

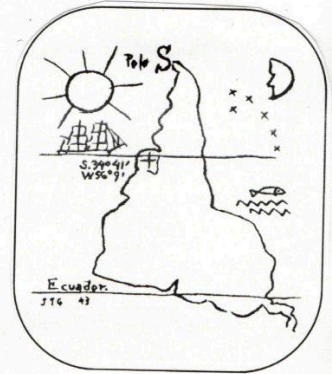
## Informe final



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación.

Profesorado en:  
Cos. de la Educación.



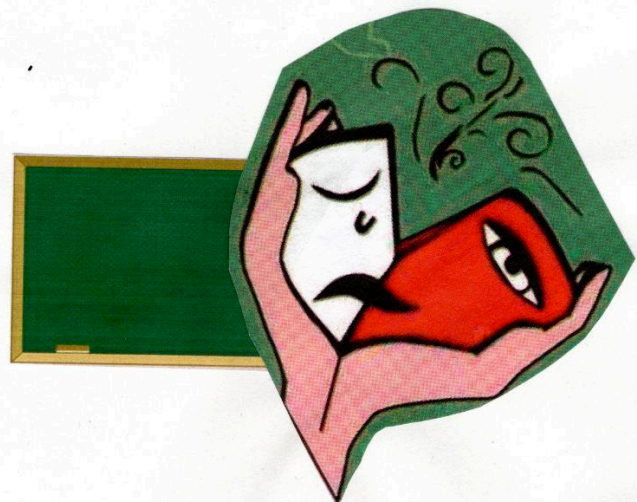
Prácticas de la Enseñanza

Docentes: Barcia, Marina.  
de Moraes Melo, Susana.  
García Clúa, Noelia.

Practicante: Escudero, Lola María en el espacio de  
fundamentos de la Educación de la Escuela de  
Teatro La Plata.

Coformador: César Ortiz.

Fecha de entrega: 27 de Noviembre 2023.



Empezaremos por el final, agradeciendo a todas las personas que resistieron conmigo en este camino y me acompañaron durante las prácticas, y a quienes le dieron sentido a los últimos cinco años de mi vida:

A Susana, mi profesora y tutora de cada diseño de clase, quien me observó y me dió nuevas ideas para seguir adelante pasara lo que pasara, confiando en mí y enseñándome a ser mejor.

A Noe, porque si bien no compartí con ella mis diseños de clase, pude recurrir a su espacio cuando la desesperación de último momento me abrazaba.

A mi coformador, César, por prestarme el espacio y contribuir a mi construcción como docente. Y, por supuesto, a su hermoso grupo, que me recibió con un cariño y naturalidad que jamás hubiera imaginado.

A mis compañeres de militancia, por su compañerismo incondicional y su confianza ciega en esta futura educadora.

A mis compañeras y amigas que se reciben conmigo, las de toda la carrera, el sostén no sólo académico sino también emocional que necesito para saber que todo va a estar bien.

A Marti, quien me observó en la práctica, y me permitió descargar con ella todas las inseguridades del clase a clase, me ayudó a tomar decisiones, me tranquilizó en el desborde y me abraza desde el minuto cero de la carrera.

A Cami, por leerme, quererme y estar ahí siempre.

A mi familia elegida, a mis xadres, a mis abueles, tíes y primes que me preguntaron siempre cómo estaba y me esperarán en los pasillos de la FaHCE con espuma y serpiente.

A la línea de mujeres docentes en la familia que empieza por mi abuela que ya no está, sigue por la melliza de mi mamá, docente de educación especial y su hija, mi prima, docente de primaria. Y sobre todo a mi mamá, puesto que sin ella no hubiera hecho la portada que antecede, ni tampoco los materiales didácticos que requirieron de puño, tijera y letra.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, que me abrazó, pero sobre todo al modelo de educación pública que está en riesgo y que tomé como compromiso y responsabilidad defender en las calles como estudiante, y de ahora en más como profesora.

A todes les que se cruzaron en este camino y me impulsaron con nuevas energías, con palabras de amor, con un abrazo, con un “todo va a estar bien” en medio de la vorágine de elecciones nacionales, crisis existenciales y desborde de escrituras.

A vos, por leer este “choclazo”.

## Índice

<b>Una introducción al proceso...</b>	<b>5</b>
<i>La carpeta</i>	7
<b>Fase pre-activa</b>	<b>10</b>
<i>Marco teórico</i>	10
<i>Crónica de la tercera clase de trabajos prácticos</i>	14
<i>Reflexiones finales</i>	18
<b>Fase interactiva</b>	<b>20</b>
<b>Análisis Curricular</b>	<b>20</b>
<i>Reflexiones finales</i>	23
<b>Análisis Institucional</b>	<b>25</b>
<i>Reflexiones finales</i>	32
<b>Análisis Áulico</b>	<b>35</b>
<i>Propuesta de Enseñanza</i>	38
<i>Evaluación</i>	40
<b>Diseños de clase</b>	<b>43</b>
<i>Clase 1: La Escuela Nueva</i>	43
<i>Clase 1: Crónica y reflexiones post-activas</i>	56
<i>Clase 2: La Escuela Nueva. La propuesta de John Dewey.</i>	65
<i>Clase 2: Crónica y reflexiones postactivas</i>	79
<i>Clase 3: Experiencias basadas en la propuesta de la Escuela Nueva.</i>	85
<i>Clase 3: Crónica y reflexiones postactivas</i>	96
<i>Clase 4: La Pedagogía Por Objetivos</i>	105
<i>Clase 4: Crónica y reflexiones postactivas</i>	118
<i>Clase 5: Pedagogía Tecniciста</i>	126
<i>Observación de clase</i>	140
<i>Reflexiones y devolución</i>	145
<i>Clase 5: Crónica y reflexiones postactivas</i>	146
<i>Clase 6: Cierre de Pedagogía Tecniciста e Introducción a Teorías Críticas</i>	154
<i>Clase 6: Crónica y reflexiones postactivas</i>	163
<i>Clase 7: Pedagogías Críticas</i>	171
<i>Clase 6: Crónica y reflexiones postactivas</i>	179
<i>Consigna Portafolio: Teorías Pedagógicas</i>	185
<i>Clase 8: Síntesis</i>	187
<i>Clase 8: Crónica y reflexiones postactivas</i>	202
<b>Reflexiones finales</b>	<b>212</b>
<b>Fase post-activa</b>	<b>215</b>
<i>Reflexión final-final</i>	215
<b>Programa alternativo</b>	<b>219</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>232</b>
<b>Anexo 1</b>	<b>235</b>

<b>Guías para entrevistas Escuela de Teatro</b>	<b>235</b>
<i>Ficha: Entrevista para jefa de área y regente</i>	237
<i>Ficha: Entrevista a centro de estudiantes</i>	238
<b>Anexo 2</b>	<b>240</b>
<b>Desgrabación de las entrevistas</b>	<b>240</b>
<i>Entrevista al “Faka”, representante del centro de estudiantes.</i>	240
<i>Entrevista realizada a Noelia Pereyra Chávez, jefa de área.</i>	252
<i>Entrevista a Laura Solari, regente de estudios</i>	265
<b>Anexo 3</b>	<b>274</b>
<b>Crónica: Primer encuentro con César, coformador.</b>	<b>274</b>
<b>Anexo 4</b>	<b>277</b>
<b>Programa de la materia</b>	<b>277</b>
<b>Anexo 5</b>	<b>280</b>
<b>Guía de criterios para la observación participante</b>	<b>280</b>
<b>Anexo 6</b>	<b>287</b>
<b>Crónicas de las observaciones al co-formador</b>	<b>287</b>
<i>Crónica de la primera observación al coformador</i>	287
<i>Crónica de la segunda observación al coformador</i>	296
<b>Anexo 7</b>	<b>302</b>
<b>Registro de clase a compañere</b>	<b>302</b>
<i>Devolución</i>	308
<b>Anexo 8</b>	<b>310</b>
<b>Anexo 9</b>	<b>313</b>
<b>Anexo 10</b>	<b>317</b>
<b>Anexo 11</b>	<b>324</b>
<b>Anexo 12</b>	<b>328</b>
<b>Anexo 13</b>	<b>338</b>

### Una introducción al proceso...

En esta carpeta se encontrarán con el relato de una parte de un proceso, un proceso que inició en noviembre de 2018 cuando elegí a los 18 años estudiar Ciencias de la Educación, muy enojada con la escuela de entonces, con el sistema educativo que me había cobijado desde muy muy pequeña en el jardín maternal. Definitivamente, “hay cosas que no cambian”, pero durante mi paso por la carrera comprendí la importancia de formarse, de luchar, de resistir, de dar batalla ante todo aquello que parece injusto, que hace al mundo más desigual, más triste, menos nuestro. Durante la carrera hubo materias que me gustaron más que otras, en particular, en las materias pedagógicas y relacionadas con la política encontré unos grandes pilares para seguir caminando la formación en Ciencias, aunque los aportes de las materias históricas y didácticas fueron sumamente importantes también para mi recorrido académico y me marcaron de formas muy distintas.

En el paso por las Prácticas de la Enseñanza, voy dándome cuenta cómo se materializa todo lo que soñé y luego estudié hasta el cansancio, en la avalancha de compromisos, responsabilidades y expectativas que conlleva enfrentarme a mi propia práctica docente. Si bien es la primera vez que podría decir que “soy docente de...”, tuve experiencia en el espacio del Curso de Ingreso de Ciencias de la Educación (CICE, de ahora en más), el cual resultó sumamente formativo ya que es allí donde aprendí muchas de las herramientas para la planificación de las clases y la toma de decisiones en las mismas que fui replicando en mi propia práctica (estos fueron aspectos que siempre me llamaron mucha atención, y creo que es un poco por eso que aprendí de ello). Mi participación en el CICE hizo a mi interés por los primeros años de las carreras de formación docente, una instancia que demanda puro acompañamiento, paciencia, no dar nada por supuesto. Esta, quizás, fue de las primeras decisiones que tomé para elegir el espacio de prácticas: que sea en un primer año.

A su vez desde pequeña tuve cierta afinidad por el mundo del arte, asistí a clases de Comedia Musical muchos años y luego dejé para dedicarme a la militancia en la escuela secundaria N°32, ex Normal 1, y posteriormente a mis estudios en la facultad, aunque seguí asistiendo a clases de danzas, hobby que me hace muy feliz hasta el día de hoy. Creo que un poco todo ese recorrido del que les hablo me llevó a elegir el espacio en el que hice mis prácticas de enseñanza: la materia Fundamentos de la Educación del primer año del Profesorado de Teatro, en la Escuela de Teatro de La Plata. En el corriente ciclo lectivo, 2023, el docente a cargo de este espacio fue César Ortiz, quien se convirtió en mi coformador, a quien tuve el

gusto de conocer en el panel de coformadores<sup>1</sup> allá por mayo-junio de este año, y de conocerlo aún más semana a semana en el espacio de la Escuela.

César, la Escuela y sus estudiantes tendrán un lugar fundamental en esta carpeta, en el análisis institucional, en las entrevistas, las observaciones de clases y la propuesta de enseñanza que pensé específicamente teniéndoles en cuenta en sus distintas dimensiones. Además de lo ya mencionado, en esta misma carpeta encontrarán un análisis curricular del Profesorado de Teatro que rige a nivel provincial, y un registro de clase de la practicante Martina Bianco, una compañera que me acompaña desde el primer día de cursadas y que tuve el placer de observar dando una de sus clases de prácticas en el Profesorado de Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente N°9.

Ahora bien, este recorrido no comenzó con la elección del espacio donde practicar. Quiero contarles de dos de las clases que formaron parte de la fase pre-activa y que resignifico al leerlas en el presente:

Durante el primer día de la cursada debimos elegir un papel con la frase “un lugar mejor que este” o “ningun lugar mejor que este”. Opté por la segunda, porque creo que no hay mejor lugar que la educación pública para estudiar y cumplir los sueños, que no existió mejor momento que este principio de año sabiendo que llegaría hasta aquí con mis compañeras y amigas, con la ilusión de mejorar y de que el mundo mejore luego de una pandemia que tuvo unos costos tan tremendos en la subjetividad de les niños y adolescentes, y en la sociedad toda desde un punto de vista político, económico, ideológico, psicológico, entre otros. Por supuesto, aclaré que sí considero que puede haber lugares mejores y que como futuros educadores no podemos ignorar nuestra responsabilidad y compromiso de hacer nuestro mundo más amigable, amoroso, inclusivo, más de todes, si no creyeramos en que esto es posible, definitivamente no estudiaríamos sobre educación, la herramienta humana de la transformación por excelencia. Hoy, en este escenario post electoral<sup>2</sup> que me ha dejado sin lágrimas, me cuesta pensar un lugar mejor, me cuesta encarar la práctica docente en un contexto que persigue nuestros sueños y toma un rumbo que nos vulnera como estudiantes y

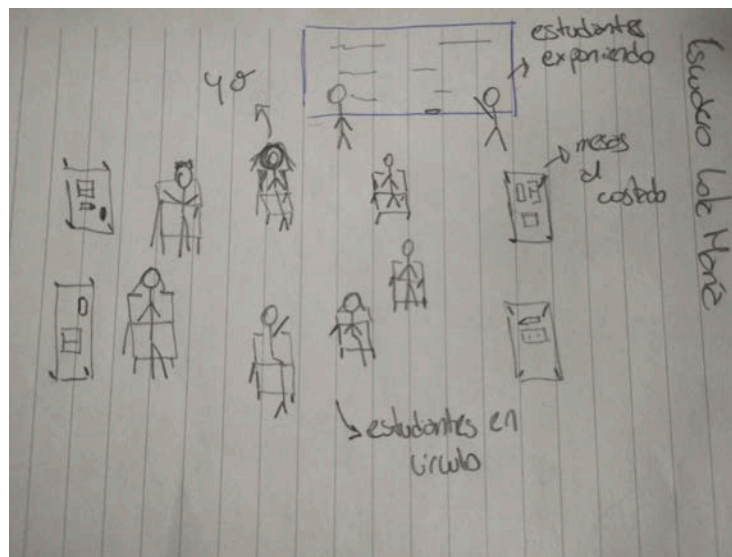
---

<sup>1</sup> Estos paneles forman parte de la propuesta de la cátedra de acercarnos a los institutos de formación docente y a nuestra propia práctica con actores que participan de los mismos. Un panel institucional, conformado con directivos de distintas instituciones quienes caracterizan la particularidad de sus espacios; otro de coformadores, quienes cuentan un poco más de qué se trata la dinámica áulica en los institutos y cómo será nuestra práctica allí; y un último de ex-practicantes en donde nos encontramos con nuestros propios compañeros que han cursado la materia previamente y que nos regalan el relato de sus experiencias, con consejos y tips como pares.

<sup>2</sup> El momento de escritura de la carpeta se sitúa en noviembre del 2023, mes en el cual Javier Milei, proveniente de un partido de la ultraderecha liberal de nuestro país, ganó las elecciones presidenciales con la promesa de eliminar el sistema educativo, menospreciar los derechos adquiridos como la Educación Sexual Integral, y desconocer las desigualdades de género, entre otras cuestiones que golpean fuertemente mis convicciones militantes que construí desde la adolescencia.

militantes de la escuela pública, de la Educación Sexual Integral, defensores de la democracia y los derechos adquiridos. Por eso, más que nunca, hoy vale la pena volver a pensar nuestra formación, recordar esa ilusión que me persigue desde que me inscribí desde mi Conectar Igualdad a la carrera con la que soñaba hacía un año, y en esa clave me encontré con Frigerio, quien indica que “educar es una manera de recuperar la idea de un mañana, abrir una ocasión, una oportunidad, kairós, dar el tiempo” (Frigerio, 2003: p. 22), seguido de esto, “educar es, entonces, responsabilidad y garantía para que el origen no se vuelva una condena” (Frigerio, 2003: p.49). Y así vuelvo a entender que no todo está perdido y que la educación es para nosotres una herramienta trascendental para seguir adelante y para abrir “mañanas” posibles, pese a quien le pese.

Además, contarles sobre la segunda clase en la que realizamos un dibujo, que se encuentra a continuación, cuando nos preguntaron cómo nos imaginábamos en las prácticas, aún sin haber elegido el espacio en que nos queríamos desempeñar ni sabiendo qué espacios se ofrecerían. En ese entonces realicé este aula intentando representar (pues en verdad mi afinidad con el arte tiene más que ver con lo físico que con el dibujo artístico o gráfico) a estudiantes sentados en círculo conmigo mientras miramos, pensamos y conversamos sobre lo que un grupo de estudiantes está exponiendo. Las mesas han quedado a un costado, no hay intención de tomar apuntes. Los estudiantes levantan la mano, se respetan, quieren aportar al trabajo de otros.



¿Lo logre? Me toca preguntarme hoy ¿Fue como lo imaginé? Sin más, les doy la bienvenida a esta carpeta, que contiene dentro respuestas a estas preguntas, y aún más interrogantes. Espero que disfruten la lectura de este proceso (que sigue caminando, haciéndose preguntas y

reflexionando a lo largo de lo que seguirá siendo mi práctica docente como egresada) junto conmigo...

### *La carpeta*

Lo relatado en el apartado anterior, junto con el dibujo, forma parte de lo que denominamos como “fase preactiva”, esto es, la instancia de preparación metodológica y conceptual a la entrada al campo, como indican Barcia, de Morais Melo y Lopez (2017) a partir de Jackson (1975). Siguiendo a las autoras (2017), es una instancia en la que se reconoce y resignifica lo aprendido en la formación y las experiencias docentes que tuvimos por fuera de la misma, atendiendo a nuestras expectativas para con la entrada al campo. En este involucramiento, comprendimos teóricamente qué significa ser practicante, sus implicancias, conocimos qué son las prácticas de la enseñanza y cuál es su importancia en el marco de nuestra formación casi como empujón de entrada a nuestro futuro profesional. En esta clave, nos apropiamos de la importancia de pensar propuestas de enseñanza que se adecúen al contexto en que nos insertamos en sus configuraciones cotidianas (en términos de Achilli, 2009). Este es el sentido de, ya en la fase interactiva, realizar un análisis institucional y curricular, ya que permite conocer la institución, la carrera, a los estudiantes y docentes que habitan la Escuela, así como también un análisis más bien áulico que nos sitúe allí con los estudiantes que vamos a habitar la práctica.

En esta clave, Achilli (2013) indica que la investigación supone conocer procesos que tienen la particularidad de ser de carácter relacional-dialécticos, lo cual implica poder relacionar distintos aspectos y dimensiones de una situación analizando sus procesos histórico-contextuales, que a su vez, deben ser comprendidos desde el movimiento, es decir, que no son así de una vez y para siempre sino que se mueve entre huellas de lo que fue y proyectos venideros.

Es por este motivo que, junto con mis compañeras de institución, Clara Luna Gómez Sanchez<sup>3</sup> y Lourdes Moore, quienes estaban haciendo sus Prácticas de la Enseñanza en otras comisiones de la materia Fundamentos de la Educación del Profesorado de Teatro, seleccionamos tres estrategias de recolección de datos. Por un lado la observación áulica, la observación del edificio mismo, por el otro, la entrevista a actores institucionales clave que nos brindarán información sobre el espacio en que se insertan, y finalmente la lectura documental del marco normativo que hace a la formación docente en el Profesorado de

---

<sup>3</sup> A Clara la mencionaré más de una vez ya que con ella también compartíamos coformador. Cabe aclarar, ella también se ha convertido en una gran compañera en este proceso.



Teatro. Estas estrategias tienen un sentido investigativo, en términos de Achilli (2013), porque son las que construyen un análisis que va más allá de lo escuchado y observado, siendo problematizado, atendiendo a la dimensión dialéctica que caracteriza la cotidianidad escolar y permea en nuestras prácticas de la enseñanza.

Los respectivos análisis realizados se encuentran más adelante en la carpeta en la fase interactiva, con mis reflexiones *a posteriori*, y su correspondiente instrumento y marco teórico en el **Anexo 1**. Junto con mis compañeras de institución nos dividimos las tareas de realización de entrevistas, intentando que todas asistiéramos a todo pero dejando asentada la división de la tarea de desgrabarlas (**Anexo 2**). Junto con Clara sumamos a nuestros respectivos análisis un nivel áulico otorgado por César, nuestro coformador (en **Anexo 3** el registro de nuestro primer encuentro con él). Al mismo tiempo, hemos realizado junto con ella y Lourdes un análisis curricular que implicó la lectura del Diseño Curricular del Profesorado de Teatro y normativas vigentes sobre el mismo. A ese análisis, que se encuentra en la fase interactiva con mis reflexiones personales, se añade el aporte del Programa de la materia (**Anexo 4**) brindado por César que tuve en cuenta al pensar la Propuesta de Enseñanza que leerán en las siguientes hojas, y los diseños de clase correspondientes.

A estos análisis se les suma las observaciones realizadas al coformador en el marco de la materia seleccionada. En esta clave, se concibe a la observación como dispositivo pedagógico que precisa de un referente, un modelo que nos permita direccionar la mirada dado que se observa una práctica social de carácter casuístico, inabordable a primera vista. Podrán encontrar el instrumento y su fundamentación en el **Anexo 5** de la carpeta. Las observaciones realizadas apuntan a diversos aspectos de la práctica, por un lado, en lo que respecta al contenido específico y su relación entre éstos en el marco del programa de la materia. Así también, me detuve en el manejo de grupo de César en el espacio, su forma de recuperar los aportes de los estudiantes, la manera en que orienta y guía los debates del grupo, en definitiva, su enseñanza. Por otro lado, me detuve en observar a los estudiantes, su interés por los temas, las actividades que acostumbran y gustan hacer, entre otras cuestiones que destinaban a ser información a recuperar al momento de planificar las clases. En el **Anexo 6** podrán leer tales observaciones que, sumado a los análisis institucionales y con el respaldo de la formación académica me permitieron elaborar una Propuesta de Enseñanza (que encontrarán en la fase interactiva) que considera la institución en que se encuentra, el aula que habita, los sujetos que allí interactúan y el marco curricular que prescribe los contenidos inscriptos en el programa y que exige el coformador. Seguida de esta propuesta, se encuentran los diseños de las ocho clases que dicté, sus respectivas reflexiones postactivas y

la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes, que me permitieron seguir pensando en los diseños siguientes y repensar la propuesta de enseñanza de manera constante.

Las reflexiones postactivas son un punto nodal de este proceso puesto que sin ellas no habría forma de llegar hasta aquí. Se trata de la valoración crítica (según Edelstein, 1996 en Barcia, de Morais Melo y Justianovich, 2020) montada sobre la práctica, es “post” de una clase pero también es “pre” de la siguiente ya que permite, una vez puesta a prueba la hipótesis de enseñanza o construcción didáctica que pensamos, realizar una reflexión sobre la misma. Sobre aquello que no salió tal como esperábamos, a la vez que valorar lo que efectivamente funcionó, aquello que varió y por qué lo hizo, lo que pareció más o menos pertinente. El ejercicio de escribirlas permite guardar memoria, objetivar el pensamiento, de modo que al volver podamos justificar nuestras decisiones e identificar las circunstancias que nos llevaron a escribir el diseño siguiente.

Siguiendo en la clave de observación, en el **Anexo 7** podrán leer el registro de clase a Martina Bianco, compañera de las prácticas, a quien también realicé una devolución que se encuentra seguido de éste. Este ejercicio implica “un trabajo deconstructivo y reconstructivo orientado desde la propuesta diseñada y su realización concreta, a partir del encuentro con el compañero” (en Barcia, de Morais Melo y López, 2017: p.110), entendiendo el ejercicio de co-observación como herramienta de retroalimentación y apuesta a la mejora. Según conversamos entre nosotras, fue sumamente valioso observarnos y escucharnos a posteriori ya que nos permitió avanzar en la práctica con otra voz, además de la coformadora y tutore. En este sentido, encontrarán la crónica y devolución que ella me realizó a mí *a posteriori* del diseño de la clase 5, junto con la correspondiente evaluación de la enseñanza que realicé a partir de sus sugerencias.

Los anexos que siguen (del 8 al 12) contienen las producciones realizadas por los mismos estudiantes en el marco de la propuesta de enseñanza.

Finalmente, la carpeta tiene un cierre con la fase postactiva, en la cual se reflexiona sobre lo aprendido, se repiensa la propuesta didáctica y se siguen haciendo apuestas de mejora para unas más amenas Prácticas de la Enseñanza a quienes nos continúan. Por último, la creación de un programa alternativo de la materia que dictamos, que nos invita a posicionarnos como futuros docentes, formadores de formadores, para repensar el espacio en el que se trabajó y, probablemente en un futuro no tan lejano, llevar la propuesta, pensada desde la experiencia y los análisis, siempre en apoyatura con el diseño curricular vigente, a la realidad del aula.

*¿Comenzamos?...*

## Fase pre-activa

### Marco teórico

Partimos de entender a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas, como indican Barcia, de Morais Melo, Refojo, Justianovich y López (2020) por su sentido reflexivo y de la intervención educativa. Pero además, en esta carpeta las prácticas se vuelven objeto de estudio y reflexión. Con lo cual podemos decir que en la carpeta se hace visible esta dimensión reflexiva en tanto contiene en sí misma una serie de producciones de mí misma, practicante, para con la práctica docente. Esta práctica es comúnmente visibilizada en el dar clases, pero también se trata de observarlas, de analizar la institución correspondiente a los fines de crear propuestas pedagógico-didácticas situadas en la realidad concreta del aula y los diseños de clase, también llamados hipótesis de trabajo puestos a problematización en la actividad áulica. En esta clave, es interesante pensar la práctica como Guevara (2014) indica: espacio de prueba y error, para la reflexión sobre lo experimentado y la construcción de saberes de la práctica docente, difícilmente transmisibles en la teoría pero comúnmente aprendidas en el hacer, casi como un oficio. De esta forma, en la carpeta se visibiliza todo ese detrás de escena pocas veces identificado como parte de la práctica docente, pero sumamente necesario para el anclaje institucional de las planificaciones didácticas y las decisiones pedagógicas en el hacer.

En este sentido cabe destacar que en la carpeta también se visibiliza ese espacio no-dicho de lo que se aprende del oficio haciendo. Con lo cual, es preciso entender el papel de le practicante, de mí misma, tal cual sugiere Edelstein (1995), como un intermedio entre ser estudiante y el ser docente que nos mantiene en una encrucijada de manera constante, nos adjudica ciertos supuestos de la institución formadora, de la institución en la que daremos clase y nos hace asumir otros, de la institución que nos recibe, de sus estudiantes y docentes, vinculados con nuestra experiencia personal. Esa “cintura” que implica el ser y no ser docente, este “profe” en el aula del instituto y el número de legajo en la facultad, nos permite aprender aquello que es propio de le docente en vínculo con los llamados saberes de la práctica, difícilmente verbalizables, internalizados inconcientemente, que movilizan reglas específicas (Terigi, 2009). Además, nos permite entender en acto y apropiarnos de una categoría muy interesante vinculada a la invención del hacer, para Terigi (2013), es decir, aquellos saberes que les docentes construyen identificando los requerimientos del contexto institucional.

Pero también la práctica docente moviliza otros saberes, siguiendo a Terigi (2009). Por un lado, los provenientes de la formación pedagógica general, es decir, el saber pedagógico que tenemos la certeza de haber aprehendido durante nuestra formación, que también es internalizado y lo practicamos casi sin darnos cuenta. Otros saberes provenientes de la formación disciplinar que, en este caso, son en parte compartidos con los anteriores al tratarse de un contenido del mundo de la Pedagogía, aunque se lleva adelante de forma distinta y también se nutre de lecturas y formación más autoguiada en la temática. A su vez, aquellos saberes de la didáctica general y específica que es aprendido en la formación de grado pero que es también construido desde el nosotres, poniendo en juego la experiencia. Por último, los contenidos de formación cultural y propedéutica, estos son herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejos de las tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de los conocimientos para los cuales es fundamental formarse.

Seguramente muchos de estos saberes no pude identificarlos en la escritura, porque forman parte de una actitud frente a la clase, a la tarea de diseñar, entre otros, que parece inherentemente mía. Pero muchos otros sí, estoy experimentando el sentido de construirlos y escribirlos, por lo que quedan explicitados a lo largo de la carpeta. En esta clave, es valioso reconocerse como sujetos que, en este rito de iniciación a la docencia (Edelstein, 1995) o comunidades de práctica (Guevara, 2014), van adquiriendo ciertos saberes experienciales de la mano de le coformadore, y en su ejercicio de análisis, que pretenden ser desnaturalizados desde un punto de vista problematizador de las prácticas institucionales.

“Ser practicante” también implica, como indican Montenegro, de Morais Melo y Barcia (2017) la asignación de un lugar de le docente que nos recibe, ya que lo hace con intencionalidades múltiples: porque se lo solicitan, porque beneficia a les estudiantes, porque tiene relación con les docentes de la cátedra, porque resulta necesaria la integración teoría-práctica, porque valoran el intercambio de saberes, porque les resulta interesante el ejercicio de mirar desde afuera a su propio grupo, entre otros. En particular, en el espacio de prácticas, desde nuestro lugar de practicantes irrumpimos el espacio del aula, la actividad cotidiana, haciendo peligrar algo de la autonomía de le docente, cuestionando en algún punto su propio trabajo, como indica Edelstein (1995). En este sentido, les docentes coformadores adoptan distintas posiciones ante nosotres: como tutores, como aportantes de experiencia validera para le practicante, desde el lugar del consenso, como modelo o ejemplo de docente, o desde la asimetría (Montenegro, de Morais Melo y Barcia, 2017). Por lo tanto, podemos decir que la práctica se constituye como espacio de negociación en el sentido de que

buscamos el reconocimiento de lo otro como lo que somos: ni tan estudiantes, ni tan docentes, pero siempre en proceso de formación, con una mirada pedagógica ya construida en la formación, y con atravesamientos variados en lo que implica esta instancia en tanto el paso a la graduación. Este gris es tan incómodo como suena, o al menos así lo viví yo. En esta clave, me parece importante destacar que la serie de decisiones que se toman al momento de planificar, de actuar o de pensar la práctica, siempre pretende conformar tanto a nuestro docente tutor de la cátedra como a nuestro co-formador, al mismo tiempo que se impregna de nuestros propios deseos para con el espacio y los estudiantes. Por lo tanto, quizás las cosas no salen como se espera o como uno hubiera querido desde un principio, sino que se hacen calculadamente en acuerdo con los distintos actores y dentro de las condiciones de la institución que recibe. Esto también forma parte de ese incómodo gris que importa considerar al momento de actuar.

Por lo tanto, coincidimos con Remedi (2004) en la medida que la práctica educativa en tanto intervención implica interponerse entre un antes y un después, entre lo instituido y lo instituyente; por lo cual nos metemos con un campo de los significados y, por tanto, nos toca entrar en procesos de negociación. La negociación implica reconocer ese espacio en el que estamos, respetarlo y dejarse intervenir en la misma intervención. En esta clave, no es posible pensar que vamos a hacer algo a la institución por algunas semanas y ya, sino que debemos estar dispuestos a saber que modificamos el espacio con nuestra presencia, y comprometernos con el tipo de intervención que queremos realizar, entendiendo también que algo de la dinámica de la escuela nos modifica a nosotros en nuestras subjetividades, más allá de la formación en sí misma.

Entonces, esta instancia de Prácticas, siendo la única materia que ofrece esta experiencia recién en el último año de una carrera que se propone formar profesores, proporciona una instancia formativa no sólo para el practicante, que pone en juego su imaginación, sus ideas y su formación en el espacio que eligió, sino también, indica Edelstein (1995), para la institución que recibe ya que, como hemos escuchado de los paneles previamente mencionados, no se trata de un paso meramente formal y neutro, sino de un involucramiento de los practicantes en un espacio determinado, una escuela, dentro de un aula en particular, con sus acuerdos, sus condiciones, sus personas -docentes y estudiantes- cargadas de saberes y experiencias. Es recién en esta instancia formativa en la que realmente entendemos que no hay recetas a seguir, no hay fórmulas mágicas, lo que hay es una construcción colectiva de conocimientos, una entrega de estrategias, una comunidad que comparte y escucha, un

colectivo que se enfrenta día a día a realidades muy diversas y en donde abandonar el objetivo de enseñar y hacer cumplir el derecho a la educación no es una opción.

Esto implica reconocer que, como indica Terigi (2013), en las escuelas se produce saber y los docentes son productores de conocimiento en su práctica, en el resolver situaciones, en construir estrategias para enseñar dentro de contextos con determinadas particularidades. Por tanto, en esta instancia somos nosotros también sujetos portadores y productores de saberes específicos que se producen constantemente en la práctica docente y que, como indica Tardiff (2004) son comúnmente devaluados por los mismos docentes, como así también por los otros que nos identifican como tales. Como indica Guevara (2014) el espacio de prácticas, pensado de la forma en que propone la cátedra de Prácticas de la Enseñanza, es factible de producir saberes para dar respuesta a problemáticas de la práctica.

El ejercicio de escritura que finalmente constituye la carpeta permite representar el pensamiento, indican Barcia, de Morais Melo, González Refojo, Justianovich y López (en Barcia, de Morais y Justianovich, 2020), es decir, objetivar el pensamiento con la posibilidad de transformarlo, nos permite guardar memoria y recuperar los saberes prácticos que hemos construido. Esto implica que, por un lado, nos permite plasmar todos estos procesos reflexivos que suceden en la práctica docente “permite asignar sentidos y anudar, historizandola, experiencias de grupos que se suceden en diversos ámbitos de enseñanza” (Barcia y López en Barcia, de Morais y Lopez, 2017: p.46) para nosotros mismos, objetivando nuestro pensamiento. Por otro lado, y no menos importante, nos habilita a comunicarlo, a compartirlo, para quienes vienen en futuras camadas científicas<sup>4</sup> de la educación, y a quien le pueda ser útil para pensar la propia práctica, para generar redes de conocimiento con otros. En este sentido, cabe destacar que el hecho de que la cátedra ofrezca cargar al SEDICI nuestra carpeta nos constituye como productores de conocimiento y permite a los que vienen seleccionar las carpetas que consideren interesantes de revisar, por afinidad con el contenido, con la institución, con los estilos de escritura, entre otros, siendo un material que se reconoce potencial para otros.

Antes de empezar con la fase activa, me gustaría recuperar la crónica realizada en el espacio de trabajos prácticos en la clase posterior a la realización del dibujo y con el soporte de un texto que me atraviesa desde el inicio de la carrera en el curso de ingreso: Elementos de la situación educativa de Paulo Freire. Mencioné que esta carpeta vislumbraba un proceso, y me

---

<sup>4</sup> En Latinoamérica esta palabra hace referencia a los profesionales de las Ciencias Sociales, un poco por oposición a la palabra “científico”, más asociada a las Ciencias Naturales. Aclaro aquí que el uso de este término tiene que ver con la apropiación del mismo en el sentido común y no implica desvalorizar las ciencias sociales, como si los científicos fueran más que los científicos, sino en un intento por resignificarlo.

parece que esos miedos e incertidumbres que me rodeaban en el primer cuatrimestre, lejos de elegir una institución para practicar, mucho más lejos de sentirme docente, forma parte de aquello que a mí me hubiera gustado leer de practicantes anteriores.

### Crónica de la tercera clase de trabajos prácticos

Fecha: Jueves 20 de Abril del 2023

El 20/04 tuvimos nuestra tercera clase de trabajos prácticos de la materia Prácticas de la Enseñanza. Seguramente, cuando la lea en clase, el encuentro anterior haya quedado lejísimos en el cajón de la memoria, por lo que haré el intento de reponer algunas de las discusiones y palabras que por allí circularon.

En un primer momento, Mili comenzó leyendo su crónica de la clase anterior. Me pareció muy linda, apareció su voz, sus pensamientos, y también nos dió voz a sus compañeres, al nombrarnos cuando escribía sobre las ideas que pusimos en común en la clase. En un segundo momento, como primera actividad, Noelia nos asignó el dibujo que otre compañere había realizado la clase anterior y comenzamos a analizarlo individualmente a partir de lo que Freire<sup>5</sup> enumera como “elementos de una situación educativa”. Repasamos: *educadore, educande, objetos cognoscibles, tiempo y espacio pedagógico, direccionalidad, politicidad y la ética y estética*. A primera vista, creo que coincidimos en que fue un poco difícil hacer este análisis teniendo en cuenta las categorías de “ética y estética”, “politicidad”, “direccionalidad” puesto que no son tan evidentes en los dibujos que realizamos. Sin embargo, más adelante aparecieron cuestiones en torno a aquello que sí parecía evidente, que nos animamos a tensionar y debatir en función de nuestras experiencias, conocimientos e interpretaciones sobre el texto.

Una segunda actividad nos propuso seleccionar una hoja titulada con alguno de estos elementos de la situación educativa (añadiendo “*relación pedagógica*” y “*cualidades de le docente*”) y describir en cada una cómo vemos que éste se expresa en el dibujo. De esta forma, nos circulamos los papeles y fuimos escribiendo en cada hoja sobre los dibujos asignados, para luego poner en común lo escrito. Este fue un momento de mucha concentración, de algunas risas y también preguntas en torno a algunos conceptos que aparecen en el texto.

Sistematizo aquí algo de lo que fue saliendo en la puesta en común sobre cada elemento o “tópico”, siguiendo el orden de Freire:

---

<sup>5</sup> Freire, Paulo (2004). Elementos de una situación educativa, en: El grito manso. México, Siglo veintiuno editores.

A Flor le tocó la hoja que se titulaba *educadore*, en la cual esgrimimos que si bien siempre apareció en los dibujos, no necesariamente se notaba cuál de todos los humanos dibujados era, confundiendo con los *educandes*. Belén aporta que identificamos a estos últimos en los dibujos como sujetos de pie, sentados, en círculo, pocas veces pasivo.

Sobre el *espacio*, Andy leyó que habíamos destacado la ilustración de un escritorio, un pizarrón, sillas, mesas y la disposición en formato “ronda” o “círculo”. Respecto al *tiempo* se nos dispararon varias cuestiones: por un lado, al describir las situaciones educativas que nuestros compañeros dibujaron, dejamos asentado que espacio-tiempo van de la mano porque no hay uno sin otro. Pero, ¿es posible representar el tiempo?.

Asimismo, recuperamos lo que Freire indica acerca del tiempo de recreo como tiempo pedagógico en el cual los estudiantes son, en su medida, quienes quieren ser, por lo cual el docente debe poner el foco para comprender los intereses y las preocupaciones de los estudiantes para pensar planificaciones más ancladas en la situación de los estudiantes que resulten más significativas para sus experiencias educativas ¿Qué pasa con el recreo en el nivel superior? ¿Existe? ¿Existen espacios donde los estudiantes pueden “echar sus almas afuera” como en primaria o secundaria? ¿Dónde quedan nuestros intereses y preocupaciones? Y ¿Qué espacios pueden generarse para que aparezcan? me pregunto.

Por otro lado, anclado a esto, hablamos del tiempo del trabajo docente, que si bien no es tiempo pedagógico es un tiempo que se dedica desde la docencia (en planificación, evaluación, reflexión, entre otras) y que muchas veces no es reconocido ni por nuestras propias representaciones sobre el aula. Es ahí donde me resuena la pregunta que planteamos hace más de un año en Filosofía de la Educación ¿Cuándo empieza un encuentro? ¿Empieza desde que lo planificamos, lo pensamos, lo soñamos, cuando estamos todos los encontreres convocados ahí? Entonces ¿Cuándo empieza una clase, una práctica, nuestras prácticas?

