder formar parte del debate que se había generado. Me llamó la atención que, sobre la clase específicamente, no me haya dicho nada, únicamente que las mediaciones que fui haciendo en los debates fueron muy pertinentes.



En última instancia, me gustaría dejar registro del pizarrón el cual, nuevamente, no es para nada estético pero sistematiza aquello que intercambiamos y debatimos en clase.

Reflexión posactiva

Como dijo César, fue un encuentro movilizante. Y no lo fue sólo para él: también lo fue para mí, como practicante “ajena” a la Escuela de Danzas Clásica que, para acercarme a la misma, tuve que estudiar e investigar muchísimas cuestiones que hacen a la historia institucional, a las condiciones áulicas e edilicias, a los vínculos entre docentes y estudiantes, entre otras. Reflexioné mucho acerca de cómo todas esas indagaciones, que realicé previo a ingresar a esta institución, tuvieron sus frutos. Si no hubiese indagado sobre la dimensión curricular, no habría llevado al aula la importancia de que el Diseño Curricular sea una herramienta pública; si no hubiese indagado en el Blog de la Escuela, no habría introducido la importancia no solo de identificar las políticas curriculares sino también reconocerlas como derechos de los estudiantes; si no hubiese visto la cantidad de carteles que invaden a la Escuela y que invitan a conformar un centro de estudiantes, Daniela no habría sacado el tema así como tampoco habríamos debatido acerca de su importancia y de cómo su construcción es algo inestable. Y así, se me ocurren un montón de cosas más. Encontrarle otro sentido a eso es ver más allá de la práctica educativa, es ir más allá de la fase propiamente interactiva de la enseñanza.

La construcción del centro de estudiantes es una cuestión que las atraviesa muy fuertemente. En relación a esto, y volviendo hacia lo que charlamos con Antonela, la jefa del área de Expresión Corporal cuando visitamos el anexo con Josefina, mi compañera de prácticas, recordé sus palabras acerca de que, si bien en las paredes hay carteles que convocan a la conformación de un centro de estudiantes, el mismo es inexistente hasta el momento por falta de coordinación por parte de los estudiantes. Y acá podemos observar, nuevamente, la falta de comunicación entre estudiantes y directivos, y cómo lo instituido (lo fijo) no es monolítico sino que tiene quiebres, espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y, en esos espacios, en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido, es que surge lo instituyente: la crítica y la propuesta de oposición/transformación de lo estable (Abate y Orellano, 2020). En este sentido, esta clase fue una apuesta a que los estudiantes signifiquen las características sobre el currículum y las tomen como herramientas para la transformación.

Volviendo a los intercambios que se desarrollaron en clase, me detendré en algunos que me parecieron muy significativos.

Daniela comentó que recién llegaba de una reunión donde están trabajando sobre la conformación de un centro de estudiantes. En este punto nos detuvimos también para pensar que, en la pestaña “Documentación y Normativa” del Blog está la resolución que avala su construcción. Sin embargo, su conformación sigue siendo algo inestable. Debatimos, también, acerca de la función del centro de estudiantes y de la importancia de que los estudiantes formen parte de la toma de decisiones.

Algo interesante fue que Daniela y Carla acotaron que, si yo no les presentaba esta actividad, ellas nunca habrían encontrado el apartado de “Documentos y Normativas”. Agustina aportó que, en ese sentido, el Blog está muy desorganizado. Asimismo, hablamos también que esto denota una falta de conocimiento que es importante no solo para docentes sino también para estudiantes en tanto son derechos que debemos conocer para exigir que se cumplan.

Carla comentó que nunca les enseñaron para qué están las resoluciones y que no sabe si eso es un contenido que tendrán en alguna asignatura a futuro. En este punto, problematizamos el no tener un Diseño Curricular porque es ahí donde debería estar esa información. Asimismo, reflexionamos acerca de la distancia que hay muchas veces entre lo que es público y su cumplimiento, y entre lo que se dice (lo que está escrito) y lo que realmente sucede en la realidad educativa.

Belén comentó que Expresión Corporal tiene su Diseño Curricular y que Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas no, y que en el Blog está subido algo “raro”. Eso “raro” que bien señaló Belén es la Estructura Curricular. Me gustaría haber grabado las expresiones de las estudiantes cuando intercambiamos sobre este tema. Se nota la necesidad de un Diseño Curricular y cómo, como estudiantes, necesitan formar parte de la actualización del mismo (entendiendo que la Estructura Curricular es del año 1999).

Estas son algunas (de muchas) cuestiones que pude ir apuntando en clase para no olvidarme. En este sentido, pensaba que el próximo encuentro me gustaría llevarles algo que refiera a la importancia de distanciarnos de las cosas para volver a implicarnos, en tanto esta actividad fue una invitación a “autoobservarse” como estudiantes en una institución cuyas lógicas entendemos como ya dadas pero cuyas decisiones tienen un por qué. Fue salirse de la comodidad. Y eso es, para mí, la formación: es cuando lo vivido se constituye en un acontecimiento, es un “darse cuenta”, es el espacio para reflexionar sobre nosotros mismos. En palabras de Ferry (1997), es un itinerario personal donde cada uno adquiere aquello que le es significativo y va personalizando sus propias formas.

Hacia el final del encuentro, les comenté que iban a recibir una devolución individual de la actividad para que comiencen a observar cómo van a ser las devoluciones. Asimismo, invité a Agustina y Daniela a que envíen sus escritos durante la semana.

Para los próximos encuentros, tendré en cuenta el uso de material de lectura como puerta al debate. Esta herramienta fue fundamental como apertura a nuevos argumentos y, la lectura compartida fue recibida de muy buena manera. En relación a esto, César me comentó que en la planificación no había determinado hacia dónde iba a guiar el debate, por lo que él no sabía qué ideas iban a surgir o no del material de lectura. Si bien en el debate surgieron todos los conceptos que el material evidenciaba, tomaré su sugerencia para los próximos diseños para mostrar no sólo la intencionalidad del mismo sino también hacia donde orientaré y guiaré los intercambios orales.

Tercera planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Tercer diseño de clase

Miércoles 13 de septiembre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata.

La presente clase corresponde al cuarto encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum”. En este encuentro daremos continuidad al afiche que las estudiantes comenzaron a construir de manera conjunta la clase pasada para dar comienzo, así, al tema de “planificación de la enseñanza”. Este contenido va a ser introducido a partir del capítulo ocho sobre programación de la enseñanza de Davini (2008) que se encuentra dentro del libro *Métodos de la enseñanza*. El mismo fue subido a Classroom y es lectura obligatoria para el presente encuentro. En este sentido, la autora propone reconocer las funciones y componentes de una planificación de la enseñanza. Estos contenidos son de suma importancia para la formación de futuras profesoras de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas ya que propone pensar que la enseñanza no es algo al azar sino que, en palabras de Davini (2008) y reconociendo que es una analogía impertinente pero que resulta ilustrativa para pensar en la imposibilidad de dejar librada la enseñanza a la imprevisión, es un viaje donde se prevén diversos aspectos tales como dónde, cuándo y con

qué recursos viajarías. Pensar las Prácticas de Enseñanza de esta forma permite que las estudiantes puedan no solo reconocer las funciones y componentes de una planificación sino, también, apropiarse de los mismos para futuras planificaciones. Cabe aclarar que esta asignatura no es la única que brinda orientaciones para planificar una clase. Este tema es retomado, posteriormente, en el campo de la Práctica Docente pero, a diferencia de este espacio donde se planifica en un área que no sea Danza, buscará orientar los componentes de la planificación específicamente a Danzas. Estos son acuerdos institucionales que César, mi co-formador, acordó con las Prácticas Docentes previo a mi ingreso a la institución. En este sentido, se vuelve importante reflexionar acerca de cómo nuestras prácticas no se realizan sobre un vacío sino que, como expresa Achilli (2013), son prácticas situadas y entramadas en diferentes niveles contextuales a los cuales resulta central aproximarse, conocerlos y problematizarlos para preguntarnos sobre nuestro posicionamiento en el campo profesional y laboral.

Otra cuestión que es importante mencionar es que, a diferencia de Davini (2008), utilizaré el concepto de planificación de la enseñanza entendiendo que en el campo educativo y académico existen una diversidad de interpretaciones y que, reconocer la no neutralidad de ambos términos, da cuenta de la polisemia que le es propia da cuenta de múltiples inscripciones teórico-epistemológicas. En este sentido, y comprendiendo la programación más vinculada al campo de la informática, hablaré de planificación de la enseñanza refiriendo a la tarea que realizan los docentes para la enseñanza que supone el diseño, previsión, anticipación e hipótesis de trabajo y comunicación.

Esta propuesta de clase se estructura, entonces, a partir de una secuencia didáctica de tres momentos. Primeramente, las estudiantes terminarán el afiche correspondiente a la última actividad de la clase anterior que busca sistematizar los contenidos abordados sobre curriculum. Luego de trabajar sobre el material construido en conjunto, haremos una puesta en común de los aportes de Davini (2008). Para ello, utilizaremos el pizarrón para que las estudiantes coloquen papeles de colores con los sentidos y decisiones de una planificación de la enseñanza y, de esta manera, observar cómo los contenidos trabajados sobre el curriculum se encuentran sumamente relacionados con los vistos en la presente clase. En última instancia, se les dará a las estudiantes un primer acercamiento al Diseño Curricular del Nivel Primario con el fin de reconocer cuáles son sus partes y cómo trabajaremos con este documentos en las próximas clases para comenzar a planificar la enseñanza. Cabe aclarar que el mismo no será tomado como un contenido en sí mismo sino, más bien, como un material para trabajar sobre la planificación de la enseñanza que cada una deberá construir y que formará parte de la calificación final de la materia.

Contenidos:

La planificación de la enseñanza: funciones y decisiones en torno a ella.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la sistematización y relación de los contenidos vistos sobre el curriculum de forma colectiva a partir de la construcción conjunta del afiche realizada la clase pasada.
- Reconocer los sentidos y decisiones en torno a una planificación de la enseñanza a partir de un trabajo colaborativo partiendo de las ideas previas de las estudiantes.
- Comprender la planificación como un sistema de interrelaciones que permita problematizar el sentido burocrático del mismo.

Propósitos:

- Generar un ambiente de reflexión acerca de la sistematización y relación de los contenidos vistos sobre el curriculum de forma colectiva a partir de la construcción conjunta del afiche realizada la clase pasada.
- Promover el reconocimiento de los sentidos y decisiones en torno a una planificación de la enseñanza a partir de un trabajo colaborativo partiendo de las ideas previas de las estudiantes.
- Propiciar un espacio para la comprensión de la planificación como un sistema de interrelaciones que permita problematizar el sentido burocrático del mismo.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *puesta en común de la actividad*

Tiempo estimado: 50 minutos

Antes de comenzar, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy y les adelantaré cuáles serán los tres momentos de la clase: en una primera instancia, las invitaré a que terminemos con la actividad de la clase anterior para lo cual les pediré que pasen el cuadro que habían realizado en borrador al afiche para, luego, hacer una puesta en común; en una segunda instancia trabajaremos con los aportes de Davini (2008) y, para ello, utilizaremos una dinámica donde ellas van a intervenir el pizarrón a partir de lo que leyeron; y, por último,

presentaremos brevemente el Diseño Curricular del Nivel Primario, documento con el que trabajaremos en las próximas clases para comenzar a planificar la enseñanza.

El primer momento se destinará, entonces, para terminar el afiche que nos había quedado pendiente la clase anterior que tiene como objetivo sistematizar y relacionar los contenidos que vimos sobre curriculum hasta el momento. Luego, pegaremos el afiche hacia un lado del pizarrón y las invitaré a que me cuenten con qué criterios construyeron dicho material y qué decisiones tomaron acerca de qué incluir y qué dejar afuera en la selección de información. Asimismo, les aclararé que este ejercicio no es un examen sino que forma parte de una evaluación formativa que busca visibilizar sus saberes y conocer qué y cómo están aprendiendo (Anijovich, 2018). Mi presencia, entonces, será de escucha mientras tomaré nota en mi cuaderno de aquellas nociones y relaciones que aparecen.

Las nociones y relaciones que se espera que aparezcan son:

- *Concepciones del curriculum.* ¿Cómo aparecen sistematizados? ¿Hay relación con el resto de los contenidos? ¿Dicha sistematización denota una posición clara sobre el curriculum? ¿Qué relación/es hacen en relación al mismo (con autores, con la propia experiencia).
- *Niveles de concreción curricular.* ¿Cómo aparecen sistematizados? ¿Cómo es la relación con el resto de los contenidos? ¿Permiten comprender de una manera más amplia la planificación de la enseñanza? ¿Qué relación/es hacen en relación al mismo (con autores, con la propia experiencia).
- *Planificar el curriculum.* ¿El curriculum aparece como sinónimo de planificación de la enseñanza? ¿Aparecen explícitas las características sobre el mismo que vimos a partir del material de lectura de la clase pasada? ¿Qué relación/es hacen en relación al mismo (con autores, con la propia experiencia).
- *Planificación de la enseñanza.* ¿Cómo aparece este concepto? ¿Lo vinculan con algún contenido o aparece aislado de los demás?

Cuando finalicen, les daré una devolución. La misma partirá de identificar los aspectos positivos de cómo fueron abordados los contenidos y la forma de trabajar en grupo. Luego, en caso de que sea pertinente y necesario, les haré las preguntas que hayan surgido durante el intercambio en caso de que alguna cuestión no me haya sido clara del todo. Las mismas serán pensadas a modo de que inviten a pensar y generar, así, espacios de diálogo y debate entre las estudiantes (Duschatzky y Aguirre, 2013).

Una vez finalizado el intercambio, les daré diez minutos para que dialoguen acerca de agregar o modificar alguna cuestión a partir de lo hablado anteriormente. Luego, les pediré que justifiquen por qué tomaron esa/s decisión/es. Este ejercicio buscará que las estudiantes vuelvan a reflexionar acerca de los contenidos, entendiendo que los mismos nunca son situaciones acabadas. Asimismo, estas sistematizaciones y articulaciones buscan abrir un

espacio donde las estudiantes comprendan los contenidos como “un todo” y no de forma aislada.

Seguidamente, les comentaré que vamos a seguir trabajando con el afiche a medida que avancemos con los contenidos de la materia. Específicamente vamos a continuar con el tema de la “planificación de la enseñanza”, contenido que comenzaremos a trabajar en el segundo momento a partir de la lectura del capítulo ocho que tenían para sus hogares del libro de Davini (2008).

Segundo momento: análisis del material de lectura para la clase

Tiempo estimado: 50 minutos

Para comenzar, les preguntaré si pudieron leer el capítulo y qué les pareció la lectura. Seguidamente, les comentaré que el libro *Métodos de la enseñanza* de María Cristina Davini, en donde se ubica el capítulo que tenían para leer, es muy reconocido en el campo de la Didáctica porque nos acerca a distintas contribuciones relevantes sobre y para la enseñanza desde la perspectiva de la práctica. En este sentido, y como expresa la autora en el Prólogo del libro, el mismo busca colaborar en la realización de prácticas docentes acercando orientaciones, propuestas y desarrollos metodológicos para contribuir a fortalecer dichas prácticas. Asimismo, sus capítulos son de una lectura amena por lo que muchos docentes deciden llevarlo al aula de una forma recurrente.

Antes de comenzar a trabajar, les comentaré brevemente que hablaré de planificación de la enseñanza y no de programación de la misma como expresa Davini (2008). Si bien en el campo educativo y académico existen una diversidad de interpretaciones sobre un mismo concepto, entendemos que planificación y programación de la enseñanza aluden a lo mismo pero desde diferentes posiciones teóricas. Mientras la programación está más vinculada al campo de la informática (que involucra procesos de decodificación de datos, de diseño, mantenimiento, entre otras características), la planificación refiere a la tarea que realizan para la enseñanza los docentes que supone la previsión, anticipación e hipótesis de trabajo y comunicación. En este sentido, aclararé que son posicionamientos, lo cual no implica que uno sea mejor que el otro, sino que son distintas formas de comprender una misma cuestión. Así, les explicaré que Davini (2008) parte de comprender la programación como aquel recurso donde se organiza la enseñanza (lo que desde mi posición teórica es la planificación de la enseñanza) y, por otro lado, entiende la planificación como aquella que le docente desarrolla como plan de trabajo de la materia donde se organizan las unidades de contenido y donde se definen las ideas principales que regulan la enseñanza (lo que desde mi posición teórica es el programa de la materia).

Luego de preguntar a las estudiantes si tienen alguna pregunta sobre esta distinción más bien teórica, les propondré un trabajo en conjunto. Para ello, les leeré la siguiente pregunta: *¿qué sentido tiene planificar?* y les propondré que reflexionen en torno a esta pregunta entre todas. Mientras tanto, escribiré en el pizarrón *Sentidos de la planificación* y les aclararé que es una

invitación a pensar los sentidos de la planificación como futuras docentes y, también, en torno a su propia experiencia entendiendo que, la clase anterior, surgieron cuestiones muy movilizantes para ellas en torno a cómo les docentes no piensan sus clases, cómo éstas se vuelven meramente expositivas, cómo se busca que les estudiantes repitan los contenidos, entre otras cuestiones. Para ello, les daré algunos papelitos de color amarillo con pegatina detrás para que, en conjunto, anoten aquellas cuestiones que creen relevantes para responder la pregunta. Les diré que pueden ayudarse, también, del texto de Davini (2008). Una vez que terminen de debatir, les pediré que los peguen en el pizarrón debajo de la pregunta y que fundamenten sus decisiones. En este momento, buscaré mediar el intercambio a partir de la escucha atenta y guiaré el intercambio a partir de preguntas y sugerencias que favorezcan a la comprensión de los sentidos de la planificación.

Se buscará guiar el intercambio a partir de las siguientes cuestiones:

- La planificación como forma de anticipación en tanto la enseñanza no puede ser improvisada: planificar previamente el desarrollo de las acciones implica organizar los contenidos, las metodologías y actividades, seleccionar los recursos y herramientas, entre otras características. *Davini (2008)*
- La planificación es un intento, no una realidad constituida: siempre implica algún nivel de incertidumbre (en tanto no se puede anticipar todo). *Palamidessi y Gvirtz -en Feldman (2010)*
- La planificación como fundamentación de las prácticas: nos permite explicitar por qué tomamos ciertas decisiones y no otras, por qué elegimos determinados caminos y no otros en materias de enseñanza. *Picco (2017)*
- La planificación como forma de hacer comunicable las intenciones educativas y las actividades. *Davini (2008)*
- La planificación, no como una exigencia formal o burocrática, sino para reflexionar acerca del para qué, el qué y el cómo concretar las intencionalidades. *Davini (2008)*
- La planificación no como algo acabado, sino como actividad permanente y dinámica. *Davini (2008)*
- La planificación implica una representación: cuando se planifica, se obtiene una representación de un cierto estado futuro de cosas. *Palamidessi y Gvirtz -en Feldman (2010)-*

Finalizado el intercambio, les volveré a dar los papelitos amarillos y les pediré que analicen la opción de agregar y/o modificar algún sentido de la planificación. Luego, les preguntaré qué cuestiones han repensado.

Una vez terminado el ejercicio, les propondré hacer lo mismo pero con otra pregunta: *¿qué decisiones les parece que contempla planificar la enseñanza?* la cual leeré en voz alta y les propondré que reflexionen en torno a esta pregunta entre todas. Mientras tanto, escribiré en el pizarrón *Decisiones que contempla la planificación de la enseñanza* y les daré algunos papelitos de color naranja con pegatina detrás que para que, en conjunto, anoten aquellas cuestiones que creen relevantes para responder la pregunta. Una vez que terminen de debatir, les pediré que los peguen en el pizarrón debajo de la pregunta y que fundamenten sus decisiones. En este momento, buscaré mediar el intercambio a partir de la escucha atenta y guiaré el intercambio a partir de preguntas y sugerencias que favorezcan a la comprensión de las decisiones que debemos contemplar al momento de construir una planificación.

Se buscará guiar el intercambio a partir de las siguientes cuestiones:

- Decisiones en torno a qué y cómo enseñar (selección de contenidos, de intencionalidades, de recursos, de actividades, entre otros).
- Decisiones en torno a cómo evaluar (los aprendizajes y la enseñanza).
- Decisiones en torno a cómo hacer comunicable para todos aquel plan de trabajo.
- Decisiones en torno a cómo poder anticipar lo más posible (entendiendo que no se puede predecir todo).

En este sentido, discutiremos sobre cómo hacer para que todas estas decisiones tengan relaciones entre sí en una planificación. Para ello, guiaré el intercambio hacia cómo las decisiones están en los componentes de la planificación entendiendo que cada uno de ellos resulta de una decisión didáctica y, por ende, política. Es, entonces, una decisión pedagógica que los docentes toman y que deben ser consistentes en sí mismas y coherentes con el resto de las decisiones (Barcia, López, Justianovich y Morais Melo, 2016). Este ejercicio busca que las estudiantes comiencen a pensar la planificación no solo como componentes aislados sino también como una relación entre las partes que responden a ciertas funciones. Así, les aclararé que no vamos a presentar formalmente los componentes en este encuentro, sino que los nombraré de modo más bien esquemático con el fin de reconocerlos para comenzar a trabajarlos la próxima clase.

Una vez finalizado el intercambio, les volveré a dar los papelitos naranjas y les pediré que analicen la opción de agregar y/o modificar alguna/s decisiones que deban contemplarse en la planificación. Luego, les preguntaré qué cuestiones han repensado. Seguidamente, les pediré que peguen en el afiche tanto los papelitos amarillos como los naranjas y, en caso de que no entren en el mismo afiche, les pediré que los peguen en otro y que unan ambos afiches a fin de continuar con el mapa conceptual. Este ejercicio tiene como finalidad agrandar dicho mapa que, además de relacionar y sistematizar los contenidos, busca verlos como “un todo”. Discutiremos, entonces, por qué es importante analizar los sentidos y decisiones de la planificación en relación al resto de los contenidos. Específicamente, buscaré centrar el

análisis en las articulaciones con los niveles de concreción curricular (planificar la enseñanza como un proceso complejo de concreción progresiva de intencionalidad que atraviesa los diferentes niveles de concreción curricular, tal como expresa Picco -2017-), y las características de planificar el curriculum (la importancia de entender la planificación de la enseñanza como una construcción política, ideológica y pública). Esto último no buscará ser una comparación sino, más bien, un reconocimiento de cómo la planificación del curriculum y la planificación de la enseñanza tienen algo del orden de lo similar por más que aluden a conceptos distintos.

Para finalizar, les invitaré a que peguen el/los afiche/s en la pared (lo cual ya he hablado con César y está de acuerdo con que sea así) para recuperarlo en los próximos encuentros. Mientras tanto, les comentaré otra analogía, en este caso, la que realiza Davini (2008) en torno a la enseñanza como un viaje: reconociendo que es una analogía impertinente pero que resulta ilustrativa para pensar en la imposibilidad de dejar librada la enseñanza a la improvisación, la enseñanza es un viaje donde se prevén diversos aspectos (dónde, cuándo, con qué recursos). Esta analogía permite no solo reconocer las funciones y componentes de una planificación sino, también, nos va a habilitar el espacio para que las estudiantes comprendan su importancia para futuras planificaciones.

Tercer momento: actividad de cierre/apertura

Tiempo estimado: 20 minutos

Les comentaré que la próxima clase vamos a comenzar específicamente a profundizar en los componentes de la planificación de la enseñanza a partir del Diseño Curricular de Primaria. Les adelantaré que la planificación que van a construir de forma individual va a ser sobre un contenido de Prácticas del Lenguaje de sexto año del nivel primario. Para ello, les mostraré en la computadora un “pantallazo” acerca de cómo está formado el Diseño Curricular del Nivel Primario. Para ello, presentaré en la computadora el diseño completo y lo iremos dialogando a medida que vayamos pasando las páginas.

Cuestiones a destacar:

- La Ley de Educación Provincial N° 13.688 encomienda la revisión curricular periódica de los Diseños Curriculares de los distintos Niveles y Modalidades. En este sentido, el Diseño Curricular del Nivel Primario fue revisado en 2018.
- En tanto estructura interna, el mismo incluye:
 - Propósitos generales del área y propósitos generales por ciclo.
 - Objetivos por año y para la Unidad Pedagógica (primero y segundo).

- Contenidos a enseñar: se consideran contenidos a enseñar tanto los conceptos disciplinares (el qué de los campos del conocimiento) como los modos de conocer (el cómo acceder a la construcción del conocimiento).
- Situaciones de enseñanza.
- Indicadores de avance.
- Hablaremos de cómo está distribuido el Diseño Curricular a partir del índice (página 12) y les preguntaré qué pueden ver y qué no, qué asignaturas aparecen como importantes y cuáles “desligadas” a un segundo plano.
- Resaltar que en las páginas 7 y 8 están “los cambios” que se realizaron.
- Entraremos a ojear de qué se trata “La enseñanza de la Danza” y por qué es importante situar la Danza en el nivel primario.
- Luego iremos a la página 44 donde comienza el apartado de “Prácticas del Lenguaje”. El mismo tiene una breve presentación y forma en que se abordarán los contenidos, y luego está dividido en primer ciclo y segundo ciclo. Nosotras vamos a enfocarnos en sexto grado específicamente. Para ello, leeremos los propósitos generales de Segundo Ciclo (página 69) para luego relacionarlos con los objetivos de sexto año de primaria (página 85) donde se sitúan los contenidos que van a tener que elegir para planificar.
- Les contaré que la materia Prácticas del Lenguaje está organizada en ámbitos: “ámbito de la literatura”, “ámbito de la formación ciudadana” y “ámbito de la formación del estudiante”. El contenido preseleccionado forma parte del segundo ámbito, el cual tiene como objetivo desarrollar prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación y construcción de la ciudadanía. Esto implica el desafío de habilitar el uso de la palabra de los estudiantes en las clases como instrumento de participación democrática. Supone que los alumnos del Segundo Ciclo puedan interactuar en una comunidad en la que circulan discursos sociales -se comentan, narran y discuten situaciones de interés; se reflexiona, se pone en duda, se contrastan distintas formas de pensar y de actuar en distintos ámbitos sociales (escuela, barrio, comunidad, entre otros)- y que todos puedan utilizar el lenguaje (de manera oral y escrita) para intervenir y resolver conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer oír su voz ante las instituciones -incluida la escuela- e interactuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.

Les comentaré que estos temas los vamos a seguir trabajando la próxima clase. Para ello, deberán leer en sus hogares una selección de páginas del Diseño Curricular, el cual le daré a cada estudiante en papel para que puedan intervenir dicho recurso para el próximo encuentro. Asimismo, les aclararé que subiré a Classroom el Diseño Curricular completo y la selección que deben leer acompañados de la siguiente consigna:

Como les adelanté la clase de hoy, en el próximo encuentro vamos a trabajar con una selección de partes del Diseño Curricular de Primaria.

Subo la selección de partes y el diseño completo por si quieren observar otras cosas que escapen a la selección.

Para su lectura, pueden tener en cuenta la siguiente pregunta:

¿Qué aspectos sobre las Prácticas del Lenguaje creen que les servirá para construir una planificación de la enseñanza?

Las invito a leerlo a partir de todo lo que conocen sobre los Diseños Curriculares: sus características de político, público e ideológico, cómo aparecen los niveles de concreción curricular, ver qué nos dicen las intencionalidades (objetivos y propósitos)...

Les propongo que tomen apuntes en sus libretas sobre lo que les llamó la atención o lo que creen relevante para recuperar la clase que viene para seguir trabajando juntas.

Nos vemos el próximo miércoles!!!

En caso de que el tiempo no nos alcance, dejaré la explicación sobre cómo está organizado el Diseño Curricular del Nivel Primario para el próximo encuentro. Priorizaré, entonces, la explicación acerca de qué componentes van a observar en la selección de páginas y la consigna para la próxima clase, y aclararé que todo estará colgado en Classroom.

Cabe aclarar que, en caso de que alguna estudiante falte al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase en forma de audio y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s a lo que se trabajó y debatió en clase con la intención de que puedan leer para la próxima clase la selección del Diseño Curricular del Nivel Primario.

En última instancia, le preguntaré a las estudiantes cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Esta devolución buscará acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por

parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, haré énfasis en las preguntas anticipadas en relación a los contenidos. Asimismo, prestaré atención a cómo se desenvuelven las estudiantes (grupalmente e individualmente) al momento de justificar las decisiones que tomaron.

¿Tuvieron algún inconveniente como vergüenza o nerviosismo al momento de pararse frente al pizarrón (al lado del afiche) donde está el afiche para hablar?

Cuando justifican sus decisiones, ¿remiten a autores o lo hacen a partir del sentido común y de su experiencia?

¿Se escuchan entre ellas mientras hablan o se “pisan” al momento de tomar la palabra?

En el segundo momento, ¿cómo fue la participación de las estudiantes en el intercambio? ¿Cómo fue la comprensión de los temas propuestos por Davini (2008)? ¿Cómo relacionaron los contenidos plasmados en el afiche con la planificación de la enseñanza? ¿Encontraron alguna dificultad en torno a las consignas o explicaciones?

En el tercer momento, ¿se les dificultó comprender por qué vamos a trabajar con el Diseño Curricular del Nivel Primario? ¿Comprendieron la consigna para la próxima clase?

Evaluación de la enseñanza

¿Todas las estudiantes hablaron durante la sistematización? En caso de que no, ¿cómo podría orientar el intercambio para que todas las estudiantes expresen sus opiniones y reflexiones?

¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?

¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones en general tanto de las estudiantes como mías? ¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?

¿Cómo fue la recepción de las estrategias utilizadas en clase tales como la participación colaborativa en el pizarrón con los papelitos?

¿Cómo fue la recepción del libro álbum “El Hilito”? ¿Lograron las estudiantes comprender las relaciones entre el mismo y los contenidos?

¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos resultaron pertinentes y significativos para las estudiantes? ¿En qué intervenciones se evidencia? ¿Las consignas fueron explicitadas de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Lectura obligatoria para leer en clase:

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Bibliografía de la practicante:

ACHILLI, E. (2013). “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contextos” en Elichiry, N. (2013). *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires, Editorial Manantial.

ANIJOVICH, R. (2018). La Evaluación. Instituto Nacional de Formación Docente. Publicación on line en: <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=7s>

BARCIA, M., LÓPEZ, A., JUSTIANOVICH, S. M. y MORAIS MELO, S. (2016). La enseñanza de la planificación. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61624>

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013). Pensar el pensamiento, Pensar es pensar problemas, y no soluciones. En DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013) *Des-Armando Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

FELDMAN, D. (2010). La programación. En FELDMAN, D. (2010). *Didáctica general*. Primera edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

PICCO, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En PICCO, S. y ORIENTI, N. (coordinadoras). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP.

Recursos

Alargue

Cargador y computadora

Boligoma

Dos afiches (el construido en el encuentro anterior y uno nuevo)

Cinta para pegar el afiche en el pizarrón y en la pared

Papeles amarillos y naranjas con adhesivos

Pizarrón

Fibrones para el afiche

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Cuatro copias de la selección de páginas del Diseño Curricular del Nivel Primario

Materiales

Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

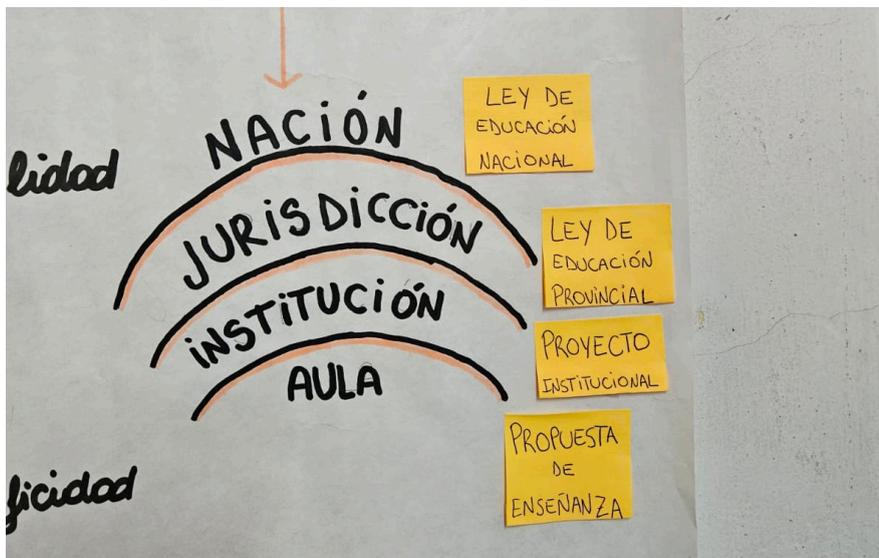
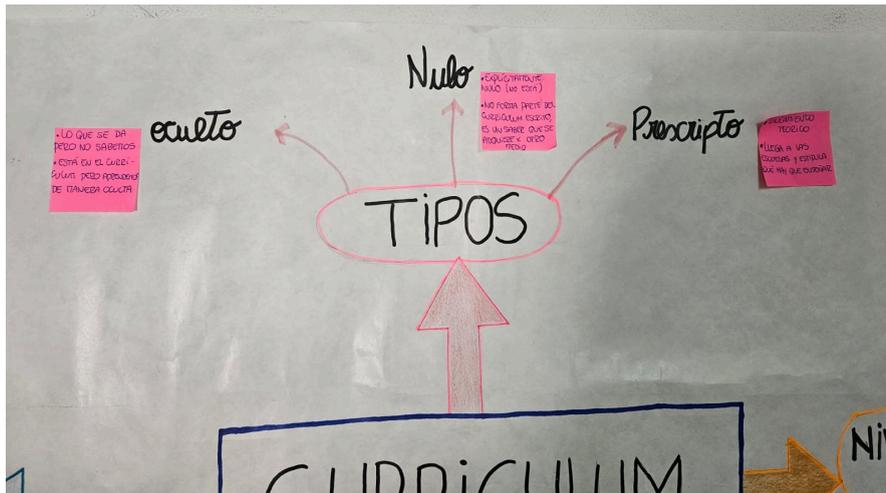
Selección de páginas del Diseño Curricular del Nivel Primaria. <https://drive.google.com/file/d/1T8bZw1gA0wOmpOf1CPbJP7-w9RbYivqj/view?usp=sharing>

Crónica

Llegué a la institución y me encontré con César. Las estudiantes ya estaban esperando en “la jaula”, se las notaba cansadas. Me contaron que no habían cursado en el día de la fecha por lo que solo fueron a la Escuela de Danzas Clásicas al encuentro de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y que, además, están teniendo muchas cosas que hacer de la facultad.

Daniela, Carla, Agustina y Belén estuvieron presentes. Para comenzar, y al igual que el encuentro anterior, les conté los momentos de la clase. En el primero de ellos, y a diferencia de los “primeros momentos” que veníamos haciendo en los encuentros anteriores, no hubo una recuperación de saberes previos en el pizarrón. Les propuse comenzar con el afiche que nos había quedado por hacer de la clase anterior. Las estudiantes habían terminado el

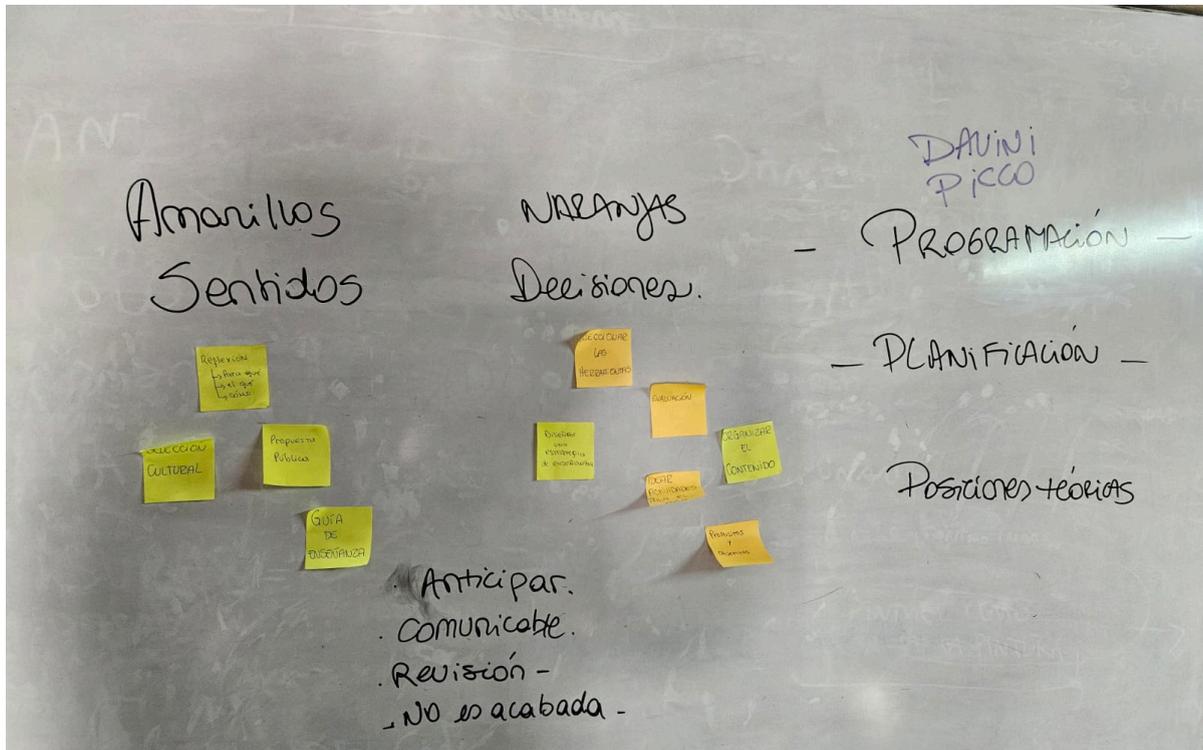
creían que la palabra que sintetizaba todo era *currículum*. El afiche muestra una clara síntesis de lo que venimos trabajando en las clases y lo que las estudiantes comprendieron. Después de conversar sobre el afiche, les pregunté si le agregarían o modificarían alguna cuestión y, para ello, las invité a que pensasen dicha consigna a partir de que la próxima semana nos va a estar visitando Josefina, una compañera de la facultad que va a ir a observar la clase. Y es ahí donde aparecieron los papelitos de colores: las estudiantes creían que, para que una persona por fuera de nuestro curso entendiera mejor el afiche, debían aclarar qué implica cada nivel de concreción curricular y cada tipo de currículum:



Fue un trabajo colectivo increíble. Las estudiantes estaban orgullosas por lo que habían hecho y yo también por las relaciones que habían logrado.

El tiempo corría y faltaba menos de media hora para que termine la clase así que comenzamos el segundo momento. Luego de preguntarles sobre la lectura del texto de Davini (2008) y contarles acerca de los posicionamientos teóricos en torno a los conceptos de programación y planificación, les pedí que escriban en los papelitos amarillos los sentidos de la planificación y en los naranjas las decisiones que debemos tomar en torno a ella. Si bien los había pensado como ejercicios distintos, primero escribir los sentidos y después las

decisiones, las invité a que lo hagan juntos, no solo porque teníamos poco tiempo sino también porque noté que dividirlos iba a hacer que se pierda las relaciones entre los sentidos y las decisiones. Dicho y hecho, la decisión de que piensen ambas cosas salió muy bien: al principio les costó identificar la diferencia entre sentidos y decisiones pero, con la puesta en común, ellas mismas lograron identificar por qué hablar de sentidos y de decisiones de la planificación de la enseñanza. El pizarrón quedó así:



Sentidos: reflexión (para qué, el qué y cómo), selección cultural, propuesta pública, guía de enseñanza.

Decisiones: seleccionar las herramientas, evaluación, organizar el contenido, propósitos y objetivos, diseñar una estrategia de enseñanza, idear actividades para el aula.