Asimismo, trajimos el texto de Freire a la actualidad cuando Flor se preguntó ¿Qué tiempo pedagógico supuso la virtualización de las clases? ¿En todo tiempo pedagógico virtual hubo aprendizaje? A esto le agregó ¿Cómo pensar ese tiempo pedagógico en el mismo tiempo y espacio de xatarnar, trabajar, estudiar? ¿Y cómo pensamos lo estético de la situación educativa en el “zoom” o aula virtual? Cruzando algunas palabras, nos preguntamos si en todo tiempo pedagógico, si en toda situación educativa hay aprendizaje, y si en todo aprendizaje hay enseñanza a pesar de que ésta sea un elemento imprescindible para que haya situación educativa. Además, nos preguntamos en qué lugar queda la curiosidad de le estudiante y su (re) construcción por parte de le docente.



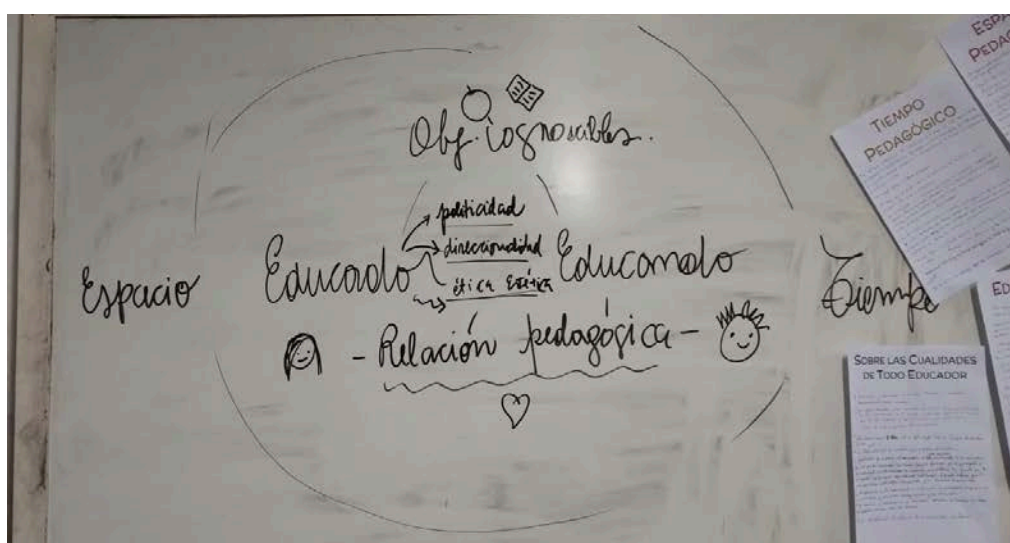
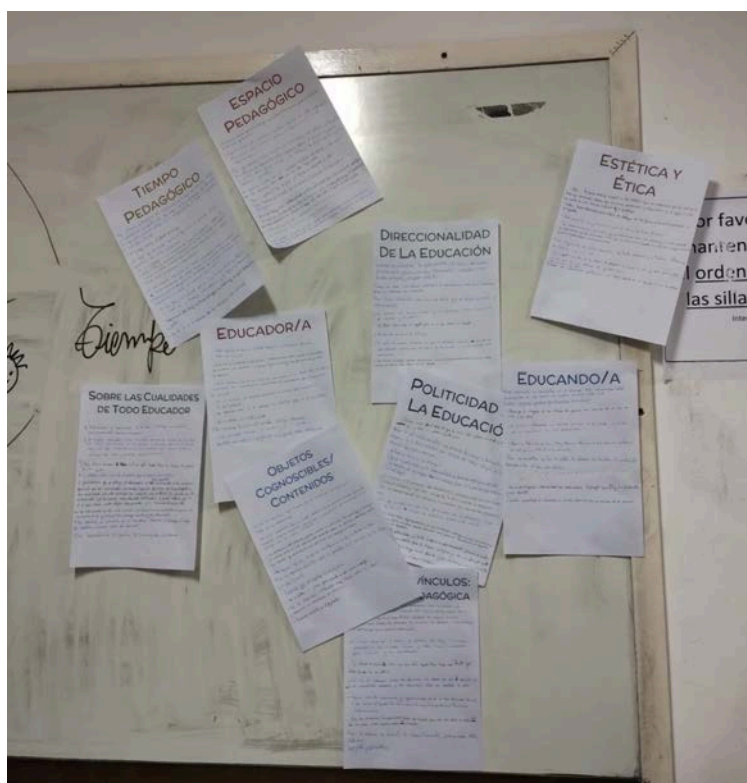
Clara, respecto a la hoja que leyó con nuestros aportes, interpreta que los *objetos cognoscibles* no fueron dibujados con claridad al proyectar esa clase de prácticas. También nota que hay una fuerte relación entre el pizarrón y el contenido en lo que describimos. Como luego menciona Mili, se nota un cierto arraigo hacia algunos dispositivos del aula clásica que nos invitan a pensar que tal dibujo representa *un aula* con determinadas características. En líneas generales, concluimos en que sólo un compañero se animó a delimitar la asignatura que desea enseñar, mientras que el resto fuimos algo más “tímidos” en este sentido y nos restringimos a pensar más en un *formato* que en un *contenido*. Por mi parte, creo que este será un desafío gigante de aquí a la elección del espacio de prácticas.

*Direccionalidad y politicidad* fueron conceptos que tuvieron un cauce común en nuestras descripciones de los dibujos de los compañeros: vemos en los dibujos un intento por buscar formas de enseñar que sean democráticas, horizontales, apuntando una simetría que permita autoridad (no el autoritarismo, como indica Freire), entre otras. Sin embargo, hay algunas discordancias: Sol indica que no coincide con que necesariamente esto pueda deducirse de los dibujos porque “la forma sea contenido”, es decir, que puede existir una clase en círculo donde haya prácticas no democráticas. Al mismo tiempo, Juli nos lee el aporte de otro compañere ¿se puede en verdad ver en un dibujo la politicidad?.

El punto referente a la *ética y estética* fue el que más nos costó definir. Lourdes destacó aportes más sobre lo ético, por ejemplo la igualdad y la inclusión reflejadas en la forma de presentar la propuesta (que también puede ser estética, pienso).

Pablo, con algunas palabras claves, nos permitió entender un poco de aquellas *cualidades que debe tener un docente*, que aparecieron en nuestras palabras pero se encuentran detalladas en el texto de Freire. Como ser, la horizontalidad, el respeto del derecho de otros (humildad, para Freire), la coherencia con lo que se dice y lo que se hace, las prácticas democráticas, la escucha. Esto mismo aparecía en la hoja que me tocó a mí sobre *la relación pedagógica*, a lo que agregamos oralmente una dimensión de las convicciones y utopías, en particular, esa convicción suficiente de que cambiar es difícil pero no imposible como clave para poder transmitir el valor de la transformación.

Por último, trazamos un mapa conceptual. Creo que a esta altura estábamos algo cansados para seguir pensando el tema. Aún así, salieron dos mapas producto de debates, diferencias y coincidencias que encontramos luego de la puesta en común. Aquí abajo adjunto la producción final de la clase para dar fin (por fin, dirán) a tercera crónica de clase de trabajos prácticos de este 2023.



### Reflexiones finales

A modo de conclusión, resulta fundamental valorar esta fase preactiva acompañada de manera constante por las docentes, quienes saldaron dudas y soportaron nuestras catarsis más absurdas. Comprender esta instancia como parte del proceso de prácticas resulta fundamental como preparación de “entrada al campo” que nos permitió observar las clases de la materia (o las materias que cursáramos) de manera distinta, repensar nuestro “ser estudiante”, ejercitar la escritura, reflexionar sobre nuestra formación y desempolvar aquellos textos que parecían olvidados, siempre en vínculo con nuestros compañeros, algunos de los cuales ya habían

vivido este proceso en sus prácticas en institutos superiores de formación docente y fueron pilares iluminadores del camino. Este mismo rol cumplieron los estudiantes que nos visitaron en el panel de ex-alumnos, estudiantes que hablaron del desborde de tareas como posibilidad, del desgaste físico y emocional de enfrentarse a su propia práctica, pero también del orgullo que sintieron de sí mismos una vez finalizada la carpeta (sensación que empiezo a tener mientras tipeo mis reflexiones).

A la distancia, los textos leídos en la formación en su totalidad cobran otro valor, tienen otro sentido, saben y se saborean distinto una vez que uno mismo se encuentra en una institución determinada, con la enorme diversidad de personas, de saberes, de formas, de culturas con las cuales nos encontramos. A la distancia, los miedos del primer cuatrimestre se añejan, porque los aprendizajes que nos llevamos de la práctica son inmensos, pero en la fase preactiva no sabemos que nos vamos a encontrar con eso, solo lo sospechamos. Sin saberlo, en esta fase nos empezamos a posicionar como docentes y comenzamos a abandonar el rol de estudiante para estar en el intermedio de ser practicante. Visto así, parece imprescindible ser practicante como etapa en el proceso de egresarse. Las expectativas se vuelven cada vez más grandes, sabemos qué tipo de docente no queremos ser por la propia experiencia, buscamos ser ese docente liberador que estudiamos en Didáctica (según Feldman, 2010) que soñamos con un aula que aún desconocemos, cada vez nos damos cuenta que eso es más difícil que escribir parciales y sacar diez. En la fase interactiva se sueña en grande mientras los textos y las experiencias de los compañeros nos dan el golpe a la realidad. Estamos más en medio que nunca. La fase interactiva será el cable a tierra, pisar el suelo de la institución, estar dentro de aquellos lugares que estudiamos por años.

## Fase interactiva

### Análisis Curricular

*Análisis realizado por: Escudero Lola Maria; Gomez Sanchez Clara Luna; Moore Lourdes*

“Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo... Me parece esencial que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad”

Stenhouse (1991:

p.27)

El Profesorado de Teatro se vale del Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires (s/d). Estos diseños, según Davini (1998), en los distintos niveles y modalidades, organizan y regulan el proceso de formación y definen los límites del conocimiento a transmitir.

El diseño curricular que analizamos se centra en los enfoques sobre el arte y su incidencia en la educación de esta disciplina, por lo cual gira alrededor de tres campos básicos: de la Formación General, de la Formación Específica, de la Formación en la Práctica Profesional. Haremos hincapié en el campo de la Formación General al ser en el que nos insertamos. Ésta se vincula con la Formación Específica, lo que representa una innovación con respecto al diseño anterior, y consta de buscar que les estudiantes comprendan la relación entre el arte, la cultura, la política y la economía, y que tal comprensión pueda entramarse con la práctica educativa en el campo artístico. Se trata de hacer foco en desarrollar una sólida formación humanística, donde se encuentra el dominio y comprensión de la educación, la enseñanza, el contexto histórico. Además, se aspira a la formación de juicio profesional para la actuación político-pedagógica en contextos socioculturales diferentes.

En esta clave, la propuesta del Diseño se plantea ya desde la introducción una mirada histórica hacia el concepto de arte, explicitando que ha sido visto desde distintos puntos de vista y ha modificado a la disciplina haciendo a ésta lo que finalmente es hoy. Creemos que el diseño está pensado desde una noción de currículum que, como De Alba indica, se entiende en tanto “síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (1995:3) que, al mismo tiempo, supone procesos de negociación e imposición históricamente condicionados.

Es en esta misma clave que se inscribe la explicitación de la manera en que se ha pensado el plan de estudios, en este caso, mediante consultas en diálogo con la sociedad, los profesionales de arte y las instituciones en que se desempeñan que tienen necesidades concretas, demandas, deseos y propuestas. Como afirma Davini (1998) esto puede ayudarnos a reconstruir el juego entre los textos curriculares y el contexto social e institucional en el que se desarrollan nuestras prácticas docentes en sus diversos niveles de concreción. Podemos decir que esta forma de proceder tiene aspectos sumamente positivos vinculados a la potenciación de los valores en las instituciones de arte, aunque no hay que ser ingenuos ya que siempre hay voces triunfantes que se saben más valederas que otras, que pesan más fuerte, en definitiva, imposiciones que inevitablemente se vislumbran en la práctica educativa en distintos niveles de concreción curricular, desde las políticas curriculares hasta las institucionales y en la misma enseñanza.

En relación a la formación en la Práctica Profesional, esta se encuentra enfocada en el aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas. En este sentido, se aspira a una formación pedagógica, que supere la mirada academicista instrumentalista y aplicacionista. Para ello, la estructuración de las unidades curriculares que se proponen, desde el primer año de la formación, parten de cuerpos de conocimiento más amplios que aportan un encuadre conceptual y contextual de referencia.

En particular, la asignatura “Fundamentos de la Educación” (en la cual nos insertamos) es dictada en la Escuela de Teatro de La Plata y se encuentra en el marco del primer año del Profesorado de Teatro, dentro de lo que llamaríamos Formación General. Es una materia anual que cumple con dos horas cátedras semanales (120 minutos). Tiene correlatividad con las materias Didáctica General (2do año) y Psicología de la Educación II (2do año), y éstas de Didáctica del Teatro (3er año) y la Práctica Docente IV (4to año). Como intención, en

términos de Stenhouse (1991) el currículum propone esta secuencialidad entre las materias; como realidad, vemos que se producen muchas más relaciones entre las materias en la medida en que, por ejemplo, César Ortiz es docente tanto de Fundamentos como de Política y Didáctica, con lo cual, teje redes con los contenidos de ambas materias proponiendo un enfoque distinto, a la hora de pensar en la secuenciación de la enseñanza.

A su vez, en este mismo campo comparte año con Historia Social General, la cual propone adoptar una mirada comprensiva y crítica de los problemas de las sociedades actuales, desnaturalización del acontecer histórico y social, modernidad, crisis, capitalismo, y con Psicología de la Educación, que tiene como principales contenidos aprender sobre distintas concepciones de desarrollo, aprendizaje, infancia, adolescencia, juventud, construcción subjetiva, etc. Al mismo tiempo, estructurador de este y todos los años de la formación encontramos el espacio de Práctica Docente 1, que conforma su propio campo, de la “Práctica Profesional”, que aparece en todos los años de la carrera, en donde se fomenta la capacidad de análisis, reflexión y experimentación práctica situada en diversos contextos socioculturales, institucionales y áulicos. En esta materia observan, caracterizan, analizan y problematizan el área en contexto sociocultural y comunitario e institucional escolar, aproximándose a la educación artística y la enseñanza del teatro en distintos niveles y modalidades del SE.

Podemos decir que en la realidad efectiva, en términos de Stenhouse (1991), los estudiantes logran tejer redes entre las tres materias en Fundamentos de la Educación. Con la Práctica en los debates que surgen en el grupo donde se ponen en tensión distintas experiencias subjetivas; con Historia al pensar en el contexto de surgimiento de las teorías, que hacen a un tipo de sociedad particular; y con Psicología cuando se piensa en los fundamentos teóricos que sustentan las distintas corrientes pedagógicas. Si bien existen estos puentes que hacen los mismos estudiantes o los docentes voluntarioses, no pareciera haber una intencionalidad por parte de la institución de generar proyectos institucionales donde necesariamente se comuniquen las materias entre sí.

Además, comparte año con Actuación I, Trabajo Corporal I, Trabajo Vocal I, Maquillaje, Análisis de la dramaturgia escénica y literaria, del campo de la formación específica. Todas estas materias, si bien aportan a una formación disciplinar, están pensadas en sus fundamentaciones, desde una formación también docente. La acción y formación áulica y la teatral se encuentran amalgamadas (en particular en actuación, trabajo corporal y trabajo vocal). En este sentido pareciera que, como realidad, terminan escindiéndose un poco la

formación pedagógica con la disciplinar, que más adelante en la carrera se encuentra al pensar en Didácticas Específicas pero que a pesar de que se piensa, al menos declarativamente, en conjunto, en los primeros años aparece en los contenidos de las materias (más allá de su fundamentación) más bien separada.

En el diseño curricular de los Profesorados de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires se explicita que se entiende a la educación como un proceso complejo que se desarrolla en un entorno social multifacético y en constante cambio. En este contexto, se busca que los futuros docentes de arte comprendan los objetivos, conceptos y prácticas de la educación artística, teniendo en cuenta las transformaciones en la sociedad, la cultura y la educación.

La unidad curricular “Fundamentos de la Educación”, que marca el inicio de la formación pedagógica, tiene como objetivo proporcionar marcos conceptuales para entender tanto la educación en general como la educación artística en particular. Para lograrlo, se requiere un enfoque que integre la pedagogía con conocimientos de campos como la filosofía, sociología y antropología. También es esencial considerar los diversos contextos sociohistóricos, políticos, culturales y económicos que influyen en la acción educativa.

Finalmente, entendiendo que el currículum también puede ser visto como proyecto institucional integral, podemos decir que la formación aporta significado a las distintas disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico-didácticas específicas. En esta clave asumimos la enorme tarea de pensar propuestas pedagógico-didácticas que atiendan a la normativa vigente en el mismo juego que abrace las demandas estudiantiles y el contexto histórico en que se resignifica la práctica, la nuestra, y en la cual se resignificarán los aprendizajes en la futura práctica de nuestros estudiantes. Es decir que el currículum “guía la enseñanza como acción intencional y se inscribe en el conjunto de las manifestaciones de carácter explícito o implícito que dejan huellas en la formación de los sujetos, en sus vínculos y en la institución toda” (Coscarelli en Pico y Orienti, 2017: p. 30).

### *Reflexiones finales*

#### *Elaboración individual*

Un eje clave del análisis curricular, que conjuga las entrevistas con lo observado en las clases y el mismo diseño curricular, tiene que ver con la construcción de un perfil docente y artista, esto es, una formación que se aboca a un perfil de artista educador, y no como la docencia como formación secundaria de la disciplinar. De todas formas, conversando con las docentes,

reflexioné acerca de que las materias pedagógicas son catalogadas en el diseño curricular como “asignaturas generales”, lo cual suena un tanto despectivo o, cuanto menos, extraño al pensar la legitimidad otorgada a la disciplina.

Esta idea de artista educadore fue clave para construir las planificaciones didácticas porque me permitieron involucrar a los estudiantes con el contenido pedagógico al mismo tiempo que ponerlos en juego en su perfil más artístico o disciplinar. Además, la formación se propone fuertemente abordar lo humanístico, lo cual me permite realizar análisis de situaciones educativas actuales que permitan discusión y reflexión constante a través de la bibliografía en la construcción del posicionamiento docente.

Además, el contacto con el diseño curricular me permitió discernir sobre hasta dónde era preciso explicar el contexto de las teorías pedagógicas, por ejemplo, ya que tienen Historia Social General en el mismo año, entonces hay muchas cuestiones o temas que se encuentran saldadas y vale la pena recuperarlas desde allí, atendiendo a añadir una mirada más pedagógica. Además, el estar en el mismo aula que Historia nos permitió volver siempre a las anotaciones de le profesore que, por lo general, iba coincidiendo con el tema de nuestras clases.

Por último, el tener a César como coformador, quien es docente de otras dos materias en los años que siguen, me permitió saber hasta dónde avanzar con los contenidos, atendiendo a no adelantar los temas o debates correspondientes de aquellas materias. Esta forma de trabajo mediada por el diálogo, las sugerencias y las consultas, me acercaron a conocer aún más el diseño curricular, entendiendo su praxis más que su prescripción.



### Análisis Institucional<sup>6</sup>

Análisis realizado por: Escudero Lola Maria; Gomez Sanchez Clara Luna; Moore Lourdes

#### *Recolección de información*

Para el análisis institucional de la Escuela de Teatro de La Plata (ETLP) nos valdremos de la información brindada en la página web<sup>7</sup> de la escuela, notas periodísticas, como así también de las entrevistas realizadas a la jefa de área del profesorado de teatro Noelia Pereyra Chávez, quien ingresó a la institución como docente en 2015, y ejerciendo este cargo desde el 2021; a uno de los referentes del centro de estudiantes de la institución 'El Faka', quien ingresó a la institución en 2017 con algunas fluctuaciones en su paso hasta el día de hoy, que está por graduarse; y la regenta Laura Solari, quien ingresó a la institución en el 2021 con experiencia directiva en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. Estas entrevistas fueron realizadas durante el mes de agosto cuando les contactamos vía mail y ofrecieron muy amable y rápidamente una variedad de días y horarios para reunimos.

En la misma línea, también serán tomados en cuenta los intercambios con los distintos actores de la institución durante nuestras prácticas, quienes consideramos que han podido brindarnos información valiosa para el análisis, en particular, los coformadores César Ortiz y Karina Bianco, ambos pedagogues que asumen trabajos de docencia en el espacio de Fundamentos de la Educación en la Escuela.

Cabe aclarar que hemos pensado este análisis desde el punto de vista de la complejidad, partiendo de los aportes de Souto (1996), con el objetivo de insertarnos en una trama institucional cargada de formas de organización y lógicas propias que entretejen un microtejido que se vislumbra en las interacciones de los sujetos que comparten un mismo espacio temporal y que puede llevarnos a realizar una diversidad de análisis sociales, organizacionales, interaccionales que buscamos desentramar a lo largo de este escrito. En este sentido es que hacemos dialogar las entrevistas entre sí, con el contexto histórico actual, y con lo que nosotras mismas hemos observado en este recorrido.

En esta clave, Achilli (2009) indica que el proceso de investigación es entendido como el esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática, tomando en

---

<sup>6</sup> En los anexos 1 y 2 encontrarán mayor información sobre la metodología llevada adelante, contemplando el posicionamiento teórico ante la entrevista como instrumento de recolección de información, y sobre el desarrollo de las entrevistas en concreto.

<sup>7</sup> Escuela de Teatro la Plata (ETLP) sitio oficial - <https://etlp-bue.infed.edu.ar/sitio/>

consideración los procesos que se generan en sus interdependencias y las relaciones históricas contextuales. Si bien el objetivo de este análisis no radica en la investigación exhaustiva de tipo académica ya que no es su fin, buscamos realizar una investigación y posterior análisis que nos permita pensar, repensar y construir conocimientos sobre las dimensiones institucionales y sus atravesamientos que permean la práctica de enseñanza que comenzamos a construir en este espacio, ya que “sujetos, saberes y las prácticas de la enseñanza ocupan espacios pedagógicos específicos en los que se inscribe y configura la acción, aunque no la determinan” (Bucchino, 2021: 9). Por este motivo, resulta sumamente importante, al pensar propuestas de enseñanza, enmarcarlas en un espacio concreto, que se cruza y se atraviesa por las particularidades del contexto socio-histórico-educativo y les sujetos que la construyen a diario.

### *Historia de la institución*

La Escuela de Teatro de La Plata forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal a la vez que integra la Red Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente coordinada por el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. La sede en que desarrollamos nuestra práctica se encuentra ubicada en calle 51 N° 340 entre 3 y 4 y tiene un Anexo ubicado en calle 49 N°350 e/ 2 y diagonal 77, de carácter mucho más reciente que el primero.

Si bien la página oficial la ETLP no cuenta con información sobre la historia de la institución, a partir de una nota periodística<sup>8</sup> realizada en abril de 2023 es posible saber que la escuela fue fundada en el año 1948 durante el mandato del gobernador bonaerense Víctor Mercante. Allí se afirma que en sus primeros años estuvo bajo la dirección de Alberto Ginastera, por entonces titular del Conservatorio de Artes Escénicas y que, en 1960, se independizó pasando a estar bajo la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense. Con lo cual, podemos decir que la Escuela tiene 75 años de historia.

En la misma nota se informa que hacia 2006 se abrió el Anexo, por la cantidad de matrícula que ya no era posible albergar la sede con la apertura de nuevas carreras: Escenografía y el Profesorado de Teatro.

### *La institución hoy*

---

<sup>8</sup> Nota Periodística abril 2023 - <https://www.infoblancosobrenegro.com/nota/95702/la-escuela-de-teatro-de-la-plata-ya-tiene-75-anos-de-historia-y-un-lema-arte-como-campo-de-conocimiento-y-educacion-como-herramienta-de-desarrollo/>

Actualmente en la institución se dictan las carreras de Profesorado de Teatro, Tecnicatura en Actuación, Escenografía, Maquillaje y Vestuario, además de incluir un Taller de Teatro para Adolescentes en donde asisten jóvenes desde los 14 años. Un gran desafío actual para la institución, según comenta la regenta, es que estas carreras se diferencien y logren perfiles propios. Esto es, que ya no se compartan materias entre las tecnicaturas que podrían ser mucho más enriquecedoras teniendo espacios diferenciados, con los enfoques apropiados para cada formación. Ella misma comenta esto como una prioridad que se puso en marcha este año y que conlleva muchísimo esfuerzo de la institución por conseguir docentes y horarios que contengan a la totalidad del estudiantado, sobre todo en lo que es la Tecnicatura y el Profesorado en Actuación.

Respecto del espacio, cabe destacar que, si bien la Escuela se mudó en parte al edificio que hoy llaman Anexo hace ya 17 años, todos los agentes de la institución lo nombran como un espacio “nuevo”. En este sentido, recuperamos a Yentel (2006) al indicar que la institución es concebida como formas culturales diversas, creadas y recreadas por los seres humanos en su devenir histórico, agregamos, que se juega en una cultura institucional y se enmarca en una historia que hace a la misma reproducción de este sentido sobre el edificio, “viejo” para cualquiera, “nuevo” para los que la habitan.

En este nuevo edificio, entonces, se pusieron las expectativas de saldar algunas deudas históricas de la Escuela, como era la creación de una Biblioteca, la cual fue inaugurada en los últimos años, y resulta de gran importancia para los estudiantes. Su relevancia radica en que allí pueden encontrar las lecturas obligadas de su campo en formato libro, que hoy en día resultan muy costosas de conseguir por cuestiones económicas y de edición. Asimismo, se presenta como un incipiente espacio de resistencia ya que permite el abordaje de temáticas no tan usuales en la currícula establecida. Nos referimos a que el centro de estudiantes nos ha comentado en la entrevista la necesidad de generar dentro de la Biblioteca un espacio de lecturas feministas o queer que han sido históricamente relegadas a un segundo plano. En esta clave, la biblioteca a pesar de ser una demanda más del cuerpo directivo, al cual le resultaba ilógico no tener un espacio donde se encuentren libros y material bibliográfico, se presenta hoy como un espacio de resistencia y de lucha, parte de la trama social cotidiana (Rockwell, 2000). Además, posterior a la pandemia, se abrió un espacio virtual de la Biblioteca en Google Drive donde se suben materiales de las materias, programas y bibliografía, planes de estudio, entre otros que se complementan con los usos del Classroom de Google (quedando por fuera el uso de aulas virtuales del INFoD que comúnmente se utilizan y recomiendan en

las instituciones terciarias). Podemos decir, entonces, que el mismo espacio que se pensó como una necesidad de forma presencial trascendió las posibilidades del edificio y se convirtió en una herramienta accesible para todos los estudiantes y docentes.

Según indican las entrevistadas, la Biblioteca no ha sido el único espacio que sufrió transformaciones como consecuencia de la pandemia, sino que también la virtualización forzosa derivada de la misma implicó repensar todas las prácticas de la enseñanza y, sobre todo, de evaluación. Principalmente reconocen el uso del Classroom como la herramienta que mayor trascendencia tuvo en la cotidianidad, dado que todo el resto de las prácticas que se han transformado en virtualidad (como el hecho de hacer trabajos mediante videos como si fueran de la carrera de cine o los encuentros por videollamada) implicaron una desmovilización del cuerpo muy grande que afectó a la subjetividad de quienes se dedican a trabajar con él.

#### *Otras cuestiones relevantes*

La estructura jerárquica de la escuela se organiza de la siguiente manera en su equipo de conducción, encargado de la gestión y dirección. El mismo está conformado por la Directora, María Jazmín García; la Vicedirectora, Gabriela Díaz; la Regente de Estudios, Laura Solari; la Secretaria, Carla Cimino, y la Prosecretaria, Claudia Higa. Además, el equipo de conducción se vincula con las áreas académicas a través de las Jefaturas de Área, una por cada carrera, que establecen un vínculo directo con docentes y estudiantes.

De acuerdo con la página web, la Escuela cuenta con una Asociación Cooperadora que funciona activamente desde el 2011. Esta se encuentra conformada por docentes y estudiantes de la institución y su comisión directiva realiza actividades recreativas abiertas para toda la comunidad, a la vez que administra y gestiona los ingresos, atendiendo las necesidades de la institución en sus dos edificios. Cabe destacar que tanto la regenta como la jefa de área hablan de un estudiantado muy despierto en lo que respecta a la lucha por el derecho a la educación superior, lo que hace a una comunidad sumamente activa, de movilización y preocupación constante por un edificio en condiciones, un estudiantado que permanezca y se egrese, una formación de calidad, entre otras.

#### *Sobre la matrícula de la Escuela*

En relación a la matrícula que recibe la escuela, tal como pudimos relevar a partir de las entrevistas, esta resulta muy diversa y heterogénea en términos de rangos etarios, de género e

incluso alberga a una gran población con discapacidades y neuro divergencias, según indica la jefa de área, aunque no se ofrecieron cifras concretas sobre esto. En esta línea, Laura comenta que desde el año 2021 hasta la actualidad la matrícula ha mantenido una estabilidad notable. A principio de cada año, se presenta un fenómeno de deserción que desde el equipo directivo se considera “natural”. Considera que esto está relacionado a que la pre-inscripción se ha digitalizado, lo cual generó una facilidad de no tener que acercarse hasta la Escuela con todos los papeles necesarios, y la libertad de hacerlo desde cualquier lugar. Muchos de los inscriptes no concurren al establecimiento para realizar la inscripción luego, en una segunda instancia. Desde el equipo directivo, suponen que se debe a que es una decisión de parte de los pre-inscriptes al revisar la carga horaria, la salida laboral, los perfiles de egresado, materias, entre otras cuestiones que pueden conducir a tomar otro tipo de decisiones que no son formarse en esta institución.

Por otro lado, encuentran que algunas de las causales de dejar las cursadas están relacionadas con cuestiones laborales de los estudiantes. La ETLP cuenta con planes de contingencia de continuidad pedagógica, por ejemplo, si hay algune alumne que no pudo asistir a clase por un periodo prolongado por cuestiones como la mencionada, se ofrece la posibilidad de recuperar los contenidos y experiencias, en las que no pudo estar presente, de manera online, mediante diversos insumos como lo puede ser “Classroom”. En líneas generales, esta predisposición por parte de la escuela hace que la matrícula no decrezca luego del primer año, aunque sí puede haber trayectorias estudiantiles diversas que no se desarrollan necesariamente en los cuatro años estipulados por plan de estudios.

Dentro de las dificultades que encuentran en el estudiantado para sostener la permanencia también se encuentran las necesidades económicas propias del contexto. En este sentido, les entrevistades dan cuenta de una larga trayectoria de lucha por la incorporación del boleto educativo gratuito para estudiantes de instituciones terciarias, más allá de las universitarias. Cabe recuperar la entrevista con la jefa de área, quien nos comenta de muchos estudiantes que no son de La Plata sino del conurbano bonaerense, cuya única alternativa para estudiar profesionalmente Teatro es en la ETLP y costean los gastos de sus estudios de su propio bolsillo. El derecho al boleto educativo gratuito fue alcanzado hace poco tiempo en la provincia de Buenos Aires, con lo cual, cabe esperar sus resultados en lo concreto. Si bien no han mencionado otros, sostenemos que hay una desvalorización de los estudiantes del nivel terciario en materia de adquisición derechos con los que los universitarios contamos hace ya varios años, y que son fundamentales para nuestra permanencia como es el albergue, el

acceso a programas de salud, becas relacionadas al transporte y movilidad, el comedor, entre otros.

### *Comunidad académica*

La heterogeneidad en la matrícula implica tensiones y negociaciones constantes entre los estudiantes, los docentes y el equipo de conducción, que son conversadas de manera frecuente por los tres claustros en el marco del proyecto institucional (PI) de la ETLP. En esta clave, nos parece sumamente interesante recuperar que la jefa de área indicó que el proyecto institucional se encuentra implícito, pero que al ser conversado aspira a ser un proyecto que incluye el relevamiento de los deseos y las necesidades de toda la escuela. Sin embargo, en la charla con la regente, ella expresó una direccionalidad clara hacia “*la educación de calidad*”, la “*perspectiva de género y latinoamericana*” y la “*inclusión*”. Ni la calidad ni la perspectiva latinoamericana formaban parte del discurso de la jefa de área, quien hizo un especial énfasis en que el proyecto se redefine de acuerdo a las demandas del estudiantado. El Proyecto Institucional, según lo que ella nos indica, se está construyendo de manera explícita y escrita a partir de tres ejes específicos que son: “el arte como campo de conocimiento”, “el arte como trabajo”, “la transversalidad de la ESI” y la “educación inclusiva”. Estos tres ejes que menciona se encuentran en línea con las normativas vigentes que atienden a paradigmas que no son solamente normativos, sino que funcionan como bases epistemológicas desde donde se posiciona la institución para pensar la educación en general, y la artística específicamente.

Esta cuestión de actualización constante, pudimos verla en el hecho de que este año se incorporó un EDI (Espacio de Definición Institucional) de Géneros y ESI, el cual ha sido demandado por el estudiantado mediante el centro de estudiantes ante la necesidad de incorporar la perspectiva de género a su formación, la importancia de dar debates sobre cuestiones relacionadas con los derechos LGBTIQ+, la Educación Sexual Integral, entre otros. Estas temáticas, que se presentan como instituyentes en las convocatorias e intervenciones del centro de estudiantes, se vuelven instituyentes en el andar y en la necesidad misma de la institución (Fernandez, 1994). Cabe destacar que este pedido comienza con la expansión de los feminismos hacia el año 2018 , y que se cumple recién en el 2023, sin restar importancia a dos años de pandemia que taparon algunos debates por la mera necesidad de sostener la enseñanza de algún modo.

En este sentido, recuperamos a Rockwell (2000) quien indica que es preciso hacer una doble interpretación de los fenómenos escolares/institucionales en vínculo con procesos sociales de

otro orden y, así también, su carácter específico dentro de la tarea social de transmisión cultural. Es decir, la Escuela de Teatro toma la responsabilidad de hacer un espacio que albergue a los estudiantes con relación a una situación que les atraviesa y preocupa en su futuro profesional, y que los constituye como sujetos dentro y fuera de la Escuela. Según Ávila (2007), trabajar sobre esta dialéctica de configuración de la escuela como institución social cargada de sentidos y formas instituidas, es fundamental para trascender lo escolar y ponerlo en relación con la reinención cotidiana, con problemas, necesidades, demandas y desafíos de los estudiantes en distintos espacios geográficos y sociales atravesados por procesos sociales y culturales sobre los que las instituciones educativas se constituyen y reciben en su heterogeneidad.

### *Problemáticas institucionales*

En relación a las problemáticas institucionales, tanto los estudiantes como el equipo de conducción coinciden en varios puntos. Por un lado, que las condiciones edilicias no son las mejores, a pesar del plan “Escuelas a la Obra” que tanto la jefa de área como el centro de estudiantes reconocen que ha sido un significativo aporte a la institución el año pasado en términos de condiciones infraestructurales (luz, gas, rampa para personas con discapacidad, mejoramiento de escaleras, pisos y paredes). De hecho, uno de los días que realizamos entrevistas la sede estuvo cerrada por problemas eléctricos que el consejo escolar resolvió en cuestión de horas, pero que no son fallas casuales sino más bien estructurales del edificio de la sede, el cual es mucho más viejo que el Anexo. Además, el compañero del centro de estudiantes menciona que la sede ha tenido invasión de roedores por la zona en la que se ubica: una zona gastronómica que tuvo hasta hace poco un edificio en construcción, con toda la suciedad que ello implica.

En este sentido, nos parece fundamental la forma en que el compañero sitúa la problemática que en principio pareciera de escala institucional en una escala macrosocial (Souto, 1996) que le da sentido, a la vez que desvincula a la Escuela de no cuidar la higiene del espacio, entendiendo que hay cuestiones locales que exceden a la institución. En esta clave, menciona como un problema frecuente en los inviernos lo que es el sentir frío producto de la caldera apagada, que nadie más que el consejo escolar puede encender. La sede no tiene gas, y si bien cuenta con estufas eléctricas, no pueden usarse ya que afectan la instalación eléctrica. Laura decía que “es inevitable que no afecten” este tipo de cuestiones a la hora de habitar la

Escuela, cuando le preguntamos acerca de si las condiciones infraestructurales son causales de la deserción.

A su vez, la jefa de área indicó que cuando los grupos de alumnos son numerosos se dificulta usar los espacios de la escuela, por lo que deben trasladarse espacios prestados por otras instituciones. Por ejemplo el colegio Albert Thomas, que se encuentra a pocas cuadras de los edificios. Por lo cual, a pesar de tener un edificio en condiciones, se pone en juego las posibilidades que tiene ese espacio en términos de amplitud, que parecen bastante acotadas.

Otra de las problemáticas que afectan a la institución, como a todo el sistema educativo, está vinculado con los bajos salarios docentes. La jefa de área es muy crítica a la hora de pensar en su propia planta docente: muchos de ellos no pueden dedicarle el tiempo que merece a las clases que dictan puesto que tienen otro montón de cursos que atender, y las horas de planificación no son reconocidas económicamente por el Estado.

#### *Comentarios finales*

Una cuestión que nos llamó la atención fue que el representante del centro de estudiantes indicó que el espacio de la escuela es muy “amigero”. No dudamos en que nos ha respondido con la verdad. Tanto él, como la regenta y la jefa de área nos han recibido al menos desde lo declarativo con mucho amor, con los brazos abiertos a transformar la institución con nuevos aportes, nuevos perfiles, nuevas ideas. Creemos que esto forma parte de lo que Yentel (2006) indica como lógicas de funcionamiento y comportamiento que aseguran la continuidad, posibilitan preservar la forma a través de sus miembros. Es decir, no es un hecho casual, es una decisión institucional de recibir de buena manera a les practicantes que allí nos insertamos.

Por supuesto no nos quedamos en lo declarativo, sabiendo que pueden operar otras lógicas en esta bienvenida más allá de la solidaridad. Es por esto que reconocemos la complejidad de la institución, signada no sólo por lo bueno sino también por desorden, confusión y oscuridad como parte de lo real (Souto, 1996) y buscamos analizarla desde allí a lo largo de este escrito que pretende ser una síntesis de lo que hemos logrado desentramar en estos meses en la institución a fines de crear propuestas de enseñanza acordes al contexto que nos alberga.



### *Reflexiones finales* (Realizadas por Escudero, Lola María)

El análisis realizado junto con las compañeras me permitió saber “dónde estaba”, es decir, conocer la institución desde dentro, lo cual es sumamente importante para este momento que parecía tan incierto, en donde estaría desarrollando mi práctica en pocos días. Se trata del primer acercamiento a un instituto superior de formación docente en los que por lo general no entramos a lo largo de la carrera, y menos aún en uno donde la educación está signada por un campo tan singular como lo es el arte. El ejercicio fue muy interesante para entender la dinámica de las instituciones y la particularidad de la ETLP, mientras conversaba con mis compañeres de cursada que me dieron panoramas distintos que me abrieron a pensar algunas cuestiones que no había tomado en consideración en los primeros intentos de investigación. Las entrevistas y su posterior análisis fueron clave para saber en dónde nos insertamos y tener en cuenta todo ello al momento de conocer a les estudiantes y pensar propuestas de enseñanza que intenten adecuarse en la institución a la vez que intervenirla desde el sentido pedagógico. Quizás fue un poco complejo el no poder acceder a documentos en donde se explicitara el proyecto institucional que hubiera sido un marco sumamente interesante para poder encuadrar la propuesta de enseñanza, pero sin dudas el pantallazo que nos dieron las entrevistadas fue muy pertinente para comprender las principales preocupaciones en materia pedagógica de la escuela en la actualidad: Educación Sexual Integral, inclusión y el arte como bandera.

El hecho de saber si uno está en una institución en la cual hay una idea de inclusión, hay una adherencia a la perspectiva de géneros y los derechos humanos, se comprende la subjetividad de les individuos en un contexto tan particular como la pospandemia, entre otras cuestiones que recabamos en las entrevistas y luego vimos en los pasillos de la facultad o en marchas del 16 de septiembre, del orgullo LGBTIQ+, entre otros, me permitieron no sólo sentirme segura en el espacio sino que también me habilitaron a pensar propuestas que interpelen esos ideales institucionales, sin que mi recorrido académico me nuble la concepción del mundo. Esto es, salirse de la FaHCE, con sus lógicas ya conocidas, e insertarme en otro espacio que es distinto a lo que acostumbro, para poder pensar las clases dentro de esa nueva dinámica institucional que si bien comparte estos valores lo manifiesta de forma distinta. Hay algunas diferencias que pude identificar en estos acercamientos previos a la práctica que me permitieron salir de FaHCE y diferenciarla. Por ejemplo, la metodología de trabajo en la facultad hubiera sido preparar un powerpoint con colores luminosos, o incluso la división entre teóricos y prácticos, la cantidad de evaluaciones y bibliografía por unidad que es

sumamente variante de institución a otra, los derechos que no rige el REP<sup>9</sup>, los flexibles cambios de comisión a siete meses de empezada la cursada<sup>10</sup> y el permiso excesivo de faltas y llegadas tarde a las cursadas<sup>11</sup>, entre otros.

A posteriori de la práctica tuve la chance de cruzarme con la directora y la regente de la escuela en el encuentro provincial de cultura, que me permitieron comprender el orgullo que sienten por la institución y los grandes avances que se han dado en términos de inclusión en la escuela como lo es la rampa para usuaries de silla de ruedas que, cuando uno acostumbra a acostumbrarse a estos derechos en el marco de la universidad, en verdad caes en la cuenta de que son privilegios en las instituciones. Estas cuestiones que dentro de la facultad parecen obvias, que se dan por supuesto, que se rigen por marcos institucionales, no son tan cotidianas en el resto de las instituciones terciarias. Con lo cual en este análisis institucional se vuelven muy necesarias de desnaturalizar para los futuros desafíos como egresada de la carrera.

Finalmente creo que en la práctica, tanto en las observaciones como en las clases, e incluso en los minutos previos a los encuentros cuando me quedaba esperando al coformador en el hall de entrada, pude “comprobar”, en cierto sentido, todo aquello que escuché en las entrevistas: pude ver ese carácter amigüero de la escuela, pude entender la complejidad de este primer año sin FOBA, entendí a qué se referían cuando hablaban de las consecuencias de la pandemia; empaticé con todo. También compartí las luchas del colectivo de estudiantes por un edificio en condiciones, me sentí abrazada en el espacio de la escuela, me ví vinculándome con la práctica de forma distinta a la que imaginé, de manera amorosa y amena y eso es propio de la institución que me recibió.

---

<sup>9</sup> El Régimen de Enseñanza y Promoción es la reglamentación vigente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que establece los derechos y obligaciones de los estudiantes en torno a la asistencia a clases, la modalidad de evaluación de las materias, entre otros. En la ETLP no encontramos nada similar y eso se vislumbra en la dinámica de las clases tanto por llegadas tarde como por incertidumbre de saber cómo se evalúan las cursadas.

<sup>10</sup> Esta situación sucedió en la clase 7 y se escribe en la reflexión postactiva de la clase.

<sup>11</sup> Esta situación me atravesó de manera constante en la práctica y es eje de las reflexiones postactivas.

### Análisis Áulico

Las clases de la materia se llevan adelante en la propuesta de la Escuela de Teatro, institución ubicada en calle 51 entre 3 y 4, en la ciudad de La Plata. Las propuestas que se presentan en esta carpeta fueron pensadas para darse en el aula asignada de tal sede, que cuenta con pizarrones y gran luminosidad difícil de apagar puesto que el techo es vidriado (**Ver F1 y F2 en Anexo 6**). Sin embargo, la Escuela cuenta con un anexo en 2 y 49 que es recurrente en la vida diaria de los integrantes de la comunidad educativa ya que por problemas edilicios se insta a movilizarse de un edificio a otro de manera casi constante. Dicha coincidencia se dio cuando entrevistamos al centro de estudiantes, quien venía de encontrarse con el consejo escolar luego de una jornada en la que la sede se había inhabilitado por problemas eléctricos. En este sentido, se prevé que las clases se realicen en el edificio mencionado, pero también debiera ser una propuesta hábil de adaptarse a los emergentes edilicios, atendiendo a las condiciones didácticas del mismo. Además, según indicó en la entrevista el centro de estudiantes, el edificio está ubicado en una zona gastronómica que llena las calles de ruidos, así también de suciedad e insectos/roedores que vienen con ésta, por lo cual, no sería de extrañarse que cualquiera de las clases se vea interrumpida o dificultada por el advenimiento de un roedor o ruidos molestos.

Por su parte, el curso al cual se dirige la propuesta está compuesto por once estudiantes que presentan características diferentes: Algunos se desempeñan como docentes, otros están estudiando otras carreras, y para otros esta es la primera formación profesional con la que se encuentran. Además, en la entrevista con el centro de estudiantes, el representante nos comentó acerca de la eliminación del FOBA (Formación Básica general de todas las carreras de la Escuela, de un año de duración, que precede a la inscripción a la carrera) este año. Con lo cual, una siguiente característica del primer año en general tiene que ver con que hay estudiantes que se anotaron el año pasado y cursaron el FOBA, y otros que no lo hicieron, por lo que cuentan con formaciones de base “bases” distintas. Sumado a esto, la regente indica que muchos realizan un recorrido de inscribirse en la tecnicatura de teatro y luego se “pasan” al profesorado por la gran salida laboral que esto implica. A su vez, hay cursos de Teatro para Adolescentes, que son estudiantes que ya a los 14 años pueden insertarse en la Escuela, descargando una cantidad de horas semanales tales como en la escuela secundaria, e ingresar directamente a la formación terciaria. Además, me es importante mencionar que en la entrevista con la Jefa de área ella fue muy cuidadosa al hablar de los estudiantes, ya que en su mayoría los jóvenes de primeros años que están teniendo muchas dificultades en el trato con otros. Indicó que reciben muchos estudiantes con diagnósticos psico-sociales y otros que son

diagnosticadas por "síntomas" o "rasgos" que se notan en la escuela a la hora de realizar cierto tipo de actividades.

Sin embargo esto no es algo que mi co-formador haya mencionado como primordial a la hora de caracterizar el curso ni pareciera tan evidente en las observaciones ya que analizo una buena recepción de la propuesta didáctica del docente, sin mayores limitaciones y una igualdad de condiciones aprendiendo el contenido. Aunque esta caracterización es, por supuesto, solo un acercamiento es fundamental tener en cuenta estas cuestiones a la hora de pensar las actividades y también de ser cuidadosa en mis intervenciones pedagógico-didácticas para no vulnerar ni incomodar a ninguna sujeta, atendiendo a la diversidad del aula. Esto implica, por un lado, no dar nada por supuesto, así como también valorar esta diversidad ya que, tal como explica Litwin (1997), la heterogeneidad del grupo hace a su riqueza humana.

Si bien estas palabras suenan muy lindas, la realidad muchas veces se torna aún más compleja, entendiendo que el trabajo con el grupo en clase tiene tiempos y recursos limitados. Frente a estas condiciones y con el horizonte siempre puesto en generar experiencias de aprendizaje, recuperamos los aportes de Lerner (2007) quien explica una serie de orientaciones didácticas reales y concretas que son imprescindibles para que los estudiantes aprendan, entre las cuales destacamos el compartir el poder lingüístico; compartir la responsabilidad del aprendizaje; comprender que el tiempo de aprendizaje no siempre coincide con el tiempo de la enseñanza; articular diferentes formas de organización de la clase donde prime la intervención docente; la construcción grupal y el propio reconocimiento de los conocimientos; hacer explícitos y sistematizar los conocimientos elaborados en y por la clase (motivo por el cual se presentará un cuadro conceptual como guía de la propuesta), entre otros.

Particularmente sobre la dinámica de las clases que observé de mi coformador pude ver que la palabra circula constantemente, les estudiantes le hacen preguntas de tipo reflexivo a César, desviándose del contenido y ocupando buen tiempo de la clase. Noto que los estudiantes han tomado una confianza muy particular que no pretenderé lograr pero que ojalá suceda más natural de lo que espero en mis clases.

El coformador propone actividades que no suelen darse por terminadas en la clase porque hay una gran distancia entre el horario estipulado de comienzo de la clase y la hora en la que llegan los estudiantes, al mismo tiempo que a los estudiantes les lleva un buen tiempo encontrarse con los textos para sistematizar ideas principales, les cuesta identificarlas. Con lo cual hay algunas actividades que se terminan por fuera del horario de la clase, ya con

orientaciones concretas de César sobre dónde focalizar, subtítulos clave, palabras importantes, entre otros, de modo que puedan recuperarse en el siguiente encuentro.

La propuesta del coformador es, primeramente, conversar sobre el tema del texto de la clase, luego pasar a una instancia de trabajo en grupos donde deban sistematizar ideas del texto, o bien hacer una producción más de tipo creativa, y finalmente exponer lo trabajado en los grupos (instancia que suele quedar incompleta, cuestión que tendremos presente a la hora de planificar las clases, bien para dedicarle más tiempo o para estipular de antemano el hecho de brindar trabajo por fuera de la clase). De esa forma se construye el contenido a aprender, se buscan ejemplos de la actualidad, se permite que los estudiantes cuenten experiencias personales e incluso que esbozen sus propios puntos de vista, algo que Araujo (2016) relacionaría con la educación transformadora. Sin embargo, se prioriza por demás aquello del orden de lo transmisible entendiendo que es el texto el insumo principal del aprendizaje, no tanto la construcción colectiva a partir de él puesto que esto responde más al sentido común que pocas veces se logra encauzar en categorías teóricas.

Además, al conversar sobre la evaluación, pude identificar que la perspectiva del coformador se asemeja a la tradición mimética que explica Araujo (2016), siendo que se hace una propuesta tradicional de evaluar el contenido independientemente del contexto, con cierta pretensión de objetividad. Esto no quiere decir que no se busque una comprensión de los contenidos ni que se descuide la construcción de un pensamiento crítico durante las clases, pero sí que en definitiva la evaluación se restringe a los contenidos más que a la reflexión. Esta cuestión me hizo preguntarme sobre qué se enseña y para qué enseñamos Fundamentos de la Educación en la formación del Profesorado de Teatro. Las respuestas que me doy a mí misma me conducen a creer que tiene sentido enseñar estos contenidos en un primer año de la carrera, pero que sin embargo es preciso problematizar cómo lo enseñamos y evaluamos, así como qué pretendemos que los estudiantes realmente se lleven de nuestras clases, contemplando las especificidades propias de su campo de desempeño profesional como docentes de teatro.

En relación a las particularidades del grupo-aula, cabe mencionar que en las clases de observación obtuve muy buena recepción por su parte, se mostraban curiosos por saber de mí, como cualquier estudiante nueva que se incorpora a un aula seis meses después de iniciado el curso. Allí noté lo que el centro de estudiantes llamó como una dinámica “muy amigüera” de la Escuela. Además, al momento de subir los textos de las primeras clases al classroom muchos respondieron avisándome que les había llegado, cuestión que no noté en el aula virtual con las publicaciones de César. Sobre esto nos advirtieron en el panel de

co-formadores: muchas veces se empatiza fundamentalmente con los practicantes puesto que es el papel que ocuparán ellos en algunos meses/años para graduarse. Otra de las cuestiones que me parece importante mencionar de cara a las clases es que ellos, además del classroom, tienen un grupo de WhatsApp entre estudiantes donde se comparten información y podrían llegar a pasarse las consignas de las clases o las producciones que hagamos en afiches/pizarrón de ser necesario.

Al mismo tiempo, encuentro en las observaciones dos preocupaciones a resolver o al menos contemplar en la propia práctica. Por un lado, que los estudiantes conversan mucho en clase, si bien muchas veces en consecuencia de lo que el docente o el material bibliográfico indican, por momentos el contenido de las actividades queda desdibujado y esto es preocupante para el co-formador, quien me sugiere que deberé ser bien cuidadosa sobre el tratamiento de los contenidos y rigurosa con las categorías conceptuales que circulen en el aula. Además, al ser un grupo tan variado en edades, muchas veces se corre el riesgo de que los adultos más grandes tomen la palabra para hablar desde su propia experiencia, y la voz de los más jóvenes quede desdibujada. Creo que en este sentido existe una ventaja en mi figura como joven practicante ya que quizás los más chicos del grupo se animen a hablar más conmigo que con César, sin embargo no es algo en lo cual se puede “descansar” sino que hay que fomentar desde la intervención docente de manera constante.

Respecto del coformador, cabe destacar que fue desde el primer momento muy respetuoso con mi espacio, indicando que tenía libertad para hacer en mis clases lo que quisiera (aunque él realice muchas sugerencias sobre cómo trabajaría ciertos temas, desde la bibliografía hasta las actividades) así como también fue muy claro con los estudiantes, quienes, según indicó, deben tomar con seriedad mi lugar en el aula, no como una puesta en escena ficticia que desvalore mi trabajo. Es por este motivo que requirió que tome una evaluación que decidí que sea construida con los insumos que se produzcan en cada una de las clases.

### *Propuesta de Enseñanza*

En este apartado me propongo hacer una fundamentación introductoria que da sentido a todas las decisiones pedagógico-didácticas que se inscriben en los diseños de clase que se presentan a continuación, signadas por el contexto institucional (obtenido de las entrevistas a la jefa de área, la regente y un compañero del centro de estudiantes), el contexto curricular (recuperado del diseño curricular vigente para el Profesorado de Teatro en la Provincia de Buenos Aires, y el programa de la materia, escrito por el coformador) y una mirada hacia el nivel áulico (analizado en las observaciones bajo determinados criterios expuestos en el Anexo 2 de

“Criterios para la observación”, y conversado con el docente a cargo en un encuentro informal)

En particular, nos situamos en una materia cuyo año de ubicación en el diseño curricular se comparte tanto con asignaturas referidas a la disciplina artística, tales como Maquillaje, Actuación, Trabajo Corporal y Vocal, Análisis de la Dramaturgia Escénica y Literaria, como con otras referidas a la formación pedagógica, como es el caso de Práctica Docente, Psicología de la Educación y Historia Social General. En especial con ésta última se tejen estrechos vínculos al tratarse de dos materias que buscan situar procesos y prácticas socio-culturales en distintos contextos históricos, en particular durante la modernidad. Los contenidos mínimos de cada materia se relacionan entre sí de manera directa e indirecta, es decir, no todos los contenidos son los mismos, pero evidentemente habilitan configurar un marco integral de la formación docente en perspectiva socio-histórica-cultural. Además, cabe destacar que Fundamentos de la Educación es correlativa de los espacios de Práctica Docente, Didáctica y Psicología de la Educación, cuyos objetivos apuntan a la comprensión de los modelos pedagógicos y de intervención de le docente de teatro, la problematización del contexto institucional escolar, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, la adopción de una visión de la institución escolar como dispositivo y le sujeto desde una mirada integral, entre otras claves que nos permiten entender desde dónde posicionarnos para preparar el campo hacia las materias correlativas que cursarán ya al año siguiente.

Cabe destacar que en todos los años de la formación existe un cuerpo de materias que se llaman “específicas”, una ligada a la práctica (Práctica Docente I, II, III y IV) y las curiosamente llamadas “generales” (las materias pedagógicas, las cuales portan también un saber específico que queda desdibujado en esta denominación), distribuidas casi por igual, es decir, que tienen tanto contenido disciplinar como pedagógico, a excepción de la materia Actuación (I, II, III y Práctica Escénica) de la que cuentan con mucha más carga horaria. Este primer acercamiento nos indica que la formación pedagógica es igual de importante que la actoral, supuesto que es confirmado en la conversación con el co-formador y en las mismas observaciones, al ver a los estudiantes tan comprometidos con el ejercicio docente. Sin embargo, existe también una elección del Profesorado a posteriori de la Tecnicatura, debido a la gran salida laboral de la primera por sobre la segunda, por lo cual no podría asegurarse una afinidad con los contenidos pedagógicos por interés o gusto, sino más bien traducido en una necesidad.

La materia Fundamentos de la Educación dentro del Diseño Curricular se ubica dentro de la formación básica e “inicia la formación pedagógica orientada a la construcción de marcos de

referencia para la acción docente a partir del análisis y reflexión de los discursos pedagógicos, sus desarrollos y debates históricos y contemporáneo en el campo de la educación en general y artística en los diferentes contextos sociopolíticos y culturales” (Dirección General de Cultura y Educación, s/d: p. 10). Es por este motivo que el Programa prevé una unidad entera dedicada a las teorías pedagógicas suscitadas a lo largo de la historia (sobre la cual me enfocaré en el transcurso de las ocho clases que me tocan). En este sentido, para construir la propuesta de enseñanza se ha interpretado el Programa de la materia desde mi propio punto de vista como futura pedagoga, ya que sus fundamentos y objetivos no se encuentran explicitados en el documento. Por lo tanto, desde mi posicionamiento busco entender las clases que siguen como una construcción hacia una comprensión contextualizada de las distintas teorías, sustentadas por distintas corrientes filosóficas-económicas-políticas y sociales propias de su contexto, que construyen a lo que es la escuela de hoy y les construyen a ellos mismos como futuros docentes. Sin embargo, se entiende que se trata de un primer año, y que muchas de las cuestiones que aquí se mencionan son sólo una apertura hacia lo que luego construirán en materias posteriores.

Al mismo tiempo, estos contenidos son oportunidad para reflexionar sobre el presente que vivimos, es por esto que me interesa elaborar una propuesta donde el abordaje de las teorías pedagógicas esté atravesado por un análisis de la actualidad, que nos nuclea y que, en particular, nos tiene en medio de dos elecciones nacionales a presidente de nuestra República (las PASO y las generales), las cuales nos hacen una verdadera invitación a pensarnos, a informarnos y desnaturalizar una serie de discursos que parecieran nuevos, pero que descubriremos que no lo son.

Estamos enmarcades en un Diseño Curricular que instala la formación pedagógica y artística en paralelo, entendiendo que no es posible una escisión en este sentido. Por este motivo, me animo a pensar actividades que vinculen el contenido pedagógico con lo artístico, sin pretensiones de evaluar lo último porque no estoy formada para lo mismo, pero sí con la intención de generar un vínculo entre su formación disciplinar y la docente que invite a la reflexión, la problematización y la toma de postura en el futuro desarrollo profesional, siendo la docencia una “práctica de mediación cultural reflexiva y crítica” (Dirección General de Cultura y Educación, s/d: p. 8).

### Evaluación

Posterior a cada clase, se prevé una instancia de evaluación por un lado de los aprendizajes y también de la enseñanza, que van de la mano en la medida en que evaluar los aprendizajes



implica revisar la enseñanza. Al mismo tiempo, revisar la enseñanza implica necesariamente una apuesta al aprendizaje.

Para recoger información sobre los aprendizajes y poder hacer una evaluación de ellos en pos del ajuste y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, se prevé trabajar con una matriz de valoración (Anijovich, 2011) que permita contribuir al ejercicio de la evaluación formativa anexada. En las matrices de valoración se incluyen criterios sobre expectativas de aprendizaje, niveles de calidad de los mismos, e indicadores que permitan describir su calidad en función de los objetivos de la clase y en estrecho vínculo con lo realizado por los estudiantes. Este instrumento busca atender a los procedimientos y procesos de aprendizaje, no a resultados en sí mismos ya que no espera respuestas únicas ni estandarizadas. En este sentido, se presentan como flexibles, ya que permiten su construcción con la voz docente, abriendo un espacio a sus comentarios más allá de la escala construida. La intención de su utilización es meramente la de seguir construyendo un diagnóstico del grupo, para pensar propuestas de enseñanza adecuadas a las características del grupo e instancias en las cuales se encuentran en sus procesos formativos, un camino ya empezado en las observaciones y entrevistas.

Es por este motivo que en cada diseño de enseñanza se encuentra un apartado de “Evaluación de los aprendizajes” a completar a posteriori de la clase. Este consta de un cuadro de doble entrada donde verticalmente se posicionan los objetivos y de manera horizontal la escala: “Aún no logrado”; “Medianamente Logrado” o “Logrado”, dentro de los recuadros se explicitan los indicadores que hacen a cada objetivo alcanzado, y un espacio para comentarios en donde explicitar por qué se lleva a tales conclusiones, repensando la enseñanza.

Además, en cada diseño se puede encontrar un apartado de “Evaluación de la Enseñanza” o “Autoevaluación”. En este, se propone un tipo de ejercicio que, según Anijovich (2011), consta de la implementación de instancias para la evaluación de las producciones de los estudiantes y su forma de resolución. Estamos hablando de una estrategia que propone a los estudiantes una mejora en su práctica, en su aprendizaje y el auto-conocimiento del mismo. En este caso, la auto-evaluación busca la mejora de la práctica docente de la practicante, una revisión de la práctica para la mejora de la enseñanza.

En esta instancia se prevé no solo de la mirada de los co-formadores, sino también una crónica de la clase que relate lo ocurrido en ella con los fines de analizarla en una reflexión post-activa (Barcia et. al., 2017) que permita un ejercicio de meta-cognición y revisión de la propia práctica en la cual, se propone, se tenga en cuenta la distancia entre lo planificado-lo

realizado, las decisiones ocurrientes, cuestiones a tener en cuenta en clases siguientes, las producciones de los estudiantes y la evaluación de los mismos, la auto-evaluación, los propósitos de la clase y el registro de ciertos ejes que también se han previsto para la observación del par y co-formadore. De esta forma, se presentan en cada uno de los diseños una serie de preguntas orientadoras que buscan una especie de auto-observación hacia los objetivos y propósitos anticipados, que, con honestidad y esfuerzo, permitirían ajustar las planificaciones y clases posteriores en función de las dinámicas, formas y aprendizajes surgidos de cada encuentro.

Por último, la evaluación, componente fundamental al pensar en la propuesta de enseñanza, ha sido acordada con el co-formador a los fines de que quede una evidencia de evaluación de la propuesta en general. La propuesta es el armado de un portafolio por estudiante que implica “una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas” (Anijovich, 2011: 111). En esta clave, se propondrá la realización de una producción por clase (aproximadamente) que dé cuenta del proceso de aprendizaje. Se pretende que cada producción sea presentada en cada clase en una puesta en común en la cual exponer lo producido e intercambiar para posibles mejoras. En caso de ser necesario, si hubiera producciones con algún nivel de dificultad de aprehensión del contenido, se pedirá una reelaboración a entregar posteriormente, conservando la anterior como parte de camino de aprendizaje.

En este sentido, se piensa la herramienta del portafolios como una evaluación formativa que Mottier López (2010) describe como la integración de la evaluación en la secuencia didáctica, teniendo como característica la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos de enseñanza, según Camilloni (2004) y movilizar el aprendizaje, para Ravela, Picaroni y Loureiro (2017). Es también un ejercicio de metacognición y autoevaluación que permite al estudiante reconocer su propio proceso. Además, tal como indica Anijovich (2011), el portafolios no es formativo sólo para el estudiante sino también para el practicante ya que los logros de los aprendizajes retroalimentan la actividad del docente en torno a las estrategias de enseñanza desplegadas, lo cual resultará sumamente importante para la realización de una autoevaluación y reflexiones post-activas. Cabe mencionar que el docente a cargo del curso tendrá en cuenta las valoraciones que realice sobre el portafolio de cada estudiante para la construcción de la calificación final del curso.

## Diseños de clase

**Escuela de Teatro La Plata**

**Ciclo lectivo:** 2023

**Materia:** Fundamentos de la Educación

**Ubicación en el diseño curricular:** 1º año

**Régimen de cursada:** Anual

**Cantidad de horas semanales:** 2 módulos semanales

**Curso:** Vespertino (Martes de 16 a 18hs)

**Profesor a cargo:** César Ortiz

### Clase 1: La Escuela Nueva

**Fecha:** Martes 29/08

#### **Contenidos**

Escuela Tradicional y Escuela Nueva. Crítica a la Escuela Tradicional. Características de la pedagogía de la Escuela Nueva en el contexto histórico y político de su surgimiento. Orientación general de la Escuela Nueva: concepción de la niñez, de la relación maestre-alumne y tratamiento del contenido.

#### **Fundamentación**

Esta clase se ubica como primera clase del Eje Temático 3 de la materia Fundamentos de la Educación del Profesorado de Teatro de la Escuela de Teatro de La Plata. Anteriormente, bajo el programa del co formador (César), en el Eje Temático 1 se ha abordado “La Educación”, en sentido amplio, con textos más bien filosóficos que problematizan la idea de educación junto con otros conceptos: grados de formalidad de la educación, conocimiento, poder, reproducción social, entre otros que seguramente permitieron comenzar a adentrarse en el mundo de la Pedagogía, pensando la educación más allá de la escuela. En la Unidad 2, abordaron "la educación como fenómeno histórico y social" situaciones desde la modernidad y en relación con la propuesta positivista. La unidad en la que me sitúo está relacionada con las distintas teorías pedagógicas: la Escuela Nueva, la Tecnista, las Críticas y las de la Liberación. Una vez que termine mi práctica, dejaré el espacio preparado para dar inicio a la Unidad 4 sobre “rol docente”.

La propuesta para mi primera clase es, primeramente, volver a presentarme aunque César lo haya hecho las clases anteriores, contar sobre lo que se supone que será mi recorrido en la escuela. Por un lado, comentar las “reglas de juego”: yo realicé un análisis institucional antes de observar, que constó de la realización de tres entrevistas, a la jefa de área, la regente y el centro de estudiantes. Además, tuve acceso a su plan de estudios, al programa de la materia y al classroom, donde pude adentrarme en lo que trabajaron durante las clases y lo que se supone que trabajarán más adelante. Esto supone un ejercicio de análisis e investigación sobre las temáticas ya que mi disciplina no es el Teatro. La punta del iceberg son las observaciones donde pudieron ver algo de mi trabajo previo. En esa instancia me dediqué de lleno a conocerles, tratar de entender qué les interesa, qué podría llegar a trabajar en las clases y de qué forma hacerlo, entendiendo también que me inserto en un espacio ya iniciado, con ciertas normas y formas de hacer que me preceden (Edelstein, 2011). De ahora en más, daré ocho clases supervisadas por César, y en dos de ellas vendrán agentes externos a la Escuela, una compañera, y alguna de mis docentes, quienes no evaluarán al curso sino que me harán devoluciones para el mejoramiento de mi práctica. Es sumamente necesario abrir el espacio donde se explicita el trabajo que hago en la institución para que puedan despejar las dudas que tengan con respecto al espacio, propiciando un clima de confianza, respeto y seriedad.

Por otro lado, para insertarnos en el eje temático, es preciso que los estudiantes comiencen a reconocer distintas corrientes pedagógicas que se sucedieron a lo largo de la historia y han marcado el camino del sistema educativo actual, futuro espacio de inserción laboral de los estudiantes. Se tendrá en cuenta que en las tres clases precedentes se ha abordado la escuela normalista de la modernidad con apoyatura del texto de Pineau (2001), tema que se ha observado que han gustado mucho de conocer, con mucha participación por parte de los estudiantes y buena receptividad de las tareas asignadas para el hogar que tenían que ver con la personificación, en frases, de “defensores” del normalismo y “detractores” del mismo. La idea es recuperar esos conocimientos para ponerlos en relación con el tema de la clase: La Escuela Nueva.

En el programa (2023) realizado por el coformador se prevé la enseñanza del escolanovismo en dos partes. Por un lado, desde la caracterización general de la corriente histórica, y por el otro, la inserción en uno de sus mayores exponentes: John Dewey. Esta clase apunta a reconocer la Escuela Nueva como una nueva forma de “hacer escuela” signada por la libertad de las infancias, la guía de la maestra, la escuela como impulsora de lo experiencial y la búsqueda por el interés de los niños, contraria a la escuela moderna que han conocido hasta

ahora (Palacios, 1984). Mientras que en la clase siguiente, se abordará la propuesta de Dewey en particular, en vínculo con los contenidos de la clase de la fecha.

En esta instancia, la propuesta invita a los estudiantes a recuperar sus conocimientos sobre la escuela normalista y adentrarse en el conocimiento de la Escuela Nueva en relación con sus experiencias y conocimientos en la temática, provenientes de sus diversas trayectorias educativas (Bracchi, 2014), de información general y de lo que puedan crear en el trabajo en grupos. Más tarde, en el tercer momento de la propuesta, se hace una invitación directa a recrear lo que han entendido del texto y tender redes entre la producción artística, es decir, sus conocimientos más disciplinares, con el campo de la pedagogía. Siguiendo el Diseño Curricular (s/d), el lenguaje artístico se vincula estrechamente con un lenguaje metafórico con múltiples significados y capas de sentido, y que, además, en la producción artística el sentido se produce en acto en la elección de materiales y la toma de decisiones para la creación e interpretación del contenido a representar. Entendemos entonces que el dibujo tiene un componente metafórico que permite expresar el conocimiento de los estudiantes sobre el contenido de la clase desde la criticidad. Por supuesto es prioridad que se revelen, en sus intervenciones justificatorias, los fundamentos teóricos que sustentan la producción luego de intentar interpretar con el resto de los grupos de qué se trata el dibujo de los compañeros expositores en cada caso, tal como sucede en la exposición de cualquier producción artística (Dirección General de Cultura y Educación, s/d)

Con el propósito de fomentar la construcción del pensamiento crítico en perspectiva histórica, la propuesta tiene la intencionalidad de conocer la Escuela Nueva entendiéndola como una corriente pedagógica compleja situada en un contexto histórico particular, con un marco teórico determinado y una serie de exponentes clave que han hecho a su difusión. En esta clave, se propone la realización de un cuadro en el que se puedan caracterizar las distintas corrientes, como ordenador de cada clase. Este cuadro será insumo en todas las clases para saldar algunas de las cuestiones que se han conversado con el co-formador y observado en las clases en torno a que muchas veces cuesta que los estudiantes aprehendan el lenguaje más teórico del contenido, más allá de los ejemplos, experiencias y anécdotas que, si bien enriquecen el intercambio en la clase, les alejan del conocimiento teórico que se pretende enseñar.

## **Objetivos**

Que los estudiantes reconozcan las características generales de la Escuela Nueva, en torno al contexto histórico y político de su surgimiento, la concepción de niñez, la tarea docente y el tratamiento del contenido.

Que los estudiantes adopten una mirada crítica sobre las formas de enseñar en perspectiva histórica, en particular sobre las características de la Escuela Nueva.

Que los estudiantes comiencen a reconocer las distintas corrientes pedagógicas, comparándolas entre sí.

Que los estudiantes dialoguen, intercambien y construyan conocimientos en conjunto sobre la Escuela Nueva en un clima de confianza y respeto mutuo.

### **Propósitos**

Recuperar los conocimientos de los estudiantes acerca de la Escuela Normalista y ponerlos en juego con las ideas de la Escuela Nueva.

Fundar la criticidad ante el conocimiento de las distintas corrientes pedagógicas.

Esquematizar los aportes de las distintas corrientes pedagógicas en un cuadro que ordene los conocimientos de los estudiantes.

Fomentar la creatividad de los estudiantes, poniendo en relación su conocimiento disciplinar con los aportes teóricos de la materia.

Promover el diálogo, el intercambio y la construcción colectiva de conocimientos en el trabajo en grupos y la puesta en común dentro de un clima de respeto

### **Construcción metodológica**

**Primer momento:** *Presentación de esquema de trabajo (15 minutos aproximadamente)*

Luego de esperar a que haya algunos estudiantes en el aula, será preciso presentarme y comentar que les estaré acompañando durante las siguientes ocho clases, en donde se trabajarán los temas de Escuela Nueva, Pedagogía por Objetivos, Pedagogías Críticas y las Pedagogías de la Liberación, junto con toda la información sobre la Práctica de Enseñanza que explicité anteriormente. En esta clave, se presentará un espacio para que puedan hacer las preguntas que sean pertinentes en torno a mi presencia allí.

Por otro lado, se presentará la propuesta de evaluación que llevaré a cabo durante las ocho clases, que consta de la realización de los trabajos que se propondrán en cada clase, con el objetivo de que se realicen allí mismo y, de caso contrario, que se finalicen o realicen por fuera de la hora de la clase. La propuesta es armar un portfolio con todos los trabajos

realizados en las clases y que la calificación sirva de insumo al docente para el cierre de las calificaciones del curso (**disponible en Anexo A**)

**Segundo momento:** *Presentación del cuadro y recuperación de aportes de la clase anterior* (30 minutos aproximadamente)

Se propone la presentación de un cuadro por parte de la practicante (**disponible en Anexo B**), de modo que sea completado clase a clase a medida que se trabajan las distintas corrientes pedagógicas. La primera fila será completada en este momento entre todos, con los aportes de lo que les estudiantes recuerden de las clases anteriores en donde trabajaron el tema escuela tradicional con el texto de Pineau. Mientras tanto, la segunda fila será completada hacia el final de la clase, con los aportes de lo trabajado el día de la fecha con los aportes del texto asignado para la clase (notificado la clase anterior y subido al classroom correspondiente): “Palacios, J.: “La cuestión escolar”. Cap I La tradición renovadora. Barcelona, Laia 1984.”, dejando el resto de las filas para las siguientes clases.

La intención de este momento es no sólo la recuperación de los conocimientos de las clases anteriores sino también la introducción del texto a trabajar, anteponiendo los distintos momentos históricos en los que fueron pensadas las distintas corrientes y comenzando a llenar el cuadro de la clase con los aportes de todos los estudiantes. La intención es introducirles en el tema bajo una consigna similar a la que se enfrentarán en el siguiente momento.

*Preguntas orientadoras para completar el cuadro en conjunto:* ¿Qué recuerdan de la escuela tradicional? ¿Cuál es el papel de la escuela? ¿En qué posición se encuentran los estudiantes? ¿Qué tareas cumplen los docentes? ¿Qué contenido se privilegia para enseñar? ¿Cuáles podríamos decir que son los autores que han escrito y teorizado sobre la Escuela Tradicional? ¿Leyeron el texto de la clase? ¿Les aportó algo más para seguir pensando en la Escuela Tradicional? ¿En qué contexto se sitúa la Escuela Nueva? ¿Nos da alguna pista con respecto al cambio con la Escuela Tradicional? ¿Por qué?

**Tercer momento:** *Trabajo en grupos* (35 minutos aproximadamente)

Habiendo conversado sobre la primera parte del texto, se pasará a dividir a los estudiantes en tres o cuatro grupos, de acuerdo a la cantidad que sean (que no sean grupos de más de tres personas), otorgándoles distintos ejes, referentes al cuadro presentado y esquematizados en el texto de Palacios (1984), para caracterizar al movimiento de la Escuela Nueva: “sujete de

aprendizaje”, “tarea de le maestre”, “contenido de la enseñanza” y (en caso de ser cuatro grupos) “La Escuela”, en función de la lectura de la clase. Los grupos se armarán como ellos acostumbran; por afinidad o lugar donde están sentados. Los tópicos serán asignados al azar. La consigna para el trabajo en grupos será la siguiente:

En grupos de no más de tres personas les proponemos realizar un dibujo que represente el tópico que les tocó de acuerdo al posicionamiento de la Escuela Nueva ante el mismo. Pueden incluir diálogos o palabras para completar el dibujo. Recuerden que no es necesario ser buenos dibujantes sino ponerse en la piel de los escolanovistas ¡y crear! Tengan en cuenta que en la puesta en común deberán fundamentar sus dibujos desde sus conocimientos sobre Escuela Nueva y en apoyatura del texto de Palacios (1984).

En esta instancia, es prioridad que la practicante circule por los grupos despejando las dudas que se presenten y explicando lo que sea necesario para aportar a la realización del dibujo, siempre poniendo el foco en las grandes características presentadas en el texto (Palacios, 1984).

**Cuarto momento:** Puesta en común (30 minutos aproximadamente)

Cada grupo presentará su producción al resto de sus compañeros, fundamentándolas teóricamente con el texto propuesto. Se propondrá que a medida que presenten sus dibujos, también otorguen características del tópico asignado, de modo que vayan completando el cuadro propuesto en el segundo momento. Se espera que, al momento de presentar cada dibujo, todos los grupos aporten en la caracterización, independientemente del tópico que les haya tocado. Además, se espera completar los cuadros que no hayan sido asignados: “autores reconocidos” y, según la cantidad de estudiantes, “la escuela”.

*Algunas preguntas orientadoras:* ¿Habían escuchado hablar de la Escuela Nueva? ¿Qué impresiones tuvieron al leer el texto? ¿Les resultan cercanas las ideas de la Escuela Nueva? ¿Qué exponentes menciona el autor como los principales dentro de la corriente? *Para los grupos que no realizaron el dibujo:* ¿Qué creen que representa el dibujo? ¿Creen que está bien representada la categoría? ¿Le agregarían algo más? *Para el grupo que dibujó:* ¿Qué características de la Escuela Nueva están representadas en el dibujo? ¿Hay algo más que les haya quedado por fuera que les gustaría expresar? ¿Acuerdan con sus compañeros en las apreciaciones?



**Quinto momento:** Cierre de la clase (10 minutos aproximadamente)

En caso de ser necesario, se pedirá la reelaboración de los trabajos que presenten dificultades en la aprehensión del contenido, luego de identificar de qué tipo de error se trata (Anijovich, 2011), hacer devoluciones ofreciendo una retroalimentación (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017), y sumar aportes para su revisión con el conjunto de los estudiantes. Además, se les pedirá que guarden la/s producción/es realizada/s en clase grabando sus nombres con el fin de que sea presentado a modo de portafolios en las últimas clases. Además, se presentará la lectura para la siguiente clase: “Brubacher, J.S.: “John Dewey” en J. CHÂTEAU (Dir.): Los grandes pedagogos. México. FCE, 1959, pp. 277-294” y se explicitará su intencionalidad: conocer en profundidad la propuesta de un gran exponente escolanovista: John Dewey.

### **Materiales**

Hojas blancas A4

Afiche

Pizarrón y tizas (por las dudas)

### **Recursos didácticos**

Cuadro de síntesis

Consigna de trabajo

Bibliografía: Palacios, J.: “La cuestión escolar”. Cap I La tradición renovadora. Barcelona, Laia 1984.