Como se puede observar en la foto, los papelitos los fuimos moviendo de lugar: algunos de los sentidos los movimos hacia las decisiones. Con eso, les comenté, no queremos decir que las decisiones no hagan a los sentidos de la planificación sino que, los sentidos son como las funciones y características de la planificación que le dan significado y las decisiones son aquellas que debemos tomar para la construcción del mismo. Una vez explicado esto, las estudiantes lograron identificar la diferencia y movieron los papelitos. Ese ejercicio abrió muchas puertas las cuales, por cuestión de tiempo, no pudimos indagar y quedaron pendientes para el próximo encuentro.

Por falta de tiempo y por apresurarme porque ya era la hora, me faltó pedirles una devolución a las estudiantes sobre cómo se sintieron con la clase. Asimismo, tomé la decisión en el momento de no darles para leer para la próxima semana el Diseño Curricular del Nivel Primario porque no llegamos a analizarlo en el tercer momento y, como este es el primer

acercamiento que tienen las estudiantes con el mismo, decidí que, entre todas, lo trabajemos las próximas clases.

César me dio una muy buena devolución, la cual fue muy emocionante. Por un lado, me dijo que se notaba que lo estoy disfrutando de otra manera y yo siento lo mismo: el primer encuentro lo comencé muy ansiosa y se me notaba en la forma de hablar, y en la segunda y tercera clase sentí que bajé muchas *revoluciones* (para bien). Asimismo, me comentó que se nota un cambio en cómo me posiciono en el aula y eso se observa también en las intervenciones que hago. También me invitó a reflexionar acerca de la construcción del afiche, no solo como un recurso didáctico más, sino como una constitución colectiva que no es solo una síntesis sino también un posicionamiento que las estudiantes lograron apropiarse. Por otro lado, me felicitó porque logré un contrato didáctico con las estudiantes en muy poco tiempo y una autoridad pedagógica que hace que sea la *profesora* de la clase. ¡Cómo no emocionarse!

Reflexión posactiva

Llegué a la Escuela de Danzas Clásicas muy sobre la hora y, mientras esperaba a César para ingresar a “la jaula”, entraron Belén y Carla y me saludaron con un beso. Me pareció extraño porque suelen estar todas en la Escuela porque cursan las Prácticas antes de nuestros encuentros. Cuando subimos con César al aula, faltaban Daniela y Agustina que llegaron a la brevedad. ¡Hasta el momento no faltó ninguna a los encuentros! Eso es una gran alegría porque da cuenta de que hay algo de las clases que les gusta... Esa es una gran motivación para mí.

Tal como expresé en la crónica, el primer momento fue de construcción del afiche. Al principio, fue Carla quien “tomó la posta” para escribir en el mismo. ¡Mi función fue ir diciendo que faltaban cinco minutos durante cincuenta y cinco minutos! Al segundo “cinco minutos” que les dije, Agustina, Daniela y Belén comenzaron a escribir en el afiche también. Me llamó la atención que varias de las decisiones pasaban primero por Carla. Eso me dio la pauta de que, en el intercambio que íbamos a hacer a continuación, tenía que estar atenta a cederle la palabra también al resto de las estudiantes. No hubo discusiones en la construcción del mismo, por lo que es viable la idea de ir complejizando el afiche clase a clase con los contenidos que vayamos dando.

En el intercambio, las cuatro estudiantes tomaron la palabra y no fue necesaria mi mediación. Tengo que admitir que en un momento sentí que se me quebró la voz porque me sentía orgullosa. Siento que lo que surgió en el afiche y en el intercambio da cuenta de cómo las estudiantes se fueron apropiando de los contenidos a partir de las actividades realizadas en los encuentros, lo cual da a entrever también que las explicaciones y las relaciones que fui haciendo fueron claras.

A las estudiantes les gustó mucho la invitación a agregar o modificar alguna cuestión que haya surgido en los intercambios. Daniela me comentó que ahora lograba ver mejor las

relaciones que antes aparecían como conceptos aislados. Belén dijo que le pareció genial las relaciones que hicieron, y Agustina agregó que por ella misma no sabía si había podido hacerlas y que le gustó mucho la actividad grupal. En el intercambio surgió un debate muy interesante en torno a los niveles de concreción curricular. Al momento de modificar alguna cuestión, Carla propuso que, la flecha que habían puesto para abajo que va de mayor nivel de generalidad a mayor nivel de especificidad, también vaya para arriba y argumentó que podemos leer una planificación desde los otros niveles y podemos leer los otros niveles para hacer una planificación. Luego de un debate, que me sorprendió ampliamente por cómo se apropiaron de los conceptos, concluimos que íbamos a dejar la flecha para abajo y que, cuando volviésemos al afiche en las próximas clases cuando construyamos la planificación de la enseñanza, vamos a volver a debatir la posibilidad de agregar la flecha para arriba. Para ello, les comenté que estos debates son super valiosos en tanto muestran cómo van formando sus propios posicionamientos sobre los contenidos que vamos viendo y que este es un claro ejemplo de cómo no hay “una sola respuesta” a ciertas preguntas... ¡Deberían haber visto sus caras! Eran de intriga pero también de sorpresa, no podían creer hasta dónde habían llegado los intercambios a partir del afiche.

Una vez finalizado el primer momento, dimos paso a segundo donde las estudiantes me comentaron que leyeron el texto de Davini (2008) de forma transversal y que había algunas cosas que no habían entendido. Les propuse hacer directamente la actividad sobre los sentidos y las decisiones al momento de planificar. Cuando les expliqué la misma, no les dije qué entendía por sentidos y por decisiones, sino que dejé que lo hagan por lo que ellas comprendían, y eso estuvo bárbaro. En este ejercicio, fue Belén quien “tomó la posta”. Luego cada una comenzó a escribir papelitos y a decirlos en voz alta para que no se repitieran en el pizarrón. Cuando hicimos la puesta en común, partí de preguntarles qué entendían por sentidos y decisiones y fue increíble cómo lograron sistematizar los mismos a partir de lo que habían entendido del texto de Davini (2008). La imagen del pizarrón muestra cómo fuimos dialogando acerca de los sentidos y decisiones y da cuenta, también, de cómo algunos sentidos (papelitos amarillos) se movieron a las decisiones (papeles amarillos). Antes de finalizar el encuentro, les comenté que, dentro de las decisiones que habían llevado al pizarrón, muchas decisiones forman parte de los componentes de una planificación. Cerrar con esa idea fue esencial para darle continuidad en la próxima clase.

En relación a la devolución de César, la misma me dejó pensar muchísimo en la evaluación de la enseñanza en tanto me permitió dar cuenta que lo que yo siento también se ve por fuera. El segundo encuentro hizo un cambio en mi forma de posicionarme en el aula y, en esta clase, sentí que la estaba disfrutando de una forma distinta: no le presté mucha atención al tiempo (no por eso lo desestime, sino que no me desesperé por no llegar con aquello que tenía previsto), dejé que las intervenciones fluyan y que los silencios no sean incómodos. En este sentido, y si bien fue una clase distinta de lo que había pensado, me llevé una sensación hermosa y una gran motivación a pensar futuros encuentros.

Cuarta planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Cuarto diseño de clase

Miércoles 20 de septiembre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata. La misma corresponde al quinto encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum” en el cual comenzaremos a pensar en los componentes de una planificación de la enseñanza.

Esta propuesta de clase se estructura a partir de una secuencia didáctica de tres momentos. Primeramente, continuaremos con el ejercicio que comenzamos en el encuentro anterior sobre los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza. Para ello, utilizaremos los aportes de Davini (2008), texto que utilizamos la clase pasada y las estudiantes deben releer para el presente encuentro. En el segundo momento presentaré los componentes de la planificación y, a partir de ello, leeremos una ficha de cátedra escrito por César que busca sistematizar las características particulares de cada uno de éstos para que, finalmente en el último momento, analicemos cómo aparecen dichos componentes en una planificación de enseñanza en el área de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y en el ámbito de las Danzas. Este ejercicio buscará que las estudiantes puedan reconocer los componentes, así como también analizar qué aparece en cada uno de ellos y cómo se encuentran

articulados. Por lo tanto, y para que el contenido no sea tan lejano para las estudiantes, el ejercicio de analizar dos planificaciones, una del ámbito de las estudiantes y otro ajeno al de ellas, permitirá darle sentido a esta actividad de escritura y reescritura de una planificación de la enseñanza que comenzaremos las clases siguientes.

Pensar la planificación de enseñanza de esta forma permite que las estudiantes puedan no solo reconocer las funciones y componentes de una planificación sino, también, apropiarse de los mismos para futuras planificaciones. En este sentido, es importante aclarar que esta asignatura no es la única que brinda orientaciones para planificar una clase. Este tema es retomado, posteriormente, en el campo de la Práctica Docente pero, a diferencia de este espacio donde se planifica en un área que no sea Danza, buscará orientar los componentes de la planificación específicamente a Danzas. Estos son acuerdos institucionales que César, mi co-formador, acordó con las Prácticas Docentes previo a mi ingreso a la institución. Así, se vuelve importante reflexionar acerca de cómo nuestras prácticas no se realizan sobre un vacío sino que, como expresa Achilli (2013), son prácticas situadas y entramadas en diferentes niveles contextuales a los cuales resulta central aproximarse, conocerlos y problematizarlos para preguntarnos sobre nuestro posicionamiento en el campo profesional y laboral.

Contenidos:

La planificación de la enseñanza: sus componentes.

Objetivos:

- Reflexionar sobre los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza.
- Reconocer los componentes de la planificación de la enseñanza y establecer relaciones entre ellos.
- Participar activamente en los intercambios a partir de pensamientos y experiencias en torno a los contenidos de la clase.

Propósitos:

- Generar un ambiente de reflexión sobre los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza.
- Promover el reconocimiento de los componentes de la planificación de la enseñanza y las interrelaciones entre ellos.
- Fomentar el intercambio a partir de pensamientos y experiencias en torno a los contenidos de la clase.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *retomando los sentidos y decisiones en torno a la planificación*

Tiempo estimado: 50 minutos

Antes de comenzar, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy y les presentaré a Josefina, compañera de la Facultad quien se encuentra realizando una observación para las prácticas de enseñanza. Les contaré que, para las prácticas, debemos observarnos entre nosotras, entre pares, y realizar una crónica relatando cómo fue la clase. Les comentaré, además, la importancia de esta instancia en las prácticas de enseñanza en tanto la observación como un dispositivo pedagógico permite complejizar y problematizar la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y de lo no observado: fortalezas, debilidades, tensiones, aspectos emergentes, entre otras cuestiones (López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017).

Luego de esta breve presentación, les adelantaré cuáles serán los tres momentos de la clase: en primer lugar, continuaremos con el ejercicio que comenzamos en el encuentro anterior sobre los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza; luego leeremos una ficha de cátedra que escribió César sobre los componentes de la planificación para, finalmente en el último momento, analizar cómo aparecen dichos componentes en dos planificaciones de enseñanza: una del ámbito de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I construida por mí en el marco de las Prácticas de Enseñanza y otra del área de Danzas construida por una compañera que estudió en la Escuela de Danzas Clásicas.

El primer momento se destinará, entonces, para retomar lo que comenzamos la clase pasada sobre los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza. Para ello, comenzaré contándole a Josefina que, la clase pasada, las estudiantes realizaron una sistematización de los contenidos que trabajamos en torno al bloque cuatro de la materia que se llama “Teoría y Desarrollo del Curriculum” y que, seguidamente, comenzamos a trabajar específicamente en relación a los sentidos de la planificación y decisiones que debemos tomar en torno a la misma. Para recuperar lo que las estudiantes recuerdan, las invitaré a que cuenten de qué se trata el afiche que construyeron. Mi función será de mediación y, en caso de que sea pertinente, realizaré comentarios o preguntas que inviten a pensar y generar, así, espacios de diálogo entre las estudiantes. Luego, volveremos sobre los sentidos de la planificación y las decisiones en torno a la misma. Para ello, pegaré en el pizarrón los papelitos amarillos y naranjas como quedaron la clase pasada (los amarillos correspondientes a los sentidos y los naranjas a las decisiones) y le pediré a las estudiantes que, a partir de la relectura del texto de Davini (2008), agreguen o modifiquen aquellas cuestiones que crean necesarias para complejizar las ideas en torno a los sentidos y decisiones sobre la planificación de la enseñanza:

A la derecha escribiré *Sentidos* (amarillo) y pegaré los papelitos correspondientes a *reflexión (para qué, el qué y cómo)*, *selección cultural*, *propuesta pública*, *guía de enseñanza*, tal como quedaron en el pizarrón la clase pasada.

A la izquierda escribiré *Decisiones* (naranja) y pegaré los papelitos correspondientes a *seleccionar las herramientas*, *evaluación*, *organizar el contenido*, *propósitos y objetivos*, *diseñar una estrategia de enseñanza*, *idear actividades para el aula*, tal como quedaron en el pizarrón la clase pasada.

Luego, les pediré que me cuenten qué cuestiones agregaron o modificaron y por qué tomaron dichas decisiones. Para ello, mediaré el intercambio a partir de una escucha atenta, así como también recuperando los aportes de Davini (2008). Asimismo, guiaré el intercambio hacia cómo las decisiones están en los componentes de una planificación entendiendo que cada uno de ellos resulta de una decisión didáctica y, por ende, política. Esto, también, es una decisión pedagógica que les docentes toman, las cuales deben ser consistentes en sí mismas y coherentes con el resto de las decisiones (Barcia, López, Justianovich y Morais Melo, 2016). Este ejercicio busca que las estudiantes comiencen a pensar la planificación no solo como componentes aislados sino también como una relación entre las partes que responden a ciertas funciones. Este tema, aclararé, es el que comenzaremos a trabajar en el próximo momento.

Para finalizar con este primer momento, les pediré a las estudiantes que se agrupen entre todas y les daré el libro álbum “El Hilito” en formato físico y las invitaré a leerlo y observarlo. A Josefina y César les daré una copia del mismo para que también puedan hacer la lectura y observación. Para ello, les leeré el siguiente fragmento:

Hoy les traigo otro libro álbum pero, en esta ocasión, la autora e ilustradora es Flor Balestra, una diseñadora rosarina.

Este libro álbum busca reflexionar acerca de la relación de los sujetos con el mundo. Sin embargo, esas relaciones pueden articularse con múltiples aspectos de la vida... entre ellos la planificación de la enseñanza.

Las invito a observarlo y leerlo entre todas, y que, a medida que lo vayan haciendo, puedan encontrar distintas referencias a por qué la planificación es (o no es) un hilito.

Luego, haremos una puesta en común. Guiaré el intercambio a partir de las resonancias que las estudiantes tuvieron. Cabe aclarar que las resonancias son aquellas cuestiones que surgieron con la lectura y observación del libro álbum y que, para recuperar dichas resonancias, utilizaré un marcador de pizarra de color, para diferenciarlo del negro, buscando dar cuenta de las relaciones con el hilito con los sentidos y decisiones en torno a la planificación y, así, mostrar cómo “todo se encuentra articulado”.

Algunas referencias a tener en cuenta:

- A veces se nos va a complicar que todos los componentes tengan sentido pero no hay que entrar en pánico (analogía con que no hay que escaparse por el otro lado del hilo).
- Nos vamos a encontrar en el camino con que hay muchas formas de abordar un contenido (analogía con que algunos se la pasan discutiendo acerca de qué es la realidad).
- Planificar la enseñanza es una invitación a pensar en nuestra experiencia y (re)significarla (analogía con que algunos viven atados a su realidad).
- No es un proceso horizontal.
- Vamos a modificar las decisiones en la marcha (analogía con que el hilo se corte).
- La planificación es un hilo entre componentes: los mismos se encuentran relacionados y articulados, y los vamos modificando a medida que vamos pensando el resto de los componentes. Esto nos quita la idea más bien tecnicista de la planificación en tanto no planificamos siguiendo una técnica ni operacionalmente una serie de componentes.

En este sentido, me gustaría que el intercambio finalice con la idea de que la planificación es un hilo, pero el mismo no es lineal: hay complicaciones, desafíos, escritura y reescritura, decisiones que debe hacer una misma y decisiones que vamos a tomar con otros. Esto me parece que es importante para seguir profundizando en cómo los sentidos y las decisiones en torno a la planificación no deben pensarse de forma aislada sino, más bien, de forma articulada.

Una vez finalizado el intercambio, les comentaré otra analogía, en este caso, la que realiza Davini (2008) en torno a la enseñanza como un viaje: reconociendo que es una analogía impertinente pero que resulta ilustrativa para pensar en la imposibilidad de dejar librada la enseñanza a la improvisación, la enseñanza es un viaje donde se prevén diversos aspectos (dónde, cuándo, con qué recursos). Esta analogía permite reconocer los sentidos y decisiones en torno a la planificación, así como también los componentes que la conforman, siendo ésta una puerta de entrada al segundo momento.

Segundo momento: *análisis de los componentes de una planificación*

Tiempo estimado: 50 minutos

Les propondré a las estudiantes leer una ficha de cátedra construida por César que se llama “Elementos de la planificación: estructura tentativa”. Para ello, les daré una copia a cada una

y les pediré que vayan interviniendo dicho documento. Este ejercicio tiene como propósito acercar a las estudiantes a las características que posee cada componente de la estructura de una planificación de la enseñanza. A medida que vayamos leyendo cada componente, nos detendremos a pensar qué deberíamos incluir en cada uno de ellos y, para ello, iré anotando en el pizarrón la palabra *Componentes* donde sistematizaré las ideas principales. Asimismo, les adelantaré que van a construir su planificación en el área de Prácticas del lenguaje, específicamente en sexto grado de primaria. Esta aclaración me permitirá adecuar los ejemplos a casos concretos que ellas después podrán utilizar al momento de construir su diseño de clase.

Cuestiones a no olvidar:

- En relación a la fundamentación: la misma responde a una serie de preguntas tales como ¿por qué es importante esa clase en sexto grado de primaria?, ¿qué aportes brinda a la construcción de le sujeto?, ¿por qué es importante ese contenido? Mucho de estas preguntas vamos a poder leerlas con el Diseño Curricular, el cual vamos a trabajar la próxima clase.
- Con respecto a los objetivos y propósitos: son las intencionalidades educativas que dan cuenta de lo que se espera que le estudiante alcance y lo que le docente pretende de la actividad de la clase en sí misma respectivamente.
 - Algunos verbos que podrían utilizarse en los objetivos son: acompañar, reconocer, identificar, describir, reflexionar, problematizar, entre otros.
 - Algunos verbos que podrían utilizarse en los propósitos son: promover, reconocer, generar, brindar, acercar, entre otros.
- En relación a los contenidos: los mismos deben ser seleccionados, secuenciados y contextualizados dependiendo del estudiantado, de la cantidad de tiempo que disponemos para la clase, de los recursos, entre otras cuestiones. Es importante señalar que, como docentes, debemos hacer un recorte de los mismos porque no podemos enseñar todo. Les adelantaré, también, que este componente va a estar organizado por momentos de clase.
- Con respecto a los recursos: son aquellos soportes que vamos a necesitar para desarrollar las clases que sirven como apoyo para potenciar el aprendizaje de cierto contenido. Davini (2008) identifica:
 - Soportes de comunicación: son aquellos medios para construir conocimiento entre le docente y les estudiantes tales como las guías de trabajo, mapas conceptuales, estudios de caso, entre otros.

- Herramientas de conocimiento: son medios para acceder, consultar y analizar información tales como textos, diccionarios, tablas, videos, entre otros.
- Materiales operativos: son aquellos medios para realizar actividades prácticas que requieren de manipulación por parte de le docente y/o estudiantes tales como las computadoras, maquetas, juegos, entre otros.
- En relación a la evaluación: este componente permite reflexionar sobre la propia práctica. Si bien vamos a ver este componente en las próximas clases más en profundidad, vamos a distinguir la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Asimismo, vamos a recuperar muchos de los aportes de Anijovich (2018), tema que abordaron en el tercer bloque de la materia.
- Con respecto a la bibliografía: la misma va a contener únicamente la lectura que se cita en la planificación.

Nota: es importante aclarar que estos componentes son a modo de guía y no siempre se encuentran de la misma forma en todas las planificaciones de enseñanza. Esto es lo que vamos a trabajar en el tercer momento de la clase.

Esta actividad tiene como objetivo, entonces, debatir por qué es importante analizar los sentidos y decisiones de la planificación en relación al resto de los contenidos. Específicamente, buscaré centrar el análisis en las articulaciones con los niveles de concreción curricular (planificar la enseñanza como un proceso complejo de concreción progresiva de intencionalidad que atraviesa los diferentes niveles de concreción curricular, tal como expresa Picco -2017-), y las características de planificar el curriculum (la importancia de entender la planificación de la enseñanza como una construcción política, ideológica y pública). Esto último no buscará ser una comparación sino, más bien, un reconocimiento de cómo la planificación del curriculum y la planificación de la enseñanza tienen algo del orden de lo similar por más que aluden a conceptos distintos.

Tercer momento: *actividad de cierre/apertura*

Tiempo estimado: 20 minutos

El último momento se destinará para analizar dos planificaciones de enseñanza: una del ámbito de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y otra del área de la Danza. Les haré a cada estudiante una copia de cada planificación a fin de que puedan apropiarse de dicho material. Seguidamente, les comentaré de dónde provienen dichas planificaciones: por un lado, la de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I construida por mí en el marco de las Prácticas de Enseñanza y, por el otro lado, la de Danza fue escrita por una compañera que es Profesora de Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas, quien me la acercó para que podamos trabajar en clase.

A continuación, les leeré la siguiente actividad, la cual les entregaré en papel a cada una de ellas:

Cada una de ustedes tiene dos planificaciones de enseñanza: una del ámbito Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y otra del área de la Danza. Si las vemos muy por arriba, podemos ver que hay algunos componentes que están en ambas planificaciones... Si bien hay muchas formas de planificar, me gustaría que nos detengamos en ver qué componentes aparecen y la forma que adquiere cada uno de ellos. Para esto, les propongo analizar las dos planificaciones en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo aparecen los componentes? ¿Aparecen de la misma forma en ambas planificaciones?

¿Qué características tiene cada uno?

¿Qué aspectos podemos recuperar para pensar nuestra futura planificación de la enseñanza?

Aclaración: este ejercicio no busca comparar sino encontrar puntos fuertes que nos permitan pensar cómo escribir la planificación de la enseñanza, la cual será construida en el ámbito de Prácticas del Lenguaje.

En caso de que el tiempo no nos alcance, tendrán la consigna en papel para que terminen de pensar las preguntas de forma individual para la próxima clase, donde retomaremos este tema para dar comienzo a la fundamentación como componente didáctico que engloba todas las decisiones didácticas, pedagógicas y políticas. Para ello, les adelantaré que comenzaremos a construir la planificación a partir del análisis del Diseño Curricular del Nivel Primario por lo que es de suma importancia que no falten al próximo encuentro. También, les diré que vendrá a observar la clase Silvina, mi profesora de las Prácticas de Enseñanza.

Cabe aclarar que, en caso de que alguna/s estudiante/s falte/n al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase en forma de audio y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s a lo que se trabajó para que pueda realizar la actividad propuesta para el próximo encuentro.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por

parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, ¿cómo realizan la síntesis en base a la explicación del mapa conceptual para Josefina? ¿Se escuchan entre ellas mientras hablan o se “pisan” al momento de tomar la palabra? En relación al trabajo en grupo en torno a los sentidos y decisiones sobre la planificación de la enseñanza, ¿cómo fue la participación de las estudiantes en el intercambio? ¿Cómo fue la comprensión de los temas propuestos por Davini (2008)? ¿Cómo relacionaron los contenidos plasmados en el afiche con la planificación de la enseñanza? ¿Encontraron alguna dificultad en torno a las consignas o explicaciones?

En el segundo momento: ¿cómo se sienten con el primer acercamiento a los elementos de una planificación de la enseñanza? ¿Cómo fueron sus intervenciones? ¿Lograron hacer relaciones entre los sentidos y decisiones en torno a una planificación y los elementos de la misma?

En el tercer momento, ¿cómo se sienten para analizar planificaciones (motivadas, sorprendidas? ¿Comprenden la intención de dicha actividad?

Evaluación de la enseñanza

¿Todas las estudiantes hablaron en la síntesis del mapa conceptual para Josefina? En caso de que no, ¿cómo podría orientar el intercambio para que todas las estudiantes expresen sus opiniones y reflexiones?

¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?

¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones en general tanto de las estudiantes como mías? ¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?

¿Cómo fue la recepción de las estrategias utilizadas en clase tales como la lectura de una ficha de cátedra en clase y el análisis de dos planificaciones de enseñanza?

¿Cómo fue la recepción del libro álbum “El Hilito”? ¿Lograron las estudiantes comprender las relaciones entre el mismo y los contenidos?

¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos resultaron pertinentes y significativos para las estudiantes? ¿En qué intervenciones se evidencia? ¿Las consignas fueron explicitadas de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Lectura obligatoria para leer en clase:

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

ORTIZ, C. (2014). Elementos de la planificación (estructuras tentativas). Ficha de cátedra. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1cw6bTI405QjFZVII3BMfZGjFnxuXiRi5/view?usp=sharing>

Planificación de la enseñanza en Danza. Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1-yHlfbMju0FWZmkbjl76d4-0aHR0Cn_/view?usp=sharing

Planificación de la enseñanza en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1a1AEpffVXo_Tq9S10ZonhUfnAT9htUx_/view?usp=sharing

Bibliografía de la practicante:

ACHILLI, E. (2013). “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contextos” en Elichiry, N. (2013). *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires, Editorial Manantial.

ANIJOVICH, R. (2018). La Evaluación. Instituto Nacional de Formación Docente. Publicación on line en: <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=7s>

BARCIA, M., LÓPEZ, A., JUSTIANOVICH, S. M. y MORAIS MELO, S. (2016). La enseñanza de la planificación. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61624>

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

LÓPEZ, A., MORAIS MELO, S. G., GARCÍA CLÚA, M. N. y BARCIA, M. (2017). Capítulo 10: El dispositivo de observación en la formación de profesores. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

ORTIZ, C. (2014). Elementos de la planificación (estructuras tentativas). Ficha de cátedra. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1cw6bTI405QjFZVII3BMfZGjFnxuXiRi5/view?usp=sharing>

PICCO, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En PICCO, S. y ORIENTI, N. (coordinadoras). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP.

Recursos

Pizarrón

Fibrones para el afiche

Cinta scotch

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Seis copias de la ficha de cátedra de César “Elementos de la planificación: estructura tentativa” para leer en clase (para las estudiantes, César y Josefina)

Seis copias de la planificación de enseñanza del ámbito de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I (para las estudiantes, César y Josefina)

Seis copias de la planificación de enseñanza del ámbito de Danzas (para las estudiantes, César y Josefina)

Cuatro copias de la actividad del último momento (para las estudiantes)

Dos copias de “El Hilito” (para César y Josefina)

Dos copias de mi planificación de la enseñanza (para César y Josefina)

Materiales

Flor Balestra (2014). El Hilito. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/19IN5p6efCv1H2O1Sm0WKJQXkxQyxnzDB/view?usp=sharing>

Planificación de la enseñanza en Danza. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1-yHlfbMju0FWZmkbljI76d4-0aHR0Cn_/view?usp=sharing

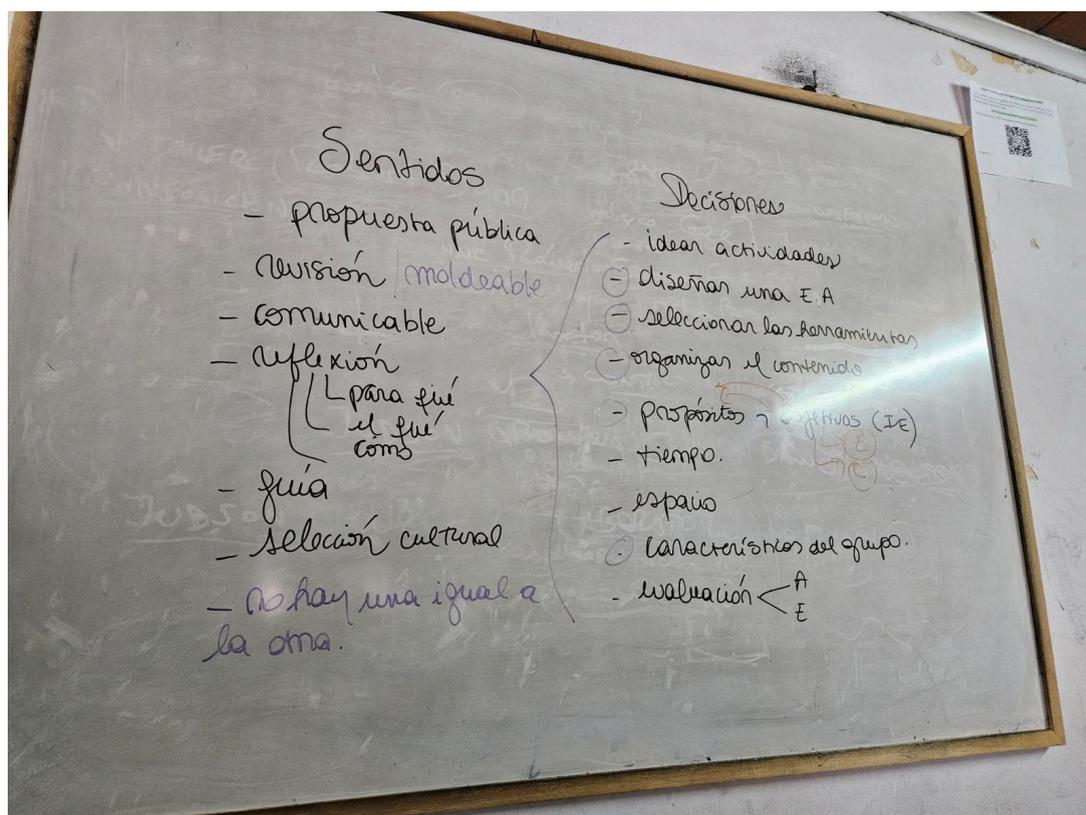
Planificación de la enseñanza en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1a1AEpfVXo_Tq9S10ZonhUfnAT9htUx_/view?usp=sharing

Crónica

Llegué a la institución y me encontré con Josefina, mi compañera de las Prácticas de Enseñanza que, como les había adelantado a las estudiantes la clase pasada, iba a acompañarnos en la clase. Luego llegó César y juntos subimos a “la jaula”. Daniela, Carla y Belén estuvieron presentes. Agustina no fue, por lo que en “la jaula” éramos seis: César, Josefina, las tres estudiantes y yo.

Para comenzar, y a diferencia de los encuentros anteriores y de lo anticipado en la planificación, no les conté los momentos de la clase puesto que no quería anticiparles la actividad de análisis de las planificaciones, quería que fuese sorpresa.

Como nos visitaba Josefina, invité a las estudiantes a contarle qué estuvimos trabajando en el afiche. Para ello, las tres tomaron la palabra y le explicaron qué habíamos visto en torno al curriculum que aparece en el afiche como palabra central. Seguidamente, le conté a Josefina que la clase pasada comenzamos un ejercicio, que nos quedó sin cerrar, acerca de los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza. Para ello, invité a las estudiantes a que, juntas, completemos en el pizarrón los sentidos y decisiones a partir de lo que hablamos la clase pasada y sumando los aportes de Davini (2008) que tenían como relectura para el presente encuentro. Así quedó el pizarrón:



Una vez terminado el ejercicio, Belén me comentó que la clase pasada le había costado un poco comprender la diferencia entre sentidos y decisiones y que, en este encuentro, pudo comprender no solo la diferencia sino también las relaciones entre ambas cuestiones en torno a una planificación de la enseñanza.

Luego, les presenté el libro álbum de “El Hilito”. Tuvo unas resonancias hermosas. Primeramente, las estudiantes reflexionaron sobre la relación de ellas con el mundo. Daniela comentó que el libro álbum dejó que pensara en cómo su vida fue primero un hilito recto hasta que entró a la facultad, y Carla agregó que cuando uno es chique no dimensiona la vida con sus problemas y obligaciones y por eso cuando uno es más grande es capaz de moldear ese hilito. Belén expresó algo muy interesante acerca de que el hilito es diferente en la realidad de cada uno y Daniela aportó su sentipensar en torno a cómo no siempre es bueno que el hilito sea lineal, sino que puede tener curvas pero estar “ordenado” también. Estas intervenciones, además de ser valiosas para pensar sus propias experiencias, son pertinentes para pensar la planificación: surgió la idea de que cuando ese hilito, esa planificación, tiene curvas no hay que desesperar sino intentar buscar una (entre varias) soluciones y que muchas veces esa solución o soluciones tienen que hablarse con otros; que es súper importante ir y venir sobre esa planificación (escribir, borrar y volver a escribir); la importancia de conocer ese hilito (Daniela y Carla coincidieron en que ellas, antes de esta materia, no sabían que los docentes planifican sus clases); y cómo cada docente moldea su planificación a gusto (y que esto depende de la institución también).

Esta actividad le permitió a las estudiantes poder pensar la planificación como un todo. En mi diseño de clase, tenía la intención de que las estudiantes puedan completar el afiche con los sentidos y decisiones en torno a la planificación pero, como el tiempo nos apremiaba, decidí dejar ese ejercicio para otro encuentro.

Así, pasamos al segundo momento, donde leímos la ficha de cátedra de la autoría de César y explicamos cada componente. Esta lectura compartida fue sumamente enriquecedora para comprender cómo esos sentidos y decisiones en torno a la planificación se materializan en un diseño. En este punto surgieron cuestiones acerca de cómo construir una planificación es importante para el docente y no tiene un sentido meramente burocrático, su importancia de reescritura, la relación entre componentes, cómo las decisiones que tomamos están regidas en normativas como las Leyes y los Diseños Curriculares (volviendo a los niveles de concreción curricular y el afiche construido por las estudiantes).

Luego, dimos comienzo a la actividad sobre el análisis de dos planificaciones de la enseñanza, una del ámbito de la Danza escrito por una compañera de la Práctica de Enseñanza que es profesora en Danza Contemporánea, egresada de la Escuela de Danzas Clásicas, y la otra correspondiente a la materia de Perspectiva Pedagógica de mi autoría. Si bien no tuvimos mucho tiempo para dialogar acerca de cómo aparecen los componentes, las estudiantes lograron comprender la consigna a partir de un análisis y no de valoraciones ni juicios de valores. Este ejercicio fue una puerta de entrada para comprender cómo los componentes aparecen de diversas formas.

Para finalizar, las estudiantes se llevaron la consigna y las planificaciones impresas para realizar el análisis. Le pedí una devolución a las estudiantes, quienes me comentaron que la propuesta “está copada” y que se vienen sintiendo cómodas con las clases. César y Josefina me dieron unas devoluciones hermosas. Así, dimos por finalizado el encuentro, el cual estuvo

lleno de materiales impresos y de intercambios super enriquecedores para comenzar a pensar los componentes de una planificación de la enseñanza.

Reflexión posactiva

Llegué a la Escuela de Danzas Clásicas y me encontré con Josefina. Luego llegó César y subimos les tres a “la jaula”. En este encuentro faltó Agustina, por lo que el aula estaba formada por César, Josefina, Daniela, Carla, Belén y yo. ¡Misma cantidad de estudiantes que de observadores y practicante!

El primer momento fue súper interesante. Las estudiantes intervinieron de forma muy pertinente contando cómo habían construido el afiche. En este punto, Belén me hizo notar que la palabra curriculum, a diferencia del encuentro anterior, tenía tilde y contó que el profesor de Perspectiva Socio-Política les explicó que la palabra curriculum lleva tilde ya que es una palabra esdrújula. Con César y Josefina nos miramos y nos sonreímos. Le conté a las estudiantes que son posiciones más bien teóricas y epistemológicas que se siguen dando dentro de los campos de la Didáctica y del Curriculum y que, si bien es una palabra esdrújula, el término curriculum sin tilde es una forma de diferenciarlo del currículum vitae.

Luego, en el ejercicio de los sentidos y decisiones en torno a la planificación, me sorprendió cómo la presencia de Josefina no modificó las intervenciones de las estudiantes. Se notaba que ellas se sentían cómodas con su presencia. Seguidamente, con la lectura del álbum libro “El Hilito”, fue súper interesante cómo las estudiantes logran significado en base a su propia experiencia. Me di cuenta, luego hablando con César, en cómo las consignas son, también, una invitación a pensar desde la biografía escolar y la experiencia de cada estudiante, siendo eso lo que le permite a ellas involucrarse en los encuentros a partir de lo que piensan y sienten.

En el segundo momento, las estudiantes lograron reconocer los componentes de una planificación. También, comprendieron cómo los mismos se encuentran relacionados entre sí al visualizar cómo la información en cada uno de ellos se encuentra recursivamente y coherentemente. En este punto, me gustaría traer a reflexión una situación que sucedió al momento de diferenciar los objetivos de los propósitos. Siempre tuve inconvenientes de explicar de forma oral la diferencia, por más que en la práctica lo haga automáticamente, y este encuentro no fue la excepción. Me puse tan nerviosa que terminé por leer la diferencia desde mi planificación, donde había anticipado que eso podría suceder. César y Josefina, en sus devoluciones, me comentaron que no se notaba que me había puesto nerviosa hasta que le conté a las estudiantes una situación realizando una planificación con cuatro compañeras (donde Josefina y yo construimos los objetivos y propósitos, y ese había sido mi gran desafío para ser capaz de aprender a explicar la diferencia entre ellos por mi misma). César, también, me comentó que son cuestiones que suelen pasar, más siendo practicantes, y que está bien que sucedan para aprender a situarse como docente que no posee todo el saber, eso que en la teoría conocemos pero en la práctica nos puede llegar a poner muy mal.

Luego, hacia el tercer momento con el análisis de las planificaciones, me di cuenta que comencé a acelerar un poco el ritmo porque el tiempo nos apremiaba. César y Josefina también lo notaron en sus devoluciones pero me comentaron que las ideas estaban claras pero que fueron muchas en poco tiempo. La próxima clase, además de recuperarlo en el primer momento, intentaré no desesperar por el tiempo. A veces siento que la ansiedad que me genera ver la hora me supera, pero me propondré ir trabajándolo clase a clase.

Recibí muy lindas devoluciones de César y Josefina. Con mi co-formador hablamos por llamada una vez finalizada la clase y me comentó que se nota mucho la comodidad de las estudiantes en el aula, así como el también el buen “timing” que mantengo al momento de mediar las intervenciones, en cuándo responder y cuándo hacerlo a modo de pregunta o recuperando aquello que se dijo. En este sentido, Josefina resaltó eso mismo a partir de cómo las estudiantes se involucraron en todas las instancias propuestas.

Fue una clase muy interesante, llena de lecturas e intervenciones que lograron, a mi parecer, las intencionalidades anticipadas en la planificación de la enseñanza construida para este encuentro.

Quinta planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Quinto diseño de clase

Miércoles 27 de septiembre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata. La misma corresponde al sexto encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del currículum” en el cual comenzaremos a pensar en la construcción de la planificación de la enseñanza propiamente dicha a partir del componente de la fundamentación.

Esta propuesta de clase se estructura a partir de una secuencia didáctica de tres momentos. El primero de ellos se destinará para continuar la actividad sobre el análisis de las planificaciones de la enseñanza buscando aquellos puntos de contacto para, así, comprender cómo coexisten diversas formas de planificar. Luego, veremos unos fragmentos de *Caminos de Tiza* que resultan interesantes para comenzar a pensar en la construcción de una planificación de enseñanza, específicamente el componente de fundamentación. Para la construcción de este componente didáctico, es importante analizar el Diseño Curricular por lo que les propondré indagar el Diseño Curricular del Nivel Primario con el fin de reconocer cuáles son sus partes y cómo trabajaremos con este documentos para comenzar a planificar la enseñanza. Cabe aclarar que el mismo no será tomado como un contenido en sí mismo sino,

más bien, como un material para trabajar sobre la planificación de la enseñanza que cada una deberá construir y que formará parte de la calificación final de la materia. Seguidamente, les presentaré los contenidos de Prácticas del Lenguaje seleccionados para que construyan la planificación de enseñanza de forma individual para, en el tercer momento, presentarle a las estudiantes la consigna con la actividad de escritura que busca ser un primer acercamiento al componente de fundamentación.