### **Evaluación de los aprendizajes**

Para recoger información sobre los aprendizajes y poder hacer una evaluación de ellos en pos del ajuste y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, se prevé trabajar con una matriz de valoración (Anijovich, 2011)<sup>12</sup> que permita contribuir al ejercicio de la evaluación formativa anexada. En las matrices de valoración se incluyen criterios sobre expectativas de aprendizaje, niveles de calidad de los mismos, e indicadores que permitan describir su calidad en función de los objetivos de la clase y en estrecho vínculo con lo realizado por los estudiantes. Este instrumento busca atender a los procedimientos y procesos de aprendizaje, no a resultados en sí mismos ya que no espera respuestas únicas ni estandarizadas. En este

---

<sup>12</sup> Anijovich, R. (2011) Evaluar para aprender. (Selección de capítulos) Buenos Aires: Aique.

sentido, se presentan como flexibles, ya que permiten su construcción con la voz docente, abriendo un espacio a sus comentarios más allá de la escala construida. La intención de su utilización es meramente la de seguir construyendo un diagnóstico del grupo, para pensar propuestas de enseñanza adecuadas a las características del grupo e instancias en las cuales se encuentran en sus procesos formativos, un camino ya empezado en las observaciones y entrevistas.

Indicadores de avance	Aún no logrado	Medianamente Logrado	Logrado	Comentarios
Reconocimiento de las características generales de la Escuela Nueva	Les estudiantes presentan dificultades para reconocer las características generales de la Escuela Nueva, ni en torno a su contexto histórico y político, la concepción de niñez, la tarea docente ni el tratamiento del contenido al momento de intervenir o presentar sus producciones.	Les estudiantes muestran resistencias para el reconocimiento de alguna/s de las características trabajadas en el texto sobre Escuela Nueva al momento de intervenir o presentar sus producciones.	Les estudiantes reconocen las características generales de la Escuela Nueva tanto en su contexto histórico y político de surgimiento, la concepción de la niñez, la tarea docente y el tratamiento del contenido, evidenciado en sus dibujos y aportes a compañeros.	
Adopción de una mirada crítica sobre las formas de enseñar en perspectiva histórica.	Les estudiantes presentan dificultades para hacerle preguntas a los supuestos de la corriente y representar en sus producciones e intervenciones el movimiento de la Escuela Nueva.	Les estudiantes presentan resistencias al momento de representar de forma crítica y/o en perspectiva histórica el movimiento de la Escuela Nueva, atendiendo a algunas de sus	Les estudiantes comienzan a adoptar una mirada crítica, haciendo preguntas y representando la corriente, en sus intervenciones y dibujos, de manera histórica y no literal las características	

		características pero no en su complejidad.	que reconocen en el texto de la clase.	
Comparación de las corrientes pedagógicas	Les estudiantes en sus intervenciones presentan dificultades al momento de comparar la corriente normalista, dada en las clases anteriores, con la corriente presentada en la presente clase.	Les estudiantes en sus intervenciones presentan resistencias al momento de comparar las corrientes pedagógicas, sin encontrar una clara relación/ruptura entre el normalismo y la Escuela Nueva	Les estudiantes en sus intervenciones pueden comparar las corrientes pedagógicas, entendiendo los cambios presentados por la Escuela Nueva en las dimensiones de papel de la escuela, concepción de la niñez, tarea docente y contenido de la enseñanza.	
Logro de diálogo, intercambio y construcción de conocimientos en un clima de confianza y respeto mutuo	Les estudiantes presentan dificultades para dialogar entre pares, realizar los dibujos en conjunto y aportar al trabajo de sus compañeros en un clima de respeto mutuo.	Les estudiantes realizan aportes, intervenciones o producciones en conjunto pero presentan resistencias en algunos de los aspectos para lograr un clima de construcción colectiva de conocimientos basada en la confianza y el respeto mutuo.	Les estudiantes logran establecer diálogos, intercambios y construir conocimientos conjuntos basados en un clima de respeto y confianza mutua.	

### **Evaluación de la enseñanza o Autoevaluación**

Se entiende como autoevaluación, según Anijovich (2011) la implementación de instancias para la evaluación de las producciones de los estudiantes y su forma de resolución. Estamos hablando de una estrategia que propone a los estudiantes una mejora en su práctica, en su aprendizaje y el auto-conocimiento del mismo. En este caso, la auto-evaluación busca la

mejora de la práctica docente de la practicante, una revisión de la práctica para la mejora de la enseñanza.

En esta instancia se prevé no solo de la mirada de le co-formadore, sino también una crónica de la clase que relate lo ocurrido en ella con los fines de analizarla en una reflexión post-activa (Barcia et. al., 2017)<sup>13</sup> que permita un ejercicio de meta-cognición y revisión de la propia práctica en la cual, proponemos, se tenga en cuenta la distancia entre lo planificado-lo realizado, las decisiones ocurrentes, cuestiones a tener en cuenta en clases siguientes, las producciones de les estudiantes y la evaluación de les mismos, la auto-evaluación, los propósitos de la clase y el registro de ciertos ejes que también se han previsto para la observación del par y co-formadore. De esta forma, una especie de auto-observación a partir de preguntas orientadoras permitiría ajustar las planificaciones en función de las dinámicas, formas y aprendizajes surgidos de la clase.

*Secuenciación de la enseñanza:* ¿Fueron pertinentes los contenidos de la clase? En relación a su cantidad y vínculo con lo estudiado anteriormente por los estudiantes. ¿Se establecieron vínculos con los contenidos dados anteriormente (tanto por la practicante como por les estudiantes) en torno a la escuela nueva? ¿Se pudo explicitar la relación con los contenidos de la presente clase? ¿Quedaron contenidos por fuera que sería necesario recuperar en clases siguientes? ¿Qué cuestiones en torno al contenido no se han tenido en cuenta a la hora de planificar la clase? ¿El texto de la clase fue pertinente?

*Intervención pedagógico-didáctica:* ¿Qué situaciones ameritaron la intervención docente? A la distancia ¿Fueron pertinentes las intervenciones? ¿Hubo imprevistos en torno a lo que se esperaba de les estudiantes? ¿De qué tipo? ¿Se pudieron resolver? ¿De qué forma se resolvieron o qué debería tenerse en cuenta en próximas clases para resolverlo (Edelstein, 1996)<sup>14</sup>? ¿Se pudieron identificar y encauzar errores? ¿Cómo funcionó la voz de la practicante en el tema? ¿Se respetó la voz de les estudiantes (evitando interrupciones, por ejemplo)? ¿Hubo necesidad de que intervenga el co-formador? ¿Se ha podido tejer redes con el conocimiento disciplinar de les estudiantes desde la creatividad de les mismos? ¿Se logró construir un ambiente de confianza, respeto y diálogo para el intercambio y construcción colectiva de los conocimientos? ¿Se logró mediar con los debates? ¿Cómo? ¿Las intervenciones permitieron generar preguntas y fundar una mirada crítica hacia las distintas

---

<sup>13</sup> Barcia et. al. (2017) *Prácticas de la enseñanza. Libros de cátedra. Capítulo 4. 'El desafío de Documentar las Prácticas'*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017.

<sup>14</sup> Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. (1996) "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Capítulo 3. 'Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo.' México: Paidós.

corrientes pedagógicas, en particular, de la Escuela Nueva? ¿Las intervenciones posibilitaron u obstaculizaron la esquematización de las distintas corrientes pedagógicas? ¿Las intervenciones de la practicante apuntaron a realizar el cuadro propuesto? ¿Se recuperaron los aportes de los estudiantes para la realización del mismo?

*Condiciones didácticas. Tiempo y espacio pedagógico (Freire, 2004)<sup>15</sup>* ¿Qué recursos se utilizaron? ¿Fueron excesivos/pocos? ¿Se utilizaron pertinentemente? ¿Posibilitaron el curso de la clase o generaron conflictos? ¿El tiempo destinado a cada actividad fue pertinente? ¿Se distribuyó adecuadamente? ¿Se respetaron los tiempos planificados? ¿Se modificaron tiempos con respecto a la planificación? ¿Qué motivos llevaron a tales modificaciones? ¿Qué cuestiones se debieran tener en cuenta a la hora de planificar las clases siguientes en torno a los tiempos y espacios?

*Condiciones institucionales* ¿De qué manera lo institucional atraviesa el trabajo en el aula? ¿Cómo se manifiesta en la planificación, el recorte de los contenidos, los objetivos planteados, la forma de llevar adelante la clase?

*Direccionalidad (Freire, 2004)* ¿Fue coherente la intervención docente con respecto a los propósitos de la clase? ¿Es claro el posicionamiento político de la practicante?

*Sujetos de aprendizaje* ¿Se aprendieron cuestiones nuevas de los estudiantes a tener en cuenta para las próximas planificaciones? ¿Cómo puedo percibirles en sus intervenciones/silencios? ¿Están cómodos con la realización de la actividad propuesta? ¿Qué modificaciones y continuidades debieran haber desde la practicante para fomentar un clima de confianza, diálogo, respeto y construcción de conocimiento en el aula?

## **Anexo A**

La propuesta de evaluación de la practicante, y aprobada por el co-formador, apunta a pensarse como portafolios. El portafolios, según Anijovich (2011) “es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas”. En esta clave, se propondrá la realización de una producción por clase (aproximadamente), en la presente clase, esa producción está vinculada al ejercicio de dibujar en conjunto con otre(s) compañere(s). Más adelante, el portafolios se construirá con la realización de cartas, preguntas y reflexiones que representen una parte de aquello significativo que han aprendido. Se pretende que todas ellas sean presentadas en cada clase, y

---

<sup>15</sup> Freire, Paulo (2004). Elementos de la situación educativa. En El grito manso (pp. 31-48). Siglo veintiuno editores.

que, en caso de ser necesario en caso de que hubiera producciones con algún nivel de dificultad de aprehensión del contenido, que se realice una producción aparte a entregar al final del recorrido, conservando la anterior como parte de camino de aprendizaje.

En este sentido, se piensa la herramienta del portafolios como una evaluación formativa, que Mottier López (2010)<sup>16</sup> describe como la integración de la evaluación en la secuencia didáctica, teniendo como característica la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos de enseñanza, según Camilloni (2004)<sup>17</sup> y movilizar el aprendizaje, para Ravela, Picaroni y Loureiro (2017)<sup>18</sup>. Es también un ejercicio de metacognición y autoevaluación que permite al estudiante reconocer su propio proceso. Además, tal como indica Anijovich (2011), el portafolios no es formativo sólo para le estudiante sino también para le practicante ya que los logros de los aprendizajes retroalimentan la actividad de le docente en torno a las estrategias de enseñanza desplegadas, lo cual resultará sumamente importante para la realización de una autoevaluación y reflexiones post-activas.

Si bien la consigna final con los componentes y cuestiones formales del portafolios aún no está definido, se pretende comunicar a les estudiantes que guarden sus producciones a fines de entregarlos hacia el final del recorrido con la practicante. Además, cabe mencionar que el docente a cargo del curso tendrá en cuenta la calificación resultado del portafolio para la construcción de la calificación final del curso de les estudiantes.

## **Anexo B**

	Contexto	La Escuela	Sujete de aprendizaje	Tarea de le maestro	Contenido de la enseñanza	Corrientes filosóficas /Autores reconocidos
Escuela Tradicional	<i>Consolidación de los</i>	<i>Preparación para el</i>	<i>Infancia como</i>	<i>Relación vertical</i>	<i>Cultura única,</i>	<i>Liberalismo,</i>

<sup>16</sup> Mottier López, L. (2010) Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En: Anijovich, R. (comp). La evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós.

<sup>17</sup> Camilloni, A. (2004) “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en Revista Quehacer Educativo, Montevideo.

<sup>18</sup> Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Capítulo 4. ‘Evaluación Formativa’. Montevideo: Grupo Magro Editores.

1	<i>Estados-Nación</i>	<i>mercado laboral/la profesión</i>	<i>estado de imperfección</i>	<i>estudiante-docente. Sumisión. Maestro ejemplo de conducta moral.</i>	<i>currículum nacional. Lectura, escritura y cálculo.</i>	<i>Positivism o, Kant y Durkheim</i>
Escuela Nueva	<i>Guerra Mundial</i>	<i>“La vida misma de los niños” La escuela por y para el niño</i>	<i>Infancia feliz y libre</i>	<i>Maestro guía y auxiliar del niño. Vínculo signado por el afecto.</i>	<i>El interés del niño es lo que vale, su búsqueda, lo experiencial de la vida.</i>	<i>Primera etapa: Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Tolstoy, Key. Segunda etapa (De los grandes sistemas): Dewey, Claparede, Montessori, Decroly, Kerschens teiner y Ferrière. Tercera etapa: Cousinet y Freinet, Neill, Reddie y</i>

						<i>Hahn</i>
Pedagogía por objetivos						
Pedagogías críticas						
Pedagogías de la liberación						

Aclaración: El cuadro se presentará vacío en su interior, más allá de los tópicos y las corrientes. Lo escrito en *cursiva* es sólo una orientación de lo que sería importante escribir en el cuadro, pero está abierto a nuevos aportes de los estudiantes.

### **Bibliografía para los estudiantes**

Palacios, J.: “La cuestión escolar”. Cap I La tradición renovadora. Barcelona, Laia 1984.

### **Bibliografía para docente**

Bracchi, C. (2014) La escuela Secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad: Políticas y experiencias de Inclusión. En revista Novedades Educativas N° 283.

Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE (s/d). Diseño Curricular para el Profesorado de Teatro. La Plata, Argentina.

Edelstein, G y Coria, A. (2011) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Capítulo 2. ‘Los Sujetos de las Prácticas’. Colección Triángulos Pedagógicos. Manual Kapelusz.

Palacios, J.: “La cuestión escolar”. Cap I. La tradición renovadora. Barcelona, Laia 1984.

Pineau, P, Dussel, I y Caruso, M (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

### *Clase 1: Crónica y reflexiones post-activas*

Volví a mi casa el 29/8 de mi primer día de clases. Mi primer día de “mis” clases. Me hace ruido decirle “mis” porque ni el espacio es tan “mío”, ni puedo adjudicarme la clase a mí



sola. Fue una clase sumamente participativa, en la cual les estudiantes se mostraron abiertas a discutir, poner en debate sus ideas, contar sus experiencias y aprender, como las que había observado del docente a cargo.

Cuando llegué a la Escuela me sentía tranquila y me repetía a mí misma que fueron cinco años de formación académica que me “prepararon” para esto, pensando casi en una lógica aplicacionista, pero también que me llenaron de saberes de los cuales me apropié y, sobre todo, de confianza en mí misma para pararme en un aula en la cual probablemente sea la más chica de edad.

Mientras esperaba a César en el hall de entrada, un estudiante pasa y me saluda al grito de “¡Hola, profesora Lola!” y ahí se sumó una cuota de nervios, quizás relacionada con caer en la cuenta de esta última etapa de estudiante, de que en poco tiempo ya no seré vista como “compañera” de mis compañeres, sino “profe”. Me cuesta subirme a esa autoridad, pero, en cierta manera, la asumí cuando le devolví el saludo.

Entramos al aula y, con la llegada de una compañera que traía las lanas que había prometido la clase anterior (para unir las frases de los afiches “defensores del normalismo” con “detractores del normalismo”) se pusieron a trabajar en eso. Con lo cual, una parte del tiempo de la clase destinada a mi presentación y a que les estudiantes se saquen dudas estuvo ocupada por la finalización de la actividad de la clase anterior (esta fue una práctica común las clases anteriores, y creo que seguirá siendo por la extensión de los debates entre estudiantes). Luego de que César dijera “ahora es todo tuyo” me presenté, les estudiantes hicieron un particular silencio y escucharon atentamente lo que les conté de mi formación en la facultad.

Al momento de presentar el cuadro, César me ayudó a colgar el afiche en la pared. Tomé la palabra y empezamos a recuperar los conocimientos que recordaban de la “escuela tradicional” para comenzar a llenar el cuadro (**Producción final en Anexo C**). Les estudiantes lo copiaron en sus cuadernos y le tomaron fotos. Muchas de los conceptos y palabras que salieron en la puesta en común no las había previsto ya que sus aportes fueron sobre todo desde la experiencia personal, lo cual enriqueció el cuadro. De ahí que las palabras que anotamos en el contexto fueran “conservador” y “patriarcal”, mientras yo pensaba más en la génesis de los Estados-Nación, cuestión sobre la que también pudimos conversar. De todas maneras, cada vez que iba a escribir algo en el cuadro consultaba “¿Están de acuerdo con que ponga esto?”, entendiendo que si bien yo estaba escribiendo, la construcción del cuadro es colectiva; quizás en próximas clases puedo animarles a que se acerquen ellos a escribir sus ideas. Algunas de las intervenciones que había planificado “no me animé” a hacerlas ya que

sentía que interrumpía sus tan interesantes debates. De todas formas, sentí que por momentos pude hacerles “volver al eje”, en el sentido de que con lo que decían podía intervenir en pos de volver al texto, o a los aportes de clases anteriores. César me reconoció esto al final de la clase pero me pidió que lo haga con más frecuencia, ya que sino la clase se deriva en la experiencia personal, quedando por fuera el contenido en concreto. Lo que me pareció sumamente interesante como aspecto positivo de la propuesta es que les estudiantes llegaron a problematizar su propia formación. Si bien no era un objetivo concreto del diseño, me pareció muy curioso que la forma de plantear el contenido y de guiar el debate haya decantado en una cuestión tan trascendental para sus vidas que también hace a su posicionamiento como futuros docentes.

En este sentido, por momentos, el grupo de estudiantes conversa mucho y de forma ininterrumpida por lo cual en ciertas situaciones me resultó difícil adoptar una actitud más “autoritaria” para frenar la conversación y recuperar sólo los aspectos pertinentes, y hacer aclaraciones de por qué los otros no son tan acertados, aunque intenté volver a cada participación de los estudiantes cuando me tocaba tomar la palabra. César también intervino en algunas oportunidades en pos de abonar al debate, incluso llevándolos a debatir cuestiones que no estaban planificadas (luego me pidió disculpas por esto), pero su participación más activa estuvo en la segunda parte de la clase.

Una situación en particular que me parece preciso mencionar tiene que ver con que, al principio de la clase, una compañera expresó sentirse muy estresado por el estreno de su obra (de la cual es director), entre otras cosas que le estaban sucediendo. Si no entendí mal, había tenido un episodio de hipertensión. En los debates de las clases anteriores se notó muy comprometido con la clase, siempre aportando, discutiendo y problematizando el contenido. Esta clase no fue la excepción, hasta el momento en que discutió con una de las compañeras del aula. El motivo fue que la compañera defendía que hay ciertos espacios (como la Escuela de Teatro) en donde se concibe la educación de una manera mucho más “progresista” que lo que planteaba la Escuela Tradicional. Mientras tanto, él defendía la idea de que esto no es tan “lineal”, recuperando uno de mis aportes sobre que las teorías pedagógicas de las que hablamos no han muerto, sino que han mutado y se han reinterpretado a lo largo de la historia, con lo cual, no se podría encasillar a ninguna docente con ninguna teoría. Su historia dentro de la Escuela (entiendo que ha iniciado mucho tiempo antes la carrera y luego la retomó) daba a entender que había muchos comentarios que escuchó allí que le han hecho daño en su trayectoria educativa. La discusión subió un poco de tono, intenté detenerla, y desde entonces no intervino más por el resto de la clase. Estoy segura que no se enojó

conmigo sino con la compañera, pero esa situación fue un poco desbordante para mí. Luego, en la conversación con César, él “minimizó” un poco esta situación en el sentido de que le pareció “un bajón” para mi primera experiencia, pero pareciera ser como que no es la primera vez que el compañero toma esta actitud tan determinante producto de una situación estresante a nivel personal.

Comenzamos a hablar de Escuela Nueva cuando ya el debate grupal se había alargado bastante (César me hizo señas para advertirme de esto porque yo había dejado el celular un poco más lejos). Se notaba que varios de ellos habían leído, quizás sin terminar de comprender ciertas cuestiones sobre el texto, sobre las cuales volvimos y quedamos en profundizar la clase siguiente. En este sentido, fuimos aportando a pensar la teoría desde sus distintas características (como se expresan en el cuadro). César aportó varias veces en esta línea para que los estudiantes volvieran al texto a la hora de participar en clase. Me recomendó que lo hiciera en las próximas oportunidades: intentar guiarlos de vuelta al texto; además, en relación a esto, me sugirió que haga un pequeño ejercicio de autoevaluación al final de cada clase para que ellos mismos lleven un registro de lo que han aprendido. Quizás esta sugerencia la tome en las clases de cierre de cada teoría.

Les propuse la actividad, se dividieron en tres grupos (dos grupos de tres integrantes, y uno de dos) y les dejé elegir el tópico que quisieran. El primer grupo eligió “sujeto de aprendizaje”, el segundo “la tarea de le maestro”, y el tercero “contexto”. Si bien esta última no era una opción, estuvieron mucho tiempo para decidirlo incluso cuando los grupos ya estaban terminando, con lo cual decidí dejarles que lo hicieran, quizás podía sorprenderme. En general, no tuvieron dudas sobre la actividad de dibujar en sí, de hecho dos de los grupos la resolvieron rápidamente con muchas ganas, por lo cual creo que la selección de la actividad y la consigna fue pertinente.

En este momento de trabajo en grupos me dediqué a hablar con César sobre la propuesta de la segunda clase, la cual le gustó mucho y me realizó sugerencias para seguir aprendiendo a planificar (en particular los indicadores de avance para la evaluación del aprendizaje, ya que no cumplían su objetivo redactados de tal forma). Además, me dió la carpeta para pasar lista, así que aproveché y mientras pasaba por los grupos para saber cómo estaban resolviendo la actividad, les pregunté sus nombres y apellidos para registrar.

No fue mucho el tiempo de trabajo en grupos puesto que una estudiante me preguntó si podrían presentarlo antes de irse (tenía que retirarse unos minutos antes). Me pareció muy lindo que ella quisiera presentarlo en vez de desconocer este momento de la clase e irse sin más, se la veía más participativa que otras veces que observé. Viendo que otro grupo estaba

avanzado, decidí decirles que sí, que presenten al menos rápidamente algo de lo que hicieron. Entonces, la producción del primer grupo estuvo destinada a mostrar una secuencia de tránsito de la Escuela Tradicional a la Escuela Nueva (**Grupo 1 en Anexo D**). En este sentido, mostraron cómo la maestra ayuda a la niña a salirse de las rejas represivas de la escuela normalista, para aprender conjuntamente en la experiencia escolanovista.

El segundo grupo presentó un dibujo de una clase dada en círculo en donde el docente es “uno más” del aula (**Grupo 2 en Anexo D**). En la imagen, se ve que los estudiantes levantan la mano y participan, como si la voz circulara, como si la voz de los estudiantes valiera dentro de ese aula. Esto lo marcan como una ruptura con la escuela tradicional.

El tercer y último grupo realizó el dibujo un poco apresurado porque, como mencioné, se decidieron tarde sobre el tópico a elegir y el resto ya había avanzado. Realizaron una comparación entre Escuela Tradicional (donde se muestra a los estudiantes en filas y al docente con un puntero), y la Escuela Nueva titulada como “posible actualidad”, en donde los estudiantes se sientan en círculos y el docente ya no tiene más el puntero (**Grupo 3 en Anexo D**). Les sugerí que pensarán algo más en relación a esto ya que quedaba alejado del texto de la clase, aclarándoles a todos los grupos que tendrán tiempo hasta el martes que viene para “perfeccionar” o pasar en limpio sus dibujos y volver a presentarlos el 5/9. (**La entrega final de estas producciones con sus respectivas devoluciones se encuentran disponibles en Anexo 8**)

Por último, cerré la clase avisando que nos comunicábamos por el classroom sobre cómo seguíamos (para poder darme un tiempo de pensar cómo modificar la clase 2).

En líneas generales, creo que, o bien cometí un error en la planificación al destinar poco tiempo a las puestas en común, o bien el error estuvo en que no supe cómo intervenir en la clase en pos de pausar ciertas discusiones. Creo que haré un balance entre el ajuste de los tiempos en las planificaciones y, también, intentaré estar más atenta a saber cuándo poner la pausa en los intercambios.

Además, me parece que no se terminó de encontrar la intencionalidad de la actividad al tener poco tiempo de puesta en común, por lo cual, se destinará un tiempo más en la clase siguiente a cerrar esa actividad explicitando su propósito.

Nos quedamos con el coformador un rato más sentados conversando sobre cómo me había sentido y lo que él había anotado como observaciones. Coincidió con su devolución, fueron muy prudentes teniendo en cuenta que se trata de una primera clase. Le agradecí por eso y también por el reconocimiento de algunos logros: la dinámica de la clase, algunas

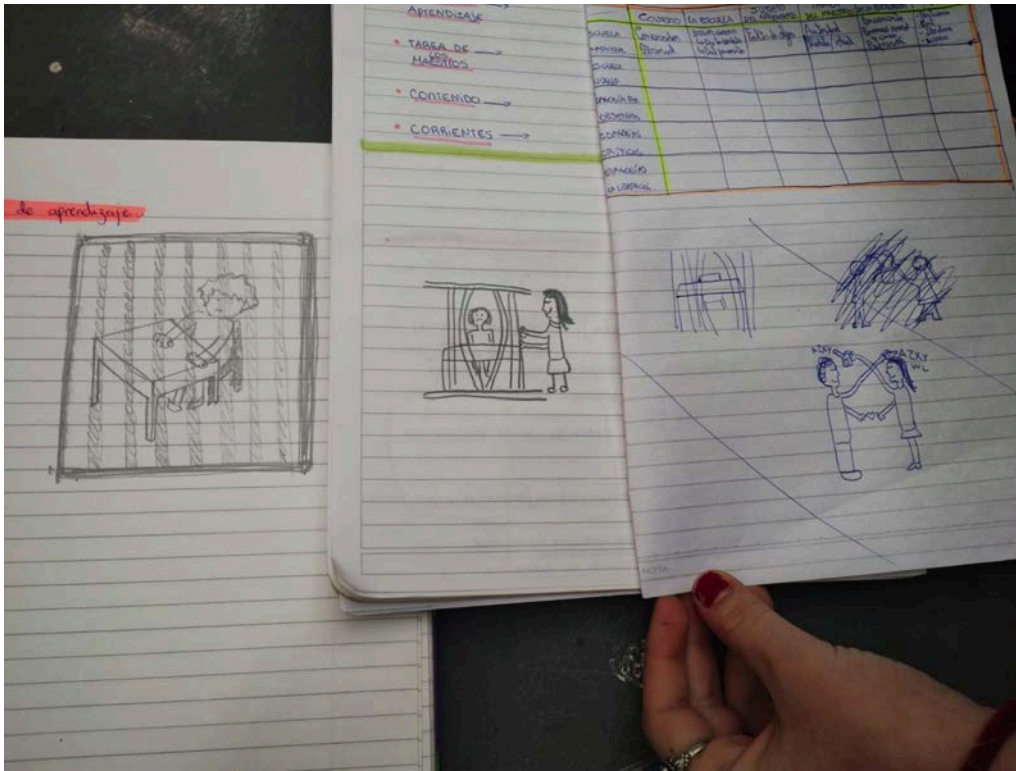
intervenciones clave, y la construcción del cuadro. Vimos el vaso medio lleno: ya pasó la primera, que es la más difícil y tensionante. Quedan siete clases para seguir aprendiendo.

**Anexo C**

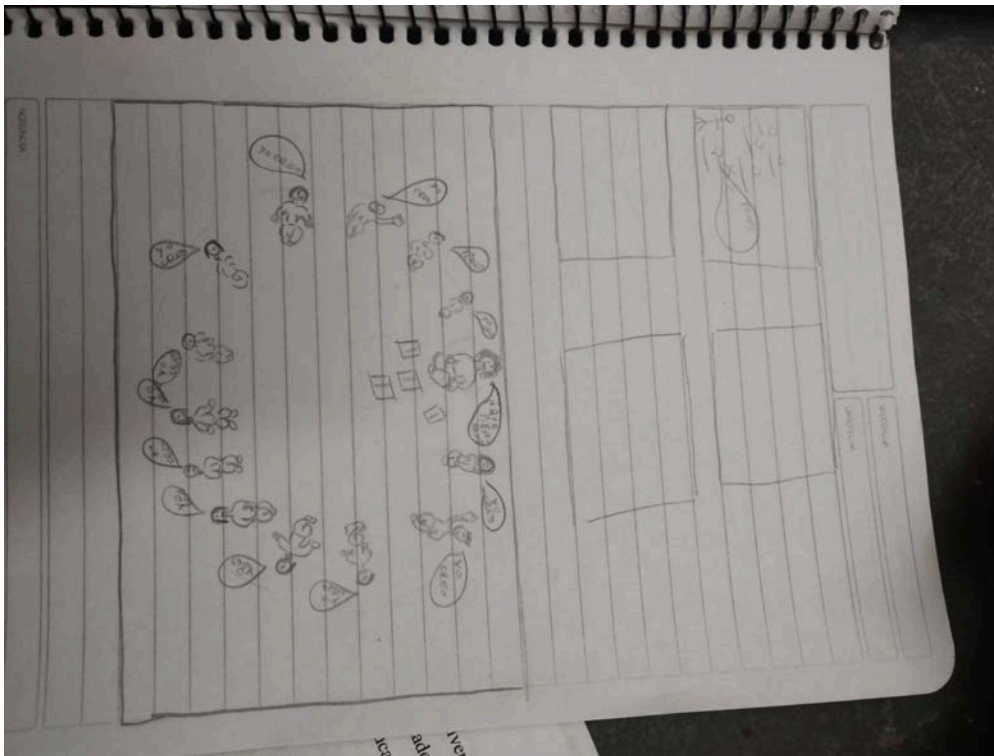
	CONTEXTO	LA ESCUELA	SUJETO DE APRENDIZAJE	TAREA DE LE MAESTRE	CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA	CORRIENTES AUTORES
ESUELA TRADICIONAL	Conservador Paternalista	Disciplinador Fuerte la conducta Fuerte el pensamiento	Falta de algo No tiene nada "Vaso vacío" "dumbo" "así lo es"	Autoridad Modelo/ Ejemplo a seguir Actitud paternalista Superioridad	Pensamiento formación moral y cívica/ Normas Represión/ Adaptación inventor.	Positivismo Kant: humano como único ser educable Liberalismo: libertad individual Durkheim: métodos de la ciencia
ESUELA NUEVA	Guerra Mundial Crítica Escuela Tradic cional	Sociedad diferente Paz/ Armisticio Horizontalidad	Su intereses Libertad Autonomía Prompe con la posibilidad desarrollo como sujeto educable	Guiar/ orientar Acompañar Abrir caminos/ Plantear dudas		
PEDAGOGIA OBJETIVOS						
PEDAGOGIAS CRITICAS						
PEDAGOGIAS DE LA LIBERACION						

**Anexo D**

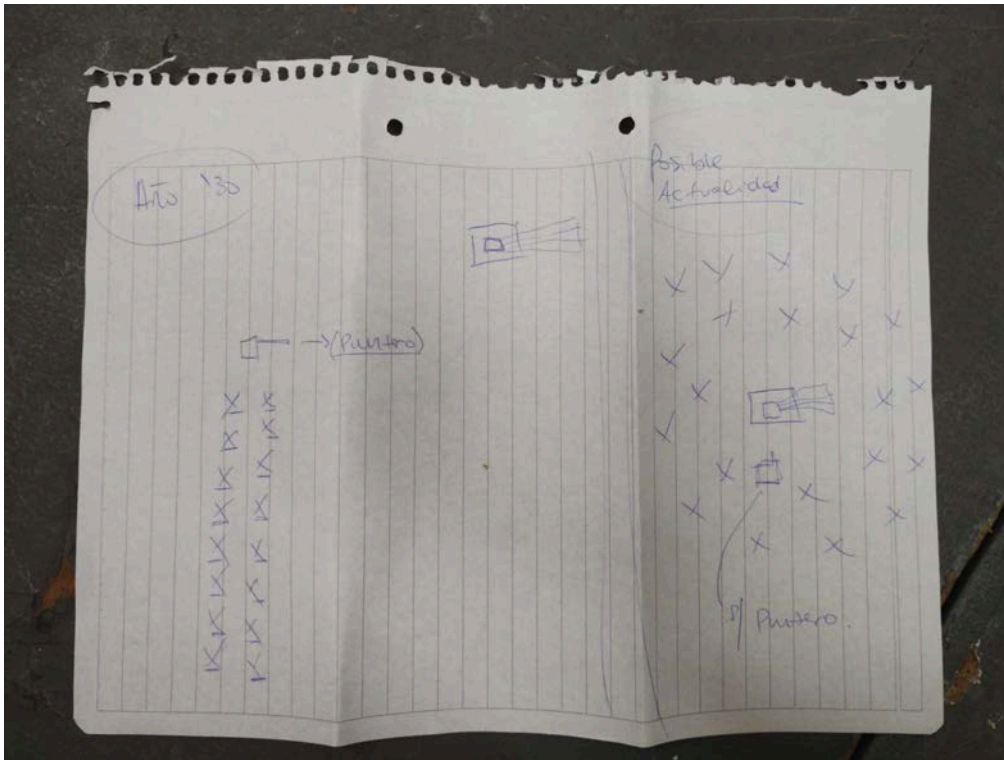
**Grupo 1:**



Grupo 2:



Grupo 3:



**Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance	Aún no logrado	Medianamente Logrado	Logrado	Comentarios
Reconocimiento de las características generales de la Escuela Nueva	Les estudiantes presentan dificultades para reconocer las características generales de la Escuela Nueva, ni en torno a su contexto histórico y político, la concepción de niñez, la tarea docente ni el tratamiento del contenido al momento de intervenir o presentar sus producciones.	Les estudiantes muestran resistencias para el reconocimiento de alguna/s de las características trabajadas en el texto sobre Escuela Nueva al momento de intervenir o presentar sus producciones.  x	Les estudiantes reconocen las características generales de la Escuela Nueva tanto en su contexto histórico y político de surgimiento, la concepción de la niñez, la tarea docente y el tratamiento del contenido, evidenciado en sus dibujos y aportes a compañeros.	<b>Hemos avanzado en una caracterización que les estudiantes compartieron en apoyatura del texto y mostraron en sus dibujos, pero no pudimos completar la caracterización general que se propuso inicialmente (Quedaron por fuera los contenidos y</b>

				<b>las corrientes filosóficas, que nadie mencionó)</b>
Adopción de una mirada crítica sobre las formas de enseñar en perspectiva histórica.	Les estudiantes presentan dificultades para hacerle preguntas a los supuestos de la corriente y representar en sus producciones e intervenciones el movimiento de la Escuela Nueva.	Les estudiantes presentan resistencias al momento de representar de forma crítica y/o en perspectiva histórica el movimiento de la Escuela Nueva, atendiendo a algunas de sus características pero no en su complejidad.	Les estudiantes comienzan a adoptar una mirada crítica, haciendo preguntas y representando la corriente, en sus intervenciones y dibujos, de manera histórica y no literal las características que reconocen en el texto de la clase.  x	<b>Les estudiantes han debatido comprendiendo o contextualmente las teorías que vimos, siempre reconociendo que la escuela corresponde a un tipo de sociedad.</b>
Comparación de las corrientes pedagógicas	Les estudiantes en sus intervenciones presentan dificultades al momento de comparar la corriente normalista, dada en las clases anteriores, con la corriente presentada en la presente clase.	Les estudiantes en sus intervenciones presentan resistencias al momento de comparar las corrientes pedagógicas, sin encontrar una clara relación/ruptura entre el normalismo y la Escuela Nueva	Les estudiantes en sus intervenciones pueden comparar las corrientes pedagógicas, entendiendo los cambios presentados por la Escuela Nueva en las dimensiones de papel de la escuela, concepción de la niñez, tarea docente y contenido de la enseñanza.  x	<b>Les estudiantes han comprendido desde un principio que existen distintas corrientes pedagógicas y que hay una gran diferencia entre lo que supuso la escuela tradicional y las ideas del escolanovismo. Podemos verlo en sus formas de hacer el dibujo (eligen una secuencia o dibujar una comparación) así también en los aportes de</b>



				la clase (por ejemplo en la parte de “sujete de aprendizaje” cuando indican que “rompe con la pasividad”, que esbozaba la teoría anterior.
Logro de diálogo, intercambio y construcción de conocimientos en un clima de confianza y respeto mutuo	Les estudiantes presentan dificultades para dialogar entre pares, realizar los dibujos en conjunto y aportar al trabajo de sus compañeros en un clima de respeto mutuo.	Les estudiantes realizan aportes, intervenciones o producciones en conjunto pero presentan resistencias en algunos de los aspectos para lograr un clima de construcción colectiva de conocimientos basada en la confianza y el respeto mutuo. x	Les estudiantes logran establecer diálogos, intercambios y construir conocimientos conjuntos basados en un clima de respeto y confianza mutua.	<b>Les estudiantes han podido debatir y construir conocimientos en conjunto en la puesta en común y el trabajo en grupos. Sin embargo, la situación problemática que comenté anteriormente me invita a correrme del lugar de “logrado” para problematizar el enojo del estudiante ante un debate. Quizás no ha se ha creado un clima lo suficientement e respetuoso.</b>

Clase 2: La Escuela Nueva. La propuesta de John Dewey.

**Fecha:** Martes 12/09

## **Contenidos**

Escuela Nueva. Características de la propuesta de John Dewey en contexto. Método de enseñanza.

## **Fundamentación**

La propuesta se enmarca en un eje temático destinado a desarrollar las principales teorías pedagógicas en la formación del Profesorado de Teatro, tanto la Escuela Nueva como la Pedagogía por Objetivos, las Teorías Críticas y de la Liberación. La clase anterior estuvo destinada a caracterizar, en rasgos generales, la propuesta de la Escuela Nueva desde su posicionamiento sobre la escuela, sobre el sujeto, la relación maestro-alumno, el contenido, y la mención a sus mayores exponentes, situado en un contexto histórico particular. En esta clase se pretende, primeramente, finalizar la exposición de las producciones que han realizado en la clase anterior con la intención de caracterizar la propuesta de la Escuela Nueva y saldar dudas del texto de Palacios (1984). En este sentido, la pretensión es también avanzar en profundizar en uno de los exponentes de la Escuela Nueva por su gran relevancia en el campo de la Pedagogía: John Dewey. Este pedagogo se ha posicionado explícitamente en un lado opuesto a la escuela tradicional (Dewey, 1967) con lo cual funciona como contrapunto directo de lo dado en las anteriores clases sobre el normalismo. En este sentido, se espera que el texto de la clase (Brubacher, J.S.: “John Dewey” en J. CHÂTEAU (Dir.): Los grandes pedagogos. México. FCE, 1959, pp. 277-294) resulte disparador para conocer otros modos de hacer escuela, diferenciándose primero del normalismo pero también de las que se presentarán luego como distintas teorías pedagógicas, sobre las cuales indagaremos a lo largo de las ocho clases. Se espera, además, que los estudiantes se animen a reflexionar y posicionarse como futuros docentes en torno al contenido de la clase, que interpela su práctica de manera directa, ya que, como indican Carrera y Orienti “nuestra tarea como docentes siempre está atravesada por teorías sociales y pedagógicas, aunque no lo hayamos pensado sistemáticamente o no les hayamos puesto nombre. Estas teorías, con las que actuamos, pueden imponérsenos irreflexivamente si no las pensamos” (2016: 2)

Por este motivo, se iniciará la clase recuperando lo aprendido en la clase anterior en torno a las características de la escuela nueva que han dibujado y las que se han conversado en clase (A saber: el contexto de surgimiento de la teoría, la concepción del sujeto de aprendizaje, la tarea del maestro, la construcción de la escuela, el contenido de la enseñanza y los autores o corrientes filosóficas que inspiran la teoría). El propósito principal de este momento está

enfocado en que les estudiantes vuelvan a presentar sus producciones de la clase pasada pero ahora bajo una nueva consigna subida al classroom a realizar por fuera del aula.