Cabe aclarar que, respetando el acuerdo institucional realizado por César, las estudiantes no planificarán en el ámbito de Danzas. Es por ello que seleccioné un contenido de Prácticas del Lenguaje de sexto año de primaria, específicamente del ámbito de la formación ciudadana, que busca no solo ser trabajado desde esta disciplina para la realización de una planificación de enseñanza sino que también tiene la intención de acompañar a las estudiantes a pensar cómo ese contenido podría ser traspolado a Danzas. Para ello, se utilizarán ejemplos y partiremos de preguntas para que, desde su propia experiencias, puedan reflexionar acerca de cómo los contenidos y modos de conocer que se expresan en Prácticas del Lenguaje de sexto año de primaria podrían utilizarse, también, en Danzas. Esta decisión busca que el ejercicio de planificación tenga sentido para ellas como futuras profesoras en Danzas Clásicas o Danzas Contemporáneas.

Contenidos:

La planificación de la enseñanza: sus componentes.

Objetivos:

- Comprender la importancia de la planificación en el trabajo docente.
- Reconocer los componentes y establecer relaciones entre ellos.
- Reflexionar acerca de qué implica construir una fundamentación.

Propósitos:

- Propiciar la comprensión sobre la importancia de la planificación en el trabajo docente.
- Promover el reconocimiento de los componentes y las interrelaciones entre ellos.
- Generar un ambiente de reflexión acerca de qué implica construir una fundamentación.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *retomando la actividad sobre planificaciones*

Tiempo estimado: 50 minutos

Antes de comenzar, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy y les presentaré a Silvina, profesora del espacio de las Prácticas de la Enseñanza, quien se acercó a la institución a observar la clase. Les contaré que la cátedra nos propone no solo la observación entre pares, en la cual Josefina me observó la clase pasada, sino también la observación por parte de una de las profesoras que forman parte de la cátedra. La observación de la profesora de la cátedra, les contaré, no tiene como único propósito evaluar el proceso de los practicantes en la fase interactiva de la enseñanza (aquella fase que vimos la segunda clase con la presentación del PowerPoint), sino que es una invitación a reflexionar sobre la actuación de le practicante como parte de la construcción de conocimiento sobre el rol docente (López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017).

Luego de esta breve presentación, haré un breve recorrido sobre lo trabajado la clase anterior ya que una de las estudiantes faltó y, si bien el día viernes les realicé un breve resumen sobre lo visto el encuentro anterior junto con la actividad para esta semana [[VER ANEXO 1](#)], me parece importante recuperarlo a fin de que el presente encuentro tenga sentido para ella en relación a lo visto la semana pasada. Seguidamente, les presentaré cuáles serán los tres momentos de la clase: en un primer momento trabajaremos con la actividad que tenían para este encuentro sobre el análisis de las planificaciones de enseñanza. Luego, comenzaremos a pensar la construcción de la fundamentación y, para ello, resulta importante analizar el Diseño Curricular del Nivel Primario donde presentaré los contenidos de Prácticas del Lenguaje seleccionados para que construyan la planificación de enseñanza de forma individual. Así, y en el último momento, les presentaré a las estudiantes la consigna con la actividad de escritura que busca ser un primer acercamiento al componente de fundamentación.

El primer momento, entonces, se destinará para continuar la actividad sobre el análisis de las planificaciones de la enseñanza. La consigna de la misma fue acercada a las estudiantes en el encuentro anterior en formato papel junto con las planificaciones a analizar:

Cada una de ustedes tiene dos planificaciones de enseñanza: una del ámbito Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y otra del área de la Danza. Si las vemos muy por arriba, podemos ver que hay algunos componentes que están en ambas planificaciones... Si bien hay muchas formas de planificar, me gustaría que nos detengamos en ver qué componentes aparecen y la forma que adquiere cada uno de ellos. Para esto, les propongo analizar las dos planificaciones en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo aparecen los componentes? ¿Aparecen de la misma forma en ambas planificaciones?

¿Qué características tiene cada uno?

¿Qué aspectos podemos recuperar para pensar nuestra futura planificación de la enseñanza?

Aclaración: este ejercicio no busca comparar sino encontrar puntos fuertes que nos permitan pensar cómo escribir la planificación de la enseñanza, la cual será construida en el ámbito de Prácticas del Lenguaje.

Antes de comenzar propiamente con el desarrollo de la consigna, le voy a comentar a las estudiantes que la planificación de la enseñanza se observa con determinados “lentes”. Esos lentes son enfoques, posicionamientos teóricos, desde los cuales nos posicionamos para entender y diseñar los componentes. Cols (2011) distingue dos enfoques:

- Por un lado, un enfoque más bien técnico en cuyo centro están los objetivos que determinan la conducta de los estudiantes. Hay una linealidad de aplicación del currículum prescrito a la práctica de enseñanza por lo que los docentes son meros técnicos que deben implementar ciertas estrategias en la enseñanza con el fin de alcanzar finalidades predeterminadas buscando, así, la uniformidad y heterogeneidad.
- Por otro lado, el enfoque procesual-práctico tiene que ver con que el docente tiene capacidad de acción y decisión en la toma de decisiones (ya no es un mero aplicador) donde adquieren centralidad otros componentes (como los contenidos, ya no los objetivos). Asimismo, se comienza a prestar atención a la singularidad y particularidad de cada caso. En este sentido, se entiende a la enseñanza como una acción más bien práctica que demanda reflexión y análisis de alternativas.

Este breve recorrido por los enfoques, los “lentes” por los cuales mirar a la planificación, nos permite visualizar cómo las múltiples formas de planificar determinan el campo de la práctica docente. Este ejercicio de analizar las planificaciones, entonces, es una invitación a pensar los diseños como una herramienta para uno mismo como docente, para comunicar a otros y para organizar la acción del enseñar.

Seguidamente de dicha aclaración, les pediré que me vayan contando qué pudieron analizar de las planificaciones, y volveré a aclarar que el objetivo de esta actividad no es comparar las planificaciones ni generar valoraciones sobre los contenidos, sino poder ver qué elementos nos ofrecen para comenzar a pensar en la construcción de una planificación de enseñanza. En el intercambio se espera que todas las estudiantes puedan participar. Guiaré el mismo a partir de la escucha atenta mediante la sistematización de los aportes en el pizarrón.

Se espera que surjan cuestiones como:

- La importancia de la fundamentación: ¿qué cuestiones nos invita a pensar la fundamentación de la planificación del ámbito Perspectiva Pedagógico-Didáctica I?
 - ❖ Dónde está enmarcada la materia (dentro de los “Contenidos y expectativas de logro”, no del Diseño Curricular);
 - ❖ Cómo estará organizada la clase (por momentos);
 - ❖ Qué material y recursos se utilizarán en el encuentro;
 - ❖ Contextualiza la clase: ¿por qué es importante explicar ese contenido en esa materia? ¿qué estuvieron viendo antes en la materia? ¿cómo es el grupo de estudiantes? ¿y el espacio donde trabajarán?
- Ambas planificaciones tienen los contenidos como un componente didáctico, es decir, aquellos contenidos “generales” que se trabajarán en la clase. Este componente, más bien “macro”, de la planificación permite visibilizar aquello que se abordará en los momentos de la clase → en este punto traeré a la reflexión el sentido de la planificación que anotamos en el pizarrón la clase pasada acerca de que no hay una planificación igual a la otra. Esto dará cuenta de cómo se hace explícita aquella frase con la que comienza la ficha de cátedra de César: es una forma posible de organizar los contenidos, no hay que comprenderlo de forma prescrita y/o modelos únicos.
- En relación a los objetivos y propósitos: en la planificación de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I se encuentran relacionados. Sin embargo, en la de Danzas aparecen las “Expectativas de Logro” y los “Objetivos de la clase” como sinónimos: remiten a aquello que esperamos de los estudiantes. ¿Qué les facilita a ustedes como futuras docentes en Danzas explicitar los objetivos y propósitos de la clase? ¿Creen que son necesarios? (en este punto, explicaré que la diferencia más bien conceptual depende de los posicionamientos teóricos desde el cual se enuncia).
- En relación a la organización de la clase: ambas planificaciones están organizadas en momentos.
 - Por un lado, en la planificación de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I la organización y secuenciación didáctica consta de un solo apartado donde, en cada momento, se detalla el tiempo estimado y las actividades que se propondrán → propondré detenernos a reflexionar sobre cómo en la planificación se anticipan cuáles serán las intervenciones de la docente y qué preguntas tendrá en cuenta si, por ejemplo, se dificulta el

intercambio sobre algún tema, y por qué es importante anticipar estas cuestiones.

→ Por el otro lado, la organización de la clase en la planificación de Danza posee tres apartados:

❖ Primeramente, las estrategias metodológicas son comprendidas como la fundamentación de la intervención docente, así como también da cuenta de qué se entiende por actividades.

❖ Luego, la estructura general de la clase que posee los tiempos en que se desarrollará cada momento, así como también explicita de qué constan los momentos del inicio, desarrollo y cierre del encuentro.

❖ Por último, la secuenciación progresiva de las actividades, donde se da cuenta de cómo serán las actividades correspondientes a cada momento.

- En relación a la evaluación: la planificación en Danza, a diferencia del diseño en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, no tiene evaluación. ¿Qué conocimientos nos brinda la explicitación de la evaluación en una planificación de la enseñanza?

- En relación a los recursos: ambas planificaciones explicitan cuáles son los soportes que vamos a necesitar para desarrollar las clases que sirven como apoyo para potenciar el aprendizaje de cierto contenido. Como vimos la clase pasada a partir de la ficha de cátedra de César, Davini (2008) identifica:

→ Soportes de comunicación: son aquellos medios para construir conocimiento entre el docente y los estudiantes tales como las guías de trabajo, mapas conceptuales, estudios de caso, entre otros.

→ Herramientas de conocimiento: son medios para acceder, consultar y analizar información tales como textos, diccionarios, tablas, videos, entre otros.

→ Materiales operativos: son aquellos medios para realizar actividades prácticas que requieren de manipulación por parte del docente y/o estudiantes tales como las computadoras, maquetas, juegos, entre otros.

- En relación a la bibliografía: la planificación en Danza, a diferencia del diseño en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, no tiene la bibliografía. ¿Qué conocimientos nos brinda la explicitación de la bibliografía en una planificación de la enseñanza?

Luego del intercambio, les comentaré que vamos a comenzar a construir la planificación de la enseñanza. Para ello, vamos a revisar un par de cuestiones que son importantes a la hora de pensar en la construcción de una planificación a partir de una selección de dos fragmentos de *Caminos de Tiza*, los cuales miraremos de forma continua (es decir, sin pausa entre ambos

fragmentos) en la computadora. Copiaré en el pizarrón la siguiente pregunta en el pizarrón para guiar a las estudiantes hacia lo más importante del vídeo para luego intercambiar entre todas:

¿Qué preguntas orientan el proceso de planificación?

Cuestiones a no olvidar:

- La planificación como una herramienta necesaria para le docente.
- La planificación no es un instrumento de evaluación de les directives.
- La planificación es un instrumento de guía: muestra dónde está posicionado, a dónde quiere ir y hacia dónde va.
- La planificación es flexible, abierta, donde pueda ir modificando en el devenir de los hechos. Es permitir que el camino se desvíe.
- La planificación permite evaluar el proceso.
- Preguntas que orientan el proceso de planificación
 - ¿Qué quiero enseñar?
 - ¿Cómo quiero enseñar eso?
 - ¿Cómo ordenar eso que quiero enseñar?
 - ¿Qué necesitan saber les estudiantes para resolver determinada actividad? Eso orienta a saber qué hacer primero y qué después.
 - ¿Qué es lo que ya saben de ese tema para resolver determinada situación?
 - ¿Cómo voy a evaluar eso que estoy enseñando?
 - ¿A quién le enseño? Está vinculado al para qué enseñamos: les estudiantes son infancias vulneradas donde el acceso a bienes culturales y materiales son restringidos y cómo eso entra al aula. Esto sirve para entender el escenario donde se desarrolla la actividad docente: que es de suma complejidad.

Mi intención en este momento es guiar el intercambio mediante la escucha atenta. Para ello, utilizaré el pizarrón el cual contendrá aquellas cuestiones dialogadas en el momento anterior sobre los componentes. Así, mostraré las relaciones que mantienen dichas preguntas que orientan el proceso de planificación con los componentes de la misma. Asimismo, recuperaré la importancia de volver a pensar en las decisiones que debemos tomar, las cuales vimos la clase anterior (su recuperación buscará no solo volver sobre los contenidos visto la clase

pasada sino también acercarlos a la estudiante que faltó para que comprenda el por qué de ese contenido en dicho encuentro).

Para terminar con este segundo momento, le comentaré a las estudiantes que estas preguntas serán la puerta de entrada para construir la planificación de la enseñanza. Asimismo, resulta interesante poder situar estas preguntas en uno de los componentes fundamentales de la planificación: la *fundamentación*. Todas estas decisiones, entonces, se encuentran en el componente didáctico de la fundamentación y con esto aclararé que, si bien partiremos de construir la fundamentación, eso no quiere decir que haya que pensarlo de forma aislada o que sea la única forma de comenzar a pensar una planificación de la enseñanza. Así, daremos comienzo a la construcción de la fundamentación, componente que interpela a todos los demás y abarca todos aquellos posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos y didácticos.

Segundo momento: *analizando el Diseño Curricular del Nivel Primario*

Tiempo estimado: 50 minutos

Como vimos la clase pasada, mucha de la información que se encuentra en el componente fundamentación proviene del Diseño Curricular. Antes de continuar con el análisis, les preguntaré qué saben sobre los Diseños Curriculares. La intención de esto, es que traigan al aula aquellas cuestiones que hemos visto con la ficha de cátedra de Picco, Orienti, Cerasa y Navarro, S. (2019) acerca de cómo aparecen los Diseños Curriculares en el nivel jurisdiccional y su importancia para pensar las planificaciones de enseñanza. Para ello, les preguntaré qué recuerdan acerca de lo que hablamos de los Diseños Curriculares y guiaré el intercambio buscando relacionarlo con el afiche construido por las estudiantes.

Seguidamente, les presentaré la versión completa del mismo en la computadora para explicar sus partes y por qué nos detendremos específicamente en Prácticas del Lenguaje para planificar la clase. Asimismo, le entregaré a cada estudiante en papel una selección de páginas del Diseño Curricular para que puedan intervenir dicho recurso. Entendiendo que es el primer acercamiento que las estudiantes tienen a un Diseño Curricular, mi objetivo en este momento será guiar su lectura mediante la sistematización de aquellos puntos más importantes.

Cuestiones a destacar:

- La Ley de Educación Provincial N° 13.688 encomienda la revisión curricular periódica de los Diseños Curriculares de los distintos Niveles y Modalidades. En este sentido, el Diseño Curricular del Nivel Primario fue revisado en 2018.
- En tanto estructura interna, el mismo incluye:

- Propósitos generales del área y propósitos generales por ciclo.
 - Objetivos por año y para la Unidad Pedagógica (primero y segundo).
 - Contenidos a enseñar: se consideran contenidos a enseñar tanto los conceptos disciplinares (el qué de los campos del conocimiento) como los modos de conocer (el cómo acceder a la construcción del conocimiento).
 - Situaciones de enseñanza.
 - Indicadores de avance.
- Hablaremos de cómo está distribuido el Diseño Curricular a partir del índice (página 12) y les preguntaré qué pueden ver y qué no, qué asignaturas aparecen como importantes y cuáles “desligadas” a un segundo plano (relación con el material de lectura que leímos en clase, acerca de que el curriculum representa una síntesis de elementos culturales en tanto implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse -De Alba, 1998-).
 - Resaltar que en las páginas 7 y 8 están “los cambios” que se realizaron.
 - Entraremos a ojear de qué se trata “La enseñanza de la Danza” y por qué es importante situar la Danza en el nivel primario.
 - Luego iremos a la página 44 donde comienza el apartado de “Prácticas del Lenguaje”. El mismo tiene una breve presentación y forma en que se abordarán los contenidos, y luego está dividido en primer ciclo y segundo ciclo. Nosotras vamos a enfocarnos en sexto grado específicamente. Para ello, leeremos los propósitos generales de Segundo Ciclo (página 69) para luego relacionarlos con los objetivos de sexto año de primaria (página 85) donde se sitúan los contenidos que van a tener que elegir para planificar.
 - Les contaré que la materia Prácticas del Lenguaje está organizada en ámbitos: “ámbito de la literatura”, “ámbito de la formación ciudadana” y “ámbito de la formación del estudiante”. El contenido preseleccionado forma parte del segundo ámbito, el de la formación ciudadana, el cual tiene como objetivo desarrollar prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación y construcción de la ciudadanía. Esto implica el desafío de habilitar el uso de la palabra de los estudiantes en las clases como instrumento de participación democrática. Supone que los alumnos del Segundo Ciclo puedan interactuar en una comunidad en la que circulan discursos sociales -se comentan, narran y discuten situaciones de interés; se reflexiona, se pone en duda, se contrastan distintas formas de pensar y de actuar en distintos ámbitos sociales (escuela, barrio, comunidad, entre otros)- y que todos puedan utilizar el lenguaje (de manera oral y escrita) para intervenir y resolver conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer oír su voz ante las instituciones

-incluida la escuela- e interactuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.

- La decisión de planificar en Prácticas del Lenguaje se debe a que, por acuerdos institucionales entre materias, ustedes van a planificar sobre Danzas en las Prácticas Docentes. En este espacio, todas planificarán en Prácticas del Lenguaje y buscaremos que eso que diseñemos tenga sentido para ustedes. Así, pretendemos que ustedes no sólo comprendan la recursividad de los componentes de una planificación de la enseñanza sino, también, pueda ser un recurso para una futura planificación en Danzas.

Luego, les daré unos minutos para que cada una piense en la siguiente pregunta, la cual leeré en voz alta:

¿Qué aspectos sobre las Prácticas del Lenguaje creen que les servirá para construir una planificación de la enseñanza?

Seguidamente, realizaremos una puesta en común donde buscaré sistematizar lo más importante en el pizarrón a fin de abrir un espacio de diálogo y escucha.

Se espera que surjan cuestiones como:

- La escritura, lectura y oralidad como cuestiones transversales a las Prácticas del Lenguaje.
- La importancia de situar el contenido a trabajar dentro del eje correspondiente (ya sea en el ámbito de la literatura, formación de le estudiante o formación ciudadana).
- En “Modalidades de trabajo en el aula”, nos encontramos con algunas pistas para ir pensando cómo abordar los contenidos: poner los conocimientos en acción, aprendizaje activo, resolver diferentes problemas, mayor autonomía en la toma de decisiones.
- Luego leeremos los propósitos para el Segundo Ciclo (los cuales son propósitos generales para tercer a sexto grado) para, luego, leer los objetivos específicos de sexto grado. Los mismos nos van a servir para pensar sus propios objetivos y propósitos para la planificación. Les invitaré a prestar atención a cómo están escritos los mismos.

Una vez finalizado el intercambio, les preguntaré si les quedó alguna duda al respecto y las introduciré a los contenidos preseleccionados sobre los cuales las estudiantes tendrán que planificar la próxima clase de forma individual. También aclararé que los mismos los profundizaremos en el próximo encuentro:

Sexto año: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

	CONTENIDOS Y MODOS DE CONOCER	SITUACIONES DE ENSEÑANZA	INDICADORES DE AVANCE (Se considerará un indicio de progreso cuando los estudiantes...)
HABLAR EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA	<p>Recurrir a distintas fuentes de información de la comunidad o periodísticas para debatir sobre un tema de interés social.</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar en debates en los que se confronten distintos puntos de vista sobre temas de interés social. <p>Resolver conflictos por medio del uso de la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar en asambleas para la resolución de conflictos en el aula y la escuela. 	<p>Sesiones de discusión, en el marco de actividades habituales, para que se consideren distintos puntos de vista.</p> <p>Participación en asambleas que apunten a dirimir conflictos y acordar normas.</p>	<p>Seleccionen situaciones sociales de interés para discutir y las fuentes de información pertinentes para los propósitos del debate.</p> <p>Expresen sus opiniones de modo fundamentado, escuchen las opiniones de otros y las confronten con las propias.</p> <p>Determinen conflictos a resolver, planteen su postura, escuchen las propuestas de otros y acuerden a partir del intercambio grupal.</p>

Mi intención es observar si las estudiantes conocen de qué se tratan las asambleas y si tienen experiencias escolares en torno a debates sobre un tema de interés social. Este “diagnóstico” me servirá para saber cómo comenzar la clase que viene a trabajar sobre estos contenidos ya que primero deben saber a qué refiere cada uno de ellos para hacer una planificación de enseñanza al respecto.

Tercer momento: *comenzando con el componente fundamentación*

Tiempo estimado: 20 minutos

Luego de haber trabajado sobre el Diseño Curricular, le entregaré a cada estudiante la consigna en papel con un ejercicio de escritura para dar comienzo a la construcción de una planificación. Asimismo, resaltaré la importancia de que lo traigan escrito para el próximo encuentro donde seguiremos con la construcción de la planificación, la cual formará parte de la calificación final de la materia. Leeré en voz alta la consigna y lo iremos comentando.

Para la próxima clase, las invito a escribir un primer acercamiento al componente fundamentación.

Para la escritura de la *fundamentación* tienen muchas herramientas:

- Todo lo que conocen sobre los Diseños Curriculares
- La ficha de cátedra escrita por César donde comentamos qué cuestiones forman parte de la misma
- Las preguntas que escuchamos en *Caminos de Tiza*
- Lo que fuimos sistematizando en el pizarrón sobre los componentes de una planificación de la enseñanza

Para situar más todavía la fundamentación, tendrán en cuenta la siguiente situación:

Se encuentran dando clases en una escuela primaria de la ciudad de La Plata, específicamente a 22 estudiantes de sexto grado en el área de Prácticas del Lenguaje. La

clase que deben planificar es la segunda luego del receso invernal. Uno de los objetivos de este cuatrimestre es fomentar la oralidad ya que el estudiantado posee dificultades al momento de justificar y argumentar sus ideas.

Importante: no olvidar que la fundamentación no es escribir la mayor cantidad de información posible sino aquello que le dará sentido a nuestra planificación y a las decisiones que tomaran que hacen a sus posicionamientos políticos como futuras profesoras en Danzas.

Esta actividad deberá ser subida al espacio de entrega “Comenzando a planificar” que se encuentra disponible en Classroom. Tienen tiempo hasta el martes 3 de octubre para subirla y, recuerden, que es de suma importancia que la entreguen para continuar trabajando la próxima semana.

Cabe aclarar que, en caso de que alguna estudiante falte al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase de forma escrita y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s a lo que se trabajó y debatió en clase con la intención de que puedan leer para la próxima clase la selección del Diseño Curricular del Nivel Primario.

En última instancia, le preguntaré a las estudiantes cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Esta devolución buscará acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, ¿cómo se desenvuelven las estudiantes al momento de justificar las decisiones que tomaron?, ¿lograron encontrarle sentido a la actividad más allá del reconocimiento de los componentes mismos?, ¿tuvieron algún inconveniente al momento de analizar las planificaciones en sus hogares?, ¿se escuchan entre ellas mientras hablan o se

“pisan” al momento de tomar la palabra?, ¿encontraron alguna dificultad en torno a las consignas o explicaciones?

En el segundo momento, ¿cómo fue la participación de las estudiantes en el intercambio en torno al Diseño Curricular?, ¿cómo fue la comprensión del mismo?, ¿qué relaciones con la bibliografía trabajada en la clase pudieron hacer?

En el tercer momento, ¿se les dificultó comprender por qué vamos a trabajar con el Diseño Curricular del Nivel Primario? ¿Comprendieron la consigna para la próxima clase?

Evaluación de la enseñanza

¿Cómo fue la recepción del análisis de las planificaciones?, ¿cómo fue la sistematización en el pizarrón y los intercambios entre las estudiantes en torno a las mismas?

¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?

¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones en general tanto de las estudiantes como mías? ¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?

¿Cómo fue la recepción de las estrategias utilizadas en clase tales como la selección de fragmentos en *Caminos de Tiza*?

¿Cómo fue la recepción del Diseño Curricular del Nivel Primario?

¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos resultaron pertinentes y significativos para las estudiantes? ¿En qué intervenciones se evidencia? ¿Las consignas fueron explicitadas de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Lectura obligatoria para leer en clase:

Selección de páginas del Diseño Curricular del Nivel Primaria.
<https://drive.google.com/file/d/1T8bZw1gA0wOmpOf1CPbJP7-w9RbYivqj/view?usp=sharing>

Bibliografía de la practicante:

COLS, E. (2011). Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/60019008/Cols-Estela-Programacion-de-la-ensenanza>

DAVINI, M. C. (2008). La Didáctica. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DE ALBA, A. (1998). Las perspectivas. En DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LÓPEZ, A., MORAIS MELO, S. G., GARCÍA CLÚA, M. N. y BARCIA, M. (2017). Capítulo 10: El dispositivo de observación en la formación de profesores. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

MÓNACO, M. S. (2023). Material elaborado en el marco de las Prácticas de Enseñanza en Ciencias de la Educación para el espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. (2023). “¿Qué implica planificar el curriculum?”. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1zUI9sAmBf_ET6QeliB7qH54Kr_5JYwHt1De7NSIhirc/edit?usp=sharing

PICCO, S., ORIENTI, N., CERASA, S. y NAVARRO, S. (2019). Ficha de cátedra: Niveles de concreción o de especificación curricular. Universidad Nacional de La Plata.

Recursos

Alargue

Cargador

Computadora

Pizarrón

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Seis copias de la selección de páginas del Diseño Curricular del Nivel Primaria para leer en clase (para las estudiantes, César y Silvina)

Cuatro copias de la actividad del último momento (para las estudiantes)

Materiales

Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

Selección de páginas del Diseño Curricular del Nivel Primaria.
<https://drive.google.com/file/d/1T8bZw1gA0wOmpOf1CPbJP7-w9RbYivqj/view?usp=sharing>

Planificación de la enseñanza en Danza. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1-yHlfbMju0FWZmkbjI76d4-0aHR0Cn_/view?usp=sharing

Planificación de la enseñanza en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1a1AEpffVXo_Tq9S10ZonhUfnAT9htUx_/view?usp=sharing

Planificación docente en Caminos de tiza (2 de 4). Video completo disponible en:
[Planificación docente en Caminos de tiza \(2 de 4\)](#) Selección de fragmentos (minuto 4.55 a 7.31) disponible en:
https://drive.google.com/file/d/14JqfNpS_LusbLgGBxsaATigSGiODqIIZ/view?usp=sharing

Planificación docente en Caminos de tiza (3 de 4). Video completo disponible en:
[Planificación docente en Caminos de tiza \(3 de 4\)](#) Selección de fragmentos (minuto 6.51 a 9.04) disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1_i598oq3-psBFAhZLL39iCi1QhbeMzML/view?usp=sharing

[ANEXO 1]

Resumen subido a Classroom sobre lo visto el encuentro anterior junto con la actividad para la presente clase (el cual tiene como propósito acercar a la estudiante que faltó una síntesis de lo abordado el encuentro anterior).

<https://docs.google.com/document/d/1IT2vQGdbDG5-ROwmIyHMP4BI7h5iDtZT/edit?usp=sharing&ouid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

Crónica

Llegué a la institución y me encontré con Silvina, mi profesora de las Prácticas de Enseñanza que, como les había adelantado a las estudiantes la clase pasada, iba a acompañarnos en la clase. Luego, llegó César y juntos subimos a “la jaula”. Daniela, Carla y Belén estuvieron presentes, y Agustina no asistió.

Por primera vez, César me acercó la planilla para pasar asistencia. Para comenzar, le conté a las estudiantes los momentos de la clase y, para arrancar con el primero de ellos, les pedí que pasen a escribir los componentes de la planificación que vimos la clase pasada en el pizarrón para recuperar lo que habíamos visto en el encuentro anterior sobre los componentes de la planificación y dar comienzo, así, al intercambio sobre el análisis que realizaron en sus hogares. Dialogamos acerca de cómo hay datos que están pero se encuentran distribuidos de distintas formas (ésto da cuenta de que no existe una única forma de planificar, tal como vimos en la ficha de cátedra escrita por César sobre los componentes de una planificación), la

importancia de que la planificación sea un documento para el docente y que sea una herramienta de comunicación para otros, cómo los componentes se encuentran relacionados y la importancia de ellos dentro de un diseño, entre otras cuestiones.

Como el tiempo no nos alcanzaba, pasamos directamente al segundo momento y decidí dejar la selección de fragmentos de *Caminos de Tiza* para comenzar en el segundo encuentro. Este segundo momento, entonces, tuvo como finalidad contextualizar el Diseño Curricular del Nivel Primario a fin de comenzar a pensar en la fundamentación para la planificación de la enseñanza. Sabiendo que era el primer acercamiento de las estudiantes al mismo, la propuesta de lectura en clase fue una estrategia que facilitó su comprensión. Sin embargo, preferí saltar algunas cuestiones relacionadas a la estructura misma del diseño que hubiese estado bueno recuperar a fin de que las estudiantes compartieron mejor el contexto del mismo, específicamente en Prácticas del Lenguaje y formación ciudadana, ámbitos donde van a construir la planificación. Esto lo tendré en cuenta para recuperarlo la próxima clase.

Finalmente, hacia el último momento, noté la velocidad con la que hablaba, cuestión que también notó César en su devolución. Si bien las estudiantes comprendieron la consigna, la ansiedad me ganó. En este punto, Carla trajo a reflexión cómo, para construir la fundamentación, inevitablemente, van a tener que pensar en otros componentes como las intencionalidades educativas. Luego, cuando les pregunté cómo se habían sentido con la clase, las estudiantes coincidieron con que fue mucha información. Belén y Carla comentaron, también, que le tienen miedo a la escritura de una planificación. Estas reflexiones de último momento las tendré en cuenta para la próxima clase.

Reflexión posactiva

Luego de una mañana muy larga, llegué a la Escuela de Danzas Clásicas y me encontré con Silvina. Luego llegó César y subimos los tres a “la jaula”. En este encuentro faltó Agustina, por lo que el aula estaba formada por César, Silvina, Daniela, Carla, Belén y yo. Al igual que la clase pasada, fueron la misma cantidad de estudiantes que de observadores y practicante.

Por primera vez, César me acercó la planilla para pasar asistencia. Tengo que admitir que ese gesto me generó cierto nerviosismo y, en cierto punto, me llenó el corazón de alegría en tanto me dejó sentir que formo parte de su espacio, de su materia.

El primer momento fue súper interesante. Las estudiantes intervinieron de forma muy pertinente logrando hacer un análisis y no una comparación, lo cual era uno de mis mayores miedos. Me llamó la atención cómo el intercambio estuvo atravesado por la propia biografía escolar y experiencia de cada estudiante. En los encuentros, las estudiantes manifiestan en múltiples ocasiones que se encuentran muy atravesadas por las lógicas instituidas y burocráticas de la institución. En esta clase, surgió otra tensión: la forma en la que les enseñan a planificar. Una de las estudiantes, Belén, ya tuvo una experiencia de escritura de una planificación y nos contó que las docentes de la asignatura les brindan un modelo predeterminado a completar para planificar. Ese modelo es igual al ejemplo de planificación

en Danza que las estudiantes analizaron en sus hogares. Ante esto, Carla comentó que eso “está re mal” porque encasilla y anula las singularidades que tienen los diseños y, también, rompe con uno de los sentidos que habíamos visto la clase pasada acerca de que no hay una planificación igual a la otra. En este punto, las estudiantes comenzaron a problematizar cuestiones tales como a quién está dirigida la planificación construida de esa manera (¿para las estudiantes como futuras docentes o para las profesoras de la materia?) así como también la idea de que un diseño así no puede ser modificado para dar cuenta de aquello que le docente necesita para sus clases. También surgieron cuestiones muy interesantes en torno a otros componentes, de los cuales me gustaría resaltar el intercambio en torno a los recursos en tanto, si bien son una responsabilidad de le docente, también son responsabilidad de la propia institución educativa que debe garantizarlos. Este ejercicio dio un pie muy interesante a pensar las relaciones entre materias y decidí cederle la palabra a César (mediante una mirada de complicidad) ya que no es mi espacio ni tampoco conozco del todo las lógicas entre asignaturas ni la historia institucional para dar cuenta de ese problema ante las estudiantes.

Luego, en el segundo y tercer momento con la lectura del Diseño Curricular del Nivel Primario y la presentación de la consigna para el próximo encuentro, surgieron cuestiones muy interesantes para pensar en la fundamentación que tienen que construir. Belén encontró que el Diseño Curricular habla mucho de la práctica, del hacer, de las relaciones con la vida cotidiana. Daniela resaltó la importancia de la escritura y la oralidad en Prácticas del Lenguaje. Si bien estos momentos de la clase fueron muy rápidos, me pareció que las estudiantes lograron comprender la actividad para sus hogares y la relación de los contenidos preseleccionados para construir la planificación. En este sentido, y ante la pregunta de si conocían las asambleas y los debates, solo Daniela tuvo experiencia en debates en una materia de Psicología en su paso por la Escuela de Danzas Clásicas. Ni Belén ni Carla tienen experiencias en ellos, por lo que la próxima clase destinaré más tiempo del anticipado para la explicación de los mismos.

En relación a las devoluciones de César y Silvina, las mismas fueron muy motivadoras. César me comentó que le pareció muy buena la clase y que, hacia el final, les dí mucha información a las estudiantes. Esto lo retomaré la próxima clase. Asimismo, describió mi práctica como “fabulosa” en tanto las clases son una apertura a pensar, reflexionar y problematizar el propio contexto y situación institucional, al punto de que pareciera que yo formo parte hace muchos años de esa cultura institucional. Por otro lado, señaló cómo no se pierden los contenidos con los recursos elegidos y agregó, y anticipo que se me puso la piel de gallina, que eso muestra una solidez teórica enorme en tanto “no me escondo” detrás de las estrategias metodológicas para explicar un contenido.

Fue una clase muy interesante, llena de intervenciones que lograron, a mi parecer, las intencionalidades anticipadas en la planificación de la enseñanza construida para este encuentro.

Sexta planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Sexto diseño de clase

Miércoles 4 de octubre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata. La misma corresponde al séptimo encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum” en el cual comenzaremos a pensar en la construcción de la planificación de la enseñanza propiamente dicha a partir del componente de la fundamentación.

Esta propuesta de clase se estructura a partir de una secuencia didáctica de tres momentos. El primero de ellos se destinará para observar unos fragmentos de *Caminos de Tiza* que resultan interesantes para comenzar a pensar en la construcción de una planificación de enseñanza, específicamente el componente de fundamentación, para que, seguidamente, dialoguemos y revisemos la actividad sobre la escritura de la fundamentación. Luego, en un segundo momento, les propondré analizar los contenidos sobre los cuales trabajarán para construir su planificación de enseñanza. Nos detendremos, entonces, en explicar qué son los debates y las asambleas para que, en tercera y última instancia, presentarle a las estudiantes la consigna de construcción del componente contenido en relación a las intencionalidades educativas.

Cabe aclarar que, respetando el acuerdo institucional realizado por César, las estudiantes no planificarán en el ámbito de Danzas. Es por ello que seleccioné un contenido de Prácticas del Lenguaje de sexto año de primaria, específicamente del ámbito de la formación ciudadana, que busca no solo ser trabajado desde esta disciplina para la realización de una planificación de enseñanza sino que también tiene la intención de acompañar a las estudiantes a pensar cómo ese contenido podría ser traspolado a Danzas. Para ello, se utilizarán ejemplos y partiremos de preguntas para que, desde su propia experiencias, puedan reflexionar acerca de cómo los contenidos y modos de conocer que se expresan en Prácticas del Lenguaje de sexto año de primaria podrían utilizarse, también, en Danzas. Esta decisión busca que el ejercicio de planificación tenga sentido para ellas como futuras profesoras en Danzas Clásicas o Danzas Contemporáneas.

Contenidos:

La planificación de la enseñanza: sus componentes. Fundamentación, contenidos e intenciones educativas.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de qué implica construir una planificación de la enseñanza.
- Comprender la importancia de la fundamentación en una planificación de la enseñanza.
- Establecer relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, los contenidos y las intencionalidades educativas.

Propósitos:

- Generar un ambiente de reflexión acerca de qué implica construir una planificación de la enseñanza.
- Propiciar la comprensión acerca de la importancia de la fundamentación en una planificación de la enseñanza.
- Promover el espacio para establecer relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, los contenidos y las intencionalidades educativas.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *retomando la actividad sobre una primera escritura de la fundamentación*

Tiempo estimado: 50 minutos

Primeramente, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy. Seguidamente, haré un breve recorrido sobre lo trabajado la clase anterior ya que una de las estudiantes faltó y, si bien el día lunes les realicé un breve resumen sobre lo visto el encuentro anterior junto con la actividad para esta semana [[VER ANEXO 1](#)], me parece importante recuperarlo a fin de que el presente encuentro tenga sentido para ella en relación a lo visto la semana pasada. Seguidamente, les presentaré cuáles serán los tres momentos de la clase: en un primer momento veremos unos fragmentos de *Caminos de Tiza* que resultan interesantes para seguir pensando pensar la construcción del componente didáctico *fundamentación* y, luego, trabajaremos con la actividad que tenían para este encuentro sobre la escritura de la fundamentación. En un segundo momento les propondré analizar los contenidos sobre los cuales trabajarán para construir su planificación de enseñanza: los debates y las asambleas. En tercer y última instancia, les adelantaré que comenzarán a construir el componente didáctico *contenido* en relación a las *intencionalidades educativas*. Para ello, volveremos sobre algunas cuestiones que vieron con César a principio de año con el texto de Poggi (1995).

En primer lugar, les contaré que, tal como les dije la semana pasada, comenzaremos viendo una selección de fragmentos de *Camino de Tiza*. El mismo nos permitirá revisar algunas cuestiones que son importantes a la hora de pensar en la construcción de una planificación. Miraremos dichos fragmentos de forma continua (es decir, sin pausa entre ambos fragmentos) en la computadora. Copiaré en el pizarrón la siguiente pregunta en el pizarrón para guiar a las estudiantes hacia lo más importante del vídeo para luego intercambiar entre todas:

¿Qué preguntas orientan el proceso de planificación?

Cuestiones a no olvidar:

- La planificación como una herramienta necesaria para le docente.
- La planificación no es un instrumento de evaluación de les directives.
- La planificación es un instrumento de guía: muestra dónde está posicionado, a dónde quiere ir y hacia dónde va.
- La planificación es flexible, abierta, donde pueda ir modificando en el devenir de los hechos. Es permitir que el camino se desvíe.
- La planificación permite evaluar el proceso.

- Preguntas que orientan el proceso de planificación
 - ¿Qué quiero enseñar?
 - ¿Cómo quiero enseñar eso?
 - ¿Cómo ordenar eso que quiero enseñar?
 - ¿Qué necesitan saber les estudiantes para resolver determinada actividad? Eso orienta a saber qué hacer primero y qué después.
 - ¿Qué es lo que ya saben de ese tema para resolver determinada situación?
 - ¿Cómo voy a evaluar eso que estoy enseñando?
 - ¿A quién le enseño? Está vinculado al para qué enseñamos: les estudiantes son infancias vulneradas donde el acceso a bienes culturales y materiales son restringidos y cómo eso entra al aula. Esto sirve para entender el escenario donde se desarrolla la actividad docente: que es de suma complejidad.

Mi intención en este momento es guiar el intercambio mediante la escucha atenta. Para ello, utilizaré el pizarrón el cual contendrá aquellas cuestiones dialogadas en el momento anterior sobre los componentes. Así, mostraré las relaciones que mantienen dichas preguntas que orientan el proceso de planificación con los componentes de la misma. Asimismo, recuperaré la importancia de volver a pensar en las decisiones que debemos tomar, las cuales vimos en la cuarta clase (su recuperación buscará no solo volver sobre los contenidos visto la clase pasada sino también acercarlos a la estudiante que faltó para que comprenda el por qué de ese contenido en dicho encuentro).

En segundo lugar, les preguntaré a las estudiantes si pudieron realizar la actividad que debían entregar por Classroom, la cual fue entregada en papel la clase pasada:

Para la próxima clase, las invito a escribir un primer acercamiento al componente fundamentación.

Para la escritura de la *fundamentación* tienen muchas herramientas:

- Todo lo que conocen sobre los Diseños Curriculares
- La ficha de cátedra escrita por César donde comentamos qué cuestiones forman parte de la misma
- Las preguntas que escuchamos en *Caminos de Tiza*

- Lo que fuimos sistematizando en el pizarrón sobre los componentes de una planificación de la enseñanza

Para situar más todavía la fundamentación, tendrán en cuenta la siguiente situación:

Se encuentran dando clases en una escuela primaria de la ciudad de La Plata, específicamente a 22 estudiantes de sexto grado en el área de Prácticas del Lenguaje. La clase que deben planificar es la segunda luego del receso invernal. Uno de los objetivos de este cuatrimestre es fomentar la oralidad ya que el estudiantado posee dificultades al momento de justificar y argumentar sus ideas.

Importante: no olvidar que la fundamentación no es escribir la mayor cantidad de información posible sino aquello que le dará sentido a nuestra planificación y a las decisiones que tomaran que hacen a sus posicionamientos políticos como futuras profesoras en Danzas.

Esta actividad deberá ser subida al espacio de entrega “Comenzando a planificar” que se encuentra disponible en Classroom. Tienen tiempo hasta el martes 3 de octubre para subirla y, recuerden, que es de suma importancia que la entreguen para continuar trabajando la próxima semana.

En la consigna, les comentaré, aparecen muchas de las preguntas que nos propone *Caminos de Tiza* por lo que las invitaré a pensar en dichos interrogantes en el componente didáctico de la fundamentación. Luego, le pediré a cada una que me lea qué construyó e iré tomando nota en mi cuaderno a fin de recuperarlo en el pizarrón una vez que todas leyeron lo que construyeron. Para ello, me ayudaré de las preguntas construidas en la evaluación de los aprendizajes. La sistematización buscará dar cuenta de aquellas cuestiones que son relevantes y deben aparecer en la fundamentación, que le dan sentido no solo a la planificación sino también a la práctica de enseñanza.

Se espera que surjan cuestiones como:

- En relación al Diseño Curricular: específicamente la ubicación de las Prácticas del Lenguaje en la formación de estudiantes de sexto grado y la importancia del contenido seleccionado en dicha asignatura. Asimismo, la ubicación de dichos contenidos en la formación ciudadana que busca establecer un vínculo directo con la comunidad a través de un análisis crítico de la vida social en la que participan como sujetos activos y de derechos.
- Relaciones con los propósitos para el segundo ciclo y objetivos de sexto grado: si bien los mismos no llegamos a leerlos en clase, abriré el espacio para que puedan reflexionar sobre cómo los objetivos del Diseño Curricular guían, también, aquello

que nosotras esperamos que les estudiantes logren en las asambleas y en los debates propiamente dichos.

- En relación a los propósitos para el segundo ciclo: “Proponer situaciones de lectura, escritura e intercambio oral que permitan a los alumnos desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva y usar el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso”. “Favorecer distintas formas de intercambio a través de las cuales se estimule a los alumnos para que expresen y defiendan sus opiniones y creencias, entendiendo y respetando los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilizando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos”.
- Con respecto a los objetivos de sexto grado: “Relacionen y comparen informaciones provenientes de distintas fuentes para elaborar textos escritos y audiovisuales a fin de comunicar lo aprendido”. “Expresen, confronten opiniones y lleguen a acuerdos por medio del uso de la palabra a propósito de situaciones de interés social”.
- Con respecto a la portada: la importancia de que estén los datos necesarios para contextualizar la práctica de enseñanza. Entre esos datos, destacamos la institución (la cual deberán elegir ellas), el espacio curricular que ya conocemos, nivel y grado que ya conocemos, el tiempo estimado, el año y la profesora.

Luego, les preguntaré si agregarían más información y les recordaré que este ejercicio busca pensar qué más le agregarían no a modo de “llenar la fundamentación de información” sino, más bien, qué les permitiría a ellas situar cada vez más la práctica de enseñanza a fin que sea una herramienta y guía para ellas como estudiantes y futuras docentes y que, a su vez, sea comunicable para otras. En este punto, mediaré los intercambios a fin de que surja la idea de que no aún podemos conocer todas las preguntas ya que las estudiantes no saben qué son específicamente las asambleas y los debates, aquellos contenidos preseleccionados que deben planificar. Esto, entonces, dará pie a comenzar con el segundo momento de la clase.

Segundo momento: *comenzando a pensar el contenido como componente didáctico de una planificación*

La actividad del primer momento será, entonces, la puerta de entrada a comenzar a trabajar sobre los contenidos como componente didáctico. Para ello, les aclararé, nuevamente, que no hay un orden para planificar la enseñanza sino que este “orden” se lo doy yo como docente para que cada una, individualmente pero también colectivamente, construya su planificación.

En este sentido, comenzaremos este segundo momento volviendo al Diseño Curricular del Nivel Primario, donde leeremos el contenido sobre el cual las estudiantes van a planificar:

Sexto año: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

	CONTENIDOS Y MODOS DE CONOCER	SITUACIONES DE ENSEÑANZA	INDICADORES DE AVANCE (Se considerará un indicio de progreso cuando los estudiantes...)
HABLAR EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA	<p>Recurrir a distintas fuentes de información de la comunidad o periodísticas para debatir sobre un tema de interés social.</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar en debates en los que se confronten distintos puntos de vista sobre temas de interés social. 	<p>Sesiones de discusión, en el marco de actividades habituales, para que se consideren distintos puntos de vista.</p> <p>Participación en asambleas que apunten a dirimir conflictos y acordar normas.</p>	<p>Seleccionen situaciones sociales de interés para discutir y las fuentes de información pertinentes para los propósitos del debate.</p> <p>Expresen sus opiniones de modo fundamentado, escuchen las opiniones de otros y las confronten con las propias.</p> <p>Determinen conflictos a resolver, planteen su postura, escuchen las propuestas de otros y acuerden a partir del intercambio grupal.</p>
	<p>Resolver conflictos por medio del uso de la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar en asambleas para la resolución de conflictos en el aula y la escuela. 		

Como vimos en el momento anterior, es importante enseñar estos contenidos en relación a la formación ciudadana, ámbito en el que se encuentran inmersos dentro de las Prácticas del Lenguaje. Es por ello que es relevante volver sobre ellos a partir de lo que implica este ámbito (Diseño Curricular del Nivel Primario, 2018, p.44):

- el desafío de habilitar el uso de la palabra de los estudiantes en las clases como instrumento de participación democrática,
- donde se contrastan distintas formas de pensar y de actuar en distintos ámbitos sociales (escuela, barrio, comunidad, entre otros),
- donde se busca que se utilice el lenguaje (de manera oral y escrita) para intervenir y resolver conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer oír su voz ante las instituciones -incluida la escuela- e interactuar de manera reflexiva.

Una vez realizada dicha aclaración, comenzaremos por entender propiamente los contenidos seleccionados.

Por un lado, la selección que realicé de los contenidos de Prácticas del Lenguaje plantea el objetivo de “participar en debates en los que se confronten distintos puntos de vista sobre temas de interés social”. Esta propuesta didáctica no refiere a un espontáneo intercambio de ideas sino que requiere de una fase previa de explicación de las instrucciones y preparación informativa a los estudiantes. Para explicar esta propuesta, leeremos en voz alta un breve artículo escrito por Gorriz de la Cal (2023), el cual entregaré en papel a cada estudiante. El mismo sintetiza de forma clara cómo preparar un debate en el aula y tiene como objetivo orientar a los estudiantes acerca de qué implica formar un debate y cómo, este mismo contenido, puede ser abordado de múltiples formas. Una vez leído de corrido, me propondré recuperar los aspectos más relevantes en el pizarrón. Para ello, le preguntaré a los estudiantes:

¿Qué información podemos tomar de la lectura de Gorriz de la Cal (2023) para pensar una planificación en debates como estrategia didáctica?

Se espera que surjan cuestiones como:

- El debate se caracteriza por ser una propuesta con una preparación previa, es decir, le docente debe preparar a los estudiantes para construir el debate buscando que los mismos armen argumentos y confronten, así, distintos puntos de vista.
- Como nos anticipa el artículo, no se recomienda preparar a los estudiantes y realizar el debate en una misma clase. Por lo tanto, habría que hacer una selección de aquello que queremos enseñar y justificarlo: ¿por qué esa selección y no otra?, ¿qué se trabajó anteriormente con los estudiantes para que puedan trabajar con ese contenido seleccionado?
- En relación al tema del debate, es importante que el mismo sea interesante para los estudiantes. Entonces, ¿qué sentido tiene ese contenido para los estudiantes?
- La estructura del debate puede ser un poco cambiante, no específicamente tiene que ser así. Por ejemplo, no siempre es necesario hacer un cuadro de síntesis que refleje dos posturas contrapuestas. Depende de nuestras intencionalidades educativas y lo que vamos a hacer en las próximas clases con dicho material didáctico construido por los estudiantes.

Luego, continuaremos por comprender las asambleas. La selección que realicé de los contenidos de Prácticas del Lenguaje plantea el objetivo de “participar en asambleas para la resolución de conflictos en el aula y la escuela”. Esta propuesta didáctica busca, en palabras de Cárdenas (2023) un encuentro con la palabra y el trabajo, una reunión en torno a algo: “(...) la asamblea no es solo un escenario, es lo que sucede entre sus actores. Son los diálogos, las interacciones, los conflictos, la trama. Es la obra misma, texto y contexto con muchos protagonistas, sin líder redentor, con héroes colectivos” (p. 43). Para explicar esta propuesta, leeremos en voz alta una selección de páginas del libro escrito por Cárdenas (2023) que se titula *Los chicos toman la palabra*, la cual entregaré en papel a cada estudiante. El mismo sintetiza de forma clara qué es una asamblea y brinda ejemplos claros acerca del sentido formativo de la misma. Una vez leído de corrido, me propondré recuperar los aspectos más relevantes en el pizarrón, a fin de que queden sistematizadas las ideas principales. Para ello, le preguntaré a los estudiantes:

¿Qué información podemos tomar de la lectura de Cárdenas (2023) para pensar una planificación en asambleas como estrategia didáctica?

Se espera que surjan cuestiones como:

- La asamblea como estrategia o enfoque didáctico que permite desarrollar el ejercicio de la palabra y reflexionar sobre el estar con otros en la escuela. Es un

órgano de decisión, una lógica para la construcción del conocimiento y un ejercicio de formación para quienes participan.

- No es un diseño prefigurado sino, más bien, una demanda de los estudiantes ante una problemática o situación de interés. Es una situación articulable con el resto de la enseñanza.
- Es preguntar, invitar, escribir y mirar con los demás: así se ve más y mejor (p. 50).
- La asamblea cumple otras funciones pedagógicas (p. 46): escuchar con especial atención, respetar los turnos, respetar las ganas de callar (aquí me gustaría que dialoguemos acerca de si los silencios son siempre malos), decir las cosas considerando a los compañeros, enfrentar ideas y no atacar.

Finalmente, buscaremos dar cuenta de las similitudes y diferencias entre ambos contenidos en el pizarrón a partir de las notas tomadas a partir del intercambio con los estudiantes. Esto permitirá brindarles a los estudiantes un acercamiento más profundo a los contenidos para que vayan reflexionando acerca de cuál de ellos podrían abordar en su planificación de enseñanza, así como también abrirá el espacio para pensar qué estrategias metodológicas podrían utilizar para acercar dicho contenido a los estudiantes.

Tercer momento: *el contenido como componente didáctico de una planificación en relación a las intencionalidades educativas*

En el tercer, y último, momento le entregaré a los estudiantes en papel la consigna para la próxima clase:

Conociendo cuáles son los temas sobre los cuales vamos a planificar, les invito a que en sus hogares piensen una posible forma de abordar los contenidos.

Algunas preguntas para guiar la escritura pueden ser:

- ¿De qué forma contextualizar el contenido?, ¿cómo recortar ese contenido?

Por ejemplo, si quiero utilizar las asambleas como estrategia didáctica, ¿sobre qué sería la asamblea?, ¿por qué le darían ese tema y no otro?, ¿por qué involucra a los estudiantes?

- ¿Cómo abordar dicho contenido?

Por ejemplo, si seguimos con el tema de las asambleas, ¿qué recursos necesitarían para desarrollar dicha clase?, ¿por qué esos y no otros?

- ¿Cómo secuenciar el contenido?, ¿de qué forma pensar los momentos de la clase?,

Por ejemplo, ¿la clase sería solo de asamblea o se plantea un momento de reflexión final?, ¿hay alguna actividad de por medio?, ¿cómo los piensan en relación al tiempo?

Para esta escritura, pueden ir pensando también las intencionalidades educativas: aquello que se espera que los estudiantes alcancen y aquello que pretendemos de las actividades como docentes. Esto podría ser una ayuda para ir justificando el por qué de aquellas decisiones que voy tomando en torno a los contenidos.

No se olviden que estos componentes no son elementos aislados ni muchos menos acabados: hay que seguir pensándolos y reescribirlos de forma discursiva. Por lo tanto, tampoco debemos olvidar que tenemos una fundamentación... ¿qué cuestiones nuevas le agregarían que sean importantes para pensar y justificar la elección de los contenidos y la construcción de las intencionalidades educativas?

Nota: esta actividad es individual y deberá subirse al espacio de entrega el martes 10 de octubre por Classroom, la cual es de suma importancia para que sigamos pensando y construyendo la planificación en clase.

Para desarrollar esta consigna, les explicaré, tienen muchos conocimientos.

Por un lado, con César vieron un texto importantísimo para recuperar en este punto que es el capítulo cuatro del libro de Poggi (1995) donde, brevemente, la autora aborda el tema de la relación educativa como interacción social que se establece entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que está mediada por el currículum. Por eso es tan importante leer y comprender el Diseño Curricular. Asimismo, ofrece algunas pintas orientar la mirada sobre el aprendizaje escolar y el conocimiento, tales como:

- Considerar la diversidad de los estudiantes como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.
- Promover la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.
- Fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje.
- Propiciar la articulación entre los saberes previos y los nuevos saberes.
- Favorecer la integración entre los distintos campos del conocimiento.

Asimismo, recuperaré la idea de Poggi (1995) acerca de que la relación educativa se configura como un triángulo formado por el docente, el estudiante y el objeto de conocimiento. La autora explica que cada vértice del triángulo tiene una función específica: el docente es el mediador entre el estudiante y el objeto de conocimiento, el estudiante es constructor de su propio conocimiento a partir de su interacción con el objeto y con el docente, y el objeto de conocimiento es el contenido o tema que se pretende enseñar y aprender. La autora también describe las características de cada uno de los vértices del

triángulo: el docente debe ser un profesional competente, reflexivo, comprometido e innovador; el estudiante debe ser un aprendiz curioso, motivado, responsable y creativo; y el objeto de conocimiento debe ser un saber significativo, relevante, actualizado e integrador.

Recuperar estas ideas nos permite pensar el contenido como un saber que debe ser significativo para los estudiantes. Picco (2017), autora que leímos cuando hablamos de los niveles de concreción curricular, nos invita a pensar algunas criterios para construir los contenidos, entre los cuales encontramos:

- Validez: los contenidos deben servir para alcanzar los objetivos propuestos, que a su vez deben estar en concordancia con el diseño curricular oficial.
- Significación: los contenidos deben incluir saberes que conciernen a la realidad, que sean relevantes para la formación integral de los estudiantes y que les permitan comprender y transformar el mundo.
- Adecuación: los contenidos deben adaptarse a la competencia cognitiva, afectiva y social de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características, intereses y necesidades, así como sus conocimientos previos y sus expectativas de aprendizaje.

Tanto los aportes de Poggi (1995) como los aportes de Picco (2017), serán sistematizados en el pizarrón. A partir, entonces, de toda esta recuperación de conocimiento, les propongo realizar la actividad para la próxima clase, la cual tienen tiempo de entregar por Classroom hasta el martes. Esta entrega tiene como objetivo reconocer cómo vienen trabajando y yo poder anticipar qué cuestiones llevar al aula para mejorar.

Cabe aclarar que, en caso de que alguna estudiante falte al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase de forma escrita y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s a lo que se trabajó y debatió en clase con la intención de que puedan realizar la actividad de forma acompañada. Asimismo, me propondré realizar una devolución en la semana de la escritura de la fundamentación a aquella/s estudiante/s que falte/n para que puedan complejizarla para la próxima clase.

En última instancia, le preguntaré a las estudiantes cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Asimismo, le pediré a César sus comentarios. Dichas devoluciones buscarán acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán

reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, ¿cómo se desenvuelven las estudiantes al momento de justificar las decisiones que tomaron para construir la fundamentación?, ¿lograron encontrarle sentido a la actividad?, ¿tuvieron algún inconveniente al momento de realizar el ejercicio en sus hogares?, ¿encontraron alguna dificultad en torno a las consignas o explicaciones?, cuando justifican sus decisiones ¿remiten a autores o lo hacen a partir del sentido común y de su experiencia?

En el segundo momento, ¿cómo fue la participación de las estudiantes en el intercambio?, ¿cómo fue la comprensión de los debates y las asambleas como estrategias didácticas? ¿encontraron alguna dificultad en torno a las explicaciones?

En el tercer momento, ¿se les dificultó comprender por qué vamos a trabajar con la construcción de los contenidos y las intencionalidades educativas en relación a la fundamentación?, ¿comprendieron la consigna para la próxima clase?

Evaluación de la enseñanza

¿Cómo fueron las intervenciones en general tanto de las estudiantes como mías?

¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?

¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?

¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fue la recepción de los debates y asambleas como estrategias didácticas?

¿Cómo fueron recibidas las estrategias utilizadas en clase tales como la lectura compartida en clase y la selección de fragmentos de Caminos de Tiza?

¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos resultaron pertinentes y significativos para las estudiantes? ¿En qué intervenciones se evidencia?

¿Las consignas fueron explicitadas de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Lectura obligatoria para leer en clase:

CÁRDENAS, H. (2012). *Los chicos toman la palabra*. Selección de páginas (43-55).

Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1vEgfH7SC7cvdYZF_yqcy4cxXuJKouURc/view?usp=sharing

GORRIZ DE LA CAL, C. (2023). *¿Cómo preparar un debate en el aula?*. Red Educa

Disponible en: <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/debate-aula> (versión para imprimir:

https://drive.google.com/file/d/1KpSUrVblXqP1g549Of_mMCUZmQcJurIw/view?usp=sharing).

Bibliografía de la practicante:

PICCO, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En PICCO, S. y ORIENTI, N. (coordinadoras). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP.

POGGI, M. (1995). Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. En POGGI, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

Recursos

Alargue

Cargador y computadora

Pizarrón

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Cuatro copias de la actividad del último momento (para las estudiantes)

Cinco copias de la selección de páginas del libro de Cárdenas (2023) para leer en clase (para las estudiantes y César)

Cinco copias del artículo de Gorriz de la Cal (2023) para leer en clase (para las estudiantes y César)

Materiales

CÁRDENAS, H. (2012). *Los chicos toman la palabra*. Selección de páginas (43-55).

Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1vEgfH7SC7cvdYZF_yqcy4cxXuJKouURc/view?usp=sharing

GORRIZ DE LA CAL, C. (2023). *¿Cómo preparar un debate en el aula?*. Red Educa

Disponible en: <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/debate-aula> (versión para imprimir:

https://drive.google.com/file/d/1KpSURVblXqP1g549Of_mMCUZmQcJurIw/view?usp=sharing).

Planificación docente en Caminos de tiza (2 de 4). Video completo disponible en: [Planificación docente en Caminos de tiza \(2 de 4\)](#) Selección de fragmentos (minuto 4.55 a 7.31) disponible en:

https://drive.google.com/file/d/14JqfNpS_LusbLgGBxsaATigSGiODqIIZ/view?usp=sharing

Planificación docente en Caminos de tiza (3 de 4). Video completo disponible en: [Planificación docente en Caminos de tiza \(3 de 4\)](#) Selección de fragmentos (minuto 6.51 a 9.04) disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1_i598oq3-psBFAhZLL39iCi1QhbeMzML/view?usp=sharing

[ANEXO 1]

Resumen subido a Classroom sobre lo visto el encuentro anterior junto con la actividad para la presente clase (el cual tiene como propósito acercar a la estudiante que faltó una síntesis de lo abordado el encuentro anterior).

https://docs.google.com/document/d/1Wg_qsRp49pAqhJ4oJXu55qUWOX1B6DVr/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

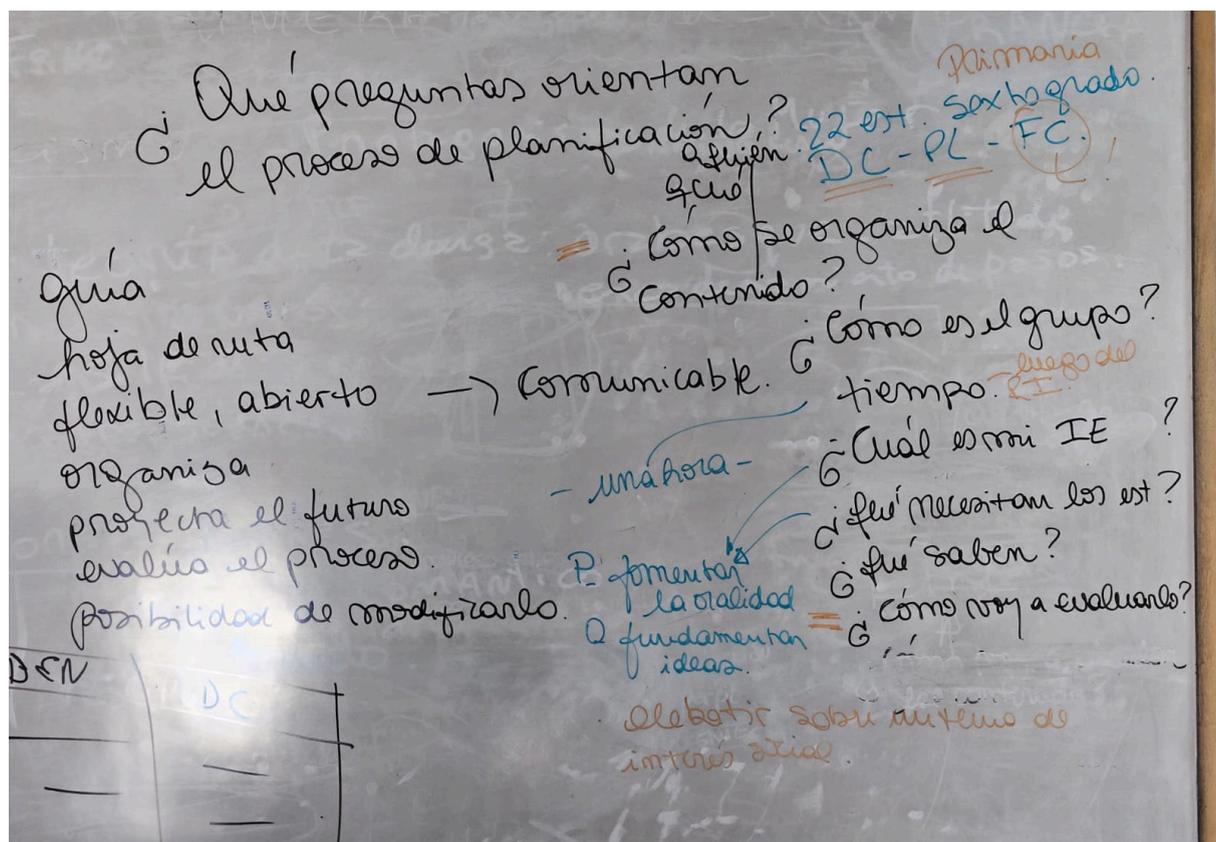
Crónica

Llegué a la institución y me encontré con César. Subiendo al aula, le comenté que Belén escribió por Classroom avisando que no iba a ir a la clase. Como aún no sabemos nada de Agustina, esperábamos que solo Carla asista a la clase.

Pasados veinte minutos de clase, llegaron Carla y Daniela. Al empezar la clase, le conté a las estudiantes los momentos de la clase y, para arrancar con el primero de ellos vimos los dos fragmentos de *Caminos de Tiza*. Este recurso, además de recuperar algunas preguntas importantes para guiar el proceso de construcción de la fundamentación como componente didáctico de una planificación, también sirvió para realizar una síntesis de lo hablado la clase pasada. Esto no lo había anticipado y las estudiantes me lo hicieron notar cuando me dieron

su devolución hacia el final de la clase. En este sentido, los vídeos permitieron hacer relaciones con los componentes de la planificación, así como también la importancia de la fundamentación en una planificación.

Seguidamente, Carla y Daniela leyeron sus producciones. Mientras que Daniela la había subido a Classroom, Carla no porque “tenía miedo de que esté mal”. En este punto, surgieron cuestiones muy interesantes en torno a las preguntas que invitaba a pensar el vídeo y las relaciones con las fundamentación. El pizarrón quedó así:



Con marcador de pizarra negro anoté las cuestiones más importantes de los intercambios vinculados a las preguntas y sentidos de la planificación que surgieron a partir de los vídeos, y en celeste y naranja las relaciones que podíamos hacer con la información que tienen las estudiantes para construir una fundamentación. Esta relación, si bien no la había anticipado, estuvo genial porque les permitió hacer relaciones (más bien “esquemáticas”) de aquellas decisiones que forman parte de una planificación y cómo, muchas de esas decisiones, aparecen en la fundamentación para contextualizar y darle sentido a dicha práctica de enseñanza. Asimismo, surgió la pregunta acerca de si todas las preguntas deberían ser respondidas en la fundamentación. Las mismas estudiantes pudieron dar cuenta de que algunas preguntas orientan el sentido de la planificación a ser una herramienta para ellas como futuras docentes y para que sea comunicable a otras. Así, llegamos a la conclusión de que hay algunas preguntas, que son una guía para pensar la fundamentación, que aún no podíamos responder, tales como cómo voy a evaluar y cómo voy a organizar el contenido.

Este punto fue el pie para dar comienzo al segundo momento de la clase. Como el tiempo nos apremiaba, les comenté a las estudiantes que esta clase íbamos a concentrarnos en los contenidos sobre los cuales van a planificar (asambleas o debates como estrategias didácticas) pero, como no llegamos por el tiempo, la próxima clase íbamos a comenzar con dicho tema. Para ello, les entregué una copia de los textos que deben leer para el próximo encuentro (por un lado, la selección de páginas del libro de Cárdenas -2023- sobre las asambleas y, por el otro, el artículo de Gorrioz de la Cal -2023- sobre los debates). Asimismo, les entregué la consigna impresa para la próxima clase que las invita a seleccionar y organizar el contenido en base a las intencionalidades educativas y la fundamentación.

Antes de terminar el encuentro, despejamos algunas dudas en torno a la escritura de la planificación. Las estudiantes se notaban muy preocupadas por la entrega de la planificación. La misma, les expliqué, la van a ir construyendo en clase y luego, esa misma escritura, les va a servir para terminar de construir su planificación de enseñanza. Esto busca que la evaluación no sea meramente sumativa sino un proceso de construcción tanto individual como grupal. Eso me permite conocer el proceso de las estudiantes en la construcción del mismo. Con esta explicación, las estudiantes comprendieron el sentido que tiene la planificación como evaluación de la materia y me comentaron que ahora se iban más tranquilas del encuentro. Esto lo retomaremos en la octava clase cuando hablemos propiamente de evaluación. Asimismo, decidimos entre todas que la clase a planificar sea de una hora teniendo en cuenta lo que implica dar clase con niñas de primaria (ya que las estudiantes se encuentran cursando o ya cursaron la materia de Psicología y Cultura de la Educación donde comienzan a ver cómo es el estado madurativo de les niñas al momento de aprender.

Finalmente, les pedí una devolución únicamente a César (ya que las estudiantes me la fueron brindando a medida que fue transcurriendo la clase) quien me dijo que estuvo buena la clase y que las decisiones en torno a cómo sintetizar la clase estuvieron bien llevadas a cabo. Este encuentro fue, más bien, de análisis sobre las decisiones que deben tomar las estudiantes al momento de realizar una planificación.

Reflexión posactiva

Llegué a la Escuela de Danzas Clásicas y noté que había algo nuevo en la institución: en la entrada había un gran cartel con la lista “Movimiento en Fuerza” para el centro de estudiantes, cuyas votaciones son a finales de octubre, lo cual me sacó una sonrisa porque significa que las estudiantes se están movilizandando a favor de la conformación del mismo. Me encontré con César y subimos a “la jaula” charlando acerca de que, lo más probable, es que vaya una sola estudiante o ninguna directamente... Veinte minutos después llegaron Carla y Daniela por lo que mi emoción era total. En el momento fui decidiendo qué rumbo darle a la clase sabiendo que el tema de las asambleas y los debates era un tema nuevo para las estudiantes (y una de ellas había faltado). Por lo tanto, decidí que realicen esas lecturas en sus hogares y priorizar que las estudiantes se lleven las herramientas necesarias para construir la fundamentación como componente didáctico.

El primer momento fue súper interesante. Los fragmentos de *Caminos de Tiza* permitieron que las estudiantes puedan hacer relaciones con aquello que habíamos visto de forma rápida la clase pasada. Asimismo, este recurso permitió hacer vinculaciones con las decisiones que forman parte de la fundamentación como componente didáctico, lo cual no había anticipado en mi planificación. Las estudiantes se mostraron entusiasmadas por las relaciones, lo cual me permitió repensar en la pertinencia del recurso.

La consigna entregada la clase anterior para la construcción de la fundamentación fue clara. Lo único con lo que tuvieron problemas fue en la forma de escritura de la misma ya que están acostumbradas a que le pidan un escrito y llevarlo realizado para corregir en el próximo encuentro. Esta actividad las “descolocó” ya que les pedía una escritura que les haga sentido a ellas y pueda ser un recurso de acompañamiento para la construcción de una planificación de la enseñanza. ¡Qué acostumbradas estamos a escribir para otros y no para nosotras mismas! Intercambiando ideas y experiencias en otros espacios, las estudiantes comprendieron el propósito de la actividad: generar un espacio de escritura que las acompañe en la escritura de la planificación de la enseñanza. Ese será uno de los propósitos que buscaré llevar a cabo en clase en el próximo encuentro.

En relación al segundo momento, el mismo no pudo desarrollarse por falta de tiempo. Es por eso que las estudiantes se llevaron para leer en sus hogares ambos textos previsto para intercambiar acerca de los debates y las asambleas. Dicha decisión fue, a mi entender, pertinente ya que una de las estudiantes faltó y la recuperación de las ideas principales del texto es importante para poder seguir pensando la planificación de enseñanza en clase.

Finalmente, en tercera y última instancia, leímos la consigna para el próximo encuentro y las estudiantes se entusiasmaron por su escritura. Luego, con la explicitación de las clases buscarán generar un espacio de escritura colectiva, las estudiantes comprendieron el sentido formativo de dicho ejercicio. Eso me permite pensar la falta que nos hace, como estudiantes en una institución educativa, que les estudiantes compartan el sentido e intencionalidades educativas en torno a lo que se espera de las actividades y evaluaciones.

En relación a las devoluciones de César, me comentó que le pareció una buena clase considerando que dos estudiantes faltaron y el tema de los debates y asambleas son importantes para seguir trabajando en clase. Asimismo, dialogamos acerca de la situación de Agustina, estudiante que perdió la promoción de la materia por la cantidad de faltas que tiene. Acordamos en enviarle un correo electrónico preguntándole cómo está.

Fue una clase muy interesante, llena de intervenciones que lograron, a mi parecer, las intencionalidades anticipadas en la planificación de la enseñanza construida para este encuentro.

Séptima planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Séptimo diseño de clase

Miércoles 11 de octubre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata. La misma corresponde al octavo encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum” en el cual comenzaremos a pensar en la construcción de la planificación de la enseñanza propiamente dicha a partir del componente de la fundamentación.

Esta propuesta de clase se estructura a partir de una secuencia didáctica de tres momentos. El primero de ellos se destinará para recuperar lo visto la clase anterior y, seguidamente, trabajar con los aportes de Gorriz de la Cal (2023) y Cárdenas (2023) para pensar los debates y las asambleas como estrategias didácticas. Dichos contenidos forman parte de las Prácticas del Lenguaje, específicamente de la formación ciudadana, y los textos mencionados nos permiten, por un lado, analizar cómo preparar un debate en el aula y, por el otro lado, pensar las asambleas como un encuentro con la palabra y el trabajo siendo esta propuesta lo que sucede entre sus actores. Luego, trabajaremos con la actividad que tenían para este encuentro sobre la escritura de los contenidos e intencionalidades educativas en relación a la fundamentación donde realizarán un ejercicio de coevaluación. En tercera y última instancia, les presentaré la actividad con la que comenzarán a construir el componente didáctico de *evaluación* en relación a los sobre los cuales ya trabajaron: la *fundamentación*, los *contenidos* y las *intencionalidades educativas*.

La selección de los contenidos de los debates y las asambleas como estrategias didácticas no fue al azar. Las estudiantes se encuentran movilizadas por la conformación del centro de estudiantes, lo cual se encuentra en tensión con las autoridades de la institución educativa. Por ello, estos contenidos son importantes para las estudiantes ya que les permitirá pensar en su propia formación y sus trayectorias por la Escuela de las Danzas Clásicas. Asimismo, esta decisión busca que el ejercicio de planificación tenga sentido para ellas como futuras profesoras en Danzas Clásicas o Danzas Contemporáneas. En este sentido, se utilizarán ejemplos para que, desde sus propias experiencias, puedan reflexionar acerca de cómo los contenidos y modos de conocer que se expresan en Prácticas del Lenguaje de sexto año de primaria podrían utilizarse en una clase de Danza.

Contenidos:

La planificación de la enseñanza: sus componentes. Fundamentación, contenidos, intenciones educativas y evaluación.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de qué implica construir una planificación de la enseñanza.
- Establecer relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, los contenidos y las intencionalidades educativas.
- Comprender la importancia de la evaluación en una planificación de la enseñanza.

Propósitos:

- Generar un ambiente de reflexión acerca de qué implica construir una planificación de la enseñanza.
- Promover el espacio para establecer relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, los contenidos y las intencionalidades educativas.
- Propiciar la comprensión acerca de la importancia de la evaluación en una planificación de la enseñanza.
- Generar un espacio de escritura que acompañe a las estudiantes en la construcción de una planificación de la enseñanza.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *presentación de los debates y asambleas como estrategias didácticas*

Tiempo estimado: 50 minutos

Primeramente, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy. Seguidamente, haré un breve recorrido sobre lo trabajado la clase anterior ya que dos de las estudiantes faltaron y, si bien el día viernes les realicé un breve resumen sobre lo visto el encuentro anterior junto con la actividad para esta semana en Classroom [[VER ANEXO 1](#)], me parece importante recuperarlo a fin de que el presente encuentro tenga sentido para ellas en relación a lo visto la semana pasada. Seguidamente, les presentaré cuáles serán los tres momentos de la clase: en un primer momento trabajaremos con los aportes de Gorriz de la Cal (2023) y Cárdenas (2023) para pensar los debates y las asambleas para, seguidamente, comenzar a trabajar con la actividad que tenían para este encuentro sobre la escritura de los contenidos e intencionalidades educativas en relación a la fundamentación donde realizarán un ejercicio de coevaluación. En tercera y última instancia, les presentaré la actividad con la que comenzarán a construir el componente didáctico de *evaluación* en relación a los sobre los cuales ya trabajaron: la *fundamentación*, los *contenidos* y las *intencionalidades educativas*.

Primeramente, y para volver sobre los temas trabajados la clase anterior, pegaré en el pizarrón un gráfico que realiza Davini (2008) [[VER ANEXO 2](#)] que muestra la relación entre componentes. Para ello, les pediré a las estudiantes que me digan por qué creen que traje este recurso para comenzar la clase de hoy. Esta pregunta será una invitación a pensar cómo, en el encuentro anterior, estuvimos construyendo las ideas que podrían ir en la fundamentación y cómo, inevitablemente, aparecieron ideas relacionadas a otros componentes de la planificación. Este gráfico permitirá, entonces, ver relaciones e interdependencia entre componentes. En este sentido, mi intervención será más bien de escucha atenta y de mediación entre las intervenciones, esperando que las estudiantes puedan hablar explicitando sus pareceres.

Se espera que surjan cuestiones como:

- Planificar como una guía para la enseñanza, como una explicitación de lo que se busca (no como algo fijo y mecánico).
- La explicitación de dichos componentes como forma de dar cuenta del posicionamiento político e ideológico de le docente.
- La recursividad de los componentes: cómo se interrelacionan y qué implica pensarlos en conjunto.
- En relación a los componentes que aparecen en el gráfico:

- ❖ Clarificar los propósitos educativos: si bien Davini (2008) nos invita a pensar los componentes sin distinción jerárquica, este componente aparece como orientador de los demás porque son los posicionamientos filosóficos y pedagógicos de quien enseña (el paradigma del cual le docente adhiere).
- ❖ Definir los objetivos de aprendizaje: expresan los aprendizajes que se espera que los estudiantes alcancen.
- ❖ Diseñar actividades de aprendizaje: previsión de las tareas que realizarán los estudiantes, es decir, las actividades. Las mismas deben ser coherentes con las características del contenido y con la estrategia de enseñanza adoptada.
- ❖ Organizar el ambiente y los recursos: la planificación debe prever la facilitación de los flujos de trabajo y la comunicación compartida, y el acceso a los recursos necesarios para aprender. Davini (2008) nos permite pensar la selección de los recursos a partir de pensar en acercarle a los estudiantes la posibilidad de interactuar con distintos recursos a fin de que puedan experimentar una diversidad de los mismos.
- ❖ Organizar los contenidos: implica pensar qué contenido voy a seleccionar, qué recorte voy a realizar y cómo lo voy a secuenciar. Nosotras, en el segundo momento de la presente clase, volveremos sobre este punto en relación a las intencionalidades educativas a partir de la actividad que tenían para el presente encuentro.
- ❖ Diseñar la estrategia de enseñanza: les voy a contar que una Licenciada en Ciencias de la Educación, Edelstein (1996), define las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para organizar y conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos, los contenidos, los destinatarios, los recursos y el contexto. En este sentido, las mismas son configuraciones flexibles y dinámicas que se adaptan a las necesidades, intereses y potencialidades de cada situación educativa. Así, las estrategias de enseñanza deben ser coherentes con el enfoque didáctico que se asume y deben favorecer la construcción del conocimiento y el desarrollo integral de los estudiantes.

En relación al diseño de la estrategia de enseñanza, Davini (2008) presenta distintos modelos de enseñanza que pueden ser adaptados e integrados por cada docente. En este sentido, el docente podría adoptar decisiones utilizando alguno de los métodos o podría realizar libremente una combinación de sus aportes elaborando, así, su propia estrategia de enseñanza. Les comentaré, muy brevemente, de qué tratan estos métodos para acercarle a los estudiantes la idea de que en el campo educativo podemos encontrar métodos y estrategias que buscan orientar el proceso de enseñanza.