Les proponemos realizar un punteo relacionando lo que han dibujado en la clase con el texto de Palacios (1984) de modo que, en la siguiente clase, retomemos los dibujos de cada grupo recuperando las categorías conceptuales del autor.

Quienes no hayan asistido a la clase y se animen a crear, les proponemos dibujar el “contenido de la enseñanza” según la Escuela Nueva, en apoyatura del texto de Palacios (1984). Esto es, intentar graficar (puede ser con diálogos o palabras mediante) cómo entiende la teoría de la Escuela Nueva este aspecto pedagógico.

La intención es relacionar algunas de sus intervenciones con los aportes del texto asignado para la clase de la fecha, texto que podrá ser de ayuda para ampliar la teoría de la Escuela Nueva desde la especificidad de la propuesta de Dewey. Para esto, se ha realizado una guía de preguntas atendiendo a los dibujos realizados, que podrían llegar a guiar la exposición de los estudiantes (**Anexo E**)

En esta línea, en el segundo momento la intención es hacer énfasis en la propuesta de Dewey. Si bien se espera que haya un intercambio colectivo entre los estudiantes y la practicante, se tendrá como recurso un punteo del texto de la clase. El mismo se utilizará o bien en caso de que los estudiantes no hayan leído, o que los estudiantes no reconozcan en el texto los aportes principales para el desarrollo de la clase. El punteo realizado consta de algunos ítems fundamentales para el abordaje de la temática (**Anexo F**) y tienen como fin su recuperación a modo de introducción general que permita llevar adelante la propuesta de actividad. En particular, se prestará especial atención al método de enseñanza, puesto que para el coformador ésta es una idea fuerza que permite a los estudiantes “llevar la teoría a la práctica”, con lo cual, este contenido dictado con este texto ha sido solicitado por él. Se espera que en esta instancia los estudiantes debatan sobre el método, reconociendo a éste como parte fundamental de la propuesta de Dewey e intentando evidenciarlos en ejemplos concretos que quizás ya conocen, así como también poniendo en juego aquello que les ha resultado de interés a la hora de leer para pensar sus futuras prácticas docentes.

El tercer momento está destinado a la producción de a pares, que será insumo para el portfolio final. En esta instancia, se presentará y dará tiempo a la resolución de una consigna que persigue la finalidad de que se sostenga el diálogo iniciado en la parte anterior, ahora en

una instancia de grupos más pequeños. Se propondrá, entonces, la producción de un escrito hacia una persona que pide recomendaciones para iniciar un proyecto de escuela, posicionándose desde la perspectiva de Dewey. Al ser un texto un poco más largo que lo que se les ha solicitado anteriormente en clases (donde escribieron frases o realizaron punteos), se les dará una cantidad de tiempo en el aula pero también por fuera de la clase, proponiéndose en medio una puesta en común que pretende abonar a la construcción del escrito, recuperar cuestiones que no se han pensado sobre la propuesta y ajustar la fundamentación teórica para lograr una escritura fundada. Por lo tanto, el cuarto momento tiene como objetivo mostrar hasta dónde han llegado y que, en conjunto, se pueda seguir pensando el contenido del escrito.

El final de la clase está destinado a presentar la siguiente, donde seguiremos trabajando Escuela Nueva desde la coevaluación entre pares y, para finalizar y reflexionar en conjunto, se mostrarán unos videos donde se cuentan experiencias de la Escuela Nueva.

### **Objetivos**

Que les estudiantes profundicen sus conocimientos sobre la Escuela Nueva en torno a sus características generales, sus potencialidades y limitaciones, atendiendo a su contexto histórico.

Que les estudiantes reflexionen sobre las distintas teorías pedagógicas, sus similitudes y sus cambios, entendiendo el contexto histórico en el cual fueron desplegadas.

Que les estudiantes comiencen a desarrollar un posicionamiento frente a las distintas teorías pedagógicas como futuros docentes.

Que les estudiantes analicen la propuesta de John Dewey y la problematicen a la luz de sus propias experiencias y conocimientos sobre la temática.

### **Propósitos**

Profundizar en la temática de la Escuela Nueva abonando a la comprensión de la propuesta de John Dewey como un exponente de ésta.

Apostar a la construcción colectiva de conocimientos sobre las distintas corrientes pedagógicas aprendidas hasta el momento, en vínculo con las trayectorias educativas de los estudiantes.

Fundar la criticidad ante el conocimiento de las distintas corrientes pedagógicas.

Presentar la propuesta de John Dewey para su comprensión y análisis crítico desde un punto de vista histórico.

## **Construcción metodológica**

**Primer momento:** *Recuperación de los contenidos de la clase anterior* (30 minutos aproximadamente)

En el primer momento se pretende recuperar aquello que les estudiantes han entendido en la clase anterior sobre la Escuela Nueva. Para esto, se les propondrá volver a presentar sus dibujos ahora ya desde las categorías conceptuales que los sustentan, en particular, el texto de Palacios (1984). Además, se tendrá cerca el cuadro de la clase anterior realizado en papel afiche, y se instará a terminar de completarlo con los aportes que hagan en sus participaciones. Este momento es espacio para saldar las dudas que hayan quedado y, para la practicante, animar a los estudiantes a tejer redes con el contenido de la clase: la especificidad de la propuesta de Dewey (En **Anexo E** se encuentran algunas preguntas disparadoras en función de las producciones que realizaron los grupos la clase anterior)

*Algunas preguntas orientadoras para la realización del cuadro:* ¿Cómo relacionan los dibujos realizados con lo que esgrime Palacios (1984) en su texto? ¿Con qué categorías conceptuales vinculan los distintos aspectos (el contexto, la escuela, el sujeto de aprendizaje, la tarea del maestro, el contenido de la enseñanza)? ¿Cómo son los dibujos de sus compañeros respecto al contexto/ el sujeto/ la tarea del maestro/ el contenido? ¿A qué conclusiones llegamos respecto del posicionamiento de la Escuela Nueva en torno a la escuela/ el sujeto/ la tarea del maestro/ el contenido? ¿Recuerdan a sus mayores exponentes? ¿Con qué se encontraron en el texto de Brubacher? ¿Había información novedosa sobre la Escuela Nueva? ¿Algo les llamó particularmente la atención? ¿Les pareció interesante la propuesta de Dewey? ¿En qué aspectos? ¿Reconocieron “el método de enseñanza”?

**Segundo momento:** *La propuesta de Dewey.* (30 minutos aproximadamente)

La intención de este segundo momento es hacer énfasis en la propuesta de Dewey, en particular, su método de enseñanza, intentando construir ejemplos de forma colectiva para cada etapa que el autor nos propone. Se tomará nota en alguno de los dos pizarrones, de modo que se puedan sistematizar los aportes y que sean insumo para la actividad que sigue.

*Algunas preguntas orientadoras para la construcción de ejemplos:* ¿Cómo es la propuesta de Dewey? ¿En qué se diferencia de la escuela tradicional? ¿Pudieron identificar su método de enseñanza? ¿Qué lugar ocupa la experiencia en el mismo? ¿Qué papel juega el interés del alumno? ¿Qué tan importante es en la construcción del programa? ¿Cómo el método hace al programa? ¿Fueron o se imaginan una escuela así? ¿Qué cosas creen que pasarían allí?

¿Están de acuerdo con lo que propone Dewey? ¿Creen que es posible en las escuelas de hoy?  
¿Se imaginan enseñando teatro de esta forma? ¿Cómo podría ser?

**Tercer momento:** *Trabajo en grupos* (20 minutos aproximadamente)

Se les pedirá a los estudiantes que se agrupen de a pares (en caso de ser impares, se permitirá un grupo de tres) porque realizarán un ejercicio de escritura que puede llegar a ser muy engorroso de realizarse con más personas. La intención de la actividad está relacionada con que se acerquen a la propuesta de Dewey y se posicionen desde él para reinterpretar el texto de la clase. Es decir, se espera que los estudiantes “lleven a la práctica” el método Dewey con las ideas o ejemplos que puedan crear en el momento, en apoyo de lo que conversamos en el momento anterior, siempre sostenido por el texto de la clase.

Tendrán veinte minutos para comenzar el escrito, por lo cual se les instará a poner las ideas que tengan en este momento para debatirlas con los aportes de sus compañeros. Se les aclarará, además, que tendrán tiempo de acomodar y finalizar el escrito hasta la clase siguiente, donde realizaremos un ejercicio de co-evaluación entre pares. En este sentido, se prevé que la practicante pase por los grupos resolviendo las dudas y consultas que surjan de la escritura, orientándoles a animarse a escribir lo que puedan y expresar sus consultas sobre el tema en ese momento ya que luego habrá chances de reescribirlo y completarlo con más tiempo fuera de la clase. Por supuesto, se recordará que está disponible el classroom por si llegan a surgir otras dudas en la reescritura. La consigna, presentada a continuación, será transmitida de forma oral y se llevarán varias (cinco) fotocopias de la misma.

Una persona quiere iniciar un proyecto de escuela y les pide ayuda sobre cómo hacerlo, alejándose de los supuestos que sostienen la escuela normalista. Nuestra respuesta estará destinada a convencerla de que el método de John Dewey es el indicado dentro de todo el paradigma de la Escuela Nueva. Para responderle, escriban una carta en la que tengan en cuenta: qué y cómo enseñar (programa, método), finalidades de la escuela, valores, y den ejemplos de cómo hacerlo. Además, tomen en consideración que se trata de la escritura de una carta, por lo cual cuiden la formalidad en la escritura.

**Cuarto momento:** *Puesta en común* (35 minutos aproximadamente)

En este momento, daremos inicio a la puesta en común que se prevé que siga siendo desarrollada la clase siguiente. La intención es que presenten lo que hayan llegado a hacer de

sus producciones aunque no estén acabadas, de modo que podamos aportar a su finalización. *Algunas preguntas orientadoras para la puesta en común:* ¿Qué decisiones tomaron a la hora de realizar su carta? ¿En qué aspectos se centraron? ¿Tomaron en consideración todos los aspectos de la práctica que indica el texto de Brubacher? ¿Cuáles quedaron por fuera? ¿Pensaron en qué y cómo enseñar desde el posicionamiento de Dewey? ¿Qué finalidades se persiguen en la escuela? ¿Qué ejemplos se les ocurren para pasar de la teoría a la práctica? *Para finalizar* ¿Están de acuerdo con lo que escribieron? ¿Qué aspectos les parecen positivos de la propuesta de Dewey? ¿Lo ven realizable? ¿Qué dificultades encontraron a la hora de ejemplificarlo? ¿Cómo se lo imaginan?<sup>19</sup>

### **Quinto momento:** *Cierre de la clase* (5 minutos aproximadamente)

Se instará a que los estudiantes ajusten y/o terminen las producciones realizadas en clase en sus casas para retomarlas en el inicio de la clase siguiente, donde se co-evaluarán entre pares. Se presentará la propuesta de la siguiente clase: veremos videos que remiten a tres experiencias escolanovistas, con el objetivo de que comparen sus producciones con la concreción de la propuesta de la Escuela Nueva en los distintos videos, seguida de su problematización. La siguiente clase dará cierre a la temática para comenzar con la Pedagogía por Objetivos.

### **Materiales**

Afiche

Fibrón

Pizarrón y tizas (por si acaso)

### **Recursos didácticos**

Cuadro de síntesis (Anexado en Diseño de Clase 1)

Consigna de trabajo

Bibliografía: Brubacher, J.S.: “John Dewey” en J. CHÂTEAU (Dir.): Los grandes pedagogos. México. FCE, 1959, pp. 277-294

### **Evaluación de los aprendizajes**

---

<sup>19</sup> Estas preguntas serán retomadas en profundidad la clase siguiente donde se realizará un ejercicio de co-evaluación entre pares donde podrán contar sus dificultades, y además en la puesta en común de lo que será el visionado de videos sobre la experiencia escolanovista.

Al igual que en la clase anterior, se espera que la practicante evalúe su enseñanza a partir de los aprendizajes de los estudiantes, expresados de diversas formas a lo largo de la clase (en sus producciones, sus intervenciones orales, los aportes a sus compañeros). Para ello, se realizará nuevamente una matriz de valoración (Anijovich, 2011) que permita la construcción de la reflexión post-activa.

Indicadores de avance→ Objetivos ↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
<i>Objetivo: Profundizar sobre los conocimientos de Escuela Nueva</i>	Les estudiantes presentan dificultades para identificar las características de la Escuela Nueva conversadas en la clase y leídas en el texto de Palacios (1984) y Brubacher (1959), quedándose con sus conocimientos del “sentido común”.	Les estudiantes presentan algunas resistencias al momento de profundizar en los conocimientos de la Escuela Nueva, arraigándose en buena medida a lo aprendido en la clase anterior y sin identificar características de la Escuela Nueva en la propuesta de Dewey.	Les estudiantes logran una profundización sobre los conocimientos de la Escuela Nueva, expresado en sus producciones, las respectivas fundamentaciones, y aportes a la clase que denotan la lectura del texto y la aprehensión de los aportes de los compañeros/la practicante.	
<i>Objetivo: Reflexionar sobre las teorías pedagógicas</i>	Les estudiantes presentan dificultades para reflexionar sobre las teorías pedagógicas, ateniéndose únicamente a lo escrito en los textos dados o apegándose al cuadro.	Les estudiantes aún no logran disponerse del todo a la reflexión sobre las teorías pedagógicas, sin grandes posibilidades de producir una reflexión personal sobre la temática más allá de lo esgrimido en el	Les estudiantes reflexionan sobre las teorías pedagógicas individual y colectivamente, más allá de lo expuesto en los textos y del punteo realizado en el cuadro, identificando las características	



		texto y el cuadro.	de la Escuela Nueva, tejiendo puentes con sus experiencias personales y apropiándose del contenido.	
<i>Objetivo: comenzar a desarrollar un posicionamiento docente</i>	Les estudiantes presentan dificultades para posicionarse como futuros docentes, sin comprender la necesidad o alcanzar un posicionamiento político en la tarea docente, más allá de las experiencias ulteriores.	Les estudiantes presentan algunas resistencias para posicionarse políticamente en su futura tarea como docentes, entendiendo su importancia pero aún sin avanzar en posicionarse.	Les estudiantes comienzan a desarrollar un incipiente posicionamiento como futuros docentes, entendiendo la direccionalidad de su práctica y sus efectos en la enseñanza.	
<i>Objetivo: Analizar y problematizar la teoría de Dewey a partir de sus experiencias educativas.</i>	Les estudiantes presentan dificultades para analizar y problematizar la teoría de Dewey, sin poner en juego sus propios conocimientos y experiencias sobre el tema.	Les estudiantes presentan dificultades para el análisis y problematización de la teoría de Dewey, sin poder anclar sus conocimientos/experiencias con el contenido de la clase.	Les estudiantes denotan en sus intervenciones, aportes y producciones un análisis y problematización de la teoría de Dewey que se pone en relación con su propio posicionamiento y experiencia educativa.	

### **Evaluación de la Enseñanza o Autoevaluación**

Para la instancia de autoevaluación, definida por Anijovich (2011)<sup>20</sup>, se prevé la configuración de preguntas tal como en la clase anterior. Muchas de ellas son similares y otras varían de acuerdo a los propósitos de la clase, y para poner en comparación el propio accionar en relación con la clase anterior.

<sup>20</sup> Anijovich, R. (2011) Evaluar para aprender. (Selección de capítulos) Buenos Aires: Aique.

*Secuenciación de la enseñanza:* ¿Fueron pertinentes los contenidos de la clase? En relación a su cantidad y vínculo con lo estudiado anteriormente por los estudiantes. ¿Se establecieron vínculos con los contenidos dados anteriormente (tanto por la practicante como por los estudiantes) tanto del normalismo como con la Escuela Nueva? ¿Se pudo explicitar la relación con los contenidos de la presente clase? ¿Quedaron contenidos por fuera que sería necesario recuperar en clases siguientes? ¿Qué cuestiones en torno al contenido no se han tenido en cuenta a la hora de planificar la clase? ¿El texto de la clase fue pertinente?

*Intervención pedagógico-didáctica:* ¿Qué situaciones ameritaron la intervención docente? A la distancia ¿Fueron pertinentes las intervenciones? ¿Fueron excesivas? ¿Las intervenciones permitieron generar preguntas y fundar una mirada crítica hacia las distintas corrientes pedagógicas, en particular, de la Escuela Nueva? ¿Hubo imprevistos en torno a lo que se esperaba de los estudiantes? ¿De qué tipo? ¿Se pudieron resolver? ¿De qué forma se resolvieron o qué debería tenerse en cuenta en próximas clases para resolverlo (Edelstein, 1996)<sup>21</sup>? ¿Se pudieron identificar y encauzar errores? ¿Cómo funcionó la voz de la practicante en el tema? ¿Hubo necesidad de que intervenga el co-formador? ¿En qué momentos? ¿Se terminó de lograr la construcción de un ambiente de confianza, respeto y diálogo para el intercambio y construcción colectiva de los conocimientos? ¿Se logró mediar con los debates? ¿Cómo? ¿Las intervenciones posibilitaron u obstaculizaron construir una mirada hacia la propuesta de Dewey? ¿Se fundó una mirada crítica e histórica hacia la temática?

*Condiciones didácticas. Tiempo y espacio pedagógico (Freire, 2004)* ¿Qué recursos se previó utilizar? ¿Se utilizaron pertinentemente? ¿Posibilitaron el curso de la clase o generaron conflictos? ¿El tiempo destinado a cada actividad fue pertinente? ¿Se distribuyó adecuadamente? ¿Se respetaron los tiempos planificados? ¿Se modificaron tiempos con respecto a la planificación? ¿Qué motivos llevaron a tales modificaciones? ¿Hubo una más adecuada planificación de los momentos con respecto a la clase 1?

*Condiciones institucionales* ¿De qué manera lo institucional atraviesa el trabajo en el aula? ¿Cómo se manifiesta en la planificación, el recorte de los contenidos, los objetivos planteados, la forma de llevar adelante la clase?

*Direccionalidad (Freire, 2004)*<sup>22</sup> ¿Fue coherente la intervención docente con respecto a los propósitos de la clase? ¿Es claro el posicionamiento político de la practicante?

---

<sup>21</sup> Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. (1996) "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Capítulo 3. 'Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo.' México: Paidós.

<sup>22</sup> Freire, Paulo (2004). Elementos de la situación educativa. En El grito manso (pp. 31-48). Siglo veintiuno editores.

*Sujetes de aprendizaje* ¿Se aprendieron cuestiones nuevas de los estudiantes a tener en cuenta para las próximas planificaciones? ¿Cómo puedo percibirles en sus intervenciones/silencios? ¿Están cómodos con la realización de la actividad propuesta? En relación con la clase anterior ¿Se sienten más o menos cómodos? ¿Tiene que ver con la actividad propuesta o con el accionar docente? ¿Qué modificaciones y continuidades debieran haber desde la practicante para fomentar un clima de confianza, diálogo, respeto y construcción de conocimiento en el aula?

### **Anexo E**

*Grupo 1:* ¿Expresa el dibujo una nueva concepción de la niñez con respecto a la Escuela Tradicional? ¿Cómo se relaciona el dibujo con el concepto de “libertad”? ¿Se le ve a la niñez emprendiendo sus búsquedas e investigaciones? ¿Qué aprenderá esa niñez? *En relación con Dewey* ¿Qué actividad realiza la niñez? ¿Tiene relación con las “actividades actuales” de las que habla Dewey? ¿Cómo se vincula con “la experiencia”? ¿Se puede ver algo de las etapas del método de enseñanza propuesto por el autor? (No es necesario que esto aparezca en el dibujo, sino permitirnos pensar más allá de él para comenzar a abordar la propuesta de Dewey)

*Grupo 2:* ¿Qué tarea ocupa al maestro? ¿Es una postura nueva con respecto a la de la Escuela Tradicional? ¿Podemos ver la relación de afecto y camaradería del maestro con los sujetos de aprendizaje? ¿Cómo influye la forma de la clase con el contenido de la misma? ¿Cuáles serán los contenidos de esa clase? ¿Se ve la guía del maestro? ¿Se puede ver la cooperación y solidaridad? ¿Y el autogobierno? *En relación con la propuesta de Dewey* ¿Existe una nueva atmósfera social en esa escuela? ¿Cómo se podría traducir el método experimental en la escuela? ¿En qué etapa del método propuesto por el autor podrían estar?

*Grupo 3:* ¿Cómo se expresa el contexto en el dibujo? ¿Sería preciso hablar de que su dibujo expresa más bien “la escuela”? ¿Por qué? ¿Qué aspectos escolanovistas se encuentran en el dibujo? ¿Cómo se expresa el contexto en la escuela, en este caso? Además del puntero ¿Qué otras cuestiones cambian en la dinámica escolar respecto de la Escuela Tradicional? ¿Qué otras técnicas se transforman? *En relación con la propuesta de Dewey* ¿Qué representa para Dewey la escuela? ¿Cómo intervienen los conceptos de libertad, experiencia y democracia y en qué forma se relacionan con el dibujo realizado? ¿Cómo se traduce el “todo a todos” en esta experiencia?

### **Anexo F**

- En 1894 Dewey pone en marcha la “Escuela Dewey” o escuela-laboratorio
- Las principales críticas a la escuela tradicional contra la que se manifestaba Dewey son:
  - *Sobre los fines:* La Escuela Tradicional prepara para una vida adulta, para una vida después de la muerte, sin vivir rica y plenamente el hoy.
  - *Sobre el contenido:* Las materias del programa se elegían con frecuencia y se ordenaban en función de su valor disciplinario, más que en vista de su relación con las preocupaciones prácticas de la vida.
  - *El método:* De carácter autoritario destinado a la represión. Maestro como monarca.
- El punto de partida de la “Escuela Dewey” son las actividades comunes en las que el niño estaba inmediatamente comprometido. La finalidad es ayudarlo a resolver los problemas suscitados por los contactos habituales con los ambientes físico y social siendo la escuela una prolongación simplificada y ordenada de las situaciones sociales de casa y comunidad.
- El programa de la “Escuela Dewey” parte de las capacidades y de las tendencias presentes del niño. El programa es concebido como un instrumento que ayudaría al niño a realizar todos los proyectos que éste podía haber formulado con el fin de comprobar el resultado de sus presentes actividades. En los primeros años, el programa se basa en las necesidades del niño: alimento, albergue y vestido. Todas las disciplinas deben su significación al hecho de que enriquezcan actividades vitales básicas, como el aprovisionamiento para la alimentación, la construcción de un albergue o la confección de un vestido.
- El defecto de los métodos, para Dewey, era el divorcio entre el saber y su aplicación.
- La Escuela Dewey proponía una nueva atmósfera social: cooperación mutua; trabajar de un modo positivo por la comunidad. El orden y la disciplina era efecto del respeto propio del niño por el trabajo que realizaba, y de su conciencia de los derechos de los otros individuos consagrados a otras partes de la tarea común.
- Según el autor (1959), los factores principales que motivan la filosofía de Dewey son: la democracia y autonomía estadounidense; la revolución industrial; la influencia de la ciencia moderna y su papel como origen de la revolución; la teoría de la evolución; el análisis del método científico.
- Para Dewey, la experiencia, en su conjunto de acciones y de pruebas, es la clave que hace comprender la naturaleza de la realidad. Tuvo una visión experimental de la

experiencia, comprendiendo la prueba como el conocimiento (método experimental), dependiendo su valor de la relación observada entre lo que se ensaya y su resultado. Según Dewey, la experiencia no es nunca definitiva, el hombre está destinado a reconstruirla de continuo a la luz de la experiencia futura.

- Dewey constituyó criterios para establecer una meta válida de la educación: primero debe nacer de las actividades actuales en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del niño; segundo, debe ser flexible para mayor eficacia en la ejecución. Si los fines educativos se originan en las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma. La educación no tiene fines, sólo las personas tienen fines porque son ellos los que se encuentran comprometidos en las actividades concretas de la vida, y quienes deben asumir la labor de guiarlas hasta una conclusión. El único fin apropiado a la educación era más educación. No puede ser impuesta como en la Escuela Tradicional, ni debe constar de una acumulación de información (diferencia entre información y conocimiento)
- La experiencia educativa es una reconstrucción constante de lo que el niño hace, a la luz de las experiencias que sufre. Esta revisión continua del proceso de la educación es lo que la hace progresiva (“educación progresiva”)
- Dewey ideó un método de enseñanza que consta de cinco etapas:
  - El punto de partida debe ser una situación empírica, específica y actual originada en las actividades del hogar y de la comunidad.
  - En la segunda etapa hay una interrupción en la continuidad de la actividad actual. Se presentan obstáculos que ponen en peligro la conclusión alcanzada.
  - Luego de resolver este punto, en una tercera etapa está el método problema: una inspección de los datos que se tienen a la mano y que pueden brindar una solución. El insumo es la experiencia pasada. Los materiales escogidos en fin de cuentas se convertirán naturalmente en partes del programa.
  - La cuarta etapa es la de formación de una hipótesis en vista de restaurar la continuidad interrumpida de la experiencia, vislumbrando las consecuencias de cada ruta posible.
  - Por último, luego de elegir el fin o la hipótesis más conveniente, se debe someter a prueba la hipótesis. La práctica como prueba de verdad o del valor de la reflexión hecha por el alumno con objeto de resolver el problema.
- El método de Dewey suministra una solución a la eterna pregunta de la motivación del estudio. El interés del alumno está garantizado desde las primeras dos etapas del

método ya que prima la necesidad de dominar ciertos intermediarios (el programa) como medio para restablecer la continuidad de la actividad original. El interés es la garantía de crecimiento en la autonomía moral.

- Para Dewey, el maestro tiene el papel de sugerir a los niños lo que han de hacer porque tiene más experiencia.
- Según Dewey, la educación es un proceso social. Una sociedad buena es aquella en la que hay un máximo de experiencia compartida no sólo entre sus miembros, sino también entre éstos y los de otras sociedades.
- Una escuela democrática que enseña a los niños a actuar en sus comunidades a la luz de la mayor participación posible en la experiencia está destinada a desempeñar un papel en la reconstrucción del orden social.
- Para Dewey, la marca moral de una sociedad democrática consiste en que trata la experiencia de modo que le permite compartir con los jóvenes las oportunidades de una gestión inteligente de los asuntos sociales. La pedagogía adecuada, entonces, consiste en compartir con el alumno no sólo el capital basado en la experiencia de la especie humana, su cultura, sino también la experiencia de hacer y obrar de acuerdo con las propias decisiones.
- Dewey tenía la seguridad de que la escuela pública realizaba una labor religiosa de un significado infinito, tratando de asimilar a los niños de las diversas clases sociales, de las diversas tradiciones nacionales y los distintos credos religiosos. Allí, al menos, estaba el principio de una unidad social de la que debería nacer, en lo futuro, toda auténtica unidad religiosa.

### **Bibliografía para estudiantes:**

Brubacher, J.S.: “John Dewey” en J. CHÂTEAU (Dir.): Los grandes pedagogos. México. FCE, 1959, pp. 277-294

### **Bibliografía para docentes:**

Brubacher, J.S.: “John Dewey” en J. CHÂTEAU (Dir.): Los grandes pedagogos. México. FCE, 1959, pp. 277-294

Carrera, C. y Orienti, N (2016) “Teorías pedagógicas: la relación educación – sociedad como posible criterio de distinción”. Ficha de la cátedra Pedagogía. Mimeo.

Dewey, John (1967) “La educación tradicional frente a la educación progresiva” en *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, pp. 11-20.

## *Clase 2: Crónica y reflexiones postactivas*

Fecha: 12/09

Esta segunda clase, sorprendentemente, me encuentra un poco más nerviosa que la primera, ya pasaron dos semanas desde que empezó mi práctica y esa semana en el medio que no pude verles se me hizo un poco larga<sup>23</sup>.

César llegó un poco tarde y les estudiantes también se retrasaron. De todas maneras, llegaron poques en total porque a la hora de comenzada la clase se programaba el partido Argentina-Bolivia por las eliminatorias del Mundial 2026. No les juzgo, quizás yo también hubiese faltado si no fuera la docente de la clase.

En el primer momento, intenté recuperar los dibujos que habían hecho la clase anterior pero dos de los grupos estaban incompletos y el apunte lo tenían otros compañeros, y otro de los grupos lo hizo in situ en cuestión de minutos. Este grupo comenzó entonces hablando de la posición de le docente según la perspectiva de la Escuela Nueva. Intenté en mis intervenciones ir llenando los baches de aquellos grupos que no estaban, comparando la Escuela Tradicional con la corriente de la Escuela Nueva. En esta clave, fui formulando preguntas que apuntaron a recuperar el texto de Brubacher (1959)<sup>24</sup> con el objetivo de adentrarnos en el texto de la clase.

A las 16:30 llegó una estudiante, que ya sus compañeros me habían advertido que estaba triste porque su abuela está enferma hace días. Luego de pocos minutos sentada durante este momento de plenario, se levanta y se va afuera con los ojos llorosos, me quedé realmente preocupada y me sentí sin herramientas para abordar la situación ya que no podía irme, ni exponerla al preguntarle cómo está delante de todes. Minutos más tarde un compañero ofrece que alguien fuera a buscarla y una compañera lo hizo con muy buena voluntad. Volvieron al rato con mejores ánimos y me tranquilicé, de todas maneras la pude abrazar unos minutos más tarde mientras sucedía el trabajo en grupos.

Entre tanto, seguimos conversando sobre el texto de Brubacher. Nos detuvimos en particular en el método de enseñanza de Dewey cuando yo pregunté por el contenido de la enseñanza y una compañera respondió que le había llamado la atención esa parte del texto. Muchas no lo habían leído así que propuse la lectura entre todes de ese fragmento. Les costaba mucho entenderlo.

---

<sup>23</sup> El lunes de la semana anterior, César me avisó que estaba enfermo por lo cual no podía dar la segunda clase el martes previsto y debió posponerse.

<sup>24</sup> Brubacher, J.S.: "John Dewey" en J. CHÂTEAU (Dir.): Los grandes pedagogos. México. FCE, 1959, pp. 277-294

Nos vamos deteniendo en cada palabra y concepto sobre el cual quedaban dudas, intentando volver a explicarlo con nuestras propias palabras en varias oportunidades. Como aún seguía costando, les estudiantes proponen utilizar el pizarrón para sistematizar las etapas (cuestión que luego César me remarca que hubiera sido interesante que salga de mí, que en estas instancias en donde pareciera no quedar claro el contenido utilice el pizarrón para clarificar). Le propuse a un compañero que pase él a escribir y juntas fueron poniendo títulos a cada etapa y volviendo a explicar entre todos. Allí César hizo variadas intervenciones porque, como ya dió el contenido varias veces, maneja cantidad de ejemplos y formas de enseñarlo (que me hubiese gustado que me brinde con anterioridad teniendo en cuenta que nunca di clases sobre la materia).

Al rato llegó una compañera nueva, lo que nos invitó a volver a explicarlo (el método en particular y lo que habíamos revisado anteriormente), de modo que nos sirvió para dejarlo asentado. Es aquí cuando les propongo pasar a la actividad, de modo que podamos avanzar en el resto del texto que resulta sumamente interesante y también que se encuentren ellos mismos con la dificultad de escribir sobre el método.

La consigna se entendió fácilmente y de inmediato se pusieron a escribir. En este tiempo de trabajo en parejas, César bajó a la planta baja para pedir el proyector para la clase siguiente, mientras que yo pasaba por los grupos y resolvía algunas dudas. Pensaba tomar lista en esta instancia pero César ya lo había hecho, me hubiera gustado hacerlo para recordar los nombres e identificarlos con las caras de los estudiantes.

Una de las parejas estaba muy inspirada y no tenía preguntas, otra de las parejas me leyó su producción e intenté hacerles algunas sugerencias para mejorar algunas cuestiones que no habían quedado claras. En concreto, habían dicho que la Escuela Nueva pensaba el currículum en función de la sociedad, y volvimos a la idea del interés de la niñez y todo lo que ello conlleva. En el tercer grupo conversaban con la compañera que estaba triste y lo entendí. Les faltaba el texto así que les presté el mío y les sugerí que hicieran un pequeño boceto de la carta con los tópicos o partes que les gustaría que aparezcan en él, teniendo en cuenta que podrían completar la carta en sus casas con más tiempo y tranquilidad.

En la puesta en común el primer grupo leyó una carta ya casi finalizada sobre la cual realizamos algunos comentarios porque había dos puntos en los que había sugerencias no tan acabadas desde el punto de vista de la Escuela Nueva. El segundo grupo leyó una carta que dijeron que estaba más o menos por la mitad; los aportes eran muy interesantes para el resto de los grupos, ellos reconocieron los puntos que les faltaba concretar en la carta y comentaron los aspectos positivos que habían encontrado en la carta de la primera pareja. El último grupo



había avanzado en la introducción de la carta, con un saludo muy formal e informativo hacia le destinatario sobre la propuesta sobre la que será convencido de trabajar. Además, nos contaron lo que estaban planificando para agregar luego; me alegra que les haya servido la sugerencia. Todas las parejas se tomaron muy en serio el trabajo, cuidando la formalidad en la escritura y poniéndose en personaje (algo que no les cuesta mucho y que disfruto de verles hacer). Se entusiasmaron tanto con la actividad que me pidieron si podían pegar las cartas luego en las paredes del aula, donde ya están pegados los afiches con las frases detractoras y defensoras del normalismo y el cuadro de síntesis que propuse la clase anterior.

Finalizamos la clase y les comenté que tendrán hasta el lunes para terminar la carta, teniendo en cuenta que ese día las imprimiré para que en la clase del martes se co-evalúen entre pares (expliqué un poco de qué se trata la actividad que a César le pareció sumamente interesante, esperemos que de buenos resultados). Además, les “spoileé” que en la clase que sigue veremos videos sobre dos experiencias de la Escuela Nueva, ya que varios estaban ansiosos por saber cómo se lleva esta propuesta adelante, si tuvo éxito, o cómo funcionó en su momento.

César me pidió que termine diez minutos antes la clase para que pueda quedarse charlando conmigo y hacerme una devolución. Temí un poco por esa devolución porque él intervino tantas veces que creí que había hecho un desastre. Esos diez minutos se convirtieron en sólo la caminata hasta la parada de calle 7 y 50 porque, al notar que les estaba dejando salir antes, una estudiante tomó su parlante y nos mostró un video de una canción que habla sobre Escuela Tradicional, de la murga Agarrate Catalina, que escuchó el fin de semana. Me pareció hermoso que ella encontrara en el espacio del aula la confianza para compartir un momento de ocio en el que nos recordó. Lo disfrutamos mucho y le propuse que lo subiera al Classroom porque la grabación en vivo no se escuchaba muy bien.

La devolución de César estuvo buena aunque hay partes en las que no coincidieron. Me dijo que me notaba fuera del diálogo de los estudiantes, y que, en esta clave, debo intervenir mucho más para que lleguen a las respuestas. Creo que esto puede ser así y se lo adjudico a que es parte del paso de ser estudiantes a ser docentes, esa toma de posición activa en la que no acostumbramos a posicionarnos. También me parece que tiene un poco que ver con que mi interés no estaba solo en el método (como quizás sí el de él) sino también en la escuela-laboratorio como la concibe Dewey y la reflexión en sí misma sobre la teoría (este era uno de mis objetivos que comenzamos a caminar en el diálogo). También me sugirió que les exija más trabajos conceptuales que creativos, por más que sean muy interesantes y originales, y que busque más las categorías teóricas en sus intervenciones. Creo que, a

diferencia de la clase anterior, pude secuenciar los contenidos y darles a los mismos un tiempo limitado, pude intervenir mucho más en pos de discutir en base a categorías teóricas y es en este sentido que volvimos al texto en varias oportunidades, leyendo entre todos y deteniéndonos en las partes que más nos costaban, por lo cual puedo notar algo de mi propio progreso en el transcurso de esta clase. Tomaré la sugerencia de ofrecer trabajos más conceptuales (de hecho, el diseño de la cuarta clase que tengo pensado apunta a esto), aunque me cuesta porque no quiero que hagan un trabajo que busque la textualidad del texto ni que refiera a lo memorístico. Es así que, de ahora en más, me propongo balancear un poco más la propuesta del debate, lo creativo, a lo conceptual, sin que una descuide a la otra. Por supuesto, tomaré la recomendación que mencioné anteriormente, de animarme a usar el pizarrón para sistematizar aquella información que parezca difícil de comprender para los estudiantes, ya que podría funcionar como un recurso clave para ordenar la situación.

Fin de la segunda clase, vamos camino a la tres con mucha ansiedad de poder resolver aquello que no salió del todo bien y seguir potenciando lo que sí.

### Evaluación de los aprendizajes

Indicadores de avance→ Objetivos ↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
<i>Objetivo: Profundizar sobre los conocimientos de Escuela Nueva</i>	Les estudiantes presentan dificultades para identificar las características de la Escuela Nueva conversadas en la clase y leídas en el texto de Palacios (1984) <sup>25</sup> y Brubacher (1959), quedándose con sus conocimientos del “sentido común”.	Les estudiantes presentan algunas resistencias al momento de profundizar en los conocimientos de la Escuela Nueva, arraigándose en buena medida a lo aprendido en la clase anterior y sin identificar características de la Escuela Nueva en la propuesta de Dewey.	Les estudiantes logran una profundización sobre los conocimientos de la Escuela Nueva, expresado en sus producciones, las respectivas fundamentaciones, y aportes a la clase que denotan la lectura del texto y la aprehensión de los aportes de los compañeros/la	<b>Les estudiantes en sus intervenciones hacen aportes que dan cuenta de una profundización de los conocimientos de la Escuela Nueva. Al mismo tiempo, cuando uno les corrige ellos se retractan inmediatamente, recordando el texto y los aportes de los compañeros</b>

<sup>25</sup> Palacios, J.: “La cuestión escolar”. Cap I La tradición renovadora. Barcelona, Laia 1984.

			practicante. x	
<i>Objetivo: Reflexionar sobre las teorías pedagógicas</i>	Les estudiantes presentan dificultades para reflexionar sobre las teorías pedagógicas, ateniéndose únicamente a lo escrito en los textos dados o apegándose al cuadro.	Les estudiantes aún no logran disponerse del todo a la reflexión sobre las teorías pedagógicas, sin grandes posibilidades de producir una reflexión personal sobre la temática más allá de lo esgrimido en el texto y el cuadro. x	Les estudiantes reflexionan sobre las teorías pedagógicas individual y colectivamente, más allá de lo expuesto en los textos y del punteo realizado en el cuadro, identificando las características de la Escuela Nueva, tejiendo puentes con sus experiencias personales y apropiándose del contenido.	<b>Les estudiantes se atienen al texto, sin poder reflexionar o hacer valoraciones más allá de lo que se explicita en ellos. Es por este motivo que les subí al Classroom dos citas de un texto de Caruso (2001)<sup>26</sup> donde se esgrimen algunas críticas a la teoría que quizás les posibiliten pensar más allá de la defensa a la Escuela Nueva.</b>
<i>Objetivo: comenzar a desarrollar un posicionamiento docente</i>	Les estudiantes presentan dificultades para posicionarse como futuros docentes, sin comprender la necesidad o alcanzar un posicionamiento político en la tarea docente, más allá de las experiencias ulteriores.	Les estudiantes presentan algunas resistencias para posicionarse políticamente en su futura tarea como docentes, entendiendo su importancia pero aún sin avanzar en posicionarse.	Les estudiantes comienzan a desarrollar un incipiente posicionamiento como futuros docentes, entendiendo la direccionalidad de su práctica y sus efectos en la enseñanza. x	<b>Les estudiantes constantemente intervienen adoptando un posicionamiento o sobre lo que les parece mejor para la enseñanza en las escuelas de hoy, recuperando los aportes de los textos y estableciendo comparaciones entre las</b>

<sup>26</sup> Pineau, P, Dussel, I y Caruso, M (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

				<b>distintas teorías</b>
<i>Objetivo: Analizar y problematizar la teoría de Dewey a partir de sus experiencias educativas.</i>	Les estudiantes presentan dificultades para analizar y problematizar la teoría de Dewey, sin poner en juego sus propios conocimientos y experiencias sobre el tema.	Les estudiantes presentan dificultades para el análisis y problematización de la teoría de Dewey, sin poder anclar sus conocimientos/experiencias con el contenido de la clase. <b>x</b>	Les estudiantes denotan en sus intervenciones, aportes y producciones un análisis y problematización de la teoría de Dewey que se pone en relación con su propio posicionamiento y experiencia educativa.	<b>Les estudiantes problematizan la teoría de Dewey pero no logran anclar sus conocimientos y experiencias con ello, sino que lo hacen desde la opinión</b>

### Clase 3: Experiencias basadas en la propuesta de la Escuela Nueva.

**Fecha:** Martes 19/09

#### **Contenidos**

Escuela Nueva. Experiencias de la Escuela Nueva en Argentina.