- Método de estudio de casos: se basa en el razonamiento inductivo, la toma de decisiones y la resolución de problemas. El docente presenta un caso que sea significativo, desafiante y motivador para los estudiantes. El mismo puede ser una

situación problemática o compleja que se presenta en un contexto determinado, y que requiere de un análisis e intervención por parte de los estudiantes. Así, le docente propone el caso y guía el análisis, planteando preguntas orientativas, facilitando recursos, supervisando el proceso y retroalimentando los resultados.

- Método de solución de problemas: se basa en el razonamiento inductivo, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Estimula el pensamiento crítico, creativo y estratégico de los estudiantes, desarrolla sus habilidades cognitivas y sociales, y les permite situar el conocimiento a situaciones reales o simuladas. Le docente presenta un problema que sea significativo, desafiante y motivador a los estudiantes para que ellos, a grandes rasgos, analicen el problema, identifiquen las informaciones relevantes, formulen hipótesis, busquen soluciones y evalúen las consecuencias.
- Método de construcción de problemas o problematización: se orienta a promover el aprendizaje como un proceso activo, creativo e innovador. Le docente presenta un problema que sea significativo, desafiante y motivador. El mismo puede ser una situación real o ficticia que requiere de una indagación, una explicación o una solución por parte de los estudiantes. Le docente debe orientar a los estudiantes para que construyan el problema, identificando las informaciones relevantes, formulando preguntas, buscando fuentes, elaborando hipótesis y contrastando evidencias. Asimismo, asume la función de mediador entre los estudiantes y el problema, estimulando el pensamiento crítico, creativo e investigativo al mismo tiempo que propicia un espacio de discusión y debate sobre el problema, sus implicancias y sus aplicaciones a otras situaciones.
- Métodos de proyectos: se basa en el aprendizaje por descubrimiento, la indagación científica y la producción de conocimiento. Le docente presenta un proyecto que sea significativo, desafiante y motivador para los estudiantes. El proyecto puede ser una propuesta de acción, de investigación o de producción que requiera de una planificación, una ejecución y una evaluación por parte de los estudiantes. Le docente debe acompañar los aprendizajes en el proceso de realización del proyecto, guiando, apoyando, retroalimentando y supervisando a los estudiantes. Asimismo, debe propiciar un espacio de discusión y debate sobre el proyecto, sus implicancias y sus aplicaciones a otras situaciones.

Luego de este aporte, les comentaré que les dejaré la bibliografía en Classroom como ampliatoria por si alguna quiere leerlo.

Seguidamente, invitaré a las estudiantes a que entre todas dialoguemos y realicemos una sistematización acerca de los debates y las asambleas, tema que nos quedó pendiente la próxima clase. La clase anterior le entregué en papel a cada estudiante dos textos: por un lado, un artículo de Gorriz de la Cal (2023) sobre los debates y, por el otro lado, una selección de páginas del libro *Los chicos toman la palabra* de Cárdenas (2023) sobre las asambleas. Para realizar la sistematización, llevaré un afiche que tendrá escrito “estrategias didácticas: debates y asambleas” y lo colgaré en el pizarrón. Invitaré a las estudiantes a que

me cuenten qué información podemos tomar de la lectura de Gorriz de la Cal (2023) para pensar una planificación en debates como estrategia didáctica y qué de Cárdenas (2023) para pensar una planificación en asambleas. Este ejercicio buscará dar cuenta de las particularidades de cada uno de ellos para, luego, mostrar qué diferencias y similitudes comparten.

En relación a los debates, se espera que surjan cuestiones como:

- El debate se caracteriza por ser una propuesta con una preparación previa, es decir, le docente debe preparar a los estudiantes para construir el debate buscando que los mismos armen argumentos y confronten, así, distintos puntos de vista.
- Como nos anticipa el artículo, no se recomienda preparar a los estudiantes y realizar el debate en una misma clase. Por lo tanto, habría que hacer una selección de aquello que queremos enseñar y justificarlo: ¿por qué esa selección y no otra?, ¿qué se trabajó anteriormente con los estudiantes para que puedan trabajar con ese contenido seleccionado?
- En relación al tema del debate, es importante que el mismo sea interesante para los estudiantes. Entonces, ¿qué sentido tiene ese contenido para los estudiantes?
- La estructura del debate puede ser un poco cambiante, no específicamente tiene que ser así. Por ejemplo, no siempre es necesario hacer un cuadro de síntesis que refleje dos posturas contrapuestas. Depende de nuestras intencionalidades educativas y lo que vamos a hacer en las próximas clases con dicho material didáctico construido por los estudiantes.

Con respecto a las asambleas, se espera que surjan cuestiones como:

- La asamblea como estrategia o enfoque didáctico que permite desarrollar el ejercicio de la palabra y reflexionar sobre el estar con otros en la escuela. Es un órgano de decisión, una lógica para la construcción del conocimiento y un ejercicio de formación para quienes participan.
- No es un diseño prefigurado sino, más bien, una demanda de los estudiantes ante una problemática o situación de interés. Es una situación articulable con el resto de la enseñanza.
- Es preguntar, invitar, escribir y mirar con los demás: así se ve más y mejor (p. 50).
- La asamblea cumple otras funciones pedagógicas (p. 46): escuchar con especial atención, respetar los turnos, respetar las ganas de callar (acá me gustaría que dialoguemos acerca de si los silencios son siempre malos), decir las cosas considerando a los compañeros, enfrentar ideas y no atacar

Finalmente, buscaremos dar cuenta de las similitudes y diferencias entre ambos contenidos en el pizarrón a partir de las notas tomadas a partir del intercambio con las estudiantes. Esto permitirá brindarle a las estudiantes un acercamiento más profundo a los contenidos para que vayan reflexionando acerca de cuál de ellos podrían abordar en su planificación de enseñanza, así como también abrirá el espacio para pensar qué estrategias metodológicas podrían utilizar para acercar dicho contenido a les estudiantes. Específicamente, detendremos el análisis en pesar cómo, si bien ambas estrategias poseen características específicas, ambas son propuestas que persiguen intenciones para la formación ciudadana que proponen las Prácticas del Lenguaje (Diseño Curricular del Nivel Primario, 2018, p.44):

- el desafío de habilitar el uso de la palabra de les estudiantes en las clases como instrumento de participación democrática,
- donde se contrastan distintas formas de pensar y de actuar en distintos ámbitos sociales (escuela, barrio, comunidad, entre otros),
- donde se busca que se utilice el lenguaje (de manera oral y escrita) para intervenir y resolver conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer oír su voz ante las instituciones -incluida la escuela- e interactuar de manera reflexiva.

Segundo momento: *retomando la actividad sobre contenido e intenciones educativas*

Tiempo estimado: 50 minutos

Seguidamente, daremos comienzo a la lectura de la actividad que tenían para realizar en sus hogares cuya consigna fue entregada en papel la clase pasada:

Conociendo cuáles son los temas sobre los cuales vamos a planificar, las invito a que en sus hogares piensen una posible forma de abordar los contenidos.

Algunas preguntas para guiar la escritura pueden ser:

- ¿De qué forma contextualizar el contenido?, ¿cómo recortar ese contenido?

Por ejemplo, si quiero utilizar las asambleas como estrategia didáctica, ¿sobre qué sería la asamblea?, ¿por qué le darían ese tema y no otro?, ¿cómo involucra a los estudiantes?

- ¿Cómo abordar dicho contenido?

Por ejemplo, si seguimos con el tema de las asambleas, ¿qué recursos necesitarían para desarrollar dicha clase?

- ¿Cómo secuenciar el contenido?, ¿de qué forma pensar los momentos de la clase?,

Por ejemplo, ¿la clase sería solo de asamblea o se plantea un momento de reflexión final?, ¿hay alguna actividad de por medio?

Para esta escritura, pueden ir pensando también las intencionalidades educativas: aquello que se espera que los estudiantes alcancen y aquello que pretendemos de las actividades como docentes. Esto podría ser una ayuda para ir justificando el por qué de aquellas decisiones que voy tomando en torno a los contenidos.

No se olviden que estos componentes no son elementos aislados ni muchos menos acabados: hay que seguir pensándolos y reescribirlos de forma discursiva. Por lo tanto, tampoco debemos olvidar que tenemos una fundamentación... ¿qué cuestiones nuevas le agregarían que sean importantes para pensar los contenidos y las intencionalidades educativas?

Nota: esta actividad es individual y deberá subirse al espacio de entrega el martes 10 de octubre por Classroom, la cual es de suma importancia para que sigamos pensando y construyendo la planificación en clase.

En primer lugar, les preguntaré si pudieron realizar la actividad, la cual debían entregar por Classroom. Luego, le pediré a cada una que lea qué construyó y, a medida que cada una lo haga, iré tomando nota en el pizarrón acerca de las ideas más importantes para, seguidamente, poder retomarlas en el intercambio que se dará a continuación. Se espera que cada estudiante pueda desenvolverse en la clase a partir no solo de la lectura de su escritura sino también mediante la explicitación de las decisiones que tomó. Asimismo, se espera que la actividad sea una invitación a pensar y complejizar aquellas cuestiones que cada estudiante escribió. En este sentido, se propiciará una escucha atenta para enriquecer los intercambios. También iré tomando nota del desenvolvimiento de cada estudiante a partir de las preguntas de la evaluación de los aprendizajes.

Se espera que surjan cuestiones como:

- Selección del contenido (asamblea o debate), justificación y posible secuenciación y recorte del mismo.
- Aproximación a los recursos, aquellas herramientas para acercar a los estudiantes el contenido propuesto.
- Situar la clase: población de estudiantes, materia, grado, tiempo estimado de clase, selección de la institución educativa, indicios de las intencionalidades educativas, entre otras cuestiones que contextualizan la enseñanza.
- Aproximación a los objetivos y propósitos previstos para la clase.

En caso de que haya algún inconveniente con las intencionalidades educativas, llevaré una actividad. La misma será dada únicamente en caso de que haya algún inconveniente con el entendimiento de la diferencia entre objetivos y propósitos. En caso de que sea necesario el ejercicio, les leeré la consigna y les alcanzaré una selección de fragmentos:

Para seguir pensando en las intencionalidades educativas, les daré una serie de fragmentos y ustedes deberán justificar por qué es un objetivo o por qué es un propósito. Los mismos corresponden a una clase de Prácticas Docentes I del Profesorado de Geografía cuyos contenidos rondan en torno al sentido restringido de educación y los grados de formalización de las experiencias educativas.

Brevemente, les contaré que en dicha asignatura es importante problematizar qué se entiende por educación puesto que, muchas veces, asociamos la idea de que la educación es la escuela únicamente y nos olvidamos de que la educación, además de abarcar todas las experiencias educativas graduadas, también refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, y aquellos procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que conforman nuestro sentido común (Sirvent, 2006). Asimismo, dicha materia busca problematizar la clasificación tripartita de la educación que diferenciaba la educación formal, la educación no formal y la educación informal y propone los grados de formalización. Esta introducción le permitirá a las estudiantes situar las intencionalidades educativas en el campo de la Práctica Docente I del Profesorado de Geografía.

- Los fragmentos correspondientes a *objetivos* serán:
 - Problematizar el sentido restringido de educación que lo reduce a procesos escolares.
 - Reflexionar críticamente sobre el fenómeno educativo a partir de supuestos y saberes previos.
 - Problematizar y resignificar las diversas experiencias educativas y su clasificación tradicional para comprender la complejidad del fenómeno educativo y los diferentes sentidos del concepto educación.
 - Reconocer y apropiarse de los grados de formalización de las experiencias educativas, otras y propias, para el análisis de situaciones concretas desde una perspectiva de la educación permanente e integral.
- Los fragmentos correspondientes a *propósitos* serán:
 - Propiciar la problematización de supuestos en torno a los sentidos del concepto de educación.
 - Generar un ambiente de reconstrucción de los saberes e ideas previas para analizar el fenómeno educativo.

- Favorecer una actitud crítica sobre los niveles de formalización de la educación.
- Promover el trabajo colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la realización en conjunto de la propuesta y la autonomía de los estudiantes a partir de la implicación de los mismos como sujetos de aprendizaje.

Se espera que surjan cuestiones como:

- La estructura en que se escriben. Ambos comienzan con verbos en infinitivo y luego, cada uno, refiere a cuestiones distintas: mientras que los objetivos refieren a lo que se espera de los estudiantes, los propósitos hacen mención a lo que se pretende con la clase.
- La importancia de que sean claros y concisos.
- No siempre un objetivo se escribe de la misma forma en correspondencia con un propósito: si bien están relacionados, no siempre vamos a encontrar que se escriban de la misma forma como sucedía en la planificación de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I.

Luego, les daré el tiempo para que revisen y reescriban aquellas cuestiones que fueron anotando para complejizar esa escritura inicial de contenidos e intencionalidades educativas. A este ejercicio, además, le van a sumar la revisión de la fundamentación para que tenga coherencia y relación con el resto de los componentes de la planificación. Mientras las estudiantes trabajan, les llevaré algo para comer y les preguntaré si quieren escuchar música mientras lo hacen. Esto buscará que las estudiantes se sientan en confianza para dialogar entre ellas y realizar las preguntas que crean necesarias y pertinentes para su escritura. En este sentido, estaré atenta para poder realizar intercambios de forma individual y colectiva a medida que las estudiantes trabajen. En esta actividad no habrá una puesta en común entendiendo que habrá un intercambio entre las estudiantes del cual formaré parte no solo para resolver dudas sino también para acompañar los debates y el proceso de escritura.

Tercer momento: *presentación de la actividad para la próxima clase en relación a la construcción de la evaluación como componente didáctico de una planificación*

Este momento estará destinado, entonces, a presentar la actividad para el próximo encuentro. Para ello, aclararé, nuevamente, que no hay un orden para planificar la enseñanza sino que este “orden” se lo doy yo como docente para que cada una, individualmente pero también colectivamente, construya su planificación.

Seguidamente, y en caso de que el tiempo nos lo permita, les pediré que busquen sus apuntes sobre Anijovich (2018), video que vieron en clase con César¹⁵. El mismo tiene como objetivo analizar los procesos de evaluación de los aprendizajes tomando una clasificación que es cómo definimos evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

En primer lugar, recuperaré algunas cuestiones importantes que menciona Anijovich (2018) en relación a cómo, históricamente, las evaluaciones tenían tres gran momentos y cómo se entiende hoy a partir del nuevo paradigma:

- Históricamente, al principio de un curso se desarrollaba la evaluación diagnóstica para saber qué saberes previos traen al aula los estudiantes. Con el nuevo paradigma de la evaluación, se comprendió que esa evaluación diagnóstica es, en realidad, continua porque los docentes evalúan todo el tiempo puesto que se encuentran en constante revisión de cómo están aprendiendo los estudiantes, cuáles son los saberes que traen, entre otros aspectos.
- Luego se desarrollaba la evaluación formativa entendida como el análisis de los procesos de enseñanza, fundamentalmente con la idea de que se les brinde insumos a los docentes para que tengan herramientas para enseñar. El nuevo paradigma amplía esta definición: no solo importa la evaluación formativa para el docente (en términos de mejorar o cambiar sus propuestas de enseñanza) sino que importa también para que el estudiante regule sus propios procesos de aprendizaje, reconozca sus fortalezas, potencialidades y debilidades, cuáles son las estrategias que favorecen su aprendizaje, qué dificultades tiene, cómo superar esas dificultades y cómo en esos procesos, también, incluimos la autoevaluación y la evaluación entre pares.
- El tercer momento de la evaluación clásica es la evaluación sumativa, la evaluación final, y tiene la particularidad de articular, relacionar, establecer vínculos e integrar todo lo que se fue aprendiendo a lo largo de un curso. Esa capacidad solo se podía realizar hacia el final del curso y por eso es tan importante esa instancia.

Esta síntesis no busca ser un resumen por parte mía sino, más bien, una recuperación de aquello que los estudiantes recuerdan. Por eso será importante mi función como mediadora de los intercambios a partir de preguntas que inviten a pensar y generar, así, espacios de diálogo y debate entre los estudiantes (Duschatzky y Aguirre, 2013).

En caso de que el tiempo no nos alcance, en la misma actividad tendrán un punteo realizado que busca sistematizar muy brevemente los aportes de Anijovich (2018). Los mismos serán retomados la próxima clase.

La consigna será entregada en papel a cada estudiante:

¹⁵ Dicho encuentro fue la primera observación que realicé en el marco de la asignatura. La misma se encuentra en el Informe de Avance.

Para la próxima clase, las invito a escribir un primer acercamiento al componente *evaluación* como herramienta para pensar la práctica de la enseñanza (correspondiente a la fase posactiva).

Para dicha escritura tienen dos grandes herramientas: por un lado, los aportes de Rebeca Anijovich a partir del vídeo que vieron en clase con César quien nos introduce a pensar los procesos de evaluación de los aprendizajes tomando una clasificación histórica: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; y, por el otro, lo que conocen sobre las rúbricas.

Recuerden: van a realizar la evaluación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

- La evaluación de la enseñanza busca pensar y analizar qué sucedió en clase, cómo fueron las intervenciones docentes, la pertinencia en la secuenciación del contenido y de los recursos, entre otros aspectos.
- La evaluación de los aprendizajes busca analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con el fin de orientar la enseñanza para lograr las intencionalidades educativas.

→ Aclaración: la herramienta de evaluación debe ser pertinente y coherente con la propuesta de enseñanza. En este sentido, pueden preguntarse ¿la herramienta elegida (rúbrica, preguntas, entre otros) es coherente con los componentes construidos en la planificación?

Para esta escritura, pueden ir pensando también la relación entre los componentes ya construidos: la *fundamentación*, el *contenido* y las *intencionalidades educativas*. Esto nos permite pensarlos de forma recursiva y no acabada.

Nota: esta actividad es individual y deberá subirse al espacio de entrega *Continuando con la planificación de la enseñanza* en Classroom hasta el martes 17 de octubre. La misma es de suma importancia para que sigamos pensando y construyendo la planificación en clase.

Antes de finalizar el encuentro, les comentaré que nos queda solo una clase antes de la entrega de la evaluación. Para ello, les entregaré en papel un breve cronograma de trabajo [[VER ANEXO 3](#)] que buscará dar cuenta de forma más esquemática cómo trabajaremos en las próximas clases, siempre aclarando que luego seguirán los encuentros con César. El mismo es orientativo ya que buscaré dialogar con las estudiantes si están de acuerdo con las fechas para ver que no se superponga con otras evaluaciones de otras asignaturas.

En última instancia, le preguntaré a las estudiantes cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Asimismo, le pediré a César sus comentarios. Dichas devoluciones buscarán acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

Cabe aclarar que, en caso de que alguna/s estudiante/s falte/n al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase de forma escrita y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s a lo que se trabajó y debatió en clase con la intención de que puedan realizar la actividad de forma acompañada. Asimismo, me propondré realizar en la semana una devolución de la actividad a aquella/s estudiante/s que falte/n para que puedan analizarla para la próxima clase.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, ¿cómo resultaron las lecturas en los hogares en torno a los debates y las asambleas como estrategias didácticas?, ¿cómo fue la participación de las estudiantes en el intercambio?, ¿se dificultó la comprensión de la recursividad entre los componentes?, ¿cómo se desarrolló cada estudiante en las actividades planteadas?

En el segundo momento, ¿tuvieron algún inconveniente al momento de realizar el ejercicio en sus hogares?, ¿pudieron subirlo a Classroom?, ¿cómo es la escritura?, ¿qué podría retomar la clase que viene en relación a la escritura?, ¿encontraron alguna dificultad en la consigna o explicaciones?, ¿pudieron comprender la diferencia entre objetivos y propósitos?, ¿encontraron dificultades en la selección y secuenciación del contenido?

En el tercer momento, ¿comprendieron la consigna para la próxima clase?, ¿cómo fueron las intervenciones de las estudiantes en la sistematización de los aportes de Anijovich (2018)?

Evaluación de la enseñanza

¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?

¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones en general?

¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?, ¿y la sistematización de los aportes de Anijovich (2018)?

¿Los recursos fueron pertinentes al diagnóstico realizado (las estudiantes no tenían conocimientos previos sobre dichos temas)?

¿Cómo fueron recibidas las estrategias utilizadas en clase?

¿Cómo fue la recepción de los debates y asambleas como estrategias didácticas?

¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos resultaron pertinentes y significativos para las estudiantes? ¿En qué intervenciones se evidencia?

¿Las consignas fueron explicitadas de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Bibliografía de la practicante:

ANIOVICH, R. (2018). La Evaluación. Instituto Nacional de Formación Docente. Publicación on line en: <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=7s>

CÁRDENAS, H. (2012). *Los chicos toman la palabra*. Selección de páginas (43-55).

Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1vEgfH7SC7cvdYZF_yqcy4cxXuJKouURc/view?usp=sharing

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013). Pensar el pensamiento, Pensar es pensar problemas, y no soluciones. En DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013) *Des-Armando Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En CAMILLONI, A. W.; DAVINI, M. C; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M.; y BARCO, S. (1996) en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Capítulo 3.

Disponible

en:

<https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de%20educacion-inicial/upload/Edelstein-Un-capitulo-pendiente.pdf>

GORRIZ DE LA CAL, C. (2023). *¿Cómo preparar un debate en el aula?*. Red Educa

Disponible en: <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/debate-aula> (versión para imprimir:

https://drive.google.com/file/d/1KpSUrVblXqP1g549Of_mMCUZmQcJurIw/view?usp=sharing).

SIRVENT, M. T. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Recursos

Pizarrón

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Una copia del gráfico de Davini (2008) para pegar en el pizarrón

Afiche para realizar la sistematización de ideas sobre debates y asambleas

Impresión con la selección de fragmentos con la actividad de intencionalidades educativas

Cuatro copias de la actividad del último momento (para las estudiantes)

Cuatro copias del cronograma de trabajo (para las estudiantes)

Materiales

CÁRDENAS, H. (2012). *Los chicos toman la palabra*. Selección de páginas (43-55).

Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1vEgFH7SC7cvdYZF_yqcy4cxXuJKouURc/view?usp=sharing

GORRIZ DE LA CAL, C. (2023). *¿Cómo preparar un debate en el aula?*. Red Educa

Disponible en: <https://www.reduca.net/blog/educacion-y-docencia/debate-aula> (versión para imprimir:

https://drive.google.com/file/d/1KpSUrVblXqP1g549Of_mMCUZmQcJurIw/view?usp=sharing).

Fragmentos para la actividad de las intencionalidades educativas. Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1wn5rI1pH_mBRFZi39g3CWEYy6Xb2V0PX/view?usp=sharing

Selección de páginas del Diseño Curricular del Nivel Primaria. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1T8bZw1gA0wOmpOf1CPbJP7-w9RbYivqj/view?usp=sharing>

Crónica

Llegué a la institución y me encontré con César. Una vez en el aula, charlamos acerca del cronograma de trabajo tentativo que había armado para que acordemos cómo seguir con las clases. Una y media subió Daniela a “la jaula” a comentar que Belén y Carla se encontraban enfermas y no asistirían a clase.

Si bien esta clase no se dió, acordamos con César que la misma se daría a modo de actividad asincrónica a realizar por Classroom [[VER ANEXO 4](#)]. En este sentido, se busca que las estudiantes, quienes ya poseen conocimientos previos sobre la evaluación, puedan realizar una primera aproximación a dicho componente didáctico. Asimismo, busca conocer en qué situación se encuentran en torno a la construcción de la planificación, sabiendo que no pudimos hacer el trabajo colectivo de pensar similitudes y diferencias en torno a los debates y las asambleas. Dicha actividad buscará que las estudiantes puedan realizar un primer boceto para poder dialogar y complejizar en el próximo encuentro.

Luego, dialogamos acerca de cómo seguir con las clases. La idea de la presente clase era acordar con las estudiantes el cronograma de trabajo pero decidimos dejarlo así y subirlo a Classroom para que las estudiantes lo lean [[VER ANEXO 5](#)]. El próximo encuentro lo charlaremos con ellas. El mismo posee las fechas y los trabajos a desarrollar en dichas clases, siendo mi último encuentro el miércoles primero de noviembre. Asimismo, el cronograma posee también cómo seguirán las clases con César: harán un repaso de los textos vistos en el año para que, finalmente, las estudiantes realicen una evaluación escrita.

Finalmente, nos despedimos con César hasta el próximo miércoles y quedamos en contacto por si alguna de las estudiantes se comunica con nosotros.

Reflexión posactiva

Tengo que admitir que dudé mucho en cómo escribir esta reflexión. Me atravesaron muchas sensaciones desde que me fui de la Escuela de Danzas Clásicas. Apenas salí de la institución, le envié un correo a Silvina, mi profesora de prácticas, contándole cómo me sentía. Una de mis sensaciones iniciales tuvo que ver con que, en el momento en que la estudiante comentó que iba a acompañar a su compañera al hospital y a la comisaría, respondí que no había problema y que cualquier cosa que necesiten pueden contar con César y conmigo. Sin embargo, me quedé helada porque me di cuenta que desconozco hasta qué punto puedo intervenir como practicante y como futura docente más que decir que cuente conmigo para lo que necesite. Ante esto, Silvina me hizo un comentario, entre muchos otros, que me hizo valorar mi propia posición como practicante:

“Reconocer lo que nos falta es un muy buen aprendizaje. No se trata de un "lo que ME falta" como si fuera yo quien está en falta, o no se todo, o es una anomalía no saber. Sino bancarnos no saber como parte de la norma. Bancarnos la complejidad que atraviesa toda práctica, no solo ésta, no solo la profesional de enseñar, no solo la

docencia. Sino la complejidad de la vida en general y que bueno, a veces, nos plantea en sus emergentes reacciones que no podemos controlar, prever, anticiparnos”.

Muchas veces afrontar la complejidad de la práctica, y de la vida en general, es un gran desafío, más cuando te toma “de imprevisto”. En este sentido, si bien por algunos momentos juzgué mi propia intervención, también me di cuenta que no siempre una puede dar cuenta de todo, menos en ese preciso instante. Me propuse poder distanciarme un poco de aquello que sucedió y esperar a que alguna de las estudiantes se comuniquen conmigo por Classroom. Como expresó Silvina en el correo que me envió,

“Las ayudas pueden tener distinta envergadura, no todos tenemos que poder dar cuenta de todo. Es demasiado complejo para que solo caiga en uno. Pues a la par de que podemos hacer algo, también es cierto que el todo nos excede, y ello no nos quita humanidad ni empatía por lo que sucede. Contrariamente. Es reconocer los límites. que es muy sano también...”.

Ese mismo día, la estudiante me escribió por Classroom agradeciendo por dejarla ir con su compañera y avisando que ya estaba todo bien. Me llamó la atención la primera parte de su escritura pues me preguntaba, ¿acaso alguna docente le haría problema a la estudiante por ir a acompañar a una compañera que necesita ayuda? Por los carteles de “nos censuran” que están en los bancos y por la “Cartelera ESI” que las autoridades querían quitar¹⁶, no me sorprendería que haya docentes que no contemplen la situación...

En fin, este acontecimiento me permitió analizar cómo, muchas veces, nos aferramos a las anticipaciones que pensamos en torno a las decisiones sobre la práctica de enseñanza dejando de lado aquellas que previsiones que forman parte de la misma pero que, muchas veces, no pertenecen al orden de lo pedagógico y didáctico (en relación a los contenidos, recursos y demás componentes de la planificación). Poder comprender que hay otros emergentes, muchas veces sin previa anticipación, es darle sentido a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas y sociales que son altamente complejas dado que se desarrollan en escenarios singulares condicionadas por el contexto (López, Morais Melo, García Clúa y Barcia, 2017). Asimismo, me permitió pensar que dichos emergentes hacen a la experiencia de uno mismo y cómo uno las toma para resignificarlas también nos abre una puerta enorme para poder pensar futuras intervenciones.

[ANEXO 1]

Resumen subido a Classroom sobre lo visto el encuentro anterior junto con la actividad para la presente clase (el cual tiene como propósito acercar a las estudiantes que faltaron una síntesis de lo abordado el encuentro anterior).

¹⁶ Estas situaciones, tanto la “Cartelera ESI” como los carteles de “nos censuran”, están explicados en la *Dimensión institucional* realizada junto a Josefina Legarralde.

<https://docs.google.com/document/d/1B5kLBnttArL5sohGMpKcdQ5AOKfUwsMQ/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 2]

Gráfico realizado por Davini (2008) que da cuenta de las relaciones e interdependencia de los componentes de una planificación de la enseñanza. El mismo se encuentra en el capítulo 8 de su libro *Métodos de la enseñanza*, específicamente en la página 170.

https://docs.google.com/document/d/1v2ern8QitsCIR3_IVfPX29h92_kGKeua/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

[ANEXO 3]

Cronograma realizado para ser entregado y dialogado con las estudiantes a fin de que puedan visualizar cómo trabajaremos en las próximas clases.

<https://docs.google.com/document/d/19DROYjuRL68On5MR1uyTIJoxcIbcIIXP/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 4]

Publicación sobre la actividad asincrónica subida a Classroom el día viernes 13 de octubre. Actividad para el próximo miércoles 18 de octubre. Cuadro que sintetiza los aportes sobre los debates y las asambleas como estrategias didácticas (elaboración propia).

<https://docs.google.com/document/d/1m5sTtfkzbWr7RDlhl5gMGY5YiCJn7buh/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 5]

Cronograma de trabajo actualizado acordado por César y por la practicante.

<https://docs.google.com/document/d/15zOzevUw7dmhUM8dTrZWac4YKLUDMKCb/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

Octava planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Octavo diseño de clase

Miércoles 18 de octubre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata. La misma corresponde al noveno encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum” en el cual comenzamos a escribir la planificación de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza es un tema controversial en la Escuela de Danzas Clásicas. Por un lado, las estudiantes comentan en las clases sus pareceres en relación a cómo se sienten planificando de una forma en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, y la manera en que planifican en las Prácticas Docentes. En esta última, las estudiantes se encuentran incómodas ya que la construcción de la planificación no es para nada significativa. Más bien, es un modelo estandarizado que las estudiantes deben completar para la cátedra. En este sentido, es un objetivo clave en esta asignatura es poder dar cuenta de estas diferencias para que las estudiantes le encuentren su propio sentido como futuras profesoras en Danzas Clásicas o Danzas Contemporáneas, y logren problematizar el sentido burocrático de la planificación de enseñanza.

La construcción de la planificación es, entonces, un tema que interpela a las estudiantes. Por eso, los contenidos sobre los cuales construirán la planificación de enseñanza son interesantes y novedosos para ellas: los debates y asambleas. Dicha selección de contenidos no fue al azar. Las estudiantes se encuentran movilizadas por la conformación del centro de estudiantes, lo cual se encuentra en tensión con las autoridades de la institución educativa. Por ello, estos contenidos les permitirá pensar en su propia formación y sus trayectorias por la Escuela de las Danzas Clásicas.

Esta clase, a diferencia de las anteriores, tomará el formato de taller como dispositivo de enseñanza. El mismo consiste en un espacio donde el estudiantado posee una posición activa, constructiva y creativa. Para ello, se debe generar un espacio para pensar, actuar, sentir y compartir. En este sentido, es un encuentro con otros que genera contradicciones y debates, a partir del cual se posibilita la reflexión, la crítica y la problematización siendo una experiencia colectiva donde se aprende de las posiciones y trayectorias de cada estudiante (Grillo, Ferrer y Suárez, 2016).

Así, el taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción y donde el foco está puesto en el saber-hacer y no tanto en aprendizajes intelectuales (Hernández, 2009). En este sentido, el taller se propone como un dispositivo para el desarrollo profesional de las futuras docentes en Danzas Clásicas o Danzas Contemporáneas, lo que las habilita a seguir pensando en la importancia de pensar la planificación como una investigación en tanto implica un proceso sistemático y reflexivo de toma de decisiones (Salinas Fernández, 1994).

Así, esta propuesta de clase en formato taller se estructura a partir de una secuencia didáctica de dos momentos: el primero de ellos se destinará para que las estudiantes lean y fundamenten sus decisiones en torno a la construcción de la planificación de enseñanza, lo cual sistematizaré en el pizarrón. Así, se buscará que las estudiantes logren identificar no solo los componentes sino también la recursividad entre los mismos. Para ello, se destinará en el segundo momento un tiempo considerable para que las estudiantes vuelvan sobre esa escritura con herramientas provenientes de la sistematización en el pizarrón. Asimismo, se dará un cierre del taller para dar cuenta del proceso de construcción de la planificación que produjeron las estudiantes a partir del diálogo e intercambio entre ellas.

Contenidos:

La planificación de la enseñanza: sus componentes. Fundamentación, contenidos, intenciones educativas, evaluación, recursos y bibliografía.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de qué implica construir una planificación de la enseñanza.
- Establecer relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, contenidos, intencionalidades educativas, evaluación, recursos y bibliografía.
- Construir una planificación de enseñanza a partir del intercambio y el diálogo entre estudiantes como sujetos activos.

Propósitos:

- Generar un ambiente de reflexión acerca de qué implica construir una planificación de la enseñanza.
- Promover el espacio para establecer relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, los contenidos y las intencionalidades educativas.
- Fomentar la construcción de una planificación de enseñanza a partir del intercambio y el diálogo entre estudiantes como sujetos activos.
- Generar un espacio de escritura que acompañe a las estudiantes en la construcción de una planificación de la enseñanza a partir del formato taller como dispositivo de enseñanza.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *retomando la actividad sobre la evaluación como estrategia didáctica*

Tiempo estimado: 50 minutos

Primeramente, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy. Seguidamente, les presentaré cuáles serán los dos momentos de la clase: el primero de ellos se destinará para que las estudiantes lean y fundamenten sus decisiones en torno a la construcción de la planificación de enseñanza para que, en el segundo momento, puedan volver sobre esa escritura. Les comentaré que esta clase va a ser en formato taller buscando generar un espacio de reflexión y diálogo entre las estudiantes para que cada una pueda seguir pensando y construyendo su planificación de enseñanza.

Antes de continuar, les comentaré rápidamente el cronograma que subí junto a la actividad asincrónica a Classroom. La misma buscará ser compartida con las estudiantes y, en caso de que haya dudas, poder despejarlas.

Para comenzar, entonces, haré un breve recorrido sobre la actividad asincrónica publicada en Classroom:

Buen día! La clase de este miércoles 11 de octubre será asincrónica, eso quiere decir que trabajemos con algunos contenidos previstos para esa clase de forma remota.

En este sentido, me gustaría preguntarles si pudieron elegir una estrategia didáctica para desarrollar la planificación de enseñanza. Para esta semana tenían para leer dos textos, uno sobre las asambleas y el otro sobre los debates. Para ayudarlas, hice un cuadro donde pueden encontrar las similitudes y diferencias entre ambas estrategias (el cuadro está adjuntado abajo). Este trabajo lo íbamos a hacer juntas en clase pero decidí hacerlo yo para que ustedes tengan más herramientas para pensar la planificación de enseñanza.

Por otro lado, me gustaría saber cómo vienen con la actividad sobre los contenidos e intencionalidades educativas. La consigna era continuar con la planificación, ya teniendo la fundamentación, para poder hacer un recorte del contenido y secuenciarlo pensando, también, en los objetivos y propósitos. Si tienen alguna pregunta, no duden en escribirme!!!

Por último, les presento la actividad que nos invita a complejizar la planificación: ya teniendo la fundamentación, y teniendo pensado el contenido y las intencionalidades educativas, las invito a pensar en la evaluación. Para ello, les dejo la consigna (la misma está adjuntada abajo junto con el cuadro). Lo mismo, si tienen alguna pregunta, no duden en escribirme!!!

Para la próxima clase, les pediré dos cosas:

- Por un lado, para antes del miércoles 18 de octubre hagan comentarios en esta publicación y nos cuenten a mi y a sus compañeras:
 - Si eligieron una estrategia didáctica,
 - Si pudieron pensar la actividad de contenidos e intenciones,
 - Si tienen alguna pregunta o quieren hacer algún comentario sobre la misma
- Por otro lado, les pido que para el miércoles 18 construyan la planificación pensando, también, en la evaluación. Es muy importante que puedan subirla al espacio de tareas “Avanzando en la construcción de la planificación” (a modo de texto o punteo) para que podamos trabajar sobre esa escritura.

Cualquier cosa no duden en escribirme!! (por comentarios en las publicaciones, por comentarios privados de los espacios de entrega o por correo solemonac@gmail.com)

Buen finde y nos vemos el miércoles!! Sole

En este sentido, este primer momento buscará recuperar las voces de las estudiantes a partir de sus intervenciones en clase como también de aquellos comentarios en la publicación para dar cuenta de cómo se sintieron con la actividad asincrónica. Asimismo, se espera que las estudiantes hayan subido sus avances a la plataforma virtual para que pueda tener un primer acercamiento a la escritura de una planificación de las estudiantes con todos sus componentes¹⁷. Se espera que las estudiantes puedan desenvolverse mediante la explicitación de las decisiones que tomaron para la construcción de una planificación de enseñanza. Asimismo, se espera que este ejercicio sea una invitación a que cada estudiante pueda complejizar aquellas cuestiones que escribió. Para ello, propiciaré una escucha atenta para enriquecer los intercambios, al mismo tiempo que iré tomando nota del desenvolvimiento de cada estudiante a partir de las preguntas de la evaluación de los aprendizajes.

En caso de que haya algún inconveniente con las intencionalidades educativas, llevaré una actividad. La misma será dada únicamente en caso de que haya alguna dificultad con el entendimiento de la diferencia entre objetivos y propósitos [\[VER ANEXO 1\]](#).

Mientras se desarrolla el intercambio, iré tomando nota de las cuestiones más importantes en el pizarrón. En caso de que sea posible, me gustaría que cada estudiante lea lo que escribió y que el resto del estudiantado pueda ir intercalando qué le sumaría a esa escritura. En caso de que las estudiantes no hayan realizado la actividad, haremos la sistematización en el pizarrón componente por componente a fin de que el estudiantado pueda identificar qué cuestiones son relevantes para la construcción de una planificación de enseñanza y por qué.

Segundo momento: *reescritura de aquello que se habló en el primer momento*

Tiempo estimado: 1 hora y 20 minutos

Este momento se destinará para que las estudiantes revisen y reescriban aquellas cuestiones que fueron anotando para complejizar la escritura de la planificación. Este ejercicio tendrá como principal propósito generar un ambiente de escritura que permita que las estudiantes dialoguen e intercambiar entre ellas, y que se sientan cómodas para realizar las preguntas que necesiten. Mi intervención será de mediación: si bien formaré parte del círculo de bancos del aula, no formaré parte directamente de los intercambios. Mantendré una escucha atenta a partir de la cual iré tomando nota del desenvolvimiento de las estudiantes y, de ser necesario, intervendré con preguntas que orienten el proceso de escritura.

Luego del momento de escritura, les pediré que me cuenten a grandes rasgos qué cuestiones fueron agregando o modificando para que los componentes de la planificación tengan coherencia y recursividad entre ellos. Se espera que la sistematización del pizarrón del momento anterior sea una guía para ir complejizando aquellas cuestiones que allí aparecieron. En este sentido, mi función será de guía en los intercambios a la vez que sistematizo las ideas principales en el pizarrón.

¹⁷ No hubo comentarios en la publicación ni se subieron las escrituras al espacio de entrega en Classroom.

De esta forma, buscaré darle un cierre al taller buscando que las estudiantes se lleven preguntas para seguir complejizando la escritura. Les pediré que, para la próxima clase, vuelvan sobre la planificación ya que, según el cronograma de trabajo, la próxima clase es la última para revisar el diseño que formará parte de la evaluación que corregiré. Asimismo, les adelantaré que es importante que asistan a la misma ya que realizaremos un ejercicio de co-evaluación donde cada estudiante leerá a su compañera con el fin de realizar una devolución. También, presentaremos la consigna de evaluación con algunas recomendaciones y pautas para realizar la entrega de la planificación por lo que es de suma importancia que no falten al encuentro.

En última instancia, le preguntaré a las estudiantes cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Asimismo, le pediré a César sus comentarios. Dichas devoluciones buscarán acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

Cabe aclarar que, en caso de que alguna/s estudiante/s falte/n al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase de forma escrita y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s lo que se trabajó y debatió en clase con la intención de que pueda/n realizar la escritura de la planificación de forma acompañada. Asimismo, me propondré realizar en la semana una devolución de la actividad a aquella/s estudiante/s que falte/n para que puedan analizarla para la próxima clase.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, ¿cómo fue la participación de las estudiantes en los comentarios de la publicación de Classroom?, ¿dan cuenta de aquellas inquietudes o avances en la construcción de la planificación de la enseñanza?, ¿subieron los avances de la misma a la plataforma virtual?, ¿tuvieron algún inconveniente al momento de realizar el ejercicio en sus hogares?, ¿cómo es la escritura?

En relación al intercambio en torno a los componentes de la planificación, ¿cómo se desenvuelven las estudiantes?, ¿logran fundamentar las decisiones tomadas?

- De acuerdo a la fundamentación como componente didáctico, ¿logran identificar dónde está enmarcada la materia Prácticas del Lenguaje?, ¿contextualizan la clase? (¿por qué es importante explicar ese contenido en esa materia?, ¿qué estuvieron viendo antes en la materia?, ¿cómo es el grupo de estudiantes?, ¿y el espacio donde trabajarán?), ¿brindan indicios de los contenidos que trabajarán, y los materiales y recursos que utilizarán?
- Con respecto a las intencionalidades educativas como componente didáctico, ¿distinguen los objetivos de los propósitos?, ¿pueden argumentar la diferencia entre ellos?, ¿los objetivos y los propósitos son claros y tienen coherencia con la propuesta de enseñanza?
- En cuanto a los contenidos: ¿Presenta alguna organización, recorte y/o secuencia del mismo?, ¿pueden fundamentar el por qué de esas decisiones?,
- Con respecto a la evaluación, recursos y materiales y bibliografía, ¿se presenta una aproximación a la evaluación? ¿La misma es pertinente y coherente con la propuesta de enseñanza?

En el segundo momento, ¿cómo resultó el espacio para la escritura?, ¿las estudiantes realizaron preguntas? ¿se dificultó la comprensión de la recursividad entre los componentes?, ¿cómo se desarrolló cada estudiante en la escritura? , ¿qué podría retomar la clase que viene en relación a la escritura?

Evaluación de la enseñanza

¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?

¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones en general?

¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?

¿Cómo fueron recibido el espacio de escritura en clase?, ¿se generó el espacio adecuado para promover la escritura?

¿Cómo fue la recepción de los debates y asambleas como estrategias didácticas?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Bibliografía de la practicante

DAVINI, M. C. (2008). La Didáctica. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

GRILLO, M. S., FERRER, C. y SUÁREZ, E. (2016). *Lugar del dispositivo taller en la estrategia pedagógica de la psicología social*. 1º jornada sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61833>

HERNÁNDEZ, A. M. (2009). “El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas”, en SANJURJO, L. [coordinador]. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens. Disponible en: <https://esba-nqn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/sanjurjo-liliana.-sobre-talleres.pdf>

SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores] (1994). *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.

Recursos

Pizarrón

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Impresión con la selección de fragmentos con la actividad de intencionalidades educativas

Materiales

Fragmentos para la actividad de las intencionalidades educativas. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1wn5rI1pH_mBRFZi39g3CWEYy6Xb2V0PX/view?usp=sharing

[ANEXO 1]

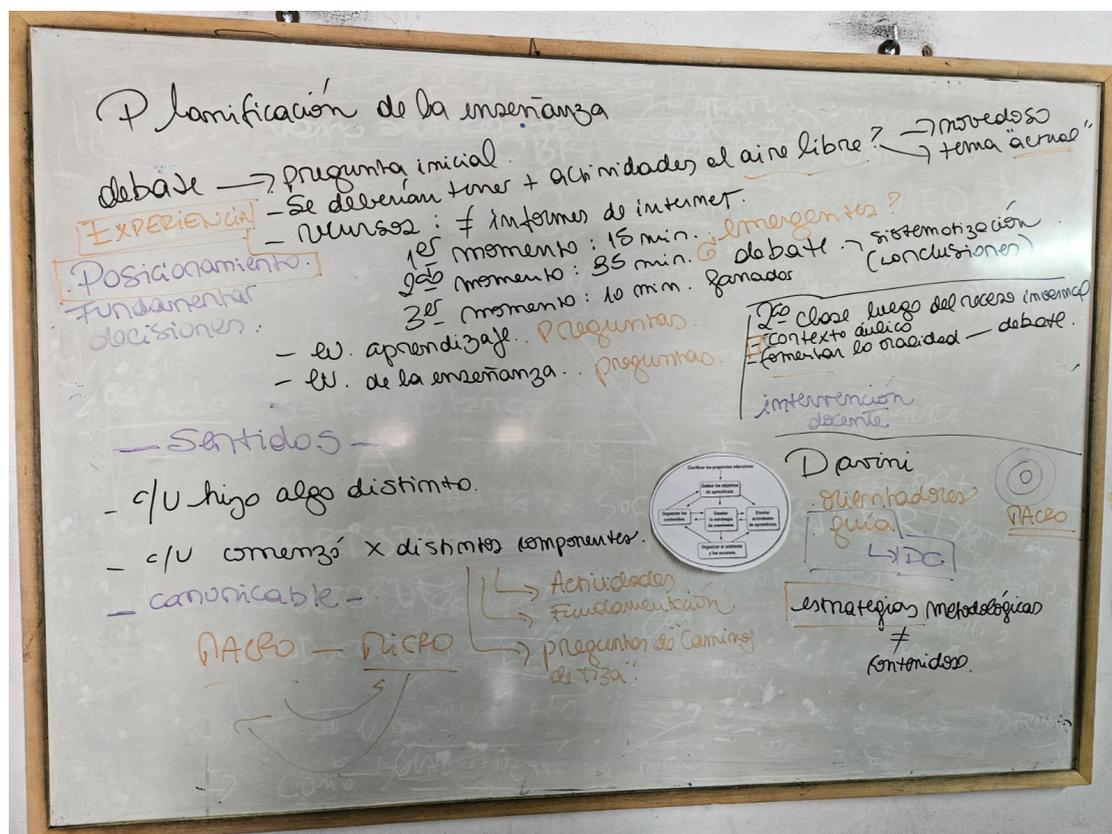
Actividad sobre intencionalidades educativas.

<https://docs.google.com/document/d/1DWsEV9-01JwcONUdUN7Qwa0yLBV9NWFL/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

Crónica

Llegué a la institución y me encontré con César. Pasados diez minutos de clase, llegaron Daniela, Carla y Belén. Luego de presentarles cuáles iban a ser los dos momentos de la clase, Belén tomó la palabra para contar lo que estuvo pensando para construir la planificación de enseñanza. Lo primero que llevó para reflexionar fue cómo construyó ella la fundamentación como componente didáctico de la planificación y cómo eso que había escrito era diferente a lo de sus compañeras, así como también esa “angustia” porque las tres habían comenzado por componentes distintos. En este sentido, volví en el pizarrón sobre los sentidos de la planificación que habíamos visto en clases anteriores para explicar que no hay una sola forma de planificar y que no hay un componente específico sobre el cuál comenzar. Un ejemplo de ello es el gráfico que Davini (2008) construyó que se encuentra en el capítulo que las estudiantes leyeron para nuestro cuarto encuentro donde nos invita a pensar que los propósitos son el eje estructurador de todos los otros componentes, así como también nos permite observar la recursividad entre componentes. Esta es una forma entre otras tantas. Otra forma, les conté, es comenzar por la fundamentación por ejemplo, como es el caso que les propuse yo para que las estudiantes conozcan el contexto sobre el cual van a planificar.

Luego de esta sistematización, Belén siguió contando qué había pensado para su primera planificación. Ella comenzó por los contenidos. Eligió los debates como estrategia didáctica para abordar un tema de interés para el estudiantado de sexto grado de primaria: las actividades al aire libre en la escuela. Esta es la segunda clase donde los estudiantes ya tienen conocimientos previos acerca de los debates y las actividades al aire libre. A medida que Belén comentaba lo que escribió, fui sistematizando sus ideas en el pizarrón y así quedó:



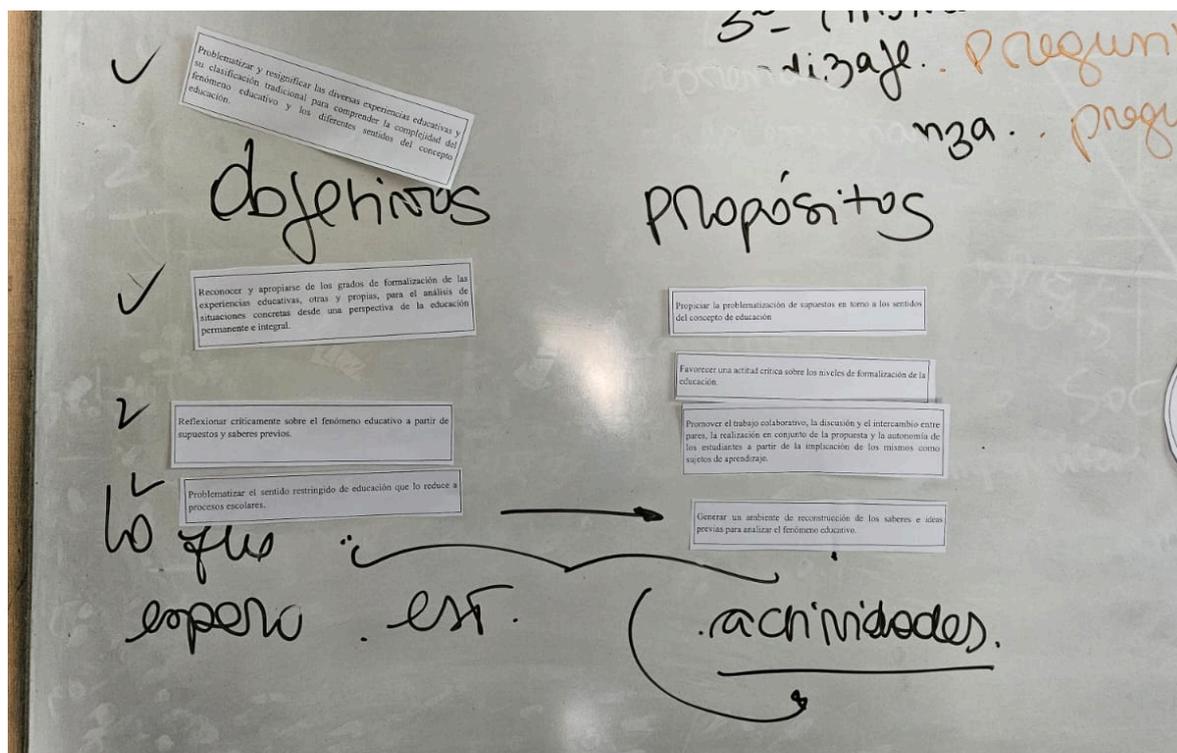
Luego de felicitarla por su trabajo, le comenté que, si bien no construyó los objetivos y los propósitos, su posicionamiento docente está muy claro. Asimismo, surgió la importancia de pensar la planificación como una herramienta de anticipación: ¿pensaste cómo agrupar a los estudiantes?, ¿y si falta algún grupo? También, apareció la pregunta acerca de cómo escribir esos emergentes en una planificación, ¿como pie de página?, ¿en la fundamentación o en el componente donde aparece la misma? En varias ocasiones, noté que las estudiantes estaban a la espera de una respuesta... cuando una respuesta no había... Un ejemplo claro de eso es cómo escribir los emergentes, a lo que les conté mi experiencia (colocándolos en cuadros) y César la suya (él los coloca como pie de página), y siempre volviendo hacia el sentido de anticipar como una herramienta útil para nuestros primeros pasos como docentes.

Después de la lectura de Belén de su planificación, Carla leyó la suya. A diferencia de Belén, Carla realizó un trabajo exhaustivo sobre la fundamentación. Eso me dio el pie para comentar la riqueza de ambas escrituras en tanto Carla realizó un trabajo excelente sobre aquello más “macro” que es la fundamentación, la contextualización de la clase misma, y Belén hizo un excelente trabajo sobre lo más “micro” que son las actividades y la selección de los recursos. Esto está bueno, les comenté, para que ellas dimensionen cómo se corresponden ambas dimensiones: no hay un bien o mal, sino que lo macro y lo micro se relacionan y no podemos pensar una sin la otra.

Luego, Daniela comentó que ella se frustró muy rápido y no pudo sentarse a escribir. Sin embargo, la sistematización en el pizarrón le sirvió para pensar algunas cosas para la fundamentación y los emergentes. Ella usó las preguntas de Camino de Tiza para comenzar a pensar la planificación, lo cual agregué al pizarrón para pensar por dónde comenzar a escribir.

En este punto, surgió el tema de por qué eligieron el debate y no la asamblea, y les comenté que yo había anticipado que iba a serles de más interés la asamblea. Carla comentó que a ella le pareció más fácil la escritura del artículo del debate que también brinda más herramientas para organizarlo como estrategia didáctica en el aula. Belén y Daniela coincidían con Carla, y agregaron que el debate es más fácil de evaluar también por lo que les parecía lo más indicado para desarrollar en el aula.

Luego de dialogar en torno al cronograma de los encuentros, las estudiantes tuvieron unos minutos para dialogar entre ellas en torno a la escritura de la planificación. En relación a las intencionalidades educativas, les comenté que la clase que viene íbamos a hacer un ejercicio para distinguir los objetivos de los propósitos y, al verlas tan entusiasmadas, lo hicimos en este encuentro en los últimos minutos de la clase. Para ello, les entregué los objetivos y los propósitos y ellas los ordenaron en el pizarrón:



En esta actividad las estudiantes pudieron identificar de forma muy clara cómo están formulados los objetivos y los propósitos. Las estudiantes se basaron, principalmente, en los verbos para identificarlos. También, surgieron cuestiones muy interesantes en torno a cómo las intencionalidades educativas muestran un posicionamiento didáctico y pedagógico claro, y cómo las mismas se diferencian no sólo en torno a la escritura sino también a partir de a quién está dirigido (¿a les estudiantes, a las actividades o le propie docente?).

Reflexión posactiva

Fue una clase muy linda. Fui con muchas expectativas porque no tenía mucho contenido en sí mismo planificado... Era, más bien, ir a la clase y dialogar con las estudiantes acerca de lo que habían construido. No sabía qué esperarme. Lo único que sabía eran las ganas de llevar a cabo la clase en formato taller.

Si bien ninguna de las estudiantes subió sus avances a Classroom, lo cual debo admitir me dio un poco de angustia porque no había pensado una alternativa en caso de que ninguna haya realizado la actividad, las estudiantes llevaron al aula muchísimas ideas interesantes para pensar la planificación de enseñanza. Es más, me llamó la atención cómo lograron justificar las decisiones tomadas en los componentes didácticos de la fundamentación, las actividades y la selección de los recursos.

Si bien las estudiantes partieron de distintos componentes para comenzar a construir la planificación, me gustaría destacar la forma en que se apropiaron del Diseño Curricular como guía y orientador de los contenidos (y no como un documento que se debe respetar a rajatabla donde el docente no tiene poder de decisión). En relación a las actividades, y si bien solo

Belén logró escribir sobre esto, las tres estudiantes llevaron ideas acerca de este componente. Noté que a las tres se les dificultó un poco pensar en la organización, recorte y secuencia del contenido, por lo que la próxima clase volveré sobre ello.

Con respecto a la actividad sobre las intencionalidades educativas, las estudiantes se vieron muy entusiasmadas con el resultado de la misma: habían reconocido los objetivos y los propósitos por lo que, en palabras de Carla, ya estaban en condiciones de redactarlos... ¡Cómo un ejercicio puede abrir el espacio para que las estudiantes reconozcan lo que saben! Es más, lograron identificarlos ya no solo por los verbos que se utiliza sino también pensarlos relacionadamente, algo que les costó mucho en la clase donde analizamos una planificación de enseñanza en Danza y otra en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I.

Me sentí muy cómoda al momento de mediar los intercambios entre las estudiantes. En esta clase pude no sólo reconocer el valor de la pregunta sino también identificar la pregunta como algo propio en mí, más que un recurso, como una forma de interpelar a las estudiantes y hacerlas partícipes del encuentro mismo. En este sentido, el pizarrón fue mi principal aliado. Me parece que lo utilicé bien en tanto, hablando con Daniela que no había logrado sentarse a escribir, fue una herramienta útil para sistematizar lo que fuimos hablando y le sirvió a las estudiantes para identificar aquellos puntos fuertes de los componentes construidos.

Sistematizando las ideas en el pizarrón y mediando los intercambios, me di cuenta el gran desafío que suponía para mí el hacer una clase así porque yo sigo aprendiendo día a día cómo construir las planificaciones de enseñanza. Pensarlo de esta forma es un gran paso para pensar, también, la complejidad del trabajo docente donde, muchas veces, nos enfrentamos ante temas y contenidos que estamos aprendiendo pero, sin embargo, debemos enseñar. Finalizado el encuentro, le comenté a César esta paradoja que tenía con respecto a enseñar un contenido que estoy aprendiendo, a lo que me dijo que ese es el oficio de ser estudiante... y de ser profè. Además, me comentó que tengo un claro posicionamiento en torno a que la planificación está al servicio de la clase, y no al revés. Esto, me comentó César, es esencial porque da cuenta de que la planificación no debe burocratizar la acción docente y, por lo tanto, no pierde el sentido formativo y de anticipación.

Novena planificación de la enseñanza

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Noveno diseño de clase

Miércoles 25 de octubre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata. La misma corresponde al décimo encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del currículum” en el cual comenzamos a escribir la planificación de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza es un tema controversial en la Escuela de Danzas Clásicas. Por un lado, las estudiantes comentan en las clases sus pareceres en relación a cómo se sienten planificando de una forma en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, y la manera en que planifican en las Prácticas Docentes. En esta última, las estudiantes se encuentran incómodas ya que la construcción de la planificación no es para nada significativa. Más bien, es un modelo estandarizado que las estudiantes deben completar para la cátedra. En este sentido, es un objetivo clave en esta asignatura es poder dar cuenta de estas diferencias para que las estudiantes le encuentren su propio sentido como futuras profesoras en Danzas Clásicas o Danzas Contemporáneas, y logren problematizar el sentido burocrático de la planificación de enseñanza.

La construcción de la planificación es, entonces, un tema que interpela a las estudiantes. Por eso, los contenidos sobre los cuales construirán la planificación de enseñanza son interesantes y novedosos para ellas: los debates y asambleas. Dicha selección de contenidos no fue al azar. Las estudiantes se encuentran movilizadas por la conformación del centro de estudiantes, lo cual se encuentra en tensión con las autoridades de la institución educativa. Por ello, estos contenidos les permitirá pensar en su propia formación y sus trayectorias por la Escuela de las Danzas Clásicas.

Esta clase, al igual que la anterior, tomará el formato de taller como dispositivo de enseñanza. El mismo consiste en un espacio donde el estudiantado posee una posición activa, constructiva y creativa. Para ello, se debe generar un espacio para pensar, actuar, sentir y compartir. En este sentido, es un encuentro con otros que genera contradicciones y debates, a partir del cual se posibilita la reflexión, la crítica y la problematización siendo una experiencia colectiva donde se aprende de las posiciones y trayectorias de cada estudiante (Grillo, Ferrer y Suárez, 2016).

Así, el taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción y donde el foco está puesto en el saber-hacer y no tanto en aprendizajes intelectuales (Hernández, 2009). En este sentido, el taller se propone como un dispositivo para el desarrollo profesional de las futuras docentes en Danzas Clásicas o Danzas Contemporáneas, lo que las habilita a seguir pensando en la importancia de pensar la planificación como una investigación en tanto implica un proceso sistemático y reflexivo de toma de decisiones (Salinas Fernández, 1994).

Así, esta propuesta de clase en formato taller se estructura a partir de una secuencia didáctica de tres momentos teniendo: en el primero de ellos volveremos sobre la escritura de la planificación de la enseñanza para, en el segundo momento, realizar un ejercicio de co-evaluación donde se espera que las estudiantes puedan leerse entre ellas y realizar una devolución. Finalmente, les presentaré la consigna de evaluación que consiste en construir la planificación de la enseñanza pensando la relación y recursividad entre componentes. Dicha consigna se les presentará junto con la rúbrica. Hacer comunicable dicha herramienta permitirá compartir los criterios de evaluación con las estudiantes y democratizar, así, la palabra. Recuperar este aspecto de la evaluación es pertinente para recuperar uno de los temas que han visto con César a partir de Anijovich (2018). Dicha rúbrica será, entonces, una herramienta para comunicar los criterios de evaluación, así como también una herramienta de auto-evaluación de las estudiantes. La misma permitirá que las estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos en la construcción de la planificación de enseñanza.

El ejercicio de co-evaluación busca propiciar el intercambio entre las estudiantes mediante una devolución y un diálogo respetuoso de los aspectos a partir de la sugerencia, la pregunta, la valoración y la descripción. Para ello, utilizarán la escalera de retroalimentación, instrumento que han trabajado con César¹⁸. La co-evaluación, entonces, busca ser una evaluación recíproca ya que dicha evaluación no le servirá únicamente a las estudiantes mismas sino que también me incumbe a mí como practicante ya que permitirá que pueda

¹⁸ Escalera de retroalimentación que las estudiantes han trabajado con César.

<https://drive.google.com/file/d/1g7jGzb9S6ytG3fSa7OIG7XpdJGT2QJCD/view?usp=sharing>

analizar las dificultades y las potencialidades presentadas en el proceso de construcción de la planificación de enseñanza (González Velázquez, 2014).

Contenidos:

La planificación de la enseñanza: sus componentes. Fundamentación, contenidos, intenciones educativas, evaluación, recursos y bibliografía.

Objetivos:

- Reconocer el valor de la planificación de enseñanza.
- Construir una planificación de la enseñanza estableciendo relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, contenidos, intencionalidades educativas, evaluación, recursos y bibliografía.
- Realizar un ejercicio de co-evaluación a partir de la lectura de la planificación de una compañera y la realización de devoluciones.

Propósitos:

- Promover el espacio para la construcción de una planificación de la enseñanza estableciendo relaciones entre los componentes de una planificación, específicamente la fundamentación, los contenidos y las intencionalidades educativas.
- Fomentar la lectura y la realización de devoluciones por parte de las estudiantes a partir del ejercicio de co-evaluación.
- Generar un espacio de escritura que acompañe a las estudiantes en la construcción de una planificación de la enseñanza.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *retomando la escritura de la planificación de la enseñanza*

Tiempo estimado: 50 minutos

Primeramente, les preguntaré cómo se encuentran en el día de hoy. Seguidamente, les comentaré que hoy vamos a continuar con la construcción de la planificación de la enseñanza. Para ello, les presentaré cuáles serán los tres momentos de la clase: en un primer

momento volveremos sobre la escritura de la planificación de la enseñanza para, en el segundo momento, realizar un ejercicio de co-evaluación donde se espera que las estudiantes puedan leerse entre ellas y realizar una devolución. Finalmente, les presentaré la consigna de evaluación que consiste en construir la planificación de la enseñanza pensando la relación y recursividad entre componentes.

Seguidamente, les preguntaré si pudieron complejizar la escritura de la planificación de enseñanza. Este ejercicio, les contaré, de volver sobre la planificación es muy importante ya que, según el cronograma de trabajo, este encuentro es el último para revisar el diseño que formará parte de la evaluación que corregiré. Para ello, dedicaremos este momento de la clase para que cada una vuelva sobre la escritura. Mi función será dirigirme una por una a las estudiantes y preguntarles cómo vienen, para conocer cómo trabajaron en sus hogares y qué ideas nuevas trajeron al aula. A partir de la escucha atenta, me propondré realizar preguntas para orientar el proceso y buscaré aclarar las dudas.

Una vez hablado con cada estudiante, les preguntaré si necesitan tiempo para continuar con la reescritura. En caso de que sí, les daré algunos minutos, lo cual dependerá del tiempo, para que puedan darle un cierre (una apertura, más bien, a nuevos conocimientos proveniente de la devolución) y poder seguir, en el próximo momento, con el ejercicio de co-evaluación.

Segundo momento: actividad de co-evaluación

Tiempo estimado: 50 minutos

La reescritura, les contaré a las estudiantes, tendrá una particularidad: una vez que terminen de escribir, se lo van a intercambiar con una compañera para que lo lea. Para ello, van a sacar de una bolsita un alfajor con el nombre de una estudiante y van a tener unos minutos para leer el trabajo de su compañera y realizar una devolución a partir de la escalera de retroalimentación que han trabajado con César. La misma se le entregará a las estudiantes de forma impresa para dar cuenta de la misma como una herramienta que guía la estructura de una devolución buscando que sea significativa para le estudiante. Para ello, llevaré lápices y goma para que las estudiantes puedan realizar la devolución. Con esta actividad se espera fomentar aquel trabajo de carácter co-evaluativo, en tanto la devolución y retroalimentación entre pares permite abrir el espacio para que las estudiantes puedan leerse, preguntarse y tomar posicionamiento sobre aquello que escribieron.

Luego de la lectura por parte de la compañera, cada estudiante tendrá unos minutos para leer la devolución de su compañera y, seguidamente, comentarla brevemente al resto de la clase. Así, mi función será de guía en los intercambios a la vez que sistematizo las ideas principales en el pizarrón. Las mismas buscarán orientar la escritura y aquellas cuestiones importantes que surjan con respecto a relaciones y vinculaciones entre temas y componentes. También iré tomando nota del desenvolvimiento de cada estudiante a partir de las preguntas de la evaluación de los aprendizajes.

Tercer momento: cierre del taller y presentación de la consigna del parcial

Tiempo estimado: 20 minutos

En última instancia, el tercer momento se destinará para leer la consigna del parcial, la cual será entregada en papel a cada estudiante:

Nos vamos acercando a nuestras últimas clases... y, para ir finalizando con este bloque de la materia, la semana que viene van a entregar la planificación de enseñanza que fueron construyendo en los encuentros. Para ello, les doy algunas orientaciones:

- En primer lugar, les recomiendo recuperar todas las escrituras de los componentes de la planificación y las tomas de nota que fueron haciendo en los encuentros para poder pensar cómo hacer que aquellas que han tomado tengan sentido y relación a lo largo de toda la planificación.
 - Algunas preguntas orientadoras pueden ser:
 - ¿Cómo lograr que la planificación construida sea comunicable a otra persona?, ¿debería agregar o sacar información para que se entiendan las decisiones tomadas?
 - ¿Lo que estoy construyendo me permite reflexionar acerca del *para qué* y el *cómo* voy a enseñar el contenido seleccionado?
- En segundo lugar, relajen!!!! No es necesario que lo hagan todo en un día. Es una escritura que va a llevarles un poco de tiempo: va a haber momentos que necesiten dejarlo y volver sobre ella al otro día; o necesiten pausar la escritura, hacer otra cosa y volver con un café en mano.
- En tercer lugar, se tienen a ustedes y a mí para hacerse/hacerme preguntas. Es muy importante que sepan que pueden compartirse las preguntas y las escrituras porque, muchas veces, nos sucede que la lectura y los interrogantes de otra persona nos abre un horizonte enorme de posibilidades que no habíamos pensado por nosotras mismas...

Ahora sí, vamos a algunas pautas de entrega que son importantes:

1. El trabajo se entrega por Classroom tipeado en computadora. ¿Por qué? Esto me facilitará la lectura y me permitirá hacerles devoluciones más concretas sobre esa escritura. Tienen hasta el miércoles 1 de noviembre a las 10am para entregarlo.
2. La planificación debe tener el nombre de ustedes. Para ello, tienen que tomar posición como docentes: ¿qué implica colocar el nombre de ustedes en una planificación de enseñanza en Prácticas del Lenguaje “imaginaria”? Es, a mi parecer, comprender la función docente de *innovador y creativo* ante contenidos nuevos, contenidos que no son “específicos” en lo que estamos estudiando pero

que, sin embargo, podemos ordenar y secuenciar para transformarlos en un *saber a enseñar*.

3. No hay mínimo ni máximo de hojas, ni tampoco pasos a seguir de aquello que debe o no debe estar... Solo les voy a pedir que tengan en cuenta que la planificación de la enseñanza es una herramienta para ustedes como docentes por lo tanto lo que construyan tiene que tener sentido para su práctica de enseñanza.
4. La planificación debe ser entregada junto a la rúbrica de auto-evaluación. La misma es una herramienta con los criterios de evaluación que cada una completará en base a lo que construyó en su planificación de enseñanza buscando dar cuenta del proceso a lo largo de la construcción de la planificación de enseñanza.

Y recuerden: no hay bien o mal, toda devolución colectiva e individual va a ser para potenciar la escritura y acompañarlas a ustedes en el proceso de construcción de una primera planificación de enseñanza.

A la brevedad abriré el espacio de entrega “Evaluación: planificación de la enseñanza” para que entreguen la planificación y la rúbrica el día acordado.

Luego de leer la consigna, destinaré unos minutos para despejar dudas sobre la evaluación. Seguidamente, les entregaré la rúbrica de auto-evaluación para conversar sobre ella entre todas y realizar los acuerdos necesarios para su elaboración [\[VER ANEXO 1\]](#). En este punto, recuperaré los aportes de Anijovich (2018) sobre la importancia de que los criterios de evaluación sean no solo claros sino también transparentes y públicos. Luego, volveremos sobre el cronograma de trabajo que se encuentra en Classroom para comentar cómo seguiremos en el próximo y último encuentro.

En última instancia, le preguntaré a las estudiantes cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Asimismo, le pediré a César sus comentarios. Dichas devoluciones buscarán acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

Cabe aclarar que, en caso de que alguna/s estudiante/s falte/n al encuentro, me propondré realizar una breve síntesis acerca de lo trabajado en clase de forma escrita y subirlo a Classroom. El mismo tendrá como propósito acercarle a la/s estudiante/s a lo que se trabajó y debatió en clase con la intención de que pueda/n realizar la actividad de forma acompañada. Asimismo, me propondré realizar en la semana una devolución de la actividad a aquella/s estudiante/s que falte/n para que puedan analizarla para la próxima clase.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, ¿cómo estuvo la instancia individual de charla sobre la planificación?, ¿se sintieron cómodas hablando individualmente sobre sus producciones?, ¿cómo se desarrolló cada estudiante fundamentando las decisiones que tomaron?, ¿tuvieron algún inconveniente al momento de complejizar la escritura en sus hogares?

En el segundo momento, ¿tuvieron algún inconveniente al momento de realizar la co-evaluación?, ¿fue una instancia formativa de diálogo e intercambio?, ¿cómo resultó la devolución a partir de la escalera de retroalimentación?

En el tercer momento, ¿encontraron alguna dificultad en la consigna de evaluación?, ¿qué devolución realizaron de la clase en formato taller?

Evaluación de la enseñanza

¿Cómo resultó la estrategia de charla individual sobre la escritura de la planificación?

¿Se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?

¿Se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones en general?

¿Cómo resultó la estrategia de co-evaluación?, ¿resultó ser una instancia formativa?

¿Cómo fueron recibido el espacio de escritura en clase?, ¿se generó el espacio adecuado para promover la escritura?

¿La consigna de evaluación fue explicada de manera clara y comprensible?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Bibliografía de la practicante:

ANIJOVICH, R. (2018). La Evaluación. Instituto Nacional de Formación Docente. Publicación on line en: <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=7s>

GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, L. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*(2), 1 (pp. 501-507). Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782053.pdf>

GRILLO, M. S., FERRER, C. y SUÁREZ, E. (2016). *Lugar del dispositivo taller en la estrategia pedagógica de la psicología social*. 1º jornada sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61833>

HERNÁNDEZ, A. M. (2009). “El taller como dispositivo de formación de formación y de socialización de las prácticas”, en SANJURJO, L. [coordinador]. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens. Disponible en: <https://esba-nqn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/sanjurjo-liliana.-sobre-talleres.pdf>

SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores] (1994). *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.

Recursos

Pizarrón

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Lápices y goma para la realización de las devoluciones

Impresión de la escalera de retroalimentación para la realización de las devoluciones

Cuatro copias de la consigna del parcial (para las estudiantes)

Cuatro copias de la rúbrica de auto-evaluación (para las estudiantes)

[ANEXO 1]

Rúbrica para evaluar las planificaciones de la enseñanza.

<https://docs.google.com/document/d/16CX8r0TfStLifTL32koldzMrxtQoWzH4cG4BOo7W-Ic/edit?usp=sharing>

Crónica

Llegué a la institución y me encontré con César. Pasados diez minutos de clase, llegaron Daniela, Carla y Belén. Luego de presentarles cuáles iban a ser los tres momentos de la clase, las estudiantes comentaron los avances que habían realizado en torno a sus planificaciones de enseñanza. Belén profundizó en las actividades y en la construcción del resto de los componentes, Carla comenzó a pensar las actividades y Daniela pudo comenzar la escritura de su planificación.

Luego de las preguntas generales acerca de la planificación, dimos comienzo a la co-evaluación. Para ello, les comenté brevemente la escalera de retroalimentación, la cual ya habían visto con César. Carla y Daniela se intercambiaron las planificaciones antes de tiempo, por lo que quedó Belén sin compañera. Una vez que Carla y Daniela terminaron de leerse, ellas leyeron a Belén; y Belén leyó a sus compañeras. En el intercambio surgieron cuestiones muy interesantes: cada una señaló aquellas cosas que no había pensado, hicieron preguntas y señalaron las cuestiones que no estaban fundamentadas. A partir del intercambio, aparecieron muchos señalamientos en torno a la gramática y a la coherencia entre párrafos, la importancia de recuperar la propia voz de las estudiantes en la toma de decisiones, cómo se veía la relación entre componentes en la planificación y lo novedoso de plasmar en la planificación los emergentes.

Una vez finalizado el ejercicio, comenté brevemente cómo seguiremos la próxima clase: señalé la importancia de entregar la planificación de enseñanza junto a la rúbrica (la cual leí y acordé con las estudiantes) y mencioné que lleven algo rico para compartir ya que es nuestro último encuentro. Seguidamente, César les comentó que la entrega de la planificación es obligatoria y tendrá una calificación conceptual. Luego, tendrán el examen escrito correspondiente al final de la cursada a cargo de él. Ante esto, una de las estudiantes le preguntó a César si podía hacer una guía de preguntas para el parcial porque no sabía qué esperarse, pues conmigo venían trabajando de una forma distinta y la evaluación no coincidía mucho. César respondió que lo estuvo pensando y que la clase que viene terminaban de definirlo pero que le parecía lo mismo, por lo que podían hacer un examen oral en vez de escrito.

Antes de finalizar el encuentro, las estudiantes manifestaron la riqueza del ejercicio de co-evaluación porque, en palabras de ellas, está bueno que una persona cercana pueda decirte qué podrías corregir porque así realmente puedes ver lo que te faltó poner o si eso que escribiste que está bueno para seguir pensando. También comentaron que nunca lo habían hecho y que estaban pensando en hacerlo con trabajos de otras materias. A César le gustó

mucho la dinámica y cómo resultó la estrategia. Nos despedimos hasta el próximo miércoles, dando por terminado el encuentro.

Reflexión posactiva

La presente clase fue novedosa para las estudiantes ya que no habían realizado una co-evaluación anteriormente en su formación.

En el primer momento, las estudiantes encontraron un espacio seguro para sacarse todas las dudas en torno a la planificación. Una pregunta recurrente fue en torno a la redacción de los contenidos como componente didáctico. Me parece que la explicación fue clara ya que lograron comprender su importancia en una planificación. Algo que me llamó la atención fue el arduo trabajo de escritura que realizaron en sus hogares. Se notaba una complejidad en la escritura que daba cuenta de las decisiones y posicionamientos tomados.

Luego, en el segundo momento de co-evaluación, fue llamativo la pertinencia de las sugerencias y preguntas. Es más, me di cuenta que se fueron apropiando de la pregunta como estrategia para generar espacios de diálogo y debate. Esto no lo había contemplado en mis planificaciones ya que no pensé que en nueve clases era posible *contagiarles* el poder de las preguntas.

Finalmente, hacia el último momento, las estudiantes no tuvieron inconvenientes con la consigna ni con la rúbrica de evaluación. Es más, me comentaron que ambas eran claras y que era la primera vez que ellas tenían el espacio para comentar qué les había sucedido con la escritura de la evaluación. Me sigue pareciendo un poco chocante, si se quiere, cómo en la Escuela de Danzas Clásicas se silencia la voz de las estudiantes, por ejemplo, en las evaluaciones donde no hay consenso, ni se habla sobre los criterios de evaluación o de la pertinencia de instrumento con la propuesta de enseñanza. En esta materia encontraron un espacio donde poder dialogarlo y hacerse preguntas... Un claro ejemplo es la estudiante que le preguntó a César por la evaluación, cuando conmigo venían trabajando de una forma distinta y la evaluación no coincidía mucho con eso. Que la estudiante haya realizado ese comentario tiene que ver con el espacio que hemos logrado abrir para hacer preguntas y comentarios desde un pensamiento crítico que permita poner en cuestión aquello que vimos en nuestros encuentros: el carácter burocrático de la institución, la poca relación entre la propuesta de enseñanza y de evaluación, el silenciamiento de las voces de las estudiantes (y del Diseño Curricular de los Profesorados en Danza Clásica y Contemporánea), entre otras cuestiones.

Ya ansío tener la última clase a cargo de Josefina y mía... ¡¡Qué hermoso es irse de una clase con la sensación de que se viene una mejor!!

Décima planificación de la enseñanza¹⁹

Institución: Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Régimen académico: anual

Tiempo estimado: dos horas semanales (miércoles de 13.30 a 15.30hs.)

Profesor a cargo: César

Practicante: María Soledad Mónaco

Año: 2023

Décimo diseño de clase

Miércoles 1 de noviembre

Fundamentación:

La siguiente clase está pensada en el marco del espacio curricular “Perspectiva Pedagógica-Didáctica I” que se encuentra en el primer año de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata. La misma corresponde al último encuentro de las estudiantes con el bloque cuatro de la materia correspondiente a “Teoría y desarrollo del curriculum”.

Este encuentro será destinado para realizar un cierre de los contenidos que han trabajado con Soledad. Para ello, esta clase tendrá tres momentos: en el primero Soledad realizará una breve devolución grupal sobre la planificaciones de enseñanza que las estudiantes entregaron por Classroom. En el segundo momento, Soledad y Josefina trabajarán en conjunto a partir de una actividad que tendrá como objetivo establecer relaciones entre asignaturas: pensar los contenidos vistos hasta el momento en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I desde las corrientes pedagógicas que han trabajado en Perspectiva Filosófico-Pedagógica I. Este ejercicio, también, tendrá como fin repasar los contenidos que serán evaluados por César y

¹⁹ Esta planificación fue escrita en conjunto con Josefina Legarralde y Soledad Mónaco. Por lo tanto, la misma se encuentra redactada en tercera persona. Cabe aclarar que la crónica también fue escrita en conjunto. Luego cada una redactó su reflexión posactiva.

por Josefina en las respectivas asignaturas. Por último, realizarán una sistematización y reflexión en el pizarrón sobre aquello que hemos conversado a fin de que sea no solo un cierre de contenidos sino una apertura a pensar nuevas preguntas que abran a un reflexionar a partir de la propia experiencia de las estudiantes.