#### **Fundamentación**

En las clases anteriores los estudiantes han podido conocer la Escuela Nueva desde sus características más generales a la especificidad de la propuesta de Dewey, situándose como defensores y promulgadores de la misma, así también, reflexionando acerca de su factibilidad, y sobre sus sensaciones que tuvieron en la lectura. En esta clase se dará un cierre a la teoría pedagógica de la Escuela Nueva, no sin antes visualizar algunas experiencias que se han llevado adelante bajo la concepción escolanovista.

En un primer momento explicaremos los objetivos de la clase de hoy, teniendo en cuenta que será la última de esta corriente y que, si bien no realizaremos una producción escrita como lo hemos hecho clases anteriores, se tomará en consideración su participación en la clase. Imagino que a esta altura ya estarán un poco cansados de volver a dar Escuela Nueva, con lo cual, se insistirá en esta idea de que la clase funcionará como cierre de la teoría. En este sentido, cabe recalcar que la propuesta tiene dos aristas importantes, por un lado, ejercitar la coevaluación entre pares, cuestión que es sumamente valiosa para la consolidación de los contenidos en pos de una mejora de los aprendizajes y prácticas docentes (según Anijovich, 2011), pero que también tiene una dimensión del posicionamiento docente muy importante de trabajar con futuros profesores. Por otro lado, se propone proyectar dos videos donde se puedan visualizar estas experiencias que bien vimos en la teoría pero que es dificultoso de imaginar con la escuela tradicional tan instaurada en nuestras biografías escolares. Además, los videos están situados en experiencias en Argentina lo que posibilita correrlos de los textos europeos que habíamos leído hasta ahora para contextualizar la mirada hacia lo local, que permita reconocer otros puntos de vista sobre el escolanovismo. En particular en el caso argentino, según Carli (2011), el movimiento de la Escuela Nueva encontró cauce con las experiencias de educación anarquista y las demandas sociales del protagonismo de los niños en la escena moderna; algunas de estas experiencias quedan trunca porque el discurso

pedagógico y el político-social luego del golpe de Estado al radicalismo quedan totalmente confrontados.

Sumado a esto, es muy importante aclarar que en clases anteriores se ha insistido con la idea de “encasillar” a las escuelas pedagógicas u otras experiencias como ejemplo de Escuela Nueva, aportes que intentamos problematizar para poder ser críticos y reconocer la distancia entre el discurso y los hechos en concreto. Por este motivo, la visualización de videos que muestren experiencias distintas de Escuela Nueva podría llegar a hacerles reflexionar en que no existe un único modo de entender la teoría, que no siempre se persiguen los mismos objetivos y que se ha llevado a la práctica cuestionando distintos aspectos de la escuela tradicional y no siempre de la misma forma. Palacios (1984) mismo dice que la Escuela Nueva tiene una larga historia y extensión y que en ella existieron diferencias de tipo detallista así también hubieron quiebres en lo que parecieran las bases sustanciales de la teoría escolanovista. Este aporte de Palacios ayuda a pensar en la flexibilidad de las teorías pedagógicas y su importante contextualización en momento y espacio socio-histórico.

Por lo tanto, en el segundo momento pasaremos a realizar un ejercicio de co-evaluación. En esta instancia, se espera que cada pareja lea la carta que han escrito la clase pasada de otra pareja (es decir, sólo leerán una producción, no todas la de todas las parejas), y, mediante un cuadro con preguntas, que funcionan a modo de criterios de evaluación, puedan evaluar el trabajo de le compañere, realizándole una devolución que luego compartan con el resto del grupo, a fin de socializar lo pensado y seguir construyendo conocimientos, problematizar y preguntarse sobre la teoría pedagógica. Cabe destacar que les pedí que suban al aula las cartas con anterioridad (a más tardar el lunes por la tarde) con la excusa de que debo imprimirlas para poder leerlas previamente y tener un panorama general de lo que han escrito, para pensar posibles intervenciones. **(Anexo G)**

En un tercer momento, visualizaremos los videos propuestos en clave de identificar en ellos las características ya pautadas sobre la Escuela Nueva para, posteriormente (en el cuarto momento), realizar una puesta en común donde les estudiantes cuenten qué vieron en torno a los distintos puntos, que puedan expresar sus inquietudes, lo que les ha llamado la atención, lo que ya imaginaban y que comparen lo que habían pensado o lo que conocían sobre Escuela Nueva con los videos en sí mismos.

Para dar cierre a la teoría de la Escuela Nueva, se propondrá un ejercicio sencillo de autoevaluación en términos de Anijovich (2011):

“Se entiende por autoevaluación la implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no). La autoevaluación se transforma, así, en una estrategia para convertirlos en mejores estudiantes, los ubica en un rol protagónico, favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueve el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación” (p. 55)

En este sentido, se presentará un instrumento (lista de cotejo en **Anexo H**) que permite a los estudiantes preguntarse por lo que han aprendido, que reconozcan sus fortalezas y se permitan reconocer sus dificultades como parte del aprendizaje. Cabe destacar que si bien damos por finalizado el tema “Escuela Nueva” esto no inhabilita la pregunta por las dudas que pueden llegar a surgir las clases siguientes, ni tampoco es un contenido que quede estático, sino que lo recuperaremos próximamente a los fines de hacer comparaciones y comprender mejor cada teoría pedagógica. Las auto-evaluaciones serán insumo para la practicante para pensar en sus futuras clases.

Hacia el final, se recordará que no habrá una producción en esta clase para el porfolio, que es insumo todo el trabajo realizado en la clase para la evaluación. Además, se recordará el texto de la clase siguiente, donde comenzaremos a trabajar con Pedagogía Por Objetivos.

### **Objetivos**

Que les estudiantes realicen una evaluación de las producciones de sus pares, reconociendo así su propio aprendizaje.

Que les estudiantes transmitan la evaluación de manera respetuosa, preservando el clima de confianza para el aprendizaje

Que les estudiantes reconozcan las características de la Escuela Nueva en las distintas experiencias.

Que les estudiantes comparen lo que habían imaginado previamente al visionado de videos con la concreción de la teoría de la Escuela Nueva en experiencias concretas.

Que les estudiantes realicen un ejercicio metacognitivo que evidencie su aprendizaje.

### **Propósitos**

Propiciar un espacio de co-evaluación formativa para el intercambio entre pares dentro de un clima de respeto y confianza que favorezca el aprendizaje.

Compartir distintas experiencias educativas escolanovistas en vínculo con lo aprendido en clases precedentes.

Solicitar la problematización de los imaginarios que habían compartido en sus cartas en relación con las experiencias escolanovistas de los videos.

Ofrecer un espacio en el cual les estudiantes puedan realizar un ejercicio metacognitivo en el que evidencien sus aprendizajes, reconozcan sus debilidades y fortalezas.

### **Construcción metodológica**

#### **Primer momento:** *Presentación de la clase* (10 minutos aproximadamente)

Primeramente, se pasará a saludar a los estudiantes y esperar unos minutos a quienes aún no han llegado, consultándoles si tienen novedades de sus compañeros. Se explicará qué objetivo tiene la clase de la fecha y las actividades que la guían, aclarando que se trata de darle un cierre a la teoría pedagógica de la Escuela Nueva, para lo cual realizaremos ejercicios de evaluación entre pares y personales, y, además, veremos distintas experiencias escolanovistas en Latinoamérica.

#### **Segundo momento:** *Ejercicio de coevaluación entre pares* (45 minutos aproximadamente)

Se les pedirá a los estudiantes que se organicen en las parejas que eligieron la clase anterior. Cada grupo le dará la carta, la cual comenzaron a escribir la clase anterior para llevarla finalizada para esta clase, a la pareja de la izquierda, de modo que a cada pareja le toque la lectura de otra. Se les repartirá a los estudiantes la consigna de escritura de la clase anterior y el instrumento de coevaluación y se explicará qué es lo que tienen que hacer con él. La intención es que el sentido de la actividad puedan encontrarlo ellos en el mismo hacer, y que se explicita luego en la puesta en común ya que este momento prevé una instancia de trabajo de a pares para la lectura de la carta y una pequeña puesta en común que resuma una devolución para la pareja que les tocó. La idea es que puedan llevarse la devolución de la pareja que les evaluó para mejorar el escrito de cara a la entrega final (que será en la última clase conmigo).

#### **Tercer momento:** *Presentación de los experiencias* (videos) (20 minutos aproximadamente)

Se presentarán dos videos cortos con el proyector de la Escuela (se llevará la netbook personal en caso de que no funcionara). Como introducción a los videos, se aclarará que lo visto hasta aquí de Escuela Nueva estaba bien relacionado con una mirada hacia Europa, mientras que en América Latina, en Argentina en particular, existieron algunas experiencias que hicieron repensar la educación y generaron nuevos debates y demandas al incipiente sistema educativo, en un contexto histórico-social completamente distinto al europeo.



*La escuela de la señorita Olga*, disponible en [http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv\\_9tiEg](http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv_9tiEg)

*El camino de un maestro, Homenaje a Luis F. Iglesias*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4KY5RTVqIx0&list=PLgeh172zFOvaLIH574AxSi4jmiHfX-zGe>

Se les leerá algunas preguntas orientadoras para que presten atención antes de visualizar los videos, anotando en el pizarrón las palabras en negritas: ¿Qué *elementos* de la Escuela Nueva aparecen en los videos? ¿Qué pasa con el papel de *le estudiante*? ¿Y *les docentes*? ¿Cuál es la *disposición de la escuela/el aula*? ¿Qué pasa con los *contenidos/el programa*? (en **Anexo I** un punteo con los aportes que sería interesante destacar)

**Cuarto momento:** *Puesta en común* (25 minutos aproximadamente)

La intención es que, con las preguntas orientadoras del momento anterior, les estudiantes puedan comentar qué apuntaron y debatir sobre cómo es que habían imaginado esa Escuela Nueva en sus escritos y de qué forma se resignifica en cada experiencia.

La practicante realizará una toma de notas de los aportes de los estudiantes en el pizarrón, atendiendo a responder las preguntas que se presentaron en el anterior momento.

*Algunas preguntas orientadoras para esta instancia:* ¿Encontraron todas las características que menciona Palacios (1984) expresadas en los videos? ¿Alguna no apareció? ¿Si no aparecieron (la escuela, le sujete, la tarea de le maestre o el contenido), cómo se lo imaginan? ¿Hay rasgos de la Escuela Tradicional en alguno de los videos? ¿Cuáles? ¿Por qué creen que esto es así? ¿Hay algo que les llame particularmente la atención de los videos? ¿Imaginaban así la Escuela Nueva? ¿Qué se asemeja más a lo que habían pensado?

**Quinto momento:** *Autoevaluación* (15 minutos aproximadamente)

Se presentará el cuadro de autoevaluación y se instará a llenarlo de modo individual en los minutos que queden de clase, ya que resultará de insumo para la mejora de la propia práctica de enseñanza. De no poderse, se lo podrán llevar y completar fuera del horario de clase (con fecha de entrega límite hasta el martes siguiente)

**Sexto momento:** *Cierre de la clase* (5 minutos aproximadamente)

Dando cierre al tema de la Escuela Nueva, se propondrá la lectura de la siguiente clase GIMENO SACRISTÁN, J.: “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”.

Madrid, Ed. Morata, 1982 y se avisará que en ella asistirá una compañera que también está haciendo la materia Prácticas de Enseñanza. Se insistirá en lo dicho en la primera clase: la compañera va a observarme a mí y luego me realizará una retroalimentación para la mejora de mi práctica. Este es un ejercicio de coevaluación, como el realizado en esta clase.

### **Bibliografía para la docente**

Anijovich, R. (2011) Evaluar para aprender. Capítulo 3: Evaluaciones entre pares. Buenos Aires: Aique.

Brubacher, J.S.: “John Dewey” en J. CHÂTEAU (Dir.) (1959) Los grandes pedagogos. México. FCE. pp. 277-294.

Carli, Sandra (2011) “La autonomía del niño en las experiencias educativas Yrigoyenismo, Escuela Nueva y democracia (1916- 1945) en *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 161-190.

Palacios, J.: “La cuestión escolar”. (1984) Cap I La tradición renovadora. Barcelona, Laia.

### **Recursos didácticos**

Instrumento de coevaluación

Instrumento de autoevaluación

Videos

### **Materiales**

Copias de los instrumentos de evaluación y la consigna de la clase anterior

Pizarrón

Tizas

### **Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
Evaluar a sus pares adoptando una mirada crítica sobre la producción,	Les estudiantes no consiguen evaluar a sus compañeros en pos de la	Les estudiantes aún no logran evaluar con el objetivo que supone la	Les estudiantes leen el trabajo de sus compañeros con el sentido	

identificando errores y ausencias en el trabajo o aspectos positivos que faltaban en el propio trabajo	realización de un ejercicio de aprendizaje, superponiendo las relaciones personales por sobre el objetivo de la actividad	actividad, no reconociendo o bien los errores de le compañere o los propios	formativo de aprender algo del trabajo de le otre, así como hacer sugerencias que potencien el aprendizaje de le otre.	
Respetar el momento de evaluación como instancia formativa	Les estudiantes no consiguen respetar la instancia como trabajo colaborativo para el aprendizaje, haciendo chistes u obstaculizando de algún modo el ejercicio de la actividad	Les estudiantes presentan dificultades para respetar el momento de evaluación en un clima de confianza y respeto mutuo aunque lo intentan	Les estudiantes reconocen en su actitud el momento de evaluación en tanto instancia formativa en un clima de respeto y confianza.	
Reconocer en las intervenciones las características principales de la Escuela Nueva en los videos (la tarea docente, el papel de le estudiante, el contenido que se enseña, las particularidades de la disposición áulica o escolar)	Les estudiantes presentan dificultades para reconocer en los videos las características de la escuela nueva, sin esbozar comentarios acerca de los mismos	Les estudiantes realizan intervenciones en las cuales presentan resistencias en el reconocimiento de las características de la Escuela Nueva, entendiendo algunas más que otras.	Les estudiantes en sus intervenciones logran identificar las características principales de la Escuela Nueva en su totalidad, añadiendo sus propios puntos de vista sobre el tema	
Comparar la experiencia de los videos con la propia imaginación sobre lo que significaba la	Les estudiantes no realizan comparaciones sobre la experiencia de los videos en relación con lo	Les estudiantes comienzan a comparar la experiencia de los videos en relación con lo que imaginaron	Les estudiantes comparan la experiencia de los videos con su propia imaginación en torno a la	

Escuela Nueva, reconociendo prejuicios, aciertos y nuevos descubrimientos	que ellos habían imaginado sobre la Escuela Nueva (escrito principalmente en la carta)	sobre Escuela Nueva con algunas dificultades para el reconocimiento de prejuicios y aciertos.	Escuela Nueva, reconociendo sus prejuicios, aciertos y nuevos descubrimientos sobre lo que se expresa en la teoría	
Ejercitar la metacognición en tanto reconocimiento de lo aprendido, así como aquello que quedó sin resolver	Les estudiantes presentan dificultades para ejercitar la metacognición sobre lo aprendido de la Escuela Nueva, viendo obstaculizado el reconocimiento de sus aprendizajes e incluso sus propias dificultades en relación con el aprendizaje en la temática	Les estudiantes presentan resistencias para realizar un ejercicio metacognitivo, o bien para el reconocimiento de lo aprendido o bien para el reconocimiento de las dificultades	Les estudiantes logran realizar un ejercicio metacognitivo que les posibilita reconocer lo aprendido, compartirlo, escuchar a los otros y reconocer sus propias dificultades.	

### **Evaluación de la enseñanza**

Los instrumentos de co-evaluación y auto-evaluación planteados en clase me permitirán resolver algunas preguntas que dejo aquí plasmadas a los fines de revisar y mejorar la enseñanza. Por supuesto, será insumo también la propia reflexión post activa de la clase en función de los propósitos que se han pensado para la misma, así también una reflexión más general que supone el cierre de uno de los contenidos del eje temático.

¿Fue pertinente el *ejercicio de co-evaluación* presentado? En relación con lo que pude leer de las cartas ¿Han sido honestos con la actividad? (esto me servirá para saber si el instrumento realmente sirvió) ¿He favorecido un clima de confianza y respeto para lo mismo? ¿En qué intervenciones sí y en cuáles no? ¿El tiempo planificado para la actividad fue pertinente?

¿Pudieron verse allí (en las intervenciones de los estudiantes sobre los trabajos de los compañeros y en las cartas mismas) *dificultades sobre el contenido* de Escuela Nueva? ¿Logran identificar las características de la Escuela Nueva? ¿Mis intervenciones ayudan a

que esto suceda? ¿Cómo podría modificarlo/continuarlas para que suceda? ¿Alguno de los contenidos propuestos que se presenta con menos fuerza o más dificultad (a saber: la concepción de estudiante, la tarea de le docente, el método de Dewey, el contenido de la enseñanza) en las intervenciones de los estudiantes? ¿Cuál está más presente? ¿A qué *aspectos de mi práctica* podría adjudicárselo? ¿Logré reponer aquellas categorías que se habían perdido en la clase de la fecha?

¿Quedó claro el *propósito* de las actividades? tanto de la co y autoevaluación en tanto ejercicios que posibilitan la metacognición del aprendizaje y hacen a la revisión de la práctica docente; así como de la visualización de videos en tanto experiencias concretas de la propuesta escolanovista que hemos aprendido en clases anteriores y proponemos problematizar.

¿El *ejercicio de mirar videos* resultó propicio para el grupo de estudiantes? ¿Los videos escogidos resultaron recursos pertinentes para el ejercicio y los propósitos propuestos? ¿Se propició un espacio para que los estudiantes comparen lo que habían imaginado con las experiencias concretas de la escuela nueva? ¿Las intervenciones docentes apuntaron a una problematización de la propuesta de la Escuela Nueva?

¿De qué forma se administró el *tiempo*? ¿Se siguió el ritmo pensado en la planificación? Si varió, ¿Por qué? ¿Hubo otros emergentes en torno al uso del tiempo? En ese caso, ¿Qué decisiones se tomaron para resolverlos?

¿Qué *otras cuestiones* pueden tomarse en cuenta para la planificación de futuras clases?

## **Anexo G**

### *Consigna de la carta*

Una persona quiere iniciar un proyecto de escuela y les pide ayuda sobre cómo hacerlo, alejándose de los supuestos que sostienen la escuela normalista. Nuestra respuesta estará destinada a convencerla de que el método de John Dewey es el indicado dentro de todo el paradigma de la Escuela Nueva. Para responderle, escriban una carta en la que tengan en cuenta: qué y cómo enseñar (programa, método), finalidades de la escuela, valores, y den ejemplos de cómo hacerlo. Además, tomen en consideración que se trata de la escritura de una carta, por lo cual cuiden la formalidad en la escritura.

### *Instrumento de co-evaluación*

<b>En el trabajo de mis compañeros...</b>	<b>Si/No</b>	<b>Evidencias (Partes de la carta que den cuenta de esto)</b>
¿Se indica qué debe enseñar la escuela? ¿Se establece un programa?		
¿Se indica cómo debe enseñarse? ¿Está presente el método indicado para la enseñanza según Dewey?		
¿Se explicitan las finalidades que debe tener la escuela? ¿Sus valores?		
¿Se escribieron ejemplos de cómo llevar adelante esta escuela?		
¿Cuidaron la formalidad pertinente a la escritura de una carta?		
¿Qué otras sugerencias puedo hacerles?		

### **Anexo H**

<b>¿Qué aprendí sobre Escuela Nueva en las últimas tres clases?</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Comentarios para mejorar la enseñanza</b>
¿Pude reconocer las principales características de la Escuela Nueva?			
¿Pude identificar los principales aportes del texto de Palacios?			
¿Pude expresar en el dibujo de la primera clase la característica que elegí?			
¿Pude establecer vínculos entre la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva?			
¿Pude identificar los principales aportes del texto de Brubacher?			
¿Pude expresar en la carta todo lo que			

entendí de la propuesta de Dewey?			
¿Pude expresar mi punto de vista en las clases? Sea en el trabajo en grupos o en la puesta en común			

### **Espacio para otros comentarios:**

#### **Anexo I**

##### *La Escuela de la Señorita Olga:*

###### → La escuela:

- Sin filas, ni campanas. Sonaba música hecha por los mismos estudiantes para dar inicio al recreo.
- Se presenta como un espacio distinto a la casa.
- Existía un centro cooperativo elegido por los estudiantes (Recuperar “autogobierno” de Palacios, 1984 y “democracia” de Brubacher, 1959). Esto también forma parte del contenido de enseñanza, esta política forma a los sujetos.

###### → Le sujete:

- Sienten felicidad de estar allí, satisfacción de aprender, se prioriza la sensibilidad.
- Todos los cuadernos son diferentes porque corresponden a la manera de aprender de cada uno, las formas de ver el mundo.
- 

###### → La tarea de le maestro:

- No había maestros disciplinares

###### → El contenido:

- Mediado por la expresividad y el arte.

##### *Luis Iglesias: el camino de un maestro*

###### → La Escuela:

- Plurigrado. Ordenamiento en filas por grado.
- Contaban con un museo de animales.
- Desestructuración del tiempo (Las clases quizás comenzaban “a horario” pero otras veces no, dependiendo del camino que realizaran hasta la escuela)

→ Le sujete:

-Productor de materiales que quedaban en el aula

-En su mayoría trabajaban (como “ayuda” a los xadres) o realizaban trabajos de tambo.

-La escuela es percibida como un gusto.

→ La tarea de le maestre:

- Se encuentra a un costado del aula.

→ El contenido:

- Su forma estaba adaptada a las características etáreas de los sujetos (abecedario con dibujos, otro más “formal”)

- Contaban con una máquina de cine y viento de estrellas (donde se guardaban “pensamientos” y pinturas)

- Contaban con “rincones” de periodismo, geografía, arte.

- Aprendían sobre la lluvia mediante la experimentación directa con un “pluviómetro” que se encontraba en el patio.

### *Clase 3: Crónica y reflexiones postactivas*

Fecha: 19/09

Como siempre, llego a la zona de “La Plata Soho”, donde se ubica la Escuela, unos 30 minutos antes de empezar la clase. Todavía no calma mi ansiedad y salgo temprano para conseguir lugar para estacionar, terminar de imprimir los materiales de la clase en la librería que queda a dos cuadras (esto se volvió casi como una cábala o rutina los martes de clases) y esperar a César en el hall de entrada de la Sede.

Mientras lo esperaba, llegó una estudiante con la que nos quedamos conversando. Me comentó que empezó a estudiar de grande porque en su casa le decían que era muy de “tilinga” estudiar teatro. Hace muchas “changas” para sobrevivir: cocina para vender, hace vestuarios y pelucas para niñas y también aprovecha el tiempo y hace materiales de ese tipo para las cursadas. Me mostró fotos de sus trabajos. El tiempo dedicado a esas pelucas hermosas y esos vestuarios increíbles parecen imposibles para mi nivel de desprolijidad. Me emociona mucho que finalmente, a los 58 años, esté haciendo lo que siempre soñó y pienso la importancia de que los docentes estemos ahí para acompañar estas situaciones, para no frustrar, para seguir incentivando y prendiendo mecha. Fueron llegando más estudiantes y subieron. Poco más tarde llegó César, agarramos el proyector que habíamos reservado para la clase y subimos.



De a poco fueron llegando más estudiantes y finalmente sólo faltó uno, porque otra de las chicas que creí que faltaba ha dejado la carrera recientemente. Sólo dos de los tres grupos me mandaron el ejercicio de escritura de la carta que les había encomendado, el grupo que no lo envió era el de la chica que estaba con la abuela enferma (que finalmente falleció ese día), con lo cual les sugerí que lo hagan cuanto antes porque se les facilitará tener más fresco el contenido, pero que la fecha de entrega final será a mediados de octubre cuando yo esté finalizando con las clases. Lo mismo les sugerí a los otros grupos para su reescritura. Les pregunté a las chicas del primer grupo si preferían utilizar este tiempo para terminar la carta o se sumaban a la co-evaluación con alguno de los grupos y decidieron esta última opción.

César estaba bastante preocupado por el tema del proyector, se fue a buscar un aula más oscura, donde no haya tanta luz (recordemos que el aula en la que estoy tiene el techo como vidriado) e instaló todo ahí mientras realizamos el ejercicio de co-evaluación con los estudiantes. Se entusiasmaron mucho con este ejercicio, hicieron aportes pertinentes, se rieron y se hicieron algo de burla de manera sana, actuando como docentes normalistas y divirtiéndose. Sucede que uno de los grupos había entregado una carta bastante incompleta a la que le faltaban algunos de los requisitos expuestos en la consigna (**Grupo 1 en Anexo J**), y la otra carta era muy completa (**Grupo 2 en Anexo J**), por lo cual surgían bromas y “retos” en sorna por parte de los segundos.

Creo que disfrutaron del ejercicio y que les servirá para seguir perfeccionando el trabajo. Intervine varias veces para ponerlos en órbita, para recordar el sentido de la actividad, para preguntar si se venía entendiendo lo que el otro grupo les decía y así iban re-preguntando sus dudas. Fue muy interesante verles involucradas en el trabajo de los pares, aportando a sus producciones primero en pequeños grupos y luego en la puesta en común. **(La entrega final de estas producciones con sus respectivas devoluciones se encuentran disponibles en Anexo 9)**

Luego de este momento, fuimos al aula más oscura que encontró César y visualizamos los videos a la perfección. Jamás creí que iba a salir tan bien esto, desconfío mucho de la tecnología y había preparado hasta unos parlantes (muy pesados para mis brazos, cabe aclarar). Pero las descargas del Youtube Premium funcionaron, la compu aguantó con la batería y el sonido y proyector de la escuela fueron muy fáciles de utilizar. Vimos entonces los videos, les estudiantes tomaron nota de todo, estaban muy atentos a lo que veían y escuchaban. Luego de esto nos quedamos en esa aula e hicimos una pequeña puesta en común con lo que les había gustado de los videos, tratando de identificar los elementos de la Escuela Nueva en los mismos. La conversación por momentos se desviaba hacia la propia

experiencia pero fui moderando el debate de modo que pudieran volver a lo que habíamos conversado sobre las características del escolanovismo. Muchos de los aportes fueron sumamente valiosos como conceptualización de lo trabajado en clases y visto en los videos. César sólo hizo una intervención para recuperar algo de la experiencia que habla Dewey que fue muy interesante para seguir pensando en lo que habíamos visto.

Finalmente, les propuse que el ejercicio de autoevaluación lo hagan en sus casas para que puedan tomarse el tiempo que precisen y, sobre todo, que puedan aportar en la columna de “Comentarios para mejorar la enseñanza” que me serán de mucha ayuda de cara a las clases que siguen. Les adelanté que veremos Pedagogía Tecnicista con un texto que subiré en la semana, junto a algunas claves de lectura o indicaciones para prestar atención y ser más precisos conceptualmente.

Cuando finalicé me hicieron varias preguntas más bien “burocráticas” como cuándo entregan la autoevaluación y cómo, si entregan la carta ahora o más adelante, entre otras consultas que me propondré reponer en la intervención del Classroom para que quede sistematizado de forma escrita.

Me sentí muy contenta y creo que les estudiantes también han disfrutado esta clase como yo. A César le gustó, hizo hincapié en que intervine mucho más para moderar los debates de manera pertinente, y me sugirió que insista con recuperar categorías conceptuales cuando estas no aparezcan como tal sino como experiencias, de modo que podamos seguir avanzando en contenidos con mi “andamiaje”. Además, me sugirió invitar a participar a los estudiantes que hablan menos, siendo que hay algunos (los estudiantes más mayores) que toman la palabra con mayor facilidad, opacando al resto de los compañeros.

Mucho para trabajar pero los contenidos que siguen me parecen más interesantes y llevaderos que la temática de la Escuela Nueva así que...

¡Adelante!

## **Anexo J**

### **Grupo 1:**

Estimado Sr Dominguez

Dado el interés de su nuevo proyecto escolar, nos vemos ante la honorable situación de sugerirle diversos aspectos que pueden resultarle de gran utilidad para el desarrollo de su emotivo proyecto.

En principio, es de absoluta necesidad entender que la elaboración del currículum debe ser sustentada en base a los intereses que lleva consigo cada alumno y lo ayudaran a desarrollarse como individuo.

En segundo lugar, el paradigma de la relación docente-alumno verticalista que se viene perpetuando hace años, es obsoleto y por lo tanto es necesaria una reforma en la relación pedagógica, con tendencia a la horizontalidad. (Por ejemplo, la construcción de la clase a partir de la interrogación)

### **Grupo 2:**

Estimadxs XX: Hemos tomado conciencia de su intención de iniciar un proyecto de escuela. Por tal motivo, ponemos a su disposición una serie de sugerencias que consideramos acertadas:

- 1) Abogar por la paz y armonía de la sociedad, proveyendo al niño de espacios de diálogo, reflexión y debate.
- 2) Formar un docente con base en valores de horizontalidad y calidez para la guía y orientación exitosa del alumnado.
- 3) Promover un aprendizaje libre, autónomo, activo, que, despertando el interés genuino del niño, propicie actividades que lo nutran y lo disponga a una mejor calidad de vida.
- 4) Construir el sujeto de aprendizaje que esculpa con perfección sus propias potencias, y ponga al servicio del contexto en el que habita, los resultados de su propia experiencia.
- 5) Consideramos de vital importancia la educación en valores y principios referidos a la experiencia cotidiana del niño en su hogar y dentro de su comunidad, atendiendo siempre sus preocupaciones. Por ejemplo, materias como: jardinería, carpintería, costura y cocina, serán indispensables para su formación cósmica. Otras tales como: música, pintura, poesía, historia, matemáticas y ciencias, serán fundamentales para su formación intelectual.
- 6) Desarrollar un método de enseñanza que abarque cinco etapas.
  - a) Empírica: El niño se relacionará activamente y por sus propios medios con una actividad determinada.

b) Interrupción en la continuidad: Al niño se le presentará un obstáculo que lo coloque ante un conflicto cognitivo.

c) Inspección de los datos para brindar una solución: El niño tomará las herramientas necesarias con el fin de lograr una solución al problema.

d) Formación de una hipótesis: El niño elaborará diversas opciones variables.

e) Sometimiento de la hipótesis a prueba de la experiencia: El niño confirmará en la práctica la factibilidad de su idea.

Por último acercamos a usted la propuesta de un método de enseñanza en el cual el cuerpo docente y el alumnado intercambien saberes propios, con el fin de enriquecer la experiencia aúlica.

Deseamos sean éstas, propuestas de profunda utilidad y quedamos a su disposición.

### **Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
Evaluar a sus pares adoptando una mirada crítica sobre la producción, identificando errores y ausencias en el trabajo o aspectos positivos que faltaban en el propio trabajo	Les estudiantes no consiguen evaluar a sus compañeros en pos de la realización de un ejercicio de aprendizaje, superponiendo las relaciones personales por sobre el objetivo de la actividad	Les estudiantes aún no logran evaluar con el objetivo que supone la actividad, no reconociendo o bien los errores de le compañere o los propios	Les estudiantes leen el trabajo de sus compañeros con el sentido formativo de aprender algo del trabajo de le otre, así como hacer sugerencias que potencien el aprendizaje de le otre. x	<b>Les estudiantes han podido mirar la producción de sus compañeros en pos de corregirla y hacer aportes para su mejora. Destacaron tanto aspectos positivos como negativos de aquellas cartas.</b>
Respetar el momento de evaluación como instancia formativa	Les estudiantes no consiguen respetar la instancia como trabajo	Les estudiantes presentan dificultades para respetar el momento de	Les estudiantes reconocen en su actitud el momento de evaluación en	<b>Si bien les estudiantes han tomado el momento con mucho humor,</b>

	colaborativo para el aprendizaje, haciendo chistes u obstaculizando de algún modo el ejercicio de la actividad	evaluación en un clima de confianza y respeto mutuo aunque lo intentan	tanto instancia formativa en un clima de respeto y confianza. x	<b>fueron muy respetuosos al comunicarle a sus compañeros lo que deben mejorar o aquello que no se entiende así como recibieron esos comentarios con buena predisposición.</b>
Reconocer en las intervenciones las características principales de la Escuela Nueva en los videos (la tarea docente, el papel de le estudiante, el contenido que se enseña, las particularidades de la disposición áulica o escolar)	Les estudiantes presentan dificultades para reconocer en los videos las características de la escuela nueva, sin esbozar comentarios acerca de los mismos	Les estudiantes realizan intervenciones en las cuales presentan resistencias en el reconocimiento de las características de la Escuela Nueva, entendiendo algunas más que otras. x	Les estudiantes en sus intervenciones logran identificar las características principales de la Escuela Nueva en su totalidad, añadiendo sus propios puntos de vista sobre el tema	<b>Les estudiantes han mencionado características de la Escuela Nueva que vieron en los videos más como “cosas que les llamaron la atención” pero con un bajo nivel de conceptualización.</b>
Comparar la experiencia de los videos con la propia imaginación sobre lo que significaba la Escuela Nueva, reconociendo prejuicios, aciertos y nuevos descubrimientos	Les estudiantes no realizan comparaciones sobre la experiencia de los videos en relación con lo que ellos habían imaginado sobre la Escuela Nueva (escrito principalmente en la carta) x	Les estudiantes comienzan a comparar la experiencia de los videos en relación con lo que imaginaron sobre Escuela Nueva con algunas dificultades para el reconocimiento de prejuicios y aciertos.	Les estudiantes comparan la experiencia de los videos con su propia imaginación en torno a la Escuela Nueva, reconociendo sus prejuicios, aciertos y nuevos descubrimientos sobre lo que se expresa en la teoría	<b>Les estudiantes no han realizado comparaciones con las cartas sino más bien con sus experiencias, creo que este fue mi punto débil al no insistir con la pregunta por la comparación.</b>

Ejercitar la metacognición en tanto reconocimiento de lo aprendido, así como aquello que quedó sin resolver	Les estudiantes presentan dificultades para ejercitar la metacognición sobre lo aprendido de la Escuela Nueva, viendo obstaculizado el reconocimiento de sus aprendizajes e incluso sus propias dificultades en relación con el aprendizaje en la temática	Les estudiantes presentan resistencias para realizar un ejercicio metacognitivo, o bien para el reconocimiento de lo aprendido o bien para el reconocimiento de las dificultades	Les estudiantes logran realizar un ejercicio metacognitivo que les posibilita reconocer lo aprendido, compartirlo, escuchar a los otros y reconocer sus propias dificultades.	<b>Queda pendiente de cara a la entrega de este instrumento la clase siguiente.</b>
---	--	--	---	---

### **Evaluación de la enseñanza**

¿Fue pertinente el *ejercicio de co-evaluación* presentado? En relación con lo que pude leer de las cartas ¿Han sido honestos con la actividad? (esto me servirá para saber si el instrumento realmente sirvió) ¿He favorecido un clima de confianza y respeto para lo mismo? ¿En qué intervenciones sí y en cuáles no? ¿El tiempo planificado para la actividad fue pertinente?

**Creo que el ejercicio fue pertinente y que los estudiantes han sido honestos dentro de un clima de confianza y respeto mutuo. Se nota que son un grupo muy cercano, con lo cual, las intervenciones siempre fueron desde el compañerismo. Esta actividad podría haberse extendido más, pero el tiempo destinado fue propicio para que los estudiantes lean las producciones de sus compañeros y completen el instrumento, haciendo una pequeña devolución oral sobre el mismo.**

¿Pudieron verse allí (en las intervenciones de los estudiantes sobre los trabajos de los compañeros y en las cartas mismas) *dificultades sobre el contenido* de Escuela Nueva? ¿Logran identificar las características de la Escuela Nueva? ¿Mis intervenciones ayudan a que esto suceda? ¿Cómo podría modificarlo/continuarlas para que suceda? ¿Alguno de los contenidos propuestos que se presenta con menos fuerza o más dificultad (a saber: la concepción de estudiante, la tarea de la docente, el método de Dewey, el contenido de la enseñanza) en las intervenciones de los estudiantes? ¿Cuál está más presente? ¿A qué *aspectos de mi práctica* podría adjudicárselo? ¿Logré reponer aquellas categorías que se

habían perdido en la clase de la fecha? **En las devoluciones hubieron algunas dificultades con respecto al método de enseñanza, con lo cual, el ejercicio me dió tiempo para volver sobre éste y volver a explicarlo. El resto de las características habían quedado más claras y han sido identificadas por los estudiantes en sus devoluciones. Creo que el rol de le sujeto fue en el aspecto que más profundizaron y la cuestión de la relación maestre-estudiante, probablemente porque es la característica que más llama la atención del escolanovismo y un punto clave para diferenciarla de la escuela tradicional. ¿Quedó claro el propósito de las actividades? tanto de la co y autoevaluación en tanto ejercicios que posibilitan la metacognición del aprendizaje y hacen a la revisión de la práctica docente; así como de la visualización de videos en tanto experiencias concretas de la propuesta escolanovista que hemos aprendido en clases anteriores y proponemos problematizar. Creo que el propósito ha quedado claro y ha sido una experiencia nueva que desconocían y les supone un nuevo desafío para el aprendizaje.**

¿El *ejercicio de mirar videos* resultó propicio para el grupo de estudiantes? ¿Los videos escogidos resultaron recursos pertinentes para el ejercicio y los propósitos propuestos? ¿Se propició un espacio para que los estudiantes comparen lo que habían imaginado con las experiencias concretas de la escuela nueva? ¿Las intervenciones docentes apuntaron a una problematización de la propuesta de la Escuela Nueva? **El video de La Escuela de la Señorita Olga ya había sido visualizado por los estudiantes en la materia Práctica Docente, creo que este fue un punto débil de la propuesta, aunque se nota que les ha interesado y le han podido dar una “vuelta de tuerca” a este video desde los aportes de la Escuela Nueva. En este sentido, vuelvo a explicitar que no insistí con la comparación de lo imaginado con respecto de los videos entonces quizás no he podido lograr que lo hagan en profundidad. Con respecto a las intervenciones, planteé preguntas del tipo “¿Imaginan que estas escuelas forman para la Universidad?” cuando se notaban tan entusiasmados con la autonomía que propone la Escuela Nueva, entre otras preguntas en pos de romper con el romanticismo escolanovista y poder ser críticos.**

¿De qué forma se administró el *tiempo*? ¿Se siguió el ritmo pensado en la planificación? Si varió, ¿Por qué? ¿Hubo otros emergentes en torno al uso del tiempo? En ese caso, ¿Qué decisiones se tomaron para resolverlos? **Considero que la administración de los tiempos fue adecuada. Me sentí un poco presionada por César quien, desde el otro aula, preguntaba cada tanto cuándo íbamos a ver los videos mientras realizábamos la co-evaluación, pero los estudiantes lo notaron y con mucha amabilidad expusieron los aportes pertinentes de manera concisa. Cabe aclarar que la planificación era muy**

pretenciosa y que el último momento fue dejado para completar en sus casas, lo que tenía más sentido incluso desde un principio para que no realicen la actividad apurados. ¿Qué *otras cuestiones* pueden tomarse en cuenta para la planificación de futuras clases? En una oportunidad una de las estudiantes dijo que hoy día sería interesante enseñar, por ejemplo, con notas periodísticas y me entusiasma saber que preví esto anteriormente y en la sexta clase podrán acercarse a notas. Al mismo tiempo, una de las estudiantes dijo que sería interesante renovar la enseñanza e incorporar nuevas tecnologías. Esto también será problematizado en la clase seis. Por último, una compañera aportó que los docentes de hoy en día no tienen interés en formarse, con lo cual insistí en la lógica del trabajo docente y el sistema en que vivimos, que nos limita y dificulta nuestra formación constante, en pos de no demonizar a los sujetos que enseñan. Sería interesante insistir en esto más adelante cuando pensemos en la tarea docente en las distintas corrientes pedagógicas.