En el segundo momento desarrollarán un juego titulado *memopedagógico*. Este memotest pedagógico tendrá los conceptos claves que las estudiantes han trabajado en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y busca ser un disparador para trabajar sobre las perspectivas no-críticas y críticas. Para ello, se le pedirá a las estudiantes que, una vez encontrado el par, lo peguen en el pizarrón en dos columnas: la primera corresponderá a la perspectiva no-crítica y la segunda a la crítica. Luego de terminado el juego, se le pedirá que, posicionadas como estudiantes y futuras docentes, reflexionen cómo pensar cada concepto desde una perspectiva no-crítica y crítica. Este ejercicio buscará que las estudiantes identifiquen cómo coexisten diversas miradas en el campo educativo y cómo el posicionamiento pedagógico que es también político e ideológico (tema que hemos visto en la materia) posee consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el *memopedagógico* busca problematizar el sentido de juego “romántico” a partir del cual se entiende el mismo como una expresión natural típica del período infantil. Partimos de entender el juego como un camino para el desarrollo de la literacia como práctica social situada en un contexto determinado que requiere de procesos formativos continuos, involucrando a los actores de la situación educativa (Morchida Kishimoto, 2015). En este sentido, dicha literacidad como actividad social y localizada en la interacción entre personas, permite comprender que el juego está en “una postura, un gesto, en una palabra, en una sonrisa, en una mirada o en un desplazamiento y, cuando todos se conjugan, se logra un conjunto de rituales que desencadenan sentidos y emociones” (Gutiérrez Ríos y Pérez Morales, 2015, p. 29).

Cabe aclarar, también, qué se entiende por perspectivas no-críticas y perspectivas críticas. Si bien la intención es que las estudiantes reconozcan las corrientes pedagógicas que han trabajado con Josefina (Pedagogía Tradicional, Pedagogía Escolanovista, Pedagogía Tecnicista, y teorías críticas de la educación -en ésta última, considerando las corrientes crítico-reproductivistas y las críticas-propositivas), la actividad de análisis de conceptos lo haremos a partir de las “Perspectivas no-críticas” y las “Perspectivas críticas”, entendiendo que las primeras engloban la Pedagogía Tradicional, Pedagogía Escolanovista y Pedagogía Tecnicista; las segundas engloban las corrientes crítico-reproductivistas y las críticas-propositivas. Dicha organización es coherente con los objetivos que propone la actividad: reconocer no solo las diferencias entre perspectivas sino también la articulación entre conceptos, así como también la relación entre materias.

Contenidos:

Perspectivas no-críticas y críticas: posicionarse como docentes ante conceptos vistos en la materia.

Objetivos:

- Reconocer las articulaciones entre los conceptos vistos en la asignatura.
- Realizar un ejercicio de reflexión y análisis de dichos conceptos a partir de las perspectivas no-críticas y críticas.
- Armar argumentos fundamentados para justificar las decisiones a partir de sus saberes previos y los conocimientos adquiridos por sus experiencias y paso por las materias de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y Perspectiva Filosófico-Pedagógica I.
- Reconocer las relaciones entre asignaturas problematizando la carencia de un Diseño Curricular para los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas.

Propósitos:

- Promover el espacio para el reconocimiento de las articulaciones entre conceptos vistos en la asignatura.
- Generar un ambiente de reflexión y análisis a partir de las perspectivas no-críticas y críticas.
- Fomentar el armado de argumentos fundamentados para justificar las decisiones a partir de sus saberes previos y sus conocimientos adquiridos por sus experiencias y paso por las materias de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y Perspectiva Filosófico-Pedagógica I.
- Promover el espacio para el reconocimiento de las relaciones entre asignaturas problematizando la carencia de un Diseño Curricular para los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas.

Organización y secuenciación didáctica:

Primer momento: *devolución grupal de la evaluación*

Tiempo estimado: 30 minutos

Primeramente, se les preguntará a las estudiantes cómo se encuentran en el día de hoy. Seguidamente, se les presentará cuáles serán los momentos de la clase: en un primer momento Soledad hará una devolución grupal de la evaluación para, luego en el segundo momento, realizar la actividad de cierre que tiene como propósito generar un espacio de debate e intercambio entre las estudiantes para buscar relaciones entre contenidos y que

logren posicionarse fundamentando decisiones y trabajando en grupo. Para ello, llevaremos un juego, así como también mate y algo rico para compartir. Finalmente, realizaremos un cierre con unas primeras conclusiones de la actividad, buscando generar un espacio de preguntas y debates que le sirva a las estudiantes para seguir pensando sus trayectorias por la Escuela de Danzas Clásicas en relación a lo que esta materia pudo ofrecerles.

Soledad comenzará, entonces, realizando una devolución grupal. Para la misma utilizará la rúbrica construida para tal fin, la cual fue dialogada con las estudiantes y acordaron que esa sería el elemento de evaluación. En primera instancia, resaltará lo comprometidas que estuvieron las estudiantes con la construcción de la planificación de la enseñanza, así como también con la entrega de la misma en tiempo y forma. Asimismo, resaltará la pertinencia en la recursividad de los componentes: las relaciones son claras y muestran un compromiso con la escritura por parte de las estudiantes. Luego les dará una devolución general en relación a los componentes:

- Volviendo sobre el componente didáctico contenidos, Soledad recibió dos correos de dos estudiantes preguntando por dicho elemento [\[VER ANEXO 1\]](#). Los contenidos son aquellos temas más bien "generales" que buscarán ser el eje orientador de nuestras actividades. Los mismos dan cuenta, entonces, de aquello que se dará en la clase a modo únicamente de contenido. Decimos esto porque muchas redactaron el contenido como una intencionalidad educativa. Si bien el contenido tiene relación con las intencionalidades educativas, las mismas remiten a cuestiones diferentes: estas últimas dan cuenta del posicionamiento docente a partir de la explicitación de lo que se espera de las actividades y de les estudiantes.
- Una de las estudiantes hizo una rúbrica: la característica de la rúbrica es que tiene escrito lo que se espera de aquellos criterios (si el criterio es es "respeto", por ejemplo, el descriptor podría ser algo así como "se evidencia en los intercambios orales una escucha atenta").
- Una de las estudiantes describió aquello que se espera que surja con los contenidos. Por ejemplo: el tema del debate es reciclaje e hizo un recorte de ese gran tema: cómo impacta el reciclaje en los problemas ambientales que vivimos como sociedad. Eso lo verían a partir de tres posiciones: los puntos positivos, negativos y los tipos de reciclaje. Asimismo, explicó qué se espera de cada una de estas posiciones, siendo un ejemplo: con los puntos positivos, se espera que surja la importancia de reciclar.

Luego de realizarles la devolución general, se les comentará que, en caso de que alguna planificación necesite ser reescrita, la misma deberá ser entregada el miércoles 8 de noviembre a las 10am por Classroom y, para dicha reescritura, tendrán en cuenta tanto la devolución individual como la rúbrica construida. Asimismo, les dirá que todas recibirán en la semana una devolución individual. La misma dará cuenta de los aspectos positivos buscando ser una guía para seguir pensando dicha planificación.

Segundo momento: actividad de cierre (¿apertura?) de los encuentros

Tiempo estimado: 1 hora y 30 minutos

Soledad y Josefina presentarán la actividad a las estudiantes, cuya consigna será leída en voz alta por Josefina mientras Soledad ordena las fichas del juego y prepara la mesa con el mate y las cositas para comer:

La actividad de cierre es, más bien, un juego. ¿Alguna vez jugaron al *memotest*? Hoy vamos a jugar al *memopedagógico* que es muy similar al *memotest*...

Como dice su nombre, es un juego de memoria pedagógico donde van a tener que encontrar los pares de los conceptos que estuvimos viendo en clase.

Todas conocemos la dinámica: una persona tiene que dar vuelta dos fichas intentando reunir el par. Si acierta, se lleva el par para pegar en el pizarrón. Si no acierta, las vuelve a poner boca abajo e intenta memorizar la posición para la próxima vuelta. La próxima persona repite esta secuencia y la dinámica continúa hasta que se hayan descubierto todos los pares.

Ahora bien, ¿por qué hay que pegarlo en el pizarrón? Va a haber dos columnas: una a la derecha y otra a la izquierda. La persona que acierta, se lleva el par para pegar uno en cada columna... Luego veremos cómo continuamos... ¡A jugar!

Luego de la lectura de la consigna, le comentaremos a las estudiantes que el juego pretende ser una apertura al ejercicio que haremos luego de que encuentren todos los pares. Asimismo, les diremos brevemente que, también, buscamos problematizar el sentido “romántico” del juego como propio de la infancia sin sentido educativo. El juego como actividad social permite generar espacios de diálogo, escucha y negociación, y fomentar la interacción entre personas, así como también encontrar otros sentidos.

Si bien no le diremos a las estudiantes que lo que se encontrarán en las fichas son conceptos, se espera que ellas puedan descubrirlo cuando comience el juego. Cada ficha tendrá, entonces, un concepto [\[VER ANEXO 2\]](#). El propósito es generar un ambiente de juego que busque el “ir y venir” entre las estudiantes fomentando un espacio de permanente atención... y memoria. En este momento, Soledad se encargará de pegar rulitos de cinta en el pizarrón para agilizar la dinámica de encontrar el par de conceptos y pegarlos en el pizarrón.

Una vez finalizado el juego, Josefina pasará a contarles la segunda parte de la consigna: una vez terminado el *memopedagógico*, escribiremos en la primera columna “perspectiva no-crítica” y “perspectiva crítica”. Josefina les comentará muy brevemente qué entendemos por perspectiva no-crítica y perspectiva crítica. En Perspectiva Filosófico-Pedagógica I, han visto las corrientes pedagógicas. Para dar cuenta de ello, llevaremos un cuadro construido por Clara Luna, compañera de la Facultad quien amablemente nos acercó a modo de síntesis de dichas corrientes, para pegar en el pizarrón [\[VER ANEXO 3\]](#). La intención no es

conceptualizar cada uno sino poder dar cuenta de qué entendemos por perspectiva no-crítica (que incluye la Pedagogía Tradicional, Pedagogía Escolanovista y Pedagogía Tecnista) y la perspectiva crítica (que engloba las corrientes crítico-reproductivistas y las críticas-propositivas). El cuadro será una herramienta para que las estudiantes puedan analizar los conceptos posicionadas en dichas perspectivas.

Dentro de la perspectiva crítica, Josefina explicará muy brevemente que hay dos grupos: por un lado, las corrientes crítico-reproductivistas que se encargan de realizar la crítica en sí misma (la escuela como espacio que reproduce el orden social, lo cual se vuelve una herramienta de discriminación) pero no proponen nada nuevo; y, por el otro lado, las corrientes crítico-propositivas que denuncian eso mismo pero proponen algo superior. Un ejemplo de ello es la pedagogía de Freire (1970) y su educación problematizadora.

Seguidamente, les contaremos a las estudiantes que la actividad de este momento es que ellas se posicionen como docentes y piensen los conceptos de cada columna a partir de la perspectiva no-crítica y la perspectiva crítica. Para ello, tendrán unos minutos para pensar una breve descripción fundamentando su respuesta. Les sugeriremos que escriban en el pizarrón las ideas principales para, después justificarlas. Asimismo, les comentaremos que ellas tienen muchos conocimientos de dichas perspectivas provenientes no solo de la materia Perspectiva Pedagógico-Filosófica I sino también de sus propias experiencias por la Escuela de Danzas Clásicas: ¿todes los docentes entienden estos conceptos de la misma forma?, ¿en qué se diferencia entenderlos de una forma o de otra?

Las estudiantes tendrán, entonces, unos minutos para dialogar, pensar y escribir sus decisiones. Mientras tanto, tendremos una escucha atenta y, en caso de que sea necesario, vamos a intervenir con preguntas orientadoras o comentarios que guíen el proceso de reflexión. Luego, haremos una puesta en común con las decisiones que tomaron. Guiaremos dicho intercambio a partir de una serie de objetivos acordados previamente:

- Reconocer las relaciones y articulaciones entre conceptos.
- Justificar las decisiones: que las estudiantes argumenten sus decisiones a partir de sus saberes previos y sus conocimientos adquiridos por sus experiencias y paso por las materias de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y Perspectiva Filosófico-Pedagógica I.
- Reconocer las relaciones entre materias que, si bien no se encuentran en el Proyecto Institucional ni mucho menos en el (inexistente) Diseño Curricular, es posible establecer vínculos entre los contenidos de las asignaturas.
- Recuperar la experiencia y trayectoria de cada estudiante entendiendo que la historia y realidad institucional atraviesan fuertemente a las estudiantes.

Se espera que surjan cuestiones como²⁰:

	Perspectiva no-crítica	Perspectiva crítica
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Interés en los resultados. - Finalidad: determinar hasta qué punto se ha reproducido lo memorizado. - No se piensa en la formación de le estudiante sino en la repetición, reproducción y memorización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés en el proceso - Educación “praxis”: reflexión y acción para la transformación social.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La función de la escuela es transmitir los saberes específicos aceptados socialmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes necesarios y útiles para la vida en relación con la realidad de los aprendizajes (“desvelamiento de la realidad”). - Busca desarrollar el arte del cuestionamiento en el alumnado, haciendo que se pregunten por qué su entorno es como es, ver hasta qué punto las estructuras sociales les son beneficiosas o, por el contrario, deben ser transformadas o demolidas.

²⁰ El cuadro fue realizado a modo, más bien, esquemático entendiendo que dicho recurso nos permitirá organizar más fielmente los contenidos. El mismo no busca ordenar o encasillar las teorías sino que son, más bien, orientaciones a tener en cuenta al momento de mediar los intercambios. Entendemos que los posicionamientos docentes no se justifican desde una sola perspectiva sino que podemos tener conceptualizaciones de diversas corrientes en un mismo discurso.

Planificación de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Toda la actividad educativa está planificada rigurosamente con anticipación donde se establecen los objetivos que los estudiantes tienen que alcanzar. Por ende, el curriculum incluye las estrategias, procesos y métodos de enseñanza que el docente debe aplicar. - La enseñanza es un proceso neutral ni descontextualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se planifica la actividad educativa como herramienta para el docente que orienta y guía el proceso de enseñanza. No da cuenta solo de los objetivos, sino también de los contenidos, la estrategia metodológica, los recursos y la evaluación.
Función docente	<ul style="list-style-type: none"> - El docente transmite un conjunto de conocimientos a los estudiantes que deben garantizar el aprendizaje. - Es el modelo y guía al que se debe imitar y obedecer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar no es transmitir conocimientos sino crear el espacio para que los estudiantes lleguen a determinado conocimiento (andamiaje). - Docente y estudiantes se educan/transforman mutuamente (relación de pares). - El docente no se dedica exclusivamente a dictar clases, también recurre al análisis de las circunstancias sociales y al análisis de los problemas que éstas generan.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Sujetos que memorizan y repiten. - Reciben de la profesora la información que sólo éste 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujetos activos en la construcción de conocimiento donde se les invita a cuestionarse de manera crítica acerca del

	<p>conoce. Deben acumular dichos conocimientos con vistas a poderla reproducir con la máxima fidelidad en el momento de la evaluación.</p>	<p>mundo que les rodea, así como también de involucrarse y de ser partícipes de aquello que ocurre a su alrededor.</p>
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - Está planificado a dirigir y controlar a le sujeto del aprendizaje y se orienta a la obtención de un producto que es el estudiante, ya que se le prepara para insertarse al mundo laboral de la sociedad. - Los docentes deben aplicar el curriculum estructurado y planificado por especialistas orientados a determinada finalidad. En este sentido, la escuela se concibe como un instrumento y medio para formar personas eficientes y rentables. 	<ul style="list-style-type: none"> - El curriculum cerrado constituye un obstáculo para que le estudiante entre en contacto con su realidad, descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados - El curriculum se transforma en una acción emancipadora y negociada. Con esta orientación crítica, el curriculum cuestiona los presupuestos del orden social y educativo existentes: interroga para qué, por qué, con qué, y para quién se diseñan los procesos e indaga las relaciones entre saber, identidad y poder.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Deben ser claros y precisos. - Se priorizan los objetivos cognitivos (relacionados al conocer). Los contenidos, las estrategias y la evaluación, son un apoyo para el logro de los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No son hechos por especialistas, son herramientas importantes construidas por docentes que muestran lo que se espera que le estudiante alcance pero ya no tiene el lugar predominante que le da la perspectiva no-crítica.

		- Les estudiantes también participan en la construcción de los objetivos.
--	--	---

Se espera, también, que surjan cuestiones como:

- La coexistencia de dichos posicionamientos en una misma institución: ¿todos piensan igual dichos conceptos?, ¿en qué experiencias se evidencia? El desafío está en cómo hacer que estos posicionamientos tengan sentido y pertinencia con la realidad educativa e institucional.
- No hay ni bien ni mal, ni las teorías son “puras”. Las teorías son complejas y dinámicas, y los posicionamientos docentes también. Entendemos que los posicionamientos docentes no se justifican desde una sola perspectiva sino que podemos tener conceptualizaciones de diversas corrientes en un mismo discurso.

Luego, destinaremos unos minutos para realizar un cierre buscando generar un espacio de preguntas y debates que les sirva a las estudiantes para seguir pensando y complejizando sus trayectorias como estudiantes en la Escuelas de Danzas Clásicas en relación con lo que esta materia pudo ofrecerles.

Para ello, realizaremos una sistematización y reflexión en el pizarrón sobre aquello que hemos conversado a fin de que sea no solo un cierre de contenidos sino una apertura a pensar nuevas preguntas que abran a un reflexionar a partir de la propia experiencia de las estudiantes.

En última instancia, le preguntaremos a las estudiantes cómo se sintieron con la clase y les pediré una devolución acerca de la misma. Asimismo, le pediré a César sus comentarios. Dichas devoluciones buscarán acompañar la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en la reflexión posactiva.

Evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso de la fase posactiva de comprensión, reflexión y producción de carácter formativo, propongo evaluar los procesos de aprendizaje de las estudiantes y de la enseñanza entendiendo que ambas se encuentran relacionadas y se construyen a partir de los objetivos y propósitos de la clase. En este sentido, ambas evaluaciones fueron construidas a partir de una serie de preguntas que me permitirán reflexionar sobre lo sucedido y tomar decisiones para planificar diseñar futuras clases. Las mismas formarán parte de la reflexión posactiva. A éstas se sumarán las devoluciones por

parte de las estudiantes en la clase y por parte de mi co-formador luego de finalizado el encuentro.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes la iré haciendo a medida que transcurre la clase.

En el primer momento, ¿se sintieron cómodas hablando individualmente sobre sus producciones?, ¿cómo se desarrolló cada estudiante fundamentando las decisiones que tomaron?

En el segundo momento, ¿tuvieron algún inconveniente al momento de realizar la actividad?, ¿fue una instancia formativa de diálogo e intercambio?, ¿se evidencia una relación de contenidos entre materias en los intercambios?

Evaluación de la enseñanza

¿Fueron claras las devoluciones generales de las planificaciones de enseñanza?

¿Cómo fueron los intercambios en el segundo momento?, ¿todas las estudiantes hablaron durante la sistematización?, ¿se adoptó una actitud de escucha respetuosa durante las intervenciones?, ¿se abrió el espacio para preguntas?

¿Cómo fueron las intervenciones en general tanto de las estudiantes como mías? ¿Fueron claras las sistematizaciones en el pizarrón?

¿Cómo fue la recepción de las estrategias utilizadas en clase tal como el *memopedagógico*?

¿Cómo fue la devolución y evaluación de mi co-formador? ¿Qué sugerencias me dió para planificar los encuentros que continúan?

Bibliografía de las practicantes:

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Capítulo II. México: Siglo XXI.

GONZÁLEZ VELÁZQUEZ, L. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*(2), 1 (pp. 501-507). Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782053.pdf>

GRILLO, M. S., FERRER, C. y SUÁREZ, E. (2016). *Lugar del dispositivo taller en la estrategia pedagógica de la psicología social*. 1º jornada sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61833>

HERNÁNDEZ, A. M. (2009). “El taller como dispositivo de formación de formación y de socialización de las prácticas”, en SANJURJO, L. [coordinador]. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens. Disponible en: <https://esba-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/sanjurjo-liliana.-sobre-talleres.pdf>

MORCHIDA KISHIMOTO, T. (2015). El juego en los tiempos actuales. En YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS, M. y PÉREZ MORALES, P. (2015). [editoras académicas]. *El juego en el escenario educativo actual. Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior*. Universidad de la Salle, Bogotá. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el_juego_en_el_escenario.pdf

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

SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores] (1994). *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.

YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS, M. y PÉREZ MORALES, P. (2015). El juego: de la actividad al acontecimiento. En YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS, M. y PÉREZ MORALES, P. (2015). [editoras académicas]. *El juego en el escenario educativo actual. Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior*. Universidad de la Salle, Bogotá. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el_juego_en_el_escenario.pdf

Recursos

Pizarrón

Marcadores de pizarra (negro y de colores)

Una copia del cuadro acercado por Clara Luna

Fichas para el *memopedagógico*

Cinta scotch

[ANEXO 1]

Correos recibidos de dos estudiantes realizando preguntas sobre las planificaciones de enseñanza que estaban construyendo para entregar por Classroom y ser evaluadas.

https://docs.google.com/document/d/1SKU2f4PP2NbXRLOjRIMrk9vaudrj_z27VY-KrPkxOCo/edit?usp=sharing

[ANEXO 2]

Conceptos que formarán parte del *memopedagógico*

https://docs.google.com/document/d/1e_OCI_NeMGOCKP6KNOps2KINr5x3bxKh6Lnw6oADE8A/edit?usp=sharing

[ANEXO 3]

Cuadro construido por **Clara Luna**, compañera de las Prácticas de Enseñanza quien amablemente nos prestó este recurso para conceptualizar las ideas.

https://docs.google.com/document/d/1Q06R9ecXTip6gOhMX_VgWj0cMtFV297GYVoy6Dx631E/edit?usp=sharing

Crónica

Llegamos a la institución y nos encontramos en la entrada. Pasados unos minutos llegó César, quien recogió la lista de asistencia en la secretaría para después subir a “la jaula”. Nos acomodamos y Soledad hizo sus últimos acuerdos con su co-formador: ella corregirá las evaluaciones y le pondrá una calificación conceptual, así como también se encargará de enviar las devoluciones individuales por Classroom. Luego de unos minutos, subieron Carla y Daniela al aula. Belén había avisado ese mismo día que no iba a asistir al encuentro porque se encontraba preparando el examen de Psicología que tenía al día siguiente.

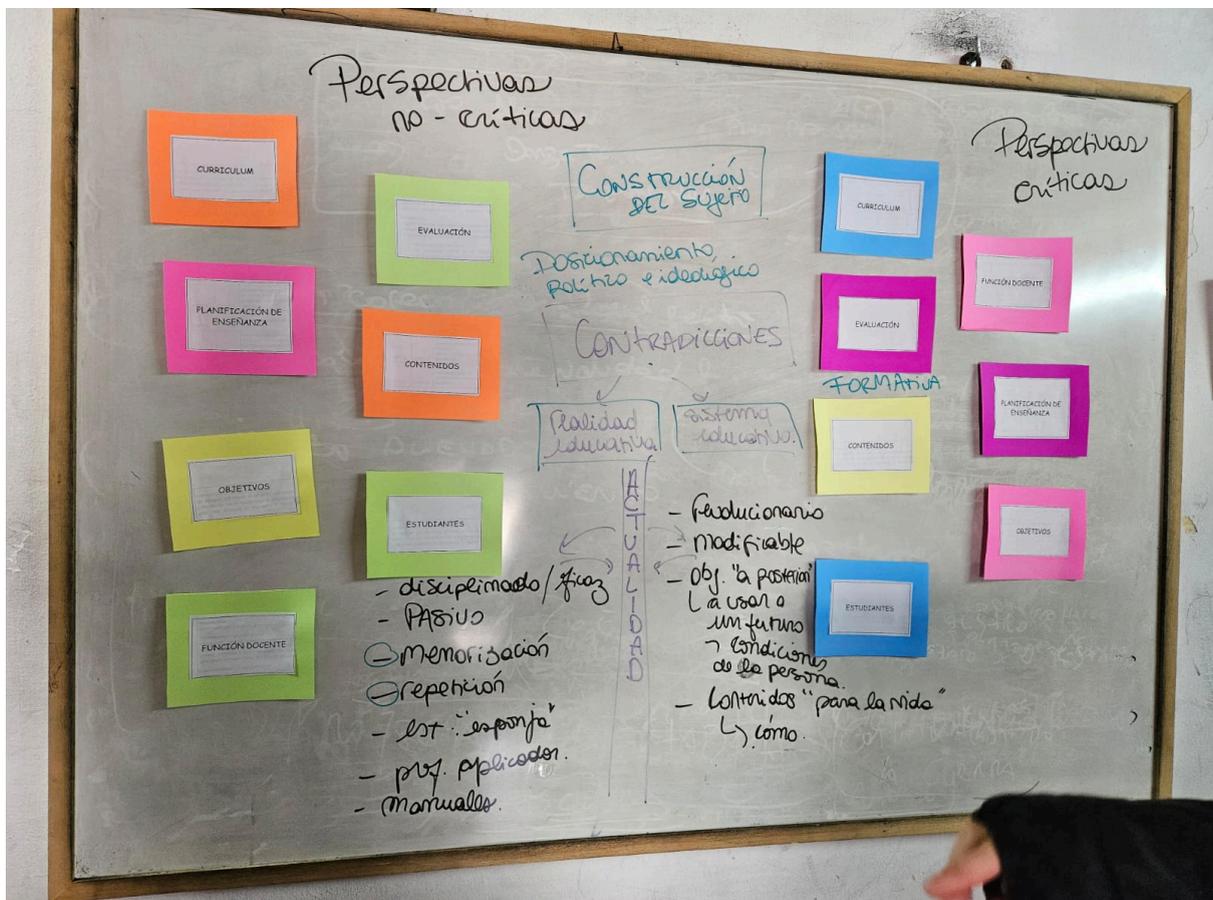
Soledad comenzó dando una devolución general de las planificaciones de enseñanza que las estudiantes entregaron ese mismo día. Resaltó el compromiso con la escritura de la misma y realizó una serie de sugerencias para que las estudiantes puedan seguir reflexionando para sus futuros diseños de clase, tal como lo había anticipado en la presente planificación.

Luego, introdujimos la actividad del segundo momento: el *memopedagógico*. La misma fue muy entretenida, y las estudiantes se sorprendieron al ver el juego. Seguidamente, Josefina leyó la segunda parte de la consigna y comentó oralmente las teorías que engloban la Perspectiva Crítica a partir del texto de Saviani (1984). Las estudiantes se tomaron unos minutos para dialogar y Carla realizó una observación que nosotras no habíamos considerado

para realizar la actividad en torno a por qué la Pedagogía Escolanovista forma parte de la perspectiva no-crítica al igual que la Pedagogía Tradicional y la Pedagogía Tecnica cuando es la Escuela Nueva tiene una idea más dinámica en relación a la educación. Josefina intervino de forma muy clara enfatizando en cómo las pedagogías que forman parte de la perspectiva no-crítica conceptualizan la relación que hay entre la sociedad y la educación de la misma forma, entiendo la sociedad como armoniosa y la educación como un remedio para el orden social.

En la puesta en común sobre los diferentes posicionamientos, surgieron cuestiones muy interesantes. En relación a las perspectivas no-críticas, aparecieron ideas como estudiantes disciplinados, eficaces y pasivos, el uso de la memoria y repetición como estrategias para que los estudiantes aprendan (estudiantes esponjas), el uso de los manuales, el docente como aplicador y la evaluación como herramienta que tiene como finalidad determinar hasta qué punto se ha reproducido lo memorizado; y con respecto a las perspectivas críticas, las estudiantes las describieron como “revolucionaria”, donde el curriculum en cualquiera de sus niveles (desde el curriculum oficial hasta la planificación semanal de un docente) son una guía para los docentes (no es un documento para seguir a rajatabla), los contenidos son enseñados “para la vida” por lo tanto es importante seleccionar el recurso que sea innovador para los estudiantes y la idea de evaluación formativa que de cuenta del proceso de los estudiantes.

El pizarrón quedó así:



Asimismo, las propias estudiantes dieron cuenta de cómo estos posicionamientos coexisten, por ejemplo, en una misma institución como lo es la Escuela de Danzas Clásicas. También surgieron cuestiones muy interesantes en torno a cómo las perspectivas van construyendo una noción de sujeto que dan cuenta de un posicionamiento político e ideológico, así como también las contradicciones que encontramos al momento de pensar las prácticas educativas en un sistema educativo ya establecido y la realidad misma del sistema.

Fue una clase llena de emociones, donde las estudiantes pudieron ver cómo convergen distintos posicionamientos y la importancia, como futuras docentes, de que puedan identificarlos en las instituciones y en las clases mismas para complejizar no solo sus prácticas educativas sino también los vínculos pedagógicos con el resto de los actores educativos.

Para finalizar el encuentro, Soledad le entregó a las estudiantes, a César y a Josefina unos stickers que remiten a sus clases: palabras como Movimiento en Fuerza (el Centro de Estudiantes, donde Daniela está como presidenta), posicionamiento docente y político e ideológico, así como también algunos fragmentos de El Hilito, el álbum libro que tanto recuperamos en clase para pensar nuestras vidas y las relaciones con la planificación de enseñanza.

Nos retiramos de la Escuela de Danzas Clásicas, felices por la oportunidad de dar una clase juntas, dando cierre al último encuentro de Soledad con sus estudiantes.

Reflexión posactiva

Hoy tuve mi último encuentro con las estudiantes en la Escuela de Danzas Clásicas y aún no sé cómo describirlo. La presencia de Jose al lado mío en “la jaula” me dio la seguridad que necesitaba para afrontar que, después de más de diez semanas, estaba terminando mis Prácticas de Enseñanza.

El *memopedagógico* abrió muchos interrogantes y problematizaciones en torno al desafío de la práctica docente. Una de las cuestiones que no habíamos anticipado en la planificación fue en relación a recuperar las experiencias de las estudiantes para dar cuenta de las relaciones entre los conceptos derivados del juego. Éste debería haber sido, en mi opinión, un objetivo de la presente clase ya que fue un eje vertebrador del encuentro. A partir de sus propias experiencias, las estudiantes le dieron más sentido a los conceptos logrando, así, relacionarlos y no analizarlos de forma aislada.

En una ocasión, las estudiantes comentaron la importancia de tener docentes que brinden espacios para la reflexión y problematización, así como también que muestren interés en la materia y en los textos que dan para leer. Por ejemplo, señalaron que con César hablaban los textos en clase, cosa que no suelen hacer en general en la Escuela de Danzas Clásicas, entonces ellas entendían el texto y después sólo tenían que repasar para el examen. No tenían que memorizar los temas por separado como en otras materias. También las estudiantes comentaron que en nuestros encuentros sucedió algo similar al momento de construir la planificación, donde no fue necesario que vuelvan sobre las fotocopias para ver qué era cada

componente de la planificación sino que lo fueron construyendo en base a lo que recordaban de la clase. Para Carla, por ejemplo, fue un desafío enorme no centrarse en “lo que le falta a la planificación” ya que ella necesita una lista de las cosas que sí o sí tienen que estar para sentirse segura y entregarla completa. En este sentido, comentó que al momento de construir la planificación no tenía una lista de las cosas que sí o sí tenían que estar y que eso fue un desafío porque, por ejemplo, en la fundamentación que es una contextualización de la clase, ella no tenía un “check list” sino que lo fue construyendo en base al sentido que ella le daba: lo que le va a servir para ese encuentro como docente y para que sea una herramienta comunicable para otros.

También nos encontramos con otra situación, donde las estudiantes comentaron su malestar cuando les conté que ellas iban a planificar en el área de las Prácticas del Lenguaje. Ellas mismas no comprendían por qué iban a planificar en Prácticas del Lenguaje si están estudiando para ser docentes en Danzas... ¡¡La misma paradoja que tuve yo!! Ante esto, César intervino comentando nuevamente los arreglos institucionales que acordaron con las profesoras de las Prácticas Docentes y también les comentó que ese malestar no fue solo de ellas sino también mío, como practicante que ingresa a una institución y le dicen que sus estudiantes tienen que planificar en un área que no es el de Danza. Es sorprendente el nivel de problematización que han ido adquiriendo las estudiantes a lo largo de las clases.

En última instancia, me gustaría señalar un comentario que realizó César en torno a que mis clases fueron, en todo momento, una “invitación a crear con sentido” donde las preguntas guiaban no solo los intercambios y las puestas en común sino también las decisiones: ¿por qué vamos a hacer esto?, ¿qué decisiones vamos a tomar acá?, ¿por qué elegiste eso y no otra cosa? ¡¡Otra vez el poder de las preguntas!! Ésta es una enseñanza que me llevo para mi futuro como profesora: las preguntas como una invitación a pensar y generar espacios de diálogo y debate entre estudiantes.

Evaluaciones desarrolladas por las estudiantes

Al comenzar las Prácticas de Enseñanza en la Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, César me dijo que él quería que yo evalué a las estudiantes con todo lo que eso conlleva: por un lado, enseñarles a planificar al mismo tiempo que yo también estaba aprendiendo a planificar y, por el otro lado, evaluar una planificación en un ámbito que no sea el de Danza.

Evaluar, parece una tarea simple... pero no lo es. Muchas veces, cuando se habla de evaluación en las comunidades escolares, inmediatamente se asocia con evaluación sumativa (Díaz y Barriga, 2002). Esta concepción restringida de evaluación predomina fuertemente en la Escuela de Danzas Clásicas y es un tema que las estudiantes han trabajado con César. Sin embargo, romper con esta idea fue todo un desafío ya que las estudiantes encontraban diversos desafíos para poder realizar una planificación de enseñanza como propuesta de evaluación. En varias oportunidades, aparecieron preguntas como: ¿nos vas a dar consigna?, ¿la consigna va a tener aquellas cosas que no pueden faltar en cada componente de la planificación?, ¿cómo vas a “evaluar esta evaluación”? Es movilizante notar cómo nuestro *ser* estudiante está configurado para un tipo de evaluación y que, al presentarse una propuesta nueva, nos paralizamos porque no hay una respuesta correcta. En el caso de las estudiantes, si bien al principio hubo cierta “resistencia” por la amplitud de la consigna, comprendieron que la misma daba cuenta de aquellas cuestiones que hemos visto en nuestros encuentros en torno a los sentidos y decisiones en relación a la planificación de enseñanza. Esto me mostró la coherencia que tenía la evaluación con la propuesta de enseñanza, cuestión que las estudiantes en la última clase comentaron con sorpresa, y también como una superación ante sus propias capacidades, en palabras de las estudiantes, ya que lograron hacer esa relación por ellas mismas.

Finalmente, el primero de noviembre, el día que tuve el último encuentro con las estudiantes, enviaron por Classroom sus producciones, ¡¡y qué producciones!!

En la siguiente carpeta están todas las devoluciones realizadas a las estudiantes:

<https://drive.google.com/drive/folders/1unsyWq8DUkbvimos7shFXwOnuTCVkgHt?usp=sharing>

Por un lado, en la carpeta se encuentran las devoluciones de las planificaciones de enseñanza en forma de comentarios y, por otro lado, las rúbricas donde las estudiantes comentaron sobre sus procesos en la construcción de la misma y donde yo hice devoluciones.

Estas evaluaciones tuvieron una calificación conceptual de “muy bien” y “excelente”. Esta decisión fue tomada en conjunto con César, quien tendrá en cuenta dicha nota al momento de colocar la calificación final de la materia.

Evaluación de mi co-formador

La cátedra de Prácticas de la Enseñanza propone orientaciones para que le docente co-formadore evalúe el proceso de formación. Cada practicante debe enviarle dicho documento a su co-formadore para que describa las fortalezas y sugerencias para le practicante que tomó su espacio.

En mi caso, César escribió unas palabras muy bonitas y movilizantes en relación a mi proceso como practicante en su espacio de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I [[VER ANEXO 17](#)].

Reflexiones

Leer nuevamente las planificaciones de enseñanzas construidas, me permite dar cuenta del proceso. Recuerdo la primera planificación como si fuese hoy: estuve tres tardes seguidas intentando que quede *perfecta*: que los componentes de la misma tengan relación y que contemple todos los emergentes habidos por haber que podrían surgir en la clase. Definitivamente, tenía una concepción de planificación bastante errada de la realidad educativa misma: la misma es anticipar aquello que podría pasar en la clase, no todo, explicitando las decisiones tomadas que me sirvan a mí como practicante en el aula y para hacerla una herramienta comunicable para otros que la lean. Con el paso de las semanas, y tal como me había anticipado César, una va adquiriendo la *expertis* de la escritura de planificaciones y el proceso de construcción de las mismas se van haciendo más amenas y con disfrute. Es más, al llegar al décimo diseño, me ví construyéndolo con Josefina Legarralde lo cual fue una experiencia muy linda.

Apuesto a que mis planificaciones hubiesen sido distintas si no hubiese realizado los análisis de las dimensiones curricular, institucional y áulica propuestos por la cátedra antes de ingresar al espacio de prácticas. Conocer y analizar las lógicas institucionales en torno a los (inexistentes) Diseños Curriculares, las relaciones entre docentes y autoridades de la institución, los espacios de enseñanza de las “materias específicas” y las “materias generalistas”, el (desactualizado) Proyecto Institucional, entre otras cuestiones. Estos análisis habilitaron preguntas y reflexiones que partían de las experiencias de las estudiantes para pensarse como sujetos dentro de una institución con lógicas fuertemente instituidas.

Dentro de las devoluciones de las estudiantes y mi docente co-formador, este punto fue clave para que la experiencia de les mismas en el aula sea significativa. Y es eso lo que yo me llevé de esta hermosa experiencia: no podemos pensar los contenidos aislados del contexto en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza y aprendizaje. Ésto, le da sentido a lo que Achilli (2009) acerca de que las prácticas no se realizan sobre un vacío, sino que son prácticas situadas, entramadas en diferentes niveles contextuales a los cuales resulta central aproximarse, conocerlos y problematizarlos para preguntarnos sobre nuestro posicionamiento en el campo profesional.

Fase posactiva

Entendiendo la fase posactiva como el análisis y evaluación de lo sucedido en las fases preactiva e interactiva (Jackson, 1975), la misma permite advertir las trayectorias de construcción y las conceptualizaciones alcanzadas por les practicantes en sus Prácticas de Enseñanza, así como también permite dar cuenta de la evaluación de los aprendizajes de les estudiantes destinatarios de su propuesta y la evaluación de la enseñanza (Barcia, 2017). Para dar cuenta de ello, este apartado se construyó en base a dos producciones: por un lado, las reflexiones que me llevo como *practicante en formación* y, por otro lado, la propuesta curricular alternativa que tiene como principal objetivo resignificar aquellas cuestiones que fui reflexionando a lo largo de mi proceso en el espacio de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I.

Reflexiones, ¿finales?

El hecho de encontrarme escribiendo la fase posactiva, 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 lleno de incontables cambios, aprendizajes y vaivenes emocionales.

Cuando comencé las prácticas, tenía mucho miedo acerca de lo que podía llegar a suceder. ¿Darle clases a estudiantes de mi misma edad o más?, ¿cómo iba a posicionarme en el aula si soy una estudiante en formación al igual que ellos?, ¿qué saberes tengo yo que podrían ser importantes para la formación de estudiantes de primer año? Mi experiencia en la docencia, como profesora de inglés en una escuela primaria y clases particulares en un instituto, hacían que tenga más dudas aún: si bien no estoy recibida de profesora de inglés, estudié toda la vida el idioma y dar clases presenciales y virtuales a niños y adolescentes fue siempre un gran desafío y algo hermoso que haría una y otra vez. ¿Pero darle clases a adultos? Era mi primera experiencia en ello... y, sinceramente, me sorprendió para bien.

Ser estudiante y ser practicante van de la mano. Muchas veces se entiende que le estudiante es “aquella recién llegado”, ¿no? Aquella que está aprendiendo, que se está formando. Lo mismo sucede con ser practicante: mientras está aprendiendo, también enseña; y mientras se está formando, también forma a otros. ¡Vaya paradoja! Porque ser docente, ¡también es eso! Es aprender de sí mismo y de otros, es enseñar, es formar y estar en continua formación. Las prácticas me permitieron reconocer que no sos una cosa u otra... estás en un camino de formación (más que de transición, creo yo) donde está en juego la identidad, la forma de identificarse a uno mismo en ese proceso. Hay una frase que construí para la fase preactiva que dice así: “La identidad de le practicante se va construyendo, así, como formadore de formadores y ésto entra en tensión con la idea de que desarrollaremos nuestras Prácticas de Enseñanza al mismo tiempo que estamos en la formación de ser estudiantes a ser docentes”. Y esta experiencia es un claro ejemplo de esto: ser practicante implica ingresar a una institución, formar acuerdos con le docente co-formadore, crear un contrato didáctico con el

grupo de estudiantes, construir planificaciones de enseñanza, entre otras cuestiones. Esto conlleva, también, una serie de rituales, gestos, hábitos e historias que mediatizan ese encuentro.

Para analizar aquello, me sirvió muchísimo escribir lo que sucedía en esos encuentros. Leer lo escrito. Tomar distancia de aquello que escribí. Reflexionar sobre ello. Borrar y volver a escribir. Re-significarlo. Tengo que admitir que esta práctica me conmovió. En mis experiencias dando clases de inglés, mi gran foco era pensar y construir las planificaciones de enseñanza pero, todo aquello que sucedía en la clase, quedaba en la clase. No tengo registros escritos ni visuales de esos encuentros, solo me queda en la memoria aquellos sucesos que me marcaron por alguna razón, ¿pero qué sucede con aquellos recursos que en el momento no significaron *nada* en el momento?, ¿dónde quedan? Y con esto comprendí que, para enfocarme en la intervención para la transformación, es necesario tomarse el tiempo para reflexionar (lo cual, muchas veces se ve atravesado por el tiempo y el salario, características que hacen a la complejidad misma del ser docente).

Para caracterizar mis clases, busqué una anotación que tenía de mis experiencias como adscripta a la cátedra de Pedagogía II. En una de sus cartas, Freire (2018) nos invita no sólo a comprender el proceso de enseñanza sino además de vivirlo de manera política exigiendo una constante lucha, compromiso, coherencia y decisión. Siento que esta frase me identifica. Desde un primer momento, me encontré con muchas tensiones y contradicciones dentro de la Escuela de Danzas Clásicas: que la institución no tenía los Diseños Curriculares de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas, que las estudiantes tenían que planificar en un espacio que no sea Danza, las contradicciones en torno a la creación de un Centro de Estudiantes, las tensiones en torno a darle la voz a les estudiantes de la Escuela (con la Cartelera ESI), la falta de aulas en condiciones para dar clases, entre otras cuestiones. Fue en *ese* entramado donde desarrollé mis Prácticas. El análisis de esto, previo a la entrada a la institución, me permitió reflexionar sobre ello como una persona ajena a la Escuela. Dicha indagación me permitió ponerlo en tensión en las clases, hablarlo con las estudiantes y debatirlo con ellas. Un claro ejemplo fue aquella clase donde vimos las características del curriculum como proyecto público, político e ideológico. Las estudiantes estaban tan atravesadas por estos temas, que una de ellas no paró de tomar notas en toda la clase y, cuando le pregunté si tenía alguna pregunta porque noté que no había hablado, me dijo emocionada que todo esto le servía para armar argumentos a favor de la conformación de un Centro de Estudiantes. Esas experiencias, debo admitir, me ponen la piel de gallina porque, para pensar los encuentros, uno como practicante revisa el contenido de las lecturas bibliográficas o recursos audiovisuales para preparar la clase y, muchas veces, nos olvidamos que lo experiencial atraviesa muy fuertemente a les estudiantes. La pregunta acerca de cómo posibilitar las condiciones para que *algo* suceda en mis estudiantes cobra valor al momento de pensarles como sujetos situados en una institución con características particulares. Y eso es lo que implica, en mi opinión, pensar la formación como movimiento: reflexionar sobre sí para pensar(se) como docente.

También me surgieron muchas dudas acerca de los saberes que, como estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación y practicante en formación, poseo para dar

clases a futuros profesores en Danzas. Para reflexionar acerca de los saberes, la cátedra de Prácticas de la Enseñanza, nos propuso leer un texto de Terigi (2012) y uno de Tardif (2014), quienes proponen una serie de categorías para distinguir estos saberes que se validan y legitiman dentro de lo que llama la cultura docente. Dentro de los mismos, me gustaría destacar que uno de los grandes desafíos es reconocer que hay un *saber específico* de aquello que vamos a enseñar: Pedagogía, Didáctica, Curriculum, Política y Legislación, Filosofía, entre otras disciplinas. Si bien en nuestra carrera conviven, discuten y se nutren recíprocamente varios campos conceptuales que explican los fenómenos educativos desde múltiples dimensiones, se vuelve un gran desafío incorporarse a una institución educativa que tiene tan arraigada lógicas que tildan a las materias de la Formación Básica (vinculada a la Pedagogía, Didáctica, Psicología y Filosofía) como “generalistas”. En este punto, cobra sentido la pregunta acerca de cómo se legitiman nuestros saberes específicos en otros campos como lo es la Danza. También, quiénes acceden a los cargos de dichas disciplinas, ¿profesionales del Campo de Ciencias de la Educación? Muchos de esos espacios están ocupados por sociólogos y psicólogos. Esto nos abre el interrogante acerca de cómo disputar aquellos puestos de trabajos propios de nuestro campo... ¿no? Esta tensión también se visibiliza cuando pensamos dichos conocimientos como *saberes a enseñar*, lo cual complejiza aún más nuestra práctica docente en el contexto áulico.

Asimismo, en reiteradas oportunidades, reconocí a lo largo del informe el valor de los *saberes experienciales* en tanto no podemos desconocer que la experiencia es lo que va a i haciendo que podamos tener a favor un inventario con estrategias que recuperemos y resignifiquemos en cada uno de esos contextos áulicos. Los saberes experienciales son necesarios para que una práctica pueda mejorarse... pero no suficientes. En la asignatura de Pedagogía II, tuve la experiencia de leer a Alliaud (2017), quien incorpora la escucha, la empatía y la solidaridad como características fundamentales del oficio de enseñar que implica la conversación con otros actores institucionales, la observación de sus experiencias, la indagación y la apertura a construir junto a ellos.

A modo de conclusiones finales, y aperturas a nuevos conocimientos, me parece muy importante reconocer que la apropiación de estos saberes es un proceso paulatino que implica un proceso personal en relación a los otros actores y los contextos en el que uno mismo está inmerso. Es por eso que, como expresé en la carta de presentación, espero que esta carpeta sea un insumo para los practicantes que vendrán, para que puedan analizar continuidades, rupturas, similitudes y diferencias respecto a lo que registré en mi proceso de formación como practicante en el espacio curricular de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I en la Escuela de Danzas Clásicas.

Propuesta curricular alternativa

La presente propuesta curricular tiene como principal objetivo resignificar aquellas cuestiones que fui reflexionando a lo largo de mi proceso como practicante en Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. En este sentido, y a diferencia del programa acercado por mi co-formador, la misma posee los componentes de fundamentación, expectativas de logro, propósitos de le docente, encuadre metodológico, recursos, cronograma de trabajo, evaluación y bibliografía consultada²¹. También posee los contenidos y la bibliografía obligatoria para les estudiantes, tal como se explicita en el programa de mi co-formador, pero con algunas variaciones en torno a la presentación y jerarquización de los contenidos, así como también algunos cambios en las lecturas.

La siguiente propuesta curricular se enmarca en la Resolución 5886/03, la Disposición 30/05 y la Resolución 4043/09.

²¹ La presente propuesta curricular, a comparación del informe final, se construyó en masculino genérico entendiendo que en la Resolución 5886/03 y la Disposición 30/05 en las cuales se encuentra enmarcado este programa no explicita nada acerca del lenguaje inclusivo.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Carreras: Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas

Espacio curricular: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

Curso: 1º año B

Ciclo lectivo: 2023

Cantidad de horas semanales: 2 módulos (miércoles de 13.30 a 15.30hs)

Profesora: Mónaco, María Soledad

Plan autorizado por Resolución N° 13254/99

FUNDAMENTACIÓN

Dentro de la Estructura Curricular de los Profesorados de Danzas Clásicas y Danzas Contemporáneas (correspondiente a la Resolución N° 13254/99), la asignatura Perspectiva Pedagógico-Didáctica I se encuentra en el primer año y forma parte del Espacio de la Fundamentación Pedagógica junto a las materias Perspectiva Filosófico-Pedagógica I y Perspectiva Socio-Política. El curso es de carácter anual y posee dos módulos semanales de una hora cada uno.

La asignatura Perspectiva Pedagógico-Didáctica I pretende acercar a los estudiantes al desarrollo de la reflexión y problematización de los vínculos pedagógicos y didácticos de las instituciones educativas para un análisis crítico de la problemática educativa en toda su complejidad. Asimismo, pretende partir de las propias experiencias personales y trayectorias formativas de las estudiantes de la Escuela de Danzas Clásicas para aportar una nueva forma de comprender dichos vínculos en la institución que transitan.

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).

Como se especifica en los Contenidos Mínimos, la asignatura Perspectiva Pedagógico-Didáctica I posee tres grandes ejes de trabajo: “Conocimiento y curriculum” que busca acercar las concepciones, funciones y tipos de curriculum; “Proceso de construcción del curriculum” que pretende brindar los primeros acercamientos para pensar los ámbitos de diseño del mismo y su construcción; y “Dimensiones de la práctica educativa” que procura

reflexionar acerca de la tríada didáctica en el contexto institucional, la transposición didáctica, las concepciones de enseñanza y función docente, y la relación de la teoría y la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para desarrollar dichos temas, se decidió abordar los contenidos a partir de tres ejes de trabajo que se estructuran a partir de la siguiente pregunta: ¿por qué debemos hacernos de una perspectiva pedagógico-didáctica en la formación docente en Danzas? Dicho interrogante permitirá analizar cada eje a partir de una pregunta que alude a una problemática del campo pedagógico-didáctico que hace a la formación docente en Danzas:

El eje 1 parte de la pregunta de qué implica comprender y reflexionar acerca del hecho educativo buscando reconocer los elementos que hacen a la situación educativa, así como también identificar y reflexionar acerca de las características del aprendizaje escolar y las características del contenido escolar.

El eje 2 alude a la pregunta de cómo leemos situada y analíticamente el curriculum buscando distinguir las diversas concepciones de curriculum y cómo se encuentran representadas en la relación educativa. Asimismo, buscará identificar los niveles de concreción curricular y significarlos a partir de las propias experiencias de los estudiantes.

El eje 3 parte de la pregunta de qué sentidos y decisiones implican la planificación de la enseñanza permitiendo reflexionar acerca de los sentidos y decisiones en torno a la planificación, así como también la identificar de los componentes que hacen a la misma. Asimismo, buscará brindar la herramientas necesarias para la construcción de una planificación de enseñanza.

Resulta importante aclarar que los tres ejes de esta asignatura trabajarán en conjunto y que uno se sirve de los otros para poder desarrollarse. En este sentido, se necesita de las reflexiones sobre la situación educativa, y de la lectura situada y analítica del curriculum para construir una planificación de enseñanza que sea significativa para la formación de futuros profesores en Danza.

Estos ejes de trabajo tienen como eje transversal la Educación Sexual Integral, tal como señala la Ley N° 26.150 y el Proyecto Institucional (2023). Entendiendo que la actividad docente no se agota en la dinámica docente-estudiante-contenido sino que ésta se resignifica en la configuración sociedad-escuela-estado, la Educación Sexual Integral se integra a los contenidos curriculares de modo transversal y fomentando reflexiones, análisis y debates sobre los mismos.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Reconocer los elementos que hacen a la situación educativa.
- Identificar y reflexionar acerca de las características del aprendizaje escolar y las características del contenido escolar.
- Distinguir las diversas concepciones de curriculum y cómo se encuentran representadas en la relación educativa.
- Identificar los niveles de concreción curricular y significarlos a partir de las propias experiencias de los estudiantes.
- Reflexionar los sentidos y decisiones en torno a la planificación de enseñanza.
- Comprender los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza.
- Identificar los componentes de una planificación de enseñanza.
- Construir una planificación de enseñanza que sea coherente y muestre recursividad entre sus componentes.

PROPÓSITOS

- Generar instancias de reflexión sobre la importancia de hacerse de una perspectiva pedagógico-didáctica en la formación docente en Danzas.
- Ofrecer lecturas, discusiones y actividades que incluyan variedad de estrategias y abordajes del contenido para que los estudiantes logren acercarse a las problemáticas educativas.
- Favorecer una actitud crítica sobre la problemática educativa a partir de las experiencias personales y trayectorias formativas de los estudiantes.
- Generar instancias en las que los estudiantes puedan reflexionar y problematizar los vínculos pedagógicos y didácticos de las instituciones educativas.
- Propiciar que los estudiantes conozcan los sentidos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza, así como también los componentes que la constituyen.
- Brindar instancias que favorezcan la construcción de una planificación de enseñanza.
- Promover espacios de lectura situada y analítica del curriculum en torno a los niveles de concreción curricular.

CONTENIDOS

Los contenidos a desarrollar se organizarán en tres ejes a lo largo del ciclo lectivo y cada una de ellas responde a una pregunta que alude a una problemática del campo pedagógico-didáctico que hace a la formación docente en Danzas:

EJE 1. ¿Qué implica comprender y reflexionar acerca del hecho educativo?

El acto de educar. Sentido restringido de educación. Grados de formalización de las experiencias educativas. Elementos de la situación educativa. La enseñanza como práctica social. La enseñanza como actividad del docente. Características del aprendizaje escolar: descontextualizado, regulado, evaluado y controlado. Características del contenido escolar: su especificidad, descontextualización, despersonalización y fragmentación. Problemáticas en torno a la formación docente.

Bibliografía para los estudiantes²²:

- BASABE, L. y COLS, E. (2007). La enseñanza. En CAMILLONI, A., COLS, E., BASABE, L. y FEENEY, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- BIANCO, M., LEGARRALDE, J. MINGARI LOUZÁN, L. A., MÓNACO, M. S. y RAVETTINO, C. B. (2023). “¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? La complejidad de la realidad educativa: Educación en sentido amplio”. Ficha de cátedra.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). La formación docente en debate. En DIKER, G. y TERIGI, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (pp. 91-110). Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En FREIRE, P. *El grito Manso*. Siglo veintiuno.
- FRIGERIO, G. (2003). Los sentidos del verbo educar. México.

EJE 2. ¿Cómo leemos situada y analíticamente el curriculum?

Definición de curriculum. Las acepciones del curriculum. Funciones del curriculum. Planificación y desarrollo del curriculum. Niveles de concreción curricular.

Bibliografía para los estudiantes²³:

²² Bibliografía del EJE 1 disponible en:

https://drive.google.com/drive/folders/1ItHAbO_5AGYVwLkcRfrJhMAIjDMra-YI?usp=sharing

²³ Bibliografía del EJE 2 disponible en:

<https://drive.google.com/drive/folders/1GtcnWXyJ7OglLx-3S4CaMuMym08byexE?usp=sharing>

- ÁNGULO RASCO, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores]. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- PICCO, S., ORIENTI, N., CERASA, S. y NAVARRO, S. (2019). Ficha de cátedra: Niveles de concreción o de especificación curricular. Universidad Nacional de La Plata.
- POGGI, M. (1995). Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. En POGGI, M. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

EJE 3. ¿Qué sentidos y decisiones implican la planificación de la enseñanza?

Sentidos, decisiones en torno a la planificación de la enseñanza. Componentes de la planificación de enseñanza. Construcción de una planificación de enseñanza en Danza.

Bibliografía para los estudiantes²⁴:

- DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- SANJURJO, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En SANJURJO, L. (2009). [coordinadora]. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Para el desarrollo de los ejes de trabajo, se prevén diferentes modalidades de trabajo teórico-práctico como exposiciones, talleres y debates. Todas las instancias serán concebidas como espacios de reflexión y reconstrucción de conocimientos y de interpelación a la realidad profesional actual. Para ello, se trabajará con textos, documentos, fotos, vídeos y simulaciones de planificaciones. Se considera fundamental la elaboración de producciones grupales que conformen comunidades de aprendizaje, que permitan sintetizar posiciones, dialogar entre diferentes miembros, justificar acuerdos y divergencias. Las clases se organizarán con la lectura previa de los materiales bibliográficos o audiovisuales sugeridos por la docente. Se espera que los mismos acompañen a enriquecer las discusiones, evacuar dudas, y proponer interrogantes que contribuyan a la construcción colectiva del saber, tratando de alejarse de proposiciones ancladas en el sentido común.

El tercer eje de trabajo tendrá la particularidad de ser organizado en forma de taller en tanto se propone generar un espacio de confianza y reflexión sobre la construcción de las planificaciones de enseñanza. Se piensa el taller desde ocho principios pedagógicos (Egg, 1999):

²⁴ Bibliografía del EJE 3 disponible en:

https://drive.google.com/drive/folders/1V36b_GlXpnQRZwS-ui70Hq65B6fxEApA?usp=sharing

- Aprender haciendo: el conocimiento no es dado sino que se permite construir en la práctica concreta, en la búsqueda de una reflexión por lo trabajado.
- Uso de metodologías participativas: actividades colaborativas y colectivas en las que todas puedan participar e involucrarse.
- Pedagogía de la pregunta: sostener una actitud de curiosidad indagadora.
- Trabajo interdisciplinario: facilita la articulación de disciplinas y diversas perspectivas.
- Educadores y educandos son protagonistas: cada uno cumple diferentes funciones pero desde una mirada de horizontalidad.
- Trabajo en grupo: construir conocimiento de forma colectiva.
- Fomenta la interacción entre la enseñanza, la investigación y la práctica.

Asimismo, se promoverán instancias de trabajo individual que permitan ejercicios de co-evaluación y lectura entre pares.

RECURSOS

Los materiales de lectura obligatoria seleccionados para cada eje de contenidos y aquellos ofrecidos para analizar serán acompañados por diversas herramientas didácticas tales como lecturas para sus hogares y lecturas compartidas en clase, vídeos, actividades para reflexionar en grupo, entre otros, entendiendo que esta diversidad tiene como objetivo favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes y motivarlos a participar a partir de sus intereses y sus propias experiencias de vida.

A continuación, se presentan algunos materiales audiovisuales y de lectura como recursos de apoyo al material bibliográfico obligatorio²⁵:

- ANIJOVICH, R. (2018). La Evaluación. Instituto Nacional de Formación Docente. Publicación on-line.
- BALESTRA, F. (2014). El Hilito. Libro álbum.
- BANYAI, I. (1995). *Zoom*. Libro álbum.
- BOTTA, M. y MOBILIA. (s.f.). Planificar nuestras clases. Publicación en educ.ar.
- CANAL ENCUESTRO (2016). El currículum escolar. Explora Pedagogía.
- MÓNACO, M. S. (2023). “¿Qué implica planificar el currículum?”. Ficha de cátedra.

²⁵ Recursos disponibles en:

<https://docs.google.com/document/d/1JazluILXGVuIKd3bWYevJ5smRcMjZhab7pDNQSN8aps/edit?usp=sharing>

- Planificación docente en Caminos de tiza (2 de 4).

- Planificación docente en Caminos de tiza (3 de 4).

Los materiales estarán disponibles tanto en formato papel como en formato digital. El aula virtual funcionará como repositorio de los materiales de lectura, recursos, socialización de información, y espacio de entrega de actividades y comunicación.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

A continuación se presenta un cronograma tentativo de clases. El mismo se ajustará en pos de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y atendiendo a los tiempos que presenta la propuesta.

Mes	Contenidos	Trabajo a realizar
Abril (2 clases)	Presentación de la materia. La perspectiva pedagógico-didáctica en la formación docente de Danzas.	- Trabajo grupal en clase
Mayo (4 clases)	EJE 1. El acto de educar. Sentido restringido de educación. Grados de formalización de las experiencias educativas. Elementos de la situación educativa. La enseñanza como práctica social. La enseñanza como actividad del docente.	- Actividades grupales en clase con diversos recursos en torno a las problemáticas en torno a la enseñanza como actividad del docente. - Utilización del recurso BALESTRA, F. (2014). El Hilito. Libro álbum. - Actividades con registro audiovisuales para trabajar en clase sobre los grados de formalización de las experiencias educativas.
Junio (4 clases)	EJE 1. Características del aprendizaje escolar: descontextualizado, regulado, evaluado y controlado. Características del contenido escolar: su especificidad, descontextualización, despersonalización y fragmentación. Problemáticas en torno a la formación docente.	- Actividades contextualizadas en clase en torno a las experiencias de estudiantes en Danza. - Trabajo con preguntas en torno a las problemáticas que implican dichas características.
Julio (1 clase)	Evaluación correspondiente al primer cuatrimestre de carácter individual y	Propuesta de armado de una ficha con un análisis de una problemática

	<p>domiciliario</p> <p>Recuperatorio de la primera evaluación.</p> <p>Cierre del primer cuatrimestre.</p>	<p>educativa vista en clase que sea de interés y pueda ser reflexionada a la luz de lo visto en la materia.</p>
<p>Agosto</p> <p>(4 clases)</p>	<p>EJE 2. Definición de curriculum. Las acepciones del curriculum. Funciones del curriculum. Niveles de concreción curricular.</p>	<p>- Actividades grupales en clase a partir de diversos recursos. Éstos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> → BANYAI, I. (1995). <i>Zoom</i>. Libro álbum. → CANAL ENCUENTRO (2016). El curriculum escolar. Explora Pedagogía. → MÓNACO, M. S. (2023). “¿Qué implica planificar el curriculum?”. Ficha de cátedra.
<p>Septiembre</p> <p>(4 clases)</p>	<p>EJE 2. Funciones del curriculum.</p> <p>EJE 3. Sentidos, decisiones en torno a la planificación de la enseñanza. Componentes de la planificación de enseñanza.</p>	<p>- Propuesta de sistematización de contenidos en un afiche para pegar en las paredes del aula.</p> <p>- Actividades grupales en clase a partir de diversos recursos. Éstos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> → ANIJOVICH, R. (2018). La Evaluación. Instituto Nacional de Formación Docente. Publicación on-line. → BOTTA, M. y MOBILIA. (s.f.). Planificar nuestras clases. Publicación en educ.ar. → Planificación docente en Caminos de tiza (2 de 4). → Planificación docente en Caminos de tiza (3 de 4).
<p>Octubre</p> <p>(4 clases)</p>	<p>EJE 3. Construcción de una planificación de enseñanza en Danza.</p>	<p>- Actividades individuales y grupales que orienten el proceso de construcción de una planificación de enseñanza en Danza.</p>
<p>Noviembre</p>	<p>Evaluación correspondiente al primer</p>	<p>Propuesta de construcción de una</p>

(4 clases)	cuatrimestre de carácter individual y domiciliario. Recuperatorio de la segunda evaluación. Cierre del segundo cuatrimestre. Entrega de calificación numérica.	planificación de la enseñanza. Propuesta de auto-evaluación a partir de una rúbrica (la misma será utilizada por la docente para evaluar la planificación de la enseñanza construida).
------------	---	---

EVALUACIÓN

Entendiendo la evaluación como una actividad sistemática y continua integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje, se busca que la misma sea permanente y continua. Para ello, se realizarán dos tipos de evaluaciones. Por un lado, la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes que se realizará todas las clases a fin dar cuenta de aquel proceso que nos ayuda a la toma de decisiones posteriores. Por otro lado, se propone la realización de dos instancias de evaluación individual y domiciliario que contempla no solo la realización de las mismas sino también la participación y compromiso con la materia. En este sentido, se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación (a los cuales se le sumará los específicos de los contenidos):

- Lectura de los materiales bibliográficos.
- Participación activa en actividades propuestas.
- Cumplimiento de acuerdos y plazos establecidos.
- Construcción de un pensamiento crítico que dé cuenta de reflexiones y análisis justificados y argumentados.
- Resolución de las actividades propuestas en clase, así como también de las evaluaciones.
- Utilización del vocabulario específico de la asignatura.
- Reconocimiento y valoración de la perspectiva pedagógico-didáctica en la formación docente en Danzas.

Acreditación de la materia

Respetando la Resolución 4043/09 y lo expresado por el Proyecto Institucional (2023), el espacio curricular tiene tres formas de acreditación:

- Acreditación sin examen final (promoción)

Para obtener la acreditación sin examen final, es condición general que el estudiante tenga:

- La aprobación de la formación básica completa, la cual forma parte de las correlativas estipuladas por la Resolución N° 13254/99.

- La aprobación de las dos instancias de evaluación cuatrimestrales con una nota no inferior a 7 (siete) en cada una. La calificación final será el promedio de ambas notas. Los estudiantes que no alcancen la calificación estipulada precedentemente y obtuvieran 4 (cuatro) puntos como mínimo, pasarán automáticamente al sistema de cursada con examen final.

- El 75% de los trabajos prácticos aprobados que se desarrollarán a lo largo de la materia.

- Cumplir con el 80% de la asistencia a las clases. El porcentaje de asistencia por razones justificadas es del 70%. En estos casos, el estudiante deberá cumplimentar las actividades que indique el docente para regularizar su situación académica, debiendo el docente presentar por escrito al Equipo de Conducción y al estudiante un Plan en el que consten: los temas que el estudiante en estas condiciones deberá desarrollar, la modalidad de trabajo/s a presentar y la bibliografía.

- Acreditación con examen final

Para obtener la acreditación con examen final, es condición general que el estudiante tenga:

- La aprobación de la formación básica completa, la cual forma parte de las correlativas estipuladas por la Resolución N° 13254/99.

- La aprobación de la cursada del espacio curricular.

El 75% de los trabajos prácticos aprobados que se desarrollarán a lo largo de la materia.

- La aprobación de las dos instancias de evaluación cuatrimestrales con una nota mínima de 4 (cuatro) en cada una para luego rendir el examen final para la acreditación de la asignatura. Esta evaluación final será calificada por escala numérica de 1 a 10. El estudiante podrá rendir en los tres turnos de acreditación final que la asignatura debe prever: en noviembre/diciembre, febrero/marzo y julio/agosto. El alumno podrá presentarse a un llamado por turno.

- Acreditación con examen final libre

- Deberán rendir con la propuesta pedagógica vigente al momento de su inscripción. La evaluación final tendrá una instancia escrita y una oral. Se deberá aprobar la instancia escrita para pasar a la oral. La calificación resultará del promedio de ambas. Para la acreditación final se debe obtener 4 (cuatro) o más puntos.

- Los estudiantes que quieran acceder al examen libre, deberán comunicarse previamente con el docente a cargo del espacio para acordar reuniones de consulta, aportar la bibliografía digitalizada y/o tutorías.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- DE ALBA, A. (2001): *Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires. Parte III.
- DE VITA, G. (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/08/DOC1-planif-instit-didactica.pdf>
- DUSSEL, I. (2006). *Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina*. Anales de la educación común. Tercer siglo, año 2, número 4. Filosofía política del currículum.
- EDWARDS, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En ROCKWELL, E. (1995) [coordinador]. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- EGG, A. (1999). El taller como sistema de enseñanza-aprendizaje. En EGG, A. (1999). *El taller como una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998). La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum. En: GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- LERNER, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida(28) 4*. Revista latinoamericana de lectura.
- LÓPEZ, A. y HOZ, G. (2020). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos. En BARCIA. M., MORAIS MELO, S. y JUSTIANOVICH, S. (2020) [coordinadoras]. *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- MÓNACO, M. S. (2023). Material elaborado en el marco de las Prácticas de Enseñanza en Ciencias de la Educación para el espacio curricular Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. (2023). “¿Qué implica planificar el curriculum?”. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1zUI9sAmBf_ET6QeliB7qH54Kr_5JYwHt1De7NSIhir/edit?usp=sharing
- PICCO, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En PICCO, S. y ORIENTI, N. (coordinadoras). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores]. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

DOCUMENTOS CURRICULARES DE APOYO

- Cobertura de cátedra [Resolución 5886/03]. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionsuperior/_normativas/documentos/resolucion_nro5886_cobertura_de_catedra.pdf
- Contenidos mínimos de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I (1999) . Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1NYpmwQWPQZjZ0BHc6Y0q-LKNV8ZPZoe1/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>
- Estructura Curricular Tecnicatura y Profesorado Danzas Clásicas - Danzas Contemporáneas. [Resolución 13254/99]. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/19zcYku9eERHKFbo-Y_u-nfJ-vB-RMJhP/view
- Instructivo Confección Proyectos de Cátedra [Disposición 30/05]. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/Disp%2030-05%20-%20Presentaci%C3%B3n%20Proyectos%20de%20C%C3%A1tedra.pdf>
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. [Resolución CFE N°43/08, Ley 26150]. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 17 de abril de 2008.
- Proyecto Institucional de la Escuela de Danzas Clásicas (2023). La Plata, Buenos Aires. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1ai6c2SyDDDriusBFTGL2e1dFO5hDi4Aw/view?usp=sharing>
- Régimen académico de Educación Superior [Resolución 4043/09]. Disponible en: https://isfdyt83-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/09/Resolucion_4043-09.pdf

Bibliografía citada en el informe

ABATE, S. y ORELLANO, V. (2020). Anexo: Glosario comentado. Edición revisada y aumentada. En ABATE, S. [coordinadoras] (2020). *Textos curriculares en contexto: Saberes, sujetos e instituciones*. (103-137). La Plata: EDULP. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5028/pm.5028.pdf>

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

ALLIAUD, A. (2017). Sobre la enseñanza; recuperar la perspectiva de oficio, En ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

ANIJOVICH, R. (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En CAPPELLETTI, G., SABELLI, M., ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

BARCIA, M. (2017). Capítulo 1: Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

BARCIA, M. (2017). Capítulo 2: La planificación didáctica. Reflexiones desde la enseñanza y la investigación. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

BARCIA, M. y LÓPEZ, A. (2017). Capítulo 4: El desafío de documentar las prácticas. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

BARCIA, M. y MORAIS MELO, S. G. (2017). Capítulo 9: La evaluación como componente de los diseños didácticos. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1994). Documento Serie A- N° 8 “Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles”. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doc8.pdf>

DAVINI, M. C. (2008). Programación de la enseñanza. En DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DE ALBA, A. (1998). Las perspectivas. En DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- DÍAZ, F. y BARRIGA, A. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill. Selección de páginas.
- DUSSEL, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina. Anales de la educación común. Tercer siglo, año 2, número 4. Filosofía política del currículum.
- DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013). Pensar el pensamiento, Pensar es pensar problemas, y no soluciones. En DUSCHATZKY, S. (2013). *Des-Armando Escuelas* (pp. 25-35). Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. y CORIA A. (1996). *Imágenes e imaginación*. Iniciación a la docencia- Bs. As., Kapelusz.
- FERRY, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación* (pp. 53-58). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FREIRE, P. (2018). Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra. En FREIRE, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G. (2003). Los sentidos del verbo educar. [Conferencia Web]. Crefal, México. Disponible en: <https://crefal.org/publicacion/los-sentidos-del-verbo-educar/>
- JACKSON, P. (1975). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- QUINTAR, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), pp. 1-11. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose040>
- LARROSA, J. (2019). P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.
- LEY 26.150 de 2008. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 17 de abril de 2008. Resolución CFE N°43/08.
- LÓPEZ, A., BARCIA, M. y MONTENEGRO, J. (2017). Capítulo 8: El programa de evaluación en la formación de profesores. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- LÓPEZ, A., MORAIS MELO, S. G., GARCÍA CLÚA, M. N. y BARCIA, M. (2017). Capítulo 10: El dispositivo de observación en la formación de profesores. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- MORAIS MELO, S. G., BARCIA M. y LÓPEZ, A. (2017). Capítulo 5: La formación de profesores en Ciencias de la Educación en contextos educativos con diversos grados de

formalización. En BARCIA, M., MORAIS MELO, S. G. y LÓPEZ, A. [coordinadoras] (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Libro de cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

MUIÑOS DE BRITOS, S. M. (2007). Programa de Pedagogía Universitaria Documento de Apoyo para el Desarrollo Curricular. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/ciencia/documento1.pdf>

OROZCO FUENTES, B. (2007): El asesor en currículum: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención.

PEDRIDO MANZUR, V. (2017). El derecho a la educación sexual integral (ESI). Ministerio de Salud. Disponible en: <https://salud.gob.ar/dels/entradas/el-derecho-la-educacion-sexual-integral-esi>

POGGI, M. (1995). “Apuntes y aportes para la gestión curricular”, Capítulo 4: Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

REMEDI, E. (2004). “La intervención educativa”. Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.

SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en ÁNGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. [coordinadores] (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

SANDOVAL MENA, M. (2011). La Investigación Educativa: Un Compromiso Ético para la Promoción de la Calidad de Vida y el Respeto por la Dignidad Humana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 116. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156008.pdf>

SEID, G. y PÉREZ RIPOSSIO, R. N. (2022). Los puntos de partida epistemológicos y operativos en la observación de campo. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), p. 113.

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: Paidós

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

TERIGI, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

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

Normativa citada en el informe

- Acceso, Trayectorias Formativas y Egreso de instituciones Terciarias [Disposición 123/15]. Disponible en: https://cmo-bue.inf.d.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/dispo_12315.pdf
- Cobertura de cátedra [Resolución 5886/03]. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionsuperior/_normativas/documentos/resolucion_nro5886_cobertura_de_catedra.pdf
- Contenidos mínimos de Perspectiva Pedagógico-Didáctica I (1999) . Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1NYpmwQWPOZjZ0BHc6Y0q-LKNV8ZPZoe1/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>
- Estructura Curricular Tecnicatura y Profesorado Danzas Clásicas - Danzas Contemporáneas. [Resolución 13254/99]. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/19zcYku9eERHKFbo-Y_u-nfJ-vB-RMJhP/view
- Instructivo Confección Proyectos de Cátedra [Disposición 30/05]. Disponible en: <https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/Disp%2030-05%20-%20Presentaci%C3%B3n%20Proyectos%20de%20C%C3%A1tedra.pdf>
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. [Resolución CFE N°43/08, Ley 26150]. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 17 de abril de 2008.
- Modalidad de Educación Artística [Resolución 111/10]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007900.pdf>
- Marco del Régimen Académico de Artística Superior [Disposición 107/10]. Disponible en: <https://cmo-bue.inf.d.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Disposici%C3%B3n-107-10.pdf>
- Modelo de Estatuto para Centros de estudiantes de la Provincia de Buenos Aires [Resolución 4900/05]. Disponible en: https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/49-_resolucion_provincial_nde_g_4900-05.pdf
- Proyecto Institucional de la Escuela de Danzas Clásicas (2023). La Plata, Buenos Aires. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1ai6c2SyDDDrusBFTGL2e1dFO5hDi4Aw/view?usp=sharing>
- Régimen académico de Educación Superior [Resolución 4043/09]. Disponible en: https://isfdyt83-bue.inf.d.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/09/Resolucion_4043-09.pdf

Anexos

[ANEXO 1]

Estructura Curricular del Profesorado en Danzas Clásicas.

https://docs.google.com/document/d/1_e70eJjSOo6OISjzIfcZIH0H5w1DXiRe/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

[ANEXO 2]

Estructura Curricular del Profesorado en Danzas Contemporáneas.

<https://docs.google.com/document/d/1TmRCeoK0xVEIj0Lc0JXmlcQha6HC7buy/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 3]

Programa de la materia Perspectiva Pedagógico-Didáctica I (2023).

<https://docs.google.com/document/d/1pUEEPiJqhPv1k7mQzFbl6XMgFE2BTdR/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 4]

Crónica: un primer contacto con César, mi co-formador.

https://docs.google.com/document/d/1psSdTj8o3HpfD3bIMFIcV1rc_c3_yLS4/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

[ANEXO 5]

Contenidos mínimos de las materias “Perspectiva Pedagógico Didáctica I”, “Perspectiva Filosófico Pedagógica II” y “Perspectiva Socio-Política” acercados a César por la bibliotecaria en el año 2010.

<https://docs.google.com/document/d/1NYpmwQWPQZjZ0BHc6Y0q-LKNV8ZPZoe1/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 6]

Registro de observación realizado por Josefina Legarralde y Soledad Mónaco para realizar la primera observación a la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata situada en 54 entre 7 y 8, y al anexo de la misma ubicada en 17 y 71.

<https://docs.google.com/document/d/1tYbyqwJJkt3kKgaeK1sxKajsVnk9VQNd/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 7]

Conversando con Antonela, la jefa de área de Expresión Corporal: un primer contacto con el anexo de la Escuela de Danzas Clásicas.

<https://docs.google.com/document/d/1jLH68VXXTp3IbLLEjKfIkWA1UnDRruml/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 8]

Conversando con César, el co-formador de Soledad: un primer contacto con la sede de la Escuela de Danzas Clásicas.

<https://docs.google.com/document/d/1-U5kvvlg8od5k6MYZTeyJePnYSUsgfLB/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 9]

Registros fotográficos tomados en la primera observación por la institución que realizamos en conjunto con Josefina Legarralde.

https://docs.google.com/document/d/1BxjOZJIFd1nI_lgezeEgKSdGdDmZY6jy/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

[ANEXO 10]

Entrevista a Federico, vicedirector de la Escuela de Danzas Clásicas

https://docs.google.com/document/d/1A77REn7_1aOdMIuoMVDML0BKgT0MVcKE/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

[ANEXO 11]

Nota periodística del año 2017 sobre los reclamos por las condiciones edilicias dignas para cursar.

https://docs.google.com/document/d/1Rx0w_-r4XxK-xyksU6BHFN5O0mFFYKPC/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

[ANEXO 12]

“Cartelera ESI” apareció pegada en la planta baja y en el primer piso de la sede de la Escuela de Danzas Clásicas.

https://docs.google.com/document/d/1c5X_aoNA7yQ2Yh79VCrM6o7tAKs-dyx8/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true

[ANEXO 13]

Banco del aula “la jaula” que muestra una denuncia muy potente.

<https://docs.google.com/document/d/1xRBbfaf7nbYBjeK5OXpSPH8i1le8-Fz0/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 14]

Guía construida para realizar la observación a César, mi co-formador.

<https://docs.google.com/document/d/1VimpXVgtZn7Vz4-N9Egr3P-2BMBGTbGv/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 15]

Guía construida para realizar la observación a Josefina Legarralde, mi compañera de prácticas.

<https://docs.google.com/document/d/1Pu1EsOwaM2c1Fx1Db85K8I-UVOJ4WA0L/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 16]

Planificación de enseñanza acercada por Josefina Legarralde como instrumento para leer previo a su clase.

<https://docs.google.com/document/d/1Wub-Ux0AkzNuOXu33CzzmHCYXbAlraUK/edit?usp=sharing&oid=103200407141854081113&rtpof=true&sd=true>

[ANEXO 17]

Evaluación de César, mi co-formador, para la practicante y la cátedra de Prácticas de la Enseñanza.

<https://drive.google.com/file/d/1kwa1PNu13qpQ1U6KRoe4YlwrseXjQdRo/view?usp=sharing>

Links alternativos

En caso de que algún link no funcione correctamente, en este apartado se encuentran las carpetas donde están ubicados los diversos archivos.

- Carpeta donde se ubican los anexos 1-16 que forman parte del informe final:

<https://drive.google.com/drive/folders/1oFveASXORMG5y-WUcy9qUY0THRCzCwEW?usp=sharing>

- Carpeta donde se ubican los anexos que forman parte de las planificaciones de enseñanza:

https://drive.google.com/drive/folders/1QA5fBxzmh218SeuXPZbbQ8haIgas8Y_n?usp=sharing

- Carpeta donde se ubican la bibliografía obligatoria correspondiente a la asignatura Perspectiva Pedagógico-Didáctica I:

https://drive.google.com/drive/folders/1NJoS9jmyhu2wLK4h5Ebqr_AqSYI_ew5b?usp=sharing

- Carpeta donde se ubican los materiales y bibliografía utilizada por la practicante (que no se encuentran en el programa de la materia Perspectiva Pedagógico-Didáctica I):

<https://drive.google.com/drive/folders/14aDg9gAESNSbyi-sSDSt698EUyVBaGff?usp=sharing>