## Clase 4: La Pedagogía Por Objetivos

**Fecha:** 26/09

**Contenidos:** La Pedagogía Tecniciста: sus raíces históricas, finalidades, la figura de le estudiante y la tarea de le docente.

### **Fundamentación**

Esta clase se presenta luego de una secuencia de tres encuentros en los que se construyeron colectivamente (docentes y estudiantes) las características de la Escuela Nueva, visualizando videos donde se observan distintas experiencias escolanovistas, reconociendo sus distintas vertientes autorales, debatiendo sus aspectos positivos para el aprendizaje tanto como los negativos, y comenzando a formar un posicionamiento en tanto futuros docentes, sujetos políticos de la educación.

La propuesta de enseñanza que direcciona mis clases tiene que ver con la realización de un recorrido pedagógico-histórico que permita conocer, diferenciar, comparar las grandes teorías pedagógicas que han marcado la historia del sistema educativo y, en definitiva, hacen a distintas concepciones sobre enseñanza y aprendizaje que han dejado huellas aún en los discursos pedagógicos actuales. Este ejercicio es realizado en paralelo al reconocimiento del contexto de época en que surge cada teoría, entendiendo mucho más allá de la escuela, el tipo de sociedad que se buscaba formar. En esta clave, Palacios (1984) indica que la escuela ha sido históricamente el reflejo de la sociedad y por tanto sensible a los problemas que en ella se plantean. Por tanto, la clave contextual es fundamental para comprender la teoría y para pensar más allá de ella.

Por ese motivo, la presente clase busca introducir la teoría de Pedagogía Tecniciста o Por Objetivos, surgida a mitad del siglo XX con el impulso de la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría, el auge del conductismo y las exigencias de la sociedad industrial desde el enfoque taylorista (Saviani, 1983 y Sacristan, 1982). La intención de esta clase es dar a conocer las características principales, en apoyatura del texto “Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulo 1” lectura indicada la semana anterior, y con los aportes colectivos de les estudiantes, seguir llenando el cuadro de síntesis presentado en la primera clase. Así también, se priorizarán las instancias de debate colectivo y análisis de los supuestos de la teoría que permitan

desenmascarar su pretendida neutralidad. Como indica Sacristán (1982), en educación nada es neutro, ninguna tecnología lo es, con lo cual, podemos decir que esta teoría implica una forma de entender la educación y guiarla en su desarrollo, que, lejos de su pretendida neutralidad en pos de la eficacia, persigue determinados objetivos eficientistas al servicio de la sociedad industrialista. En este sentido, se pretende que los estudiantes adopten una mirada crítica con la propuesta tecnicista problematizando la figura docente, la de los estudiantes y la de la escuela en general en comparación con lo que hemos visto de otras teorías, así también con sus propios puntos de vista y posicionamiento sobre la escuela.

De este modo, en la primera parte se dará tiempo a los estudiantes que lleguen, se les solicitará las autoevaluaciones que se llevaron para realizar en sus casas, y se prestará el espacio por si alguien ha quedado con dudas de la clase anterior para saldarlas en conjunto dando el cierre a la teoría de la Escuela Nueva.

En un segundo momento, se instará a comenzar a caracterizar y problematizar el surgimiento de la Pedagogía por Objetivos, atendiendo a su contexto histórico y generando suposiciones de los objetivos y efectos que éstos tienen en la formación de sujetos. La intención es que los estudiantes recuperen el texto de la clase que contiene variados aportes que posibilitan pensar en la génesis de la teoría y caracterizarla, usando el cuadro de síntesis como guía orientadora de las intervenciones (**Anexo K**). También se utilizará como recurso una ficha bibliográfica sobre Taylor (**Anexo L**), quien fuera exponente de la teoría, de modo que se pueda ampliar la información sobre la teoría y caracterizarla desde su propio exponente.

En un tercer momento, la intención es que se dividan en grupos de dos o tres personas, con quienes consideren, y analicen dos dibujos/representaciones que se vinculan con la forma en que el tecnicismo piensa la educación (**Anexo M**). La consigna será que hagan un punteo con las características que consideran propias de la Pedagogía por Objetivos, y los anoten en un afiche para luego compartirlos con sus compañeros y poner en común sus distintos puntos de vista. En las imágenes seleccionadas, se visualiza el esquema de la fábrica plasmada en el ámbito educativo, siendo el método más importante que los sujetos. Pero no sólo la escuela como fábrica, sino también como reproductora de una ideología determinada. En este sentido, en las imágenes tanto estudiantes como docentes aparecen como ejecutores de un proceso del que no son protagonistas, subordinados al control, la seguridad y el objetivo de ser individuos meramente eficientes al sistema, olvidando la especificidad de la educación y descuidando todo tipo de trabajo pedagógico (Saviani, 1983). El trabajo con imágenes supone volver al texto para buscar en él las categorías conceptuales que posibilitan describir la imagen, así

como también insta a revisar los contenidos vistos anteriormente a los fines de encontrar aquello que distingue y caracteriza a la Pedagogía Tecnista.

De este modo, el cuarto momento será instancia para leer las características que encontraron, que expresen lo que les ha llamado la atención y comparen lo que han charlado en cada grupo, estableciendo una conversación en la que se pongan en juego las categorías teóricas que se explicitan en el texto en vínculo con las teorías vistas las clases anteriores (Escuela Tradicional y Escuela Nueva). La intención es que les estudiantes se animen a pasar en frente a llenar el cuadro ellos mismos, con los aportes que se han construido en los grupos y puestos a problematización en la puesta en común. Así también, se propiciará un debate para que puedan comenzar a forjar un posicionamiento en tanto futuros docentes que llevarán adelante la enseñanza como un hecho cargado de politicidad.

Por último, cerraremos el debate invitando a que estén pendientes al Classroom, ya que se subirá material para visualizar de cara a la siguiente clase.

### **Objetivos**

Que les estudiantes se introduzcan en la propuesta de la Pedagogía por Objetivos como una de las teorías pedagógicas de gran relevancia en la historia de la Pedagogía, en su contexto histórico que lo distingue.

Que les estudiantes identifiquen las características generales de la Pedagogía por Objetivos y su contexto histórico que lo distingue.

Que les estudiantes problematicen la figura de le estudiante y la de le docente que sostiene la Pedagogía por Objetivos.

Que les estudiantes reflexionen sobre el contenido de enseñanza que propone la Pedagogía por Objetivos, sus supuestos, su pretensión de neutralidad y sus fines.

### **Propósitos**

Presentar la propuesta de la Pedagogía por Objetivos caracterizando su contexto de origen en comparación con lo aprendido sobre Escuela Tradicional y la Escuela Nueva.

Propiciar un clima de diálogo, debate y reflexión sobre la propuesta de la Pedagogía por Objetivos en torno a su concepción de estudiante, docente, el contenido de enseñanza, y sus finalidades pedagógicas en relación con los aportes teóricos del texto de la clase.

### **Construcción metodológica**

**Primer momento:** *Saludo y presentación del tema de la clase* (15 minutos aproximadamente)

Luego de esperar unos minutos a que llegue la mayor parte de compañeres, se preguntará si han quedado dudas sobre la teoría de la Escuela Nueva para resolverlas en conjunto y cómo es que han hecho el ejercicio de autoevaluación que han de entregar en este momento, si es que les ha servido para dar cuenta de esas dudas. Posteriormente, se presentará el tema de la clase y la que sigue, haciendo foco en que ya nos adentramos a otra teoría pedagógica que se presenta como posterior a la Escuela Nueva y que tuvo su mayor auge en Estados Unidos, aunque es interesante de estudiar porque sus lineamientos dieron pie a algunos de los discursos que siguen vigentes hoy y que problematizaremos en la clase siguiente.

**Segundo momento:** *Caracterización general del contexto histórico de surgimiento de la pedagogía* (30 minutos aproximadamente)

En este momento, se espera que a partir de preguntas disparadoras se comience a reconstruir el contexto histórico en el cual surge la teoría, empezando a pensar, entonces, de qué forma repercute esto en la manera de mirar la educación. La intención es que para responder les estudiantes vuelvan a los aportes del texto de Sacristán, cuestión que a veces ha sido costosa en clases anteriores, con lo cual, se establecen algunas preguntas orientadoras que invitan a la lectura.

*Posibles preguntas orientadoras para debate:* ¿Cómo podríamos caracterizar al contexto en el que surge la teoría? ¿Qué dice Sacristán acerca del auge del industrialismo? ¿De qué manera se traduce el contexto en los conceptos que sostiene la teoría? ¿Qué da como resultado “el éxito de la empresa escolar”? ¿Qué supuestos sostiene la teoría? ¿Cómo intervienen las desigualdades sociales en este sentido? ¿Qué finalidades tiene la escuela para la Pedagogía por Objetivos? ¿En qué sentido se relaciona con el funcionamiento de una fábrica? ¿Qué puntos de comparación encuentra el autor? ¿Qué sucede con la división del trabajo en este sentido? ¿Qué propone el currículum/programa/los contenidos? ¿Cómo se mide la calidad o eficacia educativa? ¿Qué efectos imaginan que tiene en los sujetos de aprendizaje? ¿Y en los docentes? ¿Cómo creen que funcionó?

**Tercer momento:** *Trabajo en grupos* (punteo con imágenes) (30 minutos aproximadamente)

Se presentará la consigna de la clase de forma oral y se entregará también de forma impresa para que puedan volver a ella las veces que sea necesaria. Se les pedirá a los estudiantes reunirse en grupos de 3 personas aproximadamente (serán tres grupos), de este modo, se

repartirán dos imágenes a cada grupo, una de ellas se repite con la de otro grupo, de este modo, en la puesta en común intercambiar las ideas que cada grupo haya pensado para las imágenes. El tercer grupo no coincide con ninguna de las imágenes pero tienen una similitud explícita con las otras:

Les proponemos que se agrupen de a 2 o 3 estudiantes para realizar un punteo sobre las imágenes que les han tocado. La idea es que puedan encontrar en las imágenes algunas de las características que Sacristán menciona en su texto que nos permitan ampliar información y entender de qué manera funciona la Pedagogía por Objetivos. Recuerden detenerse especialmente en el papel que toman los *estudiantes* y los *docentes*, así como también tengan en cuenta la *forma que toma la clase*, el *contenido* e imaginen bajo qué *finalidades* actúa una escuela basada en la Pedagogía por Objetivos.

**Cuarto momento:** *Puesta en común* (40 minutos aproximadamente)

En esta instancia los estudiantes pondrán en común lo observado en las imágenes. Se priorizará el debate entre ellos sobre lo que han escrito en el punteo, las similitudes en lo que han visto y sus diferencias. Se intentará, nuevamente, que los estudiantes argumenten en función del texto de Sacristán, retomando las ideas principales en relación con sus propios puntos de vista sobre la temática. La docente guiará el debate e irá tomando nota en el pizarrón de las ideas principales que ellos no han anotado en su punteo, de modo que puedan agregarlo en la medida que consideren pertinente.

*Algunas preguntas orientadoras para el debate:* ¿Se ve al docente en la imagen? ¿Cómo aparecen? ¿Ven a los estudiantes? ¿De qué forma están representados? ¿Pueden imaginar el contenido? ¿Está explícito en la imagen? ¿De qué manera aparece? ¿Qué otros elementos pueden ver en la imagen que sería propio de la Pedagogía por Objetivos? ¿Se visualizan aquellos objetivos? ¿Cómo se diferencian estas concepciones con lo que hemos visto sobre Escuela Tradicional y Escuela Nueva? ¿Cómo creen que impacta esta pedagogía en la subjetividad de los estudiantes y la tarea docente?

**Quinto momento:** *Cierre de la clase* (5 minutos aproximadamente)

Daremos por finalizada la actividad. En caso de que no se llegue, se les pedirá a los estudiantes que la terminen por fuera de la clase o que corrijan lo que crean necesario de cara a la entrega del portfolio más adelante. Si se llegara a notar una falta de lectura a lo largo de la clase, se pedirá a los estudiantes que releen el texto para la clase siguiente, anotándose

dudas o preguntas sobre el texto o sobre la teoría en general, de modo que podamos seguir trabajándolas entre todos en el encuentro siguiente. No habrá otra lectura para el martes que sigue pero, en caso de que puedan, se les pedirá que miren dos videos cortos que subiré al aula a posteriori de la clase de la fecha: el videoclip de la canción “Another brick in the wall” de Pink Floyd<sup>27</sup>, y un recorte de la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin.<sup>28</sup>

### **Bibliografía para estudiantes**

Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulo 1.

### **Bibliografía para docentes**

Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulos 1, 2 y 5.

Palacios, J.: “La cuestión escolar”. (1984) Cap I La tradición renovadora. Barcelona, Laia.

Saviani, Dermeval (1983) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En *Revista Argentina de Educación*, Buenos. Aires. Año II, número 2

### **Recursos**

Consigna de la actividad

Cuadro de síntesis

Imágenes representativas de la Escuela Tecnica

Referencia bibliográfica de Taylor

### **Materiales**

Fibras negras

Hojas de colores nº5

Pizarrón

Tiza

### **Evaluación de los aprendizajes**

---

<sup>27</sup> Pink Floyd- Another Brick in the Wall HD Español-Ingles disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU&ab\\_channel=Checho](https://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU&ab_channel=Checho)

<sup>28</sup> Chaplin- Tiempos modernos disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=KHAaYxMinC8&ab\\_channel=JavierCarriba](https://www.youtube.com/watch?v=KHAaYxMinC8&ab_channel=JavierCarriba)

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente Logrado	Logrado	Comentarios
Que les estudiantes se introduzcan en la propuesta de la Pedagogía por Objetivos como una de las teorías pedagógicas de gran relevancia en la historia de la Pedagogía, en su contexto histórico que lo distingue.	Les estudiantes no logran contextualizar la Pedagogía por Objetivos con sus especificidades enmarcada en la historia de las corrientes pedagógicas, restándole importancia en sus intervenciones	Les estudiantes presentan resistencias para la comprensión de la Pedagogía por Objetivos en tanto corriente pedagógica de carácter relevante en la historia de la Pedagogía, sin entender su especificidad	Les estudiantes logran contextualizar la Pedagogía Por Objetivos entendiendo su impronta dentro de las corrientes pedagógicas, situada en un contexto histórico y nacional particular.	
Que les estudiantes identifiquen las características generales de la Pedagogía por Objetivos.	Les estudiantes presentan dificultades para identificar las características generales de la Pedagogía por Objetivos, confundiéndose con otras teorías expuestas.	Les estudiantes no terminan de identificar en el texto las características de la Pedagogía Por Objetivos pero realizan una breve caracterización desde sus palabras.	Les estudiantes identifican en el texto y en sus intervenciones categorías conceptuales que representan la Pedagogía Por Objetivos en sus diferentes dimensiones.	
Que les estudiantes problematizen la figura de le estudiante y la de le docente que sostiene la Pedagogía por Objetivos.	Les estudiantes no consiguen problematizar las figuras de la enseñanza y el aprendizaje como concepciones de la Pedagogía por Objetivos, siendo obstaculizados por sus propios imaginarios sobre el tema sin tomar en consideración	A les estudiantes se les dificulta la problematización de la figura docente y del estudiante que sostiene la Pedagogía por Objetivos, quedándose estrictamente en lo propuesto en el texto sin ir más allá de él.	Les estudiantes consiguen problematizar la figura de le estudiante y la de le docente siendo críticos con su propia experiencia y recuperando los aportes del texto propuesto para la clase.	

	los aportes del texto.			
Que les estudiantes reflexionen sobre el contenido de enseñanza que propone la Pedagogía por Objetivos, sus supuestos, su pretensión de neutralidad y sus fines.	Les estudiantes no logran reflexionar sobre el contenido de enseñanza que propone la Pedagogía por Objetivos, ni sus supuestos, su pretensión de neutralidad, sus fines, entre otros, ajustándose a los aportes del texto.	Les estudiantes reflexionan sobre alguna de las dimensiones:, contenidos, supuestos, la pretensión de neutralidad, los fines de la Pedagogía por Objetivos sin tomarlo en cuenta como un todo.	Les estudiantes logran reflexionar sobre el contenido de enseñanza, los supuestos, la pretensión de neutralidad y los fines de la Pedagogía por Objetivos entiendo a estas dimensiones como constituyentes de la teoría pedagógica.	

### **Evaluación de la enseñanza**

¿Se presentó la propuesta de la Pedagogía por Objetivos en contexto? ¿Se instó a realizar comparaciones con la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva? ¿Las actividades contribuyeron a hacerlo?

¿Fueron pertinentes las actividades para la recuperación de categorías conceptuales del texto? ¿Sucedieron imprevistos respecto de la realización de las actividades? ¿Quedó claro el sentido de la actividad?

¿Se propició un clima de diálogo, debate y reflexión sobre la concepción de estudiante, docente, el contenido de enseñanza y finalidades pedagógicas? ¿Se recuperaron las categorías conceptuales en la recuperación de aportes de los estudiantes? ¿Se instó a participar a los estudiantes que no lo hacen con frecuencia? ¿Se pudo intervenir en los debates en pos de los objetivos de la clase? ¿En qué instancias se intervino? ¿Fueron pertinentes las intervenciones?

¿Se clarificaron las dudas que quedaron sobre las características generales de la Pedagogía Por Objetivos? ¿Qué aspectos considero que no quedaron claros? ¿Y los que sí? ¿A qué aspectos de mi práctica atribuyo esta cuestión?



¿Sucedieron imprevistos respecto del manejo de los tiempos de la clase? ¿Fueron pertinentes los tiempos asignados a cada actividad? ¿Qué decisiones se tomaron en este sentido? ¿Fueron pertinentes para la mejora de la enseñanza?

¿Qué otras cuestiones se podrán tomar en consideración de cara a las clases siguientes?

### **Anexo K**

	Contexto	La Escuela	Sujeto de aprendizaje	Tarea de le maestre	Contenido de la enseñanza	Corrientes filosóficas /Autores reconocidos
Pedagogía por objetivos	<i>Taylorism o Sociedad industrial (EEUU)</i>	<i>Escuela-Fábrica Modelo de producción industrial Prima la eficiencia</i>	<i>Estudiante -Trabajador</i>	<i>Ejecutar los mecanismos pensados por expertos para la “enseñanza” de un contenido decidido por la sociedad.</i>	<i>Entrenamiento a la formación de hábitos de la sociedad industrial: adquisición de destrezas concretas, útiles y observables.</i>	<i>Taylor</i>

**Aclaración:** El cuadro se presentará vacío en su interior, más allá de los tópicos y la corriente. Lo escrito en *cursiva* es sólo una orientación de lo que sería importante escribir en el cuadro, pero está abierto a nuevos aportes de los estudiantes.

### **Anexo L**

## Frederick Taylor<sup>29</sup>



Ingeniero norteamericano que ideó la organización científica del trabajo, nacido en la ciudad de Germantown (Pennsylvania) en 1856 y muerto en Filadelfia en 1915. Procedente de una familia acomodada, Frederick Taylor abandonó sus estudios universitarios de Derecho por un problema en la vista y a partir de 1875 se dedicó a trabajar como obrero en una de las empresas industriales siderúrgicas de Filadelfia. Su formación y su capacidad personal permitieron a Taylor pasar enseguida a dirigir un taller de maquinaria, donde observó minuciosamente el trabajo de los obreros que se encargaban de cortar los metales. Y fue de esa observación práctica de donde Frederick Taylor extrajo la idea de analizar el trabajo, descomponiéndolo en tareas simples, cronometrarlas estrictamente y exigir a los trabajadores la realización de las tareas necesarias en el tiempo justo.

Este análisis del trabajo permitía, además, organizar las tareas de tal manera que se redujeran al mínimo los tiempos muertos por desplazamientos del trabajador o por cambios de actividad o de herramientas; y establecer un salario a destajo (por pieza producida) en función del tiempo de producción estimado, salario que debía actuar como incentivo para la intensificación del ritmo de trabajo. La tradición quedaba así sustituida por la planificación en los talleres, pasando el control del trabajo de manos de los obreros a los directivos de la empresa y poniendo fin al forcejeo entre trabajadores y empresarios en cuanto a los estándares de productividad.

---

<sup>29</sup> Esta ficha fue elaborada por la cátedra de Pedagogía 1 de la FaHCE en el año 2019.

Taylor se hizo ingeniero asistiendo a cursos nocturnos y, tras luchar personalmente por imponer el nuevo método en su taller, pasó a trabajar de ingeniero jefe en una gran compañía siderúrgica de Pennsylvania (la Bethlehem Steel Company) de 1898 a 1901. Taylor se rodeó de un equipo con el que desarrolló sus métodos, completó sus innovaciones organizativas con descubrimientos puramente técnicos (como los aceros de corte rápido, en 1900) y publicó varios libros defendiendo la «organización científica del trabajo» (el principal fue Principios y métodos de gestión científica, 1911).

La organización científica del trabajo o taylorismo se expandió por los Estados Unidos desde finales del siglo XIX, auspiciada por los empresarios industriales, que veían en ella la posibilidad de acrecentar su control sobre el proceso de trabajo, al tiempo que elevaban la productividad y podían emplear a trabajadores no cualificados (inmigrantes no sindicados) en tareas manuales cada vez más simplificadas, mecánicas y repetitivas.

Frederick Winslow Taylor es considerado uno de los primeros pensadores de la administración gerencial. Con su obra “Principios de la administración científica”, da los primeros pasos del pensamiento administrativo y hoy su legado es considerado como fundamental y una referencia obligatoria para cualquier gerente ya que a pesar del tiempo, sus apreciaciones resultan de gran actualidad.

El gran aporte de Taylor fue el haber propuesto desarrollar una ciencia del trabajo y una Administración Científica a partir de los siguientes principios:

1. Organización del Trabajo 2. Selección y entrenamiento del trabajador 3. Cooperación y remuneración por rendimiento individual 4. Responsabilidad y especialización de los directivos en la planeación del trabajo.

2. Organización Científica del Trabajo: Este criterio se refiere a las actividades que deben utilizar los administradores para reemplazar los métodos de trabajo ineficientes y evitar la simulación del trabajo, teniendo en cuenta. cuenta (tiempos, demoras, movimientos, operaciones responsables y herramientas

3. Selección y entrenamiento del trabajador: La idea es ubicar al personal adecuado a su trabajo correspondiente según sus capacidades, propiciando una mejora del bienestar del trabajador. Cuando el trabajo se analiza metódicamente, la administración debe precisar los requisitos mínimos de trabajo para un desempeño eficiente del cargo, escogiendo siempre al personal más capacitado.

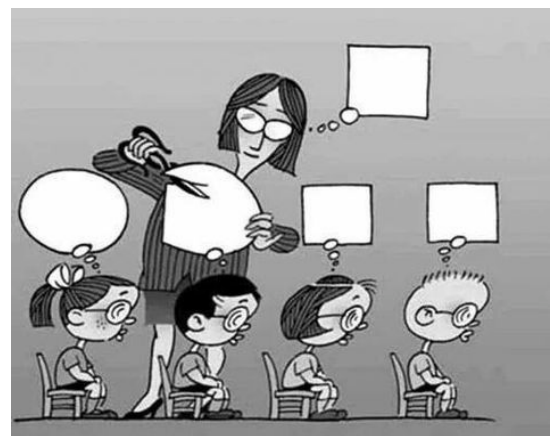
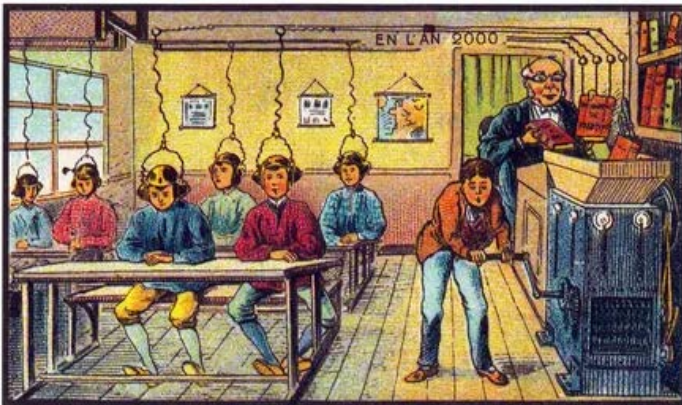
4. Cooperación entre directivos y operarios: La idea es que los intereses del obrero sean los mismos del empleador, para lograr esto se propone una remuneración por eficiencia o por unidad de producto, de tal manera que el trabajador que produzca más, gane más y evite la simulación del trabajo.

**Referencia:**

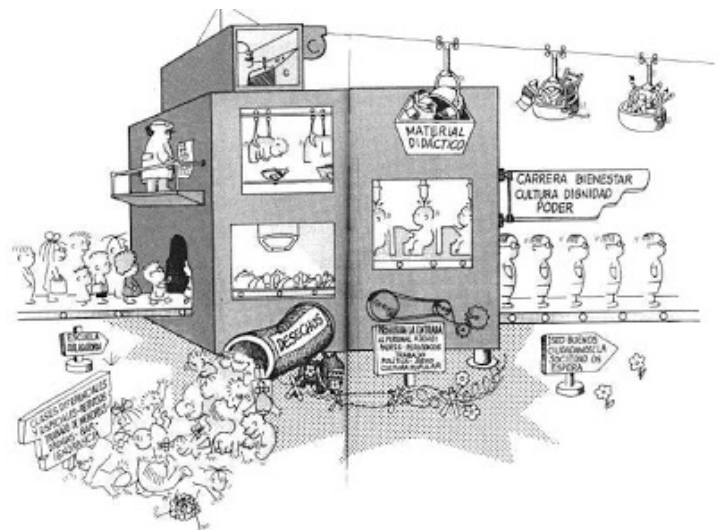
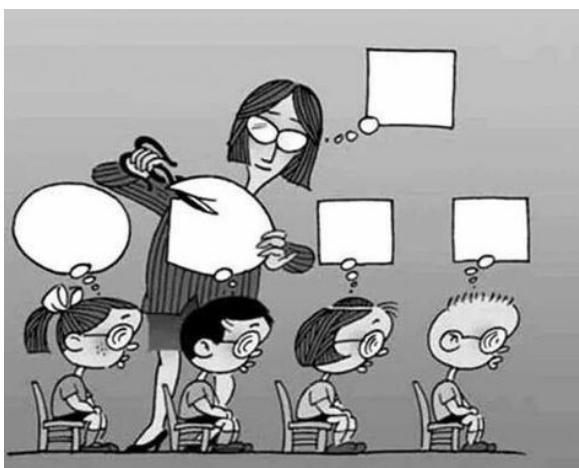
<http://cienciapoliticataylorismo.wordpress.com/bibliografia-de-frederick-winslow-taylor/>

**Anexo M**

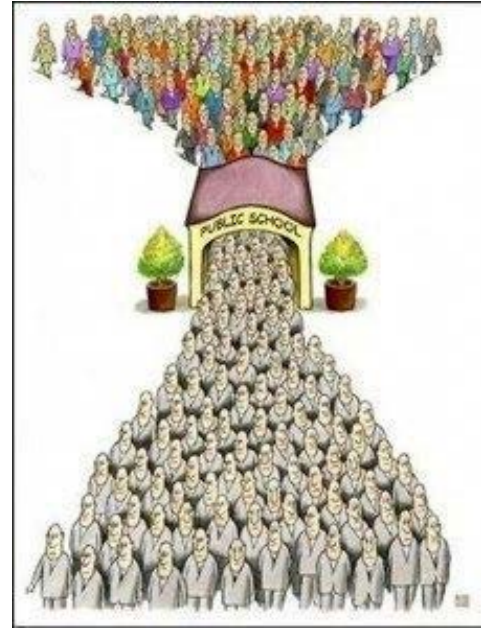
**Grupo 1:**



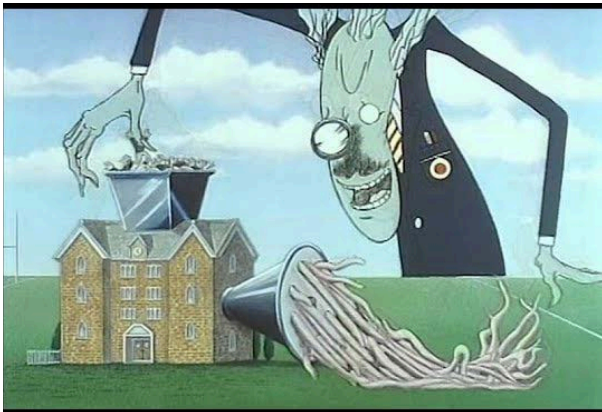
**Grupo 2:**



**Grupo 3:**



*Otras fotos para tener a mano y poder circular en caso que se vea necesario (que un grupo termine antes que otro, o para tener en cuenta para la puesta en común)*



#### *Clase 4: Crónica y reflexiones postactivas*

Fecha: 26/09

De pasada a la ETLP pasé por la EXPO Universidad que se hace en el Pasaje Dardo Rocha. Me sentí como en mi septiembre/octubre de 2018 cuando decidía qué carrera iba a estudiar. Esas ansias se trasladaron a mi cuerpo y me sentí emocionada a cuatro años de arrancada la carrera y a poquitos meses de recibirme, o al menos así deseo. Así de movilizada arranqué la clase y también muy confiada con el recorrido que cargo con suma responsabilidad y compromiso.

Como siempre, esperé a César en el hall de entrada habiendo llegado bastante antes de la hora de la clase. No vi a muchos estudiantes llegar y me preocupé, de todas maneras era un día lluvioso así que digamos que me esperaba una clase con poquita gente. Finalmente fueron 5 estudiantes.

Comenzamos la clase algunos minutos más tarde. Usé como excusa que me daba TOC que haya quedado incompleto los espacios de “Contenidos de la Enseñanza” y el de “Autores” sobre la Escuela Nueva así dábamos el cierre a esta teoría antes de empezar con Pedagogía Por Objetivos. Saldamos algunas dudas que quedaban sobre esto y pasamos a enfocarnos en el texto de la clase.

Este momento fue un poco difícil en principio porque sólo uno de los compañeros había leído el texto. Incluso había completado el cuadro de síntesis que les propuse la primera clase para sistematizar los aportes. Me pareció muy interesante que le haya sido útil esta herramienta. El resto de los estudiantes no emitía ningún comentario. Les propuse que empecemos a leer entre todos el texto. De esta manera fueron leyendo en voz alta párrafo por párrafo dividiéndose entre los compañeros. Hacíamos pausas cuando yo indicaba, hacía preguntas sobre qué habían entendido de cada párrafo y sistematizaba en el pizarrón aquello que parecía clave. No saqué foto del pizarrón pero recuerdo que escribí: EEUU; sociedad racional; industrialismo; escuela eficiente y rentable; escuela fábrica; éxito escolar, lo cuantitativo; estudiante como producto; docentes técnicos, entre otras claves de los párrafos que leímos.

Para terminar este momento les leí algunos párrafos de la referencia bibliográfica de Taylor para poder adentrarnos al ejercicio de las imágenes con algunas claves explicativas sobre el modelo taylorista, y la problematización de a los intereses de quiénes sirve este modelo traspolado al mundo de la educación. Pregunté si quedaban dudas y un compañero dijo que había terminado la carta de hace dos clases y que quería leerla. Puse un freno ahí. Estamos

ahora en otro tema. Me sentí mal pero no creía para nada pertinente que nos aboquemos a eso ahora.

Les propuse dividirse en grupos y dijeron que querían hacerlo todes juntas porque eran pocas. Volví a pisar el freno. Les pedí que se agruparan, sobre todo porque era uno solo el que había leído el texto y me parecía que iba a hacer todo él mientras el resto asentía (lo que pasó por momentos en su grupo donde eran dos). Les dí unos veinticinco minutos para que resolvieran la actividad. Hubo algunas dudas que fui resolviendo sobre cómo expresar ciertas ideas, pero en este momento sobre todo hablé con César sobre la clase que sigue, me dijo que le gustaban mucho los recursos propuestos.

El primer grupo (**su producción en Grupo 1 del Anexo N**) se animó a pasar “al frente” (En verdad no hay frente porque hay dos pizarrones en dos paredes contiguas, y sus producciones están pegados en una tercera) y pegar su producción debajo del cuadro de síntesis. Se enfocaron mucho en el punteo que habían realizado sobre el texto. Mientras lo exponían insistí en que destacaran aspectos de las imágenes, es decir, que asocien lo del texto a lo que ven. Creo que ahí salieron cosas más interesantes y pertinentes a la consigna, por ejemplo sobre la vestimenta de le docente de la primera imagen, los valores que transmite, los colores de les estudiantes que se neutralizan en la segunda. Fue muy interesante. Ya que tenían conceptos tan sistematizados en sus apuntes, les pedí que aportaran para completar el cuadro de síntesis y lo hicieron con ansias (**Anexo O**). Lo retomaré en la próxima clase para que el otro grupo aporte y podamos problematizar aquello que no haya quedado claro (sobre todo lo que se esgrime en “contenido de la enseñanza”).

El segundo grupo (**su producción en Grupo 2 del Anexo N**) corría en desventaja porque ningune había leído el texto. Sin embargo, estuvieron muy atentes al tip que les dí de recurrir al cuadro que presenta Sacristán en el texto, ya que sería de ayuda para pensar en esas imágenes. Creo que esta producción, si bien no fue finalizada, está más lograda en el sentido de que jugaron más con las imágenes. Lo pegaron también en la pared al lado de la otra producción. Hicimos chistes sobre que para el tecnicismo seguro que el primer grupo había obtenido un diez por su rapidez y cantidad de conceptos que utilizaron. César incentivó esto. Me parece que está muy bueno porque es como bajar a tierra lo que leen.

Ya quedaban pocos minutos así que les sugerí cerrar la clase y les pedí que volvieran al texto para la clase siguiente, que lo lean en profundidad y que también vean los videos que les iba a subir al día siguiente. Creo que en algún momento dije “si **pueden** vean los videos”, cuestión que César me hizo notar y aclaró que no es una cuestión de poder o querer, sino que me asuma como sujeta que tiene la potestad para “exigir” su compromiso con su aprendizaje así

como yo me comprometo con su aprendizaje mediante la enseñanza. Creo que, en parte, tiene razón.

Les avisé, además, que la próxima clase va a asistir Martina Bianco, compañera que cursa las Prácticas de la Enseñanza, que me viene a observar a mí y que si bien es alguien “extraño” la intención es seguir comúnmente la clase. Dijeron que se portarían bien. Les dije que no se preocupen porque Marti ya me conoce y es mi amiga. Entonces dijeron que se portarían igual de mal. Nos reímos. En verdad sí me pone un poco nerviosa esta situación. Pero haré lo mejor. Además, aprecio mucho esta confianza que les estudiantes han tomado conmigo, así como también aprecio mucho su predisposición frente a esta instancia. Y ya (o recién) vamos por la mitad...

Me siento mucho más segura y César también lo nota, me felicita por eso. No hay silencios, tomo la palabra, guío, les solicito volver al texto. También reconozco que este contenido me entretiene mucho más porque es muy concreto, explícito y también criticable desde el punto de vista de la escuela actual. Me siento mucho más cómoda.

¡Bienvenida primavera y la segunda mitad de clases!

### **Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente Logrado	Logrado	Comentarios
Que les estudiantes se introduzcan en la propuesta de la Pedagogía por Objetivos como una de las teorías pedagógicas de gran relevancia en la historia de la Pedagogía, en su contexto histórico que lo distingue.	Les estudiantes no logran contextualizar la Pedagogía por Objetivos con sus especificidades enmarcada en la historia de las corrientes pedagógicas, restándole importancia en sus intervenciones	Les estudiantes presentan resistencias para la comprensión de la Pedagogía por Objetivos en tanto corriente pedagógica de carácter relevante en la historia de la Pedagogía, sin entender su especificidad	Les estudiantes logran contextualizar la Pedagogía Por Objetivos entendiendo su impronta dentro de las corrientes pedagógicas, situada en un contexto histórico y nacional particular. x	<b>Les estudiantes sitúan la Pedagogía Por Objetivos y la vinculan con las ideas del capitalismo circundante en la época (e incluso en el contexto actual)</b>
Que les estudiantes identifiquen las características	Les estudiantes presentan dificultades para identificar	Les estudiantes no terminan de identificar en el texto las	Les estudiantes identifican en el texto y en sus intervenciones	<b>Creo que por ahora es un intermedio en la medida en</b>



generales de la Pedagogía por Objetivos.	las características generales de la Pedagogía por Objetivos, confundiendo con otras teorías expuestas.	características de la Pedagogía Por Objetivos pero realizan una breve caracterización desde sus palabras. x	categorías conceptuales que representan la Pedagogía Por Objetivos en sus diferentes dimensiones.	<b>que no hemos profundizado en la cuestión de los objetivos o del contenido en sí mismo, que es sumamente importante en la concepción de la teoría.</b>
Que les estudiantes problematizen la figura de le estudiante y la de le docente que sostiene la Pedagogía por Objetivos.	Les estudiantes no consiguen problematizar las figuras de la enseñanza y el aprendizaje como concepciones de la Pedagogía por Objetivos, siendo obstaculizados por sus propios imaginarios sobre el tema sin tomar en consideración los aportes del texto.	A les estudiantes se les dificulta la problematización de la figura docente y del estudiante que sostiene la Pedagogía por Objetivos, quedándose estrictamente en lo propuesto en el texto sin ir más allá de él.	Les estudiantes consiguen problematizar la figura de le estudiante y la de le docente siendo críticos con su propia experiencia y recuperando los aportes del texto propuesto para la clase. x	<b>Les estudiantes logran problematizar la figura de le estudiantes y les docentes, situándoles en un escenario social más grande, con jerarquías y clases sociales determinadas.</b>
Que les estudiantes reflexionen sobre el contenido de enseñanza que propone la Pedagogía por Objetivos, sus supuestos, su pretensión de neutralidad y sus fines.	Les estudiantes no logran reflexionar sobre el contenido de enseñanza que propone la Pedagogía por Objetivos, ni sus supuestos, su pretensión de neutralidad, sus fines, entre otros, ajustándose a los aportes del texto.	Les estudiantes reflexionan sobre alguna de las dimensiones:, contenidos, supuestos, la pretensión de neutralidad, los fines de la Pedagogía por Objetivos sin tomarlo en cuenta como un todo. x	Les estudiantes logran reflexionar sobre el contenido de enseñanza, los supuestos, la pretensión de neutralidad y los fines de la Pedagogía por Objetivos entiendo a estas dimensiones como constituyentes de la teoría pedagógica.	<b>Les estudiantes han reflexionado sobre los fines de la Pedagogía por Objetivos pero, al no tener suficiente lectura, no pudimos avanzar tanto en imaginar sus supuestos ni problematizar la pretensión de neutralidad</b>

				que muy probablemente veamos la siguiente clase.
--	--	--	--	--

### Evaluación de la enseñanza

¿Se presentó la propuesta de la Pedagogía por Objetivos en contexto? ¿Se instó a realizar comparaciones con la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva? ¿Las actividades contribuyeron a hacerlo? **Creo que esto fue parte de mis intervenciones, constantemente pensando en los sujetos que cada corriente pedagógica buscaba formar y reforzando esta diferenciación no necesariamente cronológica sino más bien geográfica y fluctuante en distintos momentos históricos.**

¿Fueron pertinentes las actividades para la recuperación de categorías conceptuales del texto? ¿Sucedieron imprevistos respecto de la realización de las actividades? ¿Quedó claro el sentido de la actividad? **Por un lado, creo que leer el texto entre todos fue una buena decisión. A César le pareció pertinente ya que da cuenta de la importancia de leer. Esta decisión se la adjudico un poco a lo interesante que me parecen los ejercicios de lectura compartida, que era algo que tenía pensado hacer en clases siguientes, al mismo tiempo que resulta un ejercicio muy exhaustivo para explotar las potencialidades del texto, que se acerquen a él de forma distinta y lo vean comprensible. Pero también se lo adjudico a que me descolocó la situación como para empezar a exponer el texto, no tenía pensada una estructura para hacerlo o un speech. César me preguntó si consideraba esta instancia expositiva como normalista, tradicional o mala. Le dije que no pero que sin embargo me parecía aburrida y, aunque las clases no deban ser per sé divertidas, me parecía importante poder motivar su interés mediante la lectura más que por la explicación mía.**

**Por otro lado, me parece que la actividad de las imágenes exigía volver al texto, tal como me lo había propuesto y tuvo sentido en este marco.**

¿Se propició un clima de diálogo, debate y reflexión sobre la concepción de estudiante, docente, el contenido de enseñanza y finalidades pedagógicas? ¿Se recuperaron las categorías conceptuales en la recuperación de aportes de los estudiantes? ¿Se instó a participar a los estudiantes que no lo hacen con frecuencia? ¿Se pudo intervenir en los debates en pos de los objetivos de la clase? ¿En qué instancias se intervino? ¿Fueron pertinentes las intervenciones? **Hubo momentos en que se pudo problematizar los roles asignados por la**

**Pedagogía Por Objetivos y su concepción de escuela. De hecho, han asociado estas ideas con experiencias actuales que enriquecieron el debate. Además, se ha mediado en los debates para que no se distancien mucho del contenido que damos para que no resulte confuso. Todos los estudiantes han participado de los debates, algunos más que otros, pero la voz circuló democráticamente. También me incomoda ponerme en un rol de “¿y ustedes qué opinan?” porque quizás exija cierta mirada de control de mi parte que preferiría evitar. Utilizo bastante el recurso de “¿Les demás qué piensan?” “¿Opinan igual que le compañere?”, entre otros.**

¿Se clarificaron las dudas que quedaron sobre las características generales de la Pedagogía Por Objetivos? ¿Qué aspectos considero que no quedaron claros? ¿Y los que sí? ¿A qué aspectos de mi práctica atribuyo esta cuestión? **Fueron clarificadas las dudas que se han planteado. Por ejemplo, en el primer grupo hubo un debate sobre la palabra “interpretación” en tanto la tarea de le docente frente al currículo. Aquí César y yo intervinimos para introducir la idea de “reproducción” o “aplicacionismo” más propicia para el caso y quedó clara la diferencia.**


**Quizás no ha quedado del todo claro esta idea de “los objetivos” porque en los párrafos que leímos (que fueron los primeros 6) no aparece con tanta fuerza y no me dí cuenta de resaltarlos en el momento.**

¿Sucedieron imprevistos respecto del manejo de los tiempos de la clase? ¿Fueron pertinentes los tiempos asignados a cada actividad? ¿Qué decisiones se tomaron en este sentido? ¿Fueron pertinentes para la mejora de la enseñanza? **Creo que en la planificación de tiempos hay una realidad que gira en torno a que ninguno llega puntual, con lo cual es muy difícil cumplir a rajatabla con los mismos. De todas maneras, los tiempos que se asignaron finalmente resultaron propicios para hacer una introducción mediante la lectura y un trabajo en grupos sobre el texto en relación a las imágenes.**

¿Qué otras cuestiones se podrán tomar en consideración de cara a las clases siguientes? **En resumen lo que charlamos con César tuvo que ver con: Asumir esa autoridad de “exigir” lectura o trabajo. Solicitar mayor rigurosidad conceptual (lo estoy haciendo, pero insistir). Animarme a exponer generando un “ida y vuelta” con preguntas (Esto lo había pensado para la clase 6) o realizar trabajos en grupos dividiendo el texto para que puedan volver a él y exponer un punteo de lo que han entendido.**


## Anexo N

### Grupo 1

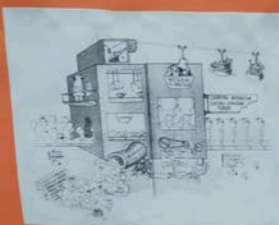


- CONTEXTO DE INDUSTRIALIZACIÓN.
- ESCUELA COMO FÁBRICA.
- DOCENTES COMO REPRODUCTORES DEL CURRÍCULO.
- MECANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.
- ESTUDIANTE COMO UN PRODUCTO DE REPRODUCCIÓN EN SERIE.

- EDUCACIÓN CIENTIFICISTA.
- VALORES RELACIONADOS CON LA EFICIENCIA Y LA RENTABILIDAD MATERIAL.
- PREPONDERANCIA DEL UTILITARISMO.
- ESCUELA COMO MÁQUINA EN LA CUAL CADA QUIEN ES UNA PIEZA DEL ENGRANAJE.
- CONCEPTO DE CANTIDAD COMO SINÓNIMO DE ÉXITO ESCOLAR.




**Grupo 2**



- Niño sin moldear es materia Prima
- Adulto como modelo del resultado educativo
- La sociedad dice lo que quiere de la escuela
- El especialista en educación estudia el currículo exigido por la sociedad y sus condicionamientos
- Los alumnos con éxito en la evaluación son apreciados por la sociedad. Los que no superan esas normas de calidad se recuperan si hay tiempo y recursos

- Búsqueda de un producto elaborado
- El alumno sufre una transformación hacia el estado adulto
- El Profesor y los medios transforman al alumno



**Anexo O**

	CONTEXTO	LA ESCUELA	SUJETO DE APRENDIZAJE	TAREA DE LE MAESTRE	CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA	CORRIENTES DE LA AUTORES
ESUELA TRADICIONAL	Conservador Patriarcal	Disciplinador Ayde lo conducto la del pensamiento	Falta de algo No tiene needs "vicio nacido" "alumna" + sin los	Autoridad Modelo / ejemplo seguir Actitud paternalista Superioridad	Pensamiento formación moral y cívica / Normas Represión / Adoctrinamiento	Positivismo Kant: humano como único ser educable Liberalismo: libertad individual Durkheim: imitación de la cultura
ESUELA NUEVA	Cuestiona Mundial Crítica Escuela Tradicional	Sociedad diferente Paz / armonía Horizontalidad	Su intereses Liberos A utopías Prompe con lo positivo Desarrollo como sujeto individual	Guiar / orientar Acompañar Abrir caminos / plantear dudas	Formación para el presente e futuro Necesidades / valores Predominancia de lo artístico (ideas) Experiencia	Dewey Rousseau (base)
REINGOCIA POR OBJETIVOS	Industrialización Cientifismo	Factoría industrial Formación en espejo / frotado Meritocracia	"Producto" Objeto moldeable Depósito de información	Reproductores del curriculum	Eficiencia Rentabilidad material Racionalización científica Tiempo	Utilitarismo Reproducción en serie Justificación del Taylorismo
PRAXIS DE LA GOBERNANCIA						

## Clase 5: Pedagogía Tecnicista

**Fecha:** 03/10

**Contenidos:** La Pedagogía Tecnicista. Sus huellas y rastros en los discursos actuales sobre educación.

### **Fundamentación**

En la clase anterior, en apoyatura del texto de Sacristán, logramos caracterizar la Pedagogía Por Objetivos, vimos algunas imágenes que resultan impactantes en la representación de la escuela como fábrica y les estudiantes como productos, así también, cuestionamos el rol casi nulo de la docencia, como mero aplicador de lo que expertos han pensado en función de apostar a la eficiencia y a la productividad fabril. Es en este sentido que se les pidió a los estudiantes que visualicen por fuera de la clase dos videos que podrían llegar a resultar muy enriquecedoras para seguir pensando en esta clave la corriente abordada en esta corriente. Los videos propuestos fueron, por un lado, “Another Brick in the Wall” canción y video de Pink Floyd subtulado en español<sup>30</sup>, que hace una crítica a la educación estadounidense de la década de los ‘60 desde la perspectiva del autor. De este modo, podemos seguir viendo aquí como los estudiantes son vistas en la escuela cual cadena de producción fabril, reproduciendo la lógica industrialista que se expandía con fuerza en todo el país. Además, se propuso el visionado de un fragmento de la película “Tiempos Modernos”<sup>31</sup> en el cual podemos ver a Charles Chaplin, el director de la película, interpretando a un trabajador de fábrica que presenta grandes rasgos de alienación con el trabajo, que no es más que un mero engranaje en la cinta de producción fabril. La intención es que los estudiantes traigan a la clase un punteo con aquello que les ha llamado la atención en los videos y que podamos compartirlo en los primeros minutos de ésta. Por lo pronto, yo llevaré el mío (**disponible en Anexo P**) para compartir con ellos y seguir problematizando la Pedagogía Tecnicista a través de los videos. Para el segundo momento, luego de haber caracterizado la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento, resulta sumamente necesario problematizar la teoría desde la problematización de los discursos sobre la escuela actual que esconden ciertos matices tecnicistas, eficientistas y de la productividad que vale la pena advertir. En este sentido, Jódar y Gomez (2007) indican que:

---

<sup>30</sup> Pink Floyd- Another Brick in the Wall HD Español-Ingles disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU&ab\\_channel=Checho](https://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU&ab_channel=Checho)

<sup>31</sup> Chaplin- Tiempos modernos disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=KHAaYxMinC8&ab\\_channel=JavierCarriba](https://www.youtube.com/watch?v=KHAaYxMinC8&ab_channel=JavierCarriba)

“El viejo orden cronométrico taylorista de la normalización disciplinaria, con ritmos rígidos, segmentación y especialización en tareas, donde el funcionamiento de los centros escolares es isomorfo con el de la fábrica, deja paso a la diversificación de modalidades contractuales, la flexibilización horaria, el énfasis en la polivalencia. Son las nuevas regulaciones gerencialistas del emergente mundo empresarial, presentadas y justificadas para los centros escolares como ganancia en autonomía y eficacia” (p. 391)

Esto es que, si bien podemos decir que hay una ruptura con ese modelo taylorista que criticamos la clase anterior, este sistema se ha reinventado para seguir dando paso a las orientaciones capitalistas en educación, que insisten con concebir a la educación como un servicio basado en criterios empresariales, atado a las lógicas del mercado donde la eficiencia sigue siendo el horizonte. Es por este motivo, que me parece sumamente interesante que en esta clase podamos abocarnos al análisis de discursos actuales para no perder de vista que las teorías que estamos estudiando no están congeladas en el tiempo histórico en que surgieron, sino que tienen sentido a la luz de las pedagogías actuales y los discursos políticos circundantes en educación al día de hoy. Además, que estas corrientes de pensamiento hacen a la subjetividad de las personas que habitan la escuela (como estudiantes o docentes). Esto es, la subjetividad entendida como la incorporación de lo social en cada uno de nosotros, en este sentido, cabe recuperar a Sacristán al indicar que el tecnicismo perdió de vista que formaba seres humanos, no máquinas, con todos los daños y huellas que implica.

Es por este motivo que en el segundo momento se presentarán tres notas periodísticas que buscan problematizar, desde el contexto actual, algunos de los discursos que esconden los valores de la eficacia, la neutralidad, la meritocracia, la productividad en las escuelas actuales. A saber:

“Chat GPT la herramienta de inteligencia artificial que desafía la educación”<sup>32</sup> cuya nota en su contenido se aborda la inteligencia artificial en sus aspectos positivos (la eficiencia) como así también se problematiza su uso en determinadas instancias que podrían llegar a ser desigualadoras y discriminatorias para la sociedad, atendiendo a la idea de que la tecnología no es ni por asomo neutra. Al mismo tiempo, da cuenta de una “crisis” en la tarea docente que queda prácticamente desdibujada ante la figura de la tecnología.

La segunda nota se titula “Alumnos porteños cumplen pasantías laborales como reposidores de supermercado”<sup>33</sup> En ésta se realiza una crítica a un programa impulsado desde el Estado

---

<sup>32</sup> Disponible en

<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/2/chatgpt-la-herramienta-de-inteligencia-artificial-que-desafia-la-educacion/>

<sup>33</sup> Disponible en

<https://www.pagina12.com.ar/546180-alumnos-portenos-cumplen-pasantias-laborales-como-repositore>

con el objetivo de generar prácticas laborales que en verdad encubren contratos del gobierno con el sector privado para la explotación de mano de obra barata. Resulta interesante problematizar los valores de una escuela que forma para ser repositorio de supermercado, entre otros trabajos precarizados a los que acceden por lo general los sectores más desfavorecidos de la sociedad y que el programa promueve abiertamente.

La última nota se titula “Obligan a 8000 estudiantes porteños a participar de una jornada de emprendedurismo y superación personal”<sup>34</sup>. En esta nota se ponen en tensión ideas vinculadas con el emprendedurismo donde se refuerza el corrimiento del Estado y, por consecuente, se abre paso al acrecentamiento de las desigualdades sociales. Además, se vislumbra la reproducción de la ideología dominante como “encubierta” en la neutralidad (característica del tecnicismo y también puntapié para comenzar la clase siguiente a hablar de teorías críticas), entre otras características propias de la educación en manos de los intereses del mercado.

En esta clave, resulta necesario forjar un posicionamiento docente que permita la criticidad ante ciertas teorías y propuestas que se presentan como nuevas y neutrales, para pensarlas en clave histórica, de carácter político con objetivos e intencionalidades concretas que se diferencian de lo que hemos visto en Pedagogía Tradicional y la de la Escuela Nueva. En esta clave, es interesante además notar este contraste, como indican Jódar y Gomez (2007), la pedagogía normalizadora pasa a ser optimizadora, priorizando siempre lo productivo, lo que es funcional a las lógicas de mercado.

La intención de este segundo momento, entonces, es que identifiquen las características o aspectos tecnicistas que vieron en el texto de Sacristan, en las distintas experiencias que se esgrimen en las notas. De este modo, el tercer momento estará destinado a que los grupos compartan acerca de lo que han leído (estimando que se armarán tres grupos, una de las notas estará repetida) y den cuenta sobre lo que han podido identificar de la pedagogía tecnicista en la nota. La intencionalidad es que se abra un espacio de diálogo en el cual les estudiantes puedan posicionarse y compartir sus propios puntos de vista en la temática, forjando argumentos propios y respetando los de los compañeros. **(En el Anexo Q se desarrolla lo que se espera que les estudiantes encuentren en las notas y lo que se apuntará a destacar en el tercer momento)**

Luego de este espacio de debate se propondrá hacer una actividad, que finalizará la clase siguiente, en la que escriban en grupos de 3 personas una nota periodística que contenga en

---

<sup>34</sup> Disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/estudiantes-portenos-emprendedor/>



ella aspectos tecnicistas para la enseñanza del teatro. Esto es, puede ser una nota crítica hacia una forma de enseñanza del teatro en particular (en donde se esgriman argumentos tecnicistas tanto para criticar esa pedagogía o que se desarrolle una propuesta tecnicista la cual se critica), una crónica de una clase de teatro tecnicista, una novedad acerca de una nueva pedagogía tecnicista en teatro, entre otras opciones. La intención de este momento es, fundamentalmente, que los estudiantes puedan comenzar a establecer lazos entre las corrientes pedagógicas con sus conocimientos disciplinares, cuestión que se visualiza como de su interés en clases anteriores donde han valorado, por ejemplo, el papel del arte en la escuela de Olga Cossettini.

En la siguiente clase se espera que, en el primer momento, se presenten las producciones que han realizado y demos cierre a la pedagogía tecnicista para abrir paso a una breve caracterización sobre las Teorías Críticas, ya con otra perspectiva de educación.

### **Objetivos**

Que los estudiantes profundicen sus conocimientos acerca de la Pedagogía Tecnicista.

Que los estudiantes adopten una mirada crítica hacia los discursos educativos de hoy identificando aspectos de la Pedagogía Tecnicista en el mismo.

Que los estudiantes signifiquen la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento.

### **Propósitos**

Brindar aportes que contribuyan a profundizar los conocimientos de los estudiantes sobre la Pedagogía Tecnicista, tomando en consideración lo conversado la clase anterior y partiendo desde ellos.

Orientar los debates para facilitar la identificación de los aspectos de la Pedagogía Tecnicista en los discursos educativos actuales.

Contextualizar la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento.

Apostar a alcanzar una mirada crítica sobre la Pedagogía Tecnicista en su contexto de surgimiento y sus huellas en la actualidad.

### **Primer momento: *Recuperación de los videos de la clase (30 minutos aproximadamente)***

Luego de saludarles y presentar a Martina Bianco, compañera que va a observarme en esta clase, se pasará a un momento de recuperación de los videos que se han subido al Classroom para su visualización antes de la clase. Además, se les ha solicitado realizar un punteo, de

modo que podamos seguir imaginando esta Escuela Tecniciata y qué posibles efectos tendría en la educación de la época en apoyatura del texto. La intención de este momento es que lo compartan o, de caso contrario, se invitará a que lo visualicen en la clase con sus celulares (También se llevará la computadora en caso de que sea necesario). En caso de recurrir a esto, se dejará para la clase siguiente el cuarto momento.

*Algunas preguntas orientadoras para el debate:* ¿Qué aportes de Sacristán encontraron visualizados en los videos? ¿Los habían visto? ¿Cómo creen que se relaciona el video de Chaplin con la educación? ¿Cómo podemos pensar la sociedad de ese momento? ¿Qué subjetividades formaba esa escuela en comparación con otras que hemos visto? ¿Cómo aparece esa subjetividad en los términos de Pink Floyd? ¿Sería efectiva en los objetivos que se propone? ¿Qué dificultades encuentran para llevarla adelante? ¿Encuentran aspectos positivos y/o negativos en la propuesta? ¿Cuáles? ¿Encontramos rastros de esta forma de escuela en la actualidad? ¿Creen que podríamos/sería pertinente aplicarla hoy? ¿De qué manera? (Algunas notas para tener en cuenta en esta instancia en Anexo 1)

**Segundo momento:** Trabajo en grupos sobre notas periodísticas (20 minutos aproximadamente)

Se les dividirá en grupos de tres personas como máximo para la lectura de distintas notas periodísticas. La consigna será leída oralmente y se entregará de forma impresa:

En grupos de no más de tres personas lean la nota periodística asignada y debatan sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué relación encuentran entre las propuestas que se presentan en las notas con la Escuela Tecniciata?
- ¿Qué características propias de esta teoría pedagógica, de las trabajadas en el texto de Sacristán (1982), nos resultan útiles para analizar la situación planteada en la nota?

Les sugerimos que realicen un punteo con los aportes que consideren pertinentes de modo de realizar una puesta en común recuperando el texto de la clase.

Se espera que la practicante pase por los grupos para ayudar a les estudiantes en la tarea de identificar los aspectos tecnicistas que están implícitos en los discursos educativos actuales, a la par que invitando a recuperar el texto de Sacristán (1982) con el que podrán conceptualizar aquellos aspectos encontrados.

**Tercer momento:** *Puesta en común (30 minutos aproximadamente)*

En esta instancia, se prevé que los grupos pongan en común lo que han conversado a los fines de generar un debate sobre los discursos tecnicistas que se encuentran en las propuestas de las notas periodísticas, sin descuidar que éstas se mezclan con otros discursos propios del contexto social y político en que se sitúan.

*Algunas preguntas orientadoras para el debate:* ¿Pudieron identificar aspectos de la Pedagogía Tecnicista en las notas? ¿Les resultó sencillo? ¿Quieren contar lo que han encontrado? ¿Qué categorías de las que menciona Sacristán pueden ver expresadas en las notas? ¿Aparece la eficiencia como motor? ¿Qué lugar se les da a los docentes? ¿Cómo aparece posicionada la tecnología? ¿Les parece neutral? ¿Por qué? ¿Qué escuela se está pensando desde las notas? ¿Qué opiniones personales les urgen del tema? *(En Anexo 2 se explicita un punteo de lo que se espera que aparezca en la puesta en común)*

**Cuarto momento:** *Producción de una nota periodística (30 minutos aproximadamente)*

En este momento, se propondrá a los estudiantes que se reúnan en los mismos grupos que en el tercer momento para iniciar una actividad grupal que será finalizada por fuera de la clase y presentada en la clase siguiente.

En grupos de no más de tres personas escriban una nota periodística que refleje en su interior aspectos tecnicistas ya sea desde su defensa, su crítica, o adoptando una posición más “neutral”. Puede ser una crónica, un editorial, una noticia, un artículo de opinión, o lo que prefieran.

Siéntanse inspirados por las notas que leímos anteriormente y escriban: Epígrafe, título, entrada o introducción y el cuerpo de la noticia. Pueden incorporar fotografías e imágenes que ayuden a ilustrar la producción.

¡A escribir!

**Quinto momento:** *Cierre de la clase y adelanto de la siguiente (10 minutos aproximadamente)*

Los estudiantes comentarán brevemente en lo que han avanzado. Se espera que los estudiantes hayan escrito al menos un epígrafe, un título y una breve introducción o entrada en la que planteen de qué se tratará la noticia, de modo que podamos realizar ajustes de cara a la presentación de la misma en la próxima clase.

## **Recursos**

Consignas

Videos: “Another Brick in the Wall” de Pink Floyd y el recorte de la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin.

Notas periodísticas

Texto de la clase: Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulo 1.

## **Materiales**

Fibrones

Pizarrón

Tizas

## **Bibliografía para los estudiantes**

Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulo 1.

## **Bibliografía para docentes**

Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulos 1, 2 y 5.

Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(32), 381-404.

## **Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
Que les estudiantes profundicen sus conocimientos	Les estudiantes, en sus intervenciones y trabajos, no presentan una profundización	Les estudiantes, en sus intervenciones y trabajos, presentan una leve	Les estudiantes demuestran en sus intervenciones, con preguntas, aportes y	

acerca de la Pedagogía Tecnicista.	de sus conocimientos sobre Pedagogía Tecnicista, sin poder saldar dudas de la clase anterior ni avanzar en el contenido.	profundización de los conocimientos pudiendo saldar dudas de la clase anterior pero sin adoptar nuevos conceptos con respecto a la misma.	certezas que están aprendiendo nuevos conocimientos sobre Pedagogía Tecnicista que la clase anterior no habían adquirido, además que lo llevan a un mayor nivel de profundidad.	
Que les estudiantes adopten una mirada crítica hacia los discursos educativos de hoy identificando aspectos de la Pedagogía Tecnicista en el mismo.	Les estudiantes se ven obstaculizados para adoptar una mirada crítica hacia los discursos educativos actuales sin reparar en su raíz histórica vinculada al tecnicismo.	Les estudiantes consiguen problematizar levemente los discursos educativos actuales, identificando aspectos tecnicistas en algunos casos.	Les estudiantes adoptan una mirada crítica hacia los discursos educativos actuales y lo explicitan en sus intervenciones, entendiendo su matriz histórica vinculada al tecnicismo.	
Que les estudiantes signifiquen la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento.	Les estudiantes presentan dificultades para comprender a la pedagogía tecnicista en su contexto histórico de surgimiento, sin reparar en sus cambios y continuidades a través del	Les estudiantes comienzan a significar la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento aunque en algunas intervenciones no logran comprenderla por completo,	Les estudiantes significan la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento y la resignifican en los contextos actuales en donde circulan los nuevos discursos pedagógicos.	

	tiempo.	borrando la historicidad y necesidades de época.		
--	---------	--	--	--

### **Evaluación de la enseñanza**

Lo interesante de esta instancia es que estará nutrida no sólo de lo que aporte el coformador sino también de los aportes de la compañera que irá a observarme, quien realizará una devolución sobre lo observado.

A continuación, se presentan algunas preguntas orientadoras para pensar la propia evaluación:

¿Se brindaron aportes para que los estudiantes recuperen los contenidos de la clase anterior y se profundicen en el ejercicio de lectura de notas periodísticas? ¿Se recuperaron las categorías conceptuales en la recuperación de aportes de los estudiantes? ¿Se tomó en consideración la ausencia de varios compañeros en la clase anterior y se repuso lo consolidado en ella? ¿Se dio el espacio para esbozar dudas y saldarlas en conjunto?

¿Quedaron claras las categorías conceptuales que aparecen en los videos? ¿Fueron claras las categorías conceptuales que remiten a la Pedagogía en su contexto de surgimiento en comparación con los discursos actuales? ¿Se recuperó el texto de Sacristán para hacer explícitas esas relaciones?

¿Se guiaron los debates de manera propicia? ¿Pudieron participar todos los estudiantes? ¿Se generó un clima de respeto y confianza para expresar los propios puntos de vista? ¿Los debates permitieron la identificación de aspectos de la Pedagogía Tecnista en las notas periodísticas o en los discursos actuales sobre educación en general? ¿Y la consolidación de una mirada crítica hacia la Pedagogía Tecnista y sus huellas en la actualidad?

¿Las actividades fueron pensadas de manera propicia al grupo? ¿Alcanzaron los tiempos asignados? ¿Hubo problemáticas o imprevistos en torno al tiempo?

¿Qué otras cuestiones sería importante tomar en consideración en el desarrollo de la clase?

### **Anexo P**

#### **Another Brick in the Wall**

- ❖ Les estudiantes parecen estar dentro de cubículos por obligación, siendo llevados a algún lugar (Símil la materia prima cuando llega a la fábrica)

- ❖ Son obligades a quedarse quietes y en silencio en sus bancos, y obedecer a lo que le docente dicte.
- ❖ Les docentes como enemigos, se burlan de les estudiantes y les exponen ante el resto. Se vengan de sus vergüenzas o vivencias personales y privadas con les estudiantes.
- ❖ La repetición y el castigo como método de enseñanza de hábitos y rutinas
- ❖ Caminan prolijamente en filas hacia la máquina que les convierte en estudiantes sentades en bancos individuales sin su cara visible sino tapades con máscaras que anulan sus particularidades. Más tarde, sigue corriendo la cinta de producción hacia una máquina que les convierte en carne picada.
- ❖ El tiempo es marcado con un reloj
- ❖ Hacia el final, se muestran imágenes de les estudiantes revelades ante el sistema, rompen la simbólica pared de ladrillos, prenden fuego la escuela y también a sus docentes.

### **Tiempos modernos**

- ❖ Cada trabajador tiene una tarea específica que cumplir en la cadena de producción. Cada tarea depende de la anterior, con lo cual hay una pretensión de secuenciación (que puede transpolarse a la educación) que debe ser cumplida a rajatabla.
- ❖ Se busca que la cadena de producción acelere y vaya cada vez más rápido
- ❖ El gran empresario tiene voz, mientras que les trabajadores (incluso el encargado) son mudos.
- ❖ Chaplin cae dentro de la máquina y se visualiza una imagen sumamente simbólica del ser humano como parte del engranaje del sistema de producción
- ❖ El trabajador está tan alienado que sigue haciendo la misma acción que le toca en el trabajo en todos los elementos, incluso humanos, que se parecen en forma al producto que se está produciendo.

### **Anexo Q**

Fragmentos y conceptos clave en “Chat GPT: La herramienta de inteligencia artificial que desafía la educación”

*“La decana argumentó en contra de la “fantasía” de que este tipo de herramientas de inteligencia artificial harán que las personas ya no tengan que aprender, y planteó que es necesario tener claro que dichas herramientas son elaboradas y alimentadas por humanos. Por lo tanto, sostuvo que es importante saber que pueden tener “sesgos” propios de esa*

forma de elaboración. En síntesis, Simon considera que los ciudadanos deben ser formados en la generación de habilidades digitales, pero también en la cultura científica, fundamental para entender “que no hay magia y no creer que todo es verdad”. Al respecto, agregó que la enseñanza de la matemática y de la lógica son útiles para ese objetivo. Para la jerarca, también es importante la formación en aspectos éticos en el uso de esta tecnología, que incluyen la honestidad intelectual a la hora de evaluar, pero va más allá. Por ejemplo, Simon mencionó que debe evitarse que los algoritmos que programan estas herramientas sean discriminatorios o contribuyan a ampliar las brechas sociales.” **(Sobre la supuesta neutralidad de los dispositivos tecnológicos)**

“Sobre cómo debería ser la formación con el apoyo de este tipo de tecnología, sostuvo que es necesario que la gente “entienda las cosas profundamente”, pero, al mismo tiempo, “que sea capaz de cambiarlas”. “Que se formen no sólo para el presente, sino para el futuro y también para ser capaces de cambiar el futuro”, dijo, y añadió: “No creo que uno le enseñe a la gente, porque uno no le pone nada en la cabeza, uno crea las condiciones para que aprenda”, y para ello sostuvo que es clave proponerle al estudiante la resolución de problemas y “que haga cosas que en lo posible sean desafiantes”. ” **(Cuestiona la educación como entrenamiento de hábitos eficientistas para la vida adulta)**

“En ese sentido, dijo que el informe prevé que para 2025 cerca de 85 millones de puestos de trabajo serán desplazados en medianas y grandes empresas, y que 80 millones de ellos serán reemplazados por inteligencia artificial. Entre los cinco rubros que tendrán más pérdidas se señala, en primer lugar, la educación, seguido por el periodismo, el diseño gráfico, las finanzas y la ingeniería en software.” **(Conceptos de rentabilidad y eficientismo)**

“Olivera explicó que por ello cada vez más empresas están interesadas en invertir en la aplicación de tecnologías digitales en la educación. Si bien mencionó que “la golosina” que siempre se pone es que ello permitirá reducir las tareas administrativas para que el profesional se pueda dedicar “a lo que realmente importa”, también hay que preguntarse “hacia qué organización colectiva la sociedad está yendo”. ” **(Rentabilidad, racionalización y eficientismo)**

“En ese sentido, valoró que si el debate se centra en encontrar mecanismos y herramientas para que los estudiantes no copien en las evaluaciones, ello “no hace más que alimentar la dimensión de negocios que se está instalando desde las empresas”. En suma, dijo que ella implica “dejar la organización colectiva de la educación en manos de estas empresas que ya tienen proyectado un gran negocio”. Por lo tanto, valoró que, entonces, “el desafío que tenemos por delante es pensar como colectivo docente en un proyecto político educativo que



*contemple los cambios tecnológicos a partir de una apropiación que responda a los intereses propios y no a aquellos impuestos por las empresas”*” **(Cuestiona visión de docente como tecnocrático)**

*“Por su parte, estuvo de acuerdo en que es importante que los estudiantes accedan a estas habilidades desde edades tempranas y dijo que es algo para lo que Ceibal está trabajando. En concreto, habló de un programa piloto sobre inteligencia artificial desarrollado en 2021 en Rivera. Además, contó que desde el año pasado está a disposición una secuencia didáctica para trabajar con la inteligencia artificial tanto en primaria como en secundaria y en UTU, que fue elaborada desde Ceibal. “Los chiquilines aprenden a entrenar un modelo, es algo muy básico, pero empiezan a adquirir estas competencias técnicas en inteligencia artificial. Por ejemplo, en un caso concreto entrenaron un modelo para Biología, donde catalogaban diferentes hojas de su entorno y después ese modelo reconocía la hoja que se le mostraba”, relató.”* **(Sujete como modelo del resultado educativo)**

Fragmentos y conceptos clave en “Alumnos porteños cumplen pasantías laborales como repositorios de supermercado”

*““Estas prácticas laborales violan los convenios de la OIT, viola la ley de convenio colectivo de trabajo, viola la ley de contrato de trabajo y es la forma en que el gobierno de la Ciudad entiende a los trabajadores: como piezas descartables en la maquinaria económica”, resaltó el secretario adjunto de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) de la Ciudad de Buenos Aires, Guillermo Parodi.”* **(Sobre la construcción de le sujeto en base a competencias concretas y observables vinculadas a le trabajadore)**

*“La escuela “no tiene que formar para ser repositor de un supermercado” consideró Parodi, al destacar que la aproximación al mundo del trabajo “tiene que ver con, entre otras cosas, poder apropiarse de los derechos de los trabajadores”. Este tipo de práctica laboral de estudiantes “representa una nueva transferencia de ingresos desde el sector educativo hacia el sector privado, hacia el sector empresarial”.*” **(Cuestiona la visión utilitarista de la educación, para qué debe formar una escuela)**

*“En ese momento, la ministra de Educación de la Ciudad, Soledad Acuña, argumentó que desde 2017, con el programa Secundarias del Futuro, “estábamos convencidos de que los chicos y chicas debían tener un primer acercamiento al mundo laboral antes de terminar la escuela. Hoy, además sabemos que es fundamental para completar las trayectorias educativas de los estudiantes*

(...)

*En este sentido, Parodi manifestó que UTE-Ctera entiende que las prácticas laborales "pueden llegar a ser una buena herramienta" pero rechazó la idea de que los estudiantes "pasen a ser mano de obra barata de los empresarios". "Para poder verdaderamente tener prácticas laborales que les sirvan a los estudiantes, ellos deben ser protagonistas, tienen que ser parte de las decisiones", postuló el referente gremial. Y añadió que, "por sobre todas las cosas", esto se tiene que hacer "con más inversión educativa y no con una nueva transferencia de ingresos en esta baja del presupuesto, ahora hacia del sector privado".* **(Énfasis en las demandas sociales más que en los procesos subjetivos de los estudiantes)**

Fragmentos y conceptos clave en “Obligan a 8000 estudiantes porteños a participar de una jornada de emprendedurismo y superación personal”

*“En más de una oportunidad, quienes gobiernan la Ciudad de Buenos Aires hace 16 años, dejaron en claro que el concepto de trabajo para las generaciones futuras, debe abrazarse a la idea de la incertidumbre laboral y el trabajo precarizado. El propio Esteban Bullrich, ex ministro de educación porteño y a nivel nacional durante la presidencia de Macri, manifestó que, desde su espacio político tenían un objetivo: «crear argentinos capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla». Quienes están actualmente al mando de la cartera educativa porteña, sin decirlo, defienden abiertamente esa premisa con diferentes políticas educativas que llevan adelante.”* **(Los objetivos tienen su fuente básica en la sociedad al servicio de la reproducción social)**

*“La ministra Soledad Acuña, incluyó la participación de estudiantes en el encuentro “Experiencia Endeavor Sub 20”, en el marco de las ACAP, las autodenominada prácticas laborales profesionalizantes, impuestas en las escuelas secundarias. Desde un primer momento, docentes, familias y estudiantes se opusieron a estas [pasantías laborales gratuitas y obligatorias](#), ya que, sostienen, nada tienen que ver con la formación de nivel secundario y porque los estudiantes realizan tareas precarias que promueven su formación para un mercado laboral flexibilizado.”* **(Sobre el eficientismo y el sujeto como modelo del resultado educativo)**

*“El rechazo de estudiantes, docentes y familias hacia este encuentro se basa en que “Endeavor” es una red conformada por empresas multinacionales que selecciona a “emprendedores de alto potencial y los apoyamos estratégicamente en su crecimiento a través de nuestra red de mentores y emprendedores de nivel global”, [señalan en su página web](#). Desde las escuelas, aseguran que esta actividad no tiene nada que ver con concepto*

*pedagógico alguno, y que se basan en las teorías de la meritocracia, esfuerzo y la superación personal.*

(...)

*“Convocan a los ocho mil estudiantes porteños de escuelas públicas, para formarlos en una lógica empresarial y promover la idea de la competencia y adaptabilidad, de valores que tienen que ver con la sumisión ideológica. Todos valores para que de ninguna manera, se planteen la transformación de la sociedad donde viven, para que no cuestionen la desigualdad y que no cuestionen la falta de acceso a la educación pública”.*” **(Adopción de valores y prácticas del ámbito industrial y de negocios al servicio de la reproducción social)**

*““Me dijeron que era una jornada donde iba a estar Bizarrap en el Luna Park y yo, como todos, pensamos que era solo algo musical. Cuando desde la supervisión me envían un mail con el flyer me enteré que se trataba en realidad de un encuentro internacional sobre emprendedurismo, y que era llevado adelante por una organización internacional, conformada por todas estas empresas multinacionales. Fue ahí cuando les notifique a las autoridades del colegio y a las delegadas”, agrega.*

(...)

*“La supervisión nos envió el correo con un Power Point a las distintas direcciones de las escuelas. El gancho fue Bizarrap, pero detrás de esto se esconde otra cosa. En el documento se lee que ‘hay un futuro posible donde vos sos el protagonista del Cambio’, una palabra bastante elocuente porque hablamos de una ministra que vive criminalizando a docentes que, supuestamente adoctrinamos a estudiantes en las aulas”, explica a Tiempo Lucía Agullo, profesora de Lengua y Literatura de la escuela Normal Lenguas Vivas, y delegada de Ademys.”* **(Sobre la neutralidad de la educación)**

*“Ciertamente, las diapositivas del Power Point son muy esclarecedoras y encierran el concepto de la meritocracia y el esfuerzo individual: “Hay una Argentina posible, donde la oportunidad son los valores del esfuerzo, el trabajo, el concepto y las ganas de superarse”, describe el documento. “Queda bastante claro los contenidos que buscan, remover esto del emprendedorismo, algo bien individualista que no tiene nada que ver con los valores que tratamos de promover en la escuela pública donde resaltamos la importancia de lo colectivo, y la comunidad. Ayudarse entre unos y otros”, agrega Agullo*

*Y afirma, a modo de conclusión: “Esto es todo lo contrario a los valores de la escuela pública, es ‘me salvo yo solo como puedo’. Lo grave es que también les quitan horas valiosas*

*de quinto año para este tipo de actividades”.*” (Eficiencia social. Currículo como sistema de producción)

### *Observación de clase*

**Realizado por Martina Bianco**

Al igual que el día en el que Lola vino a observar mi clase aquel jueves de septiembre, el martes 03 de octubre nos recibió nublado y lluvioso. Cerca de las 15.30, Lola pasó a buscarme por mi casa y fuimos juntas hasta la Escuela de Teatro, ubicada en Avenida 51 e/ 3 y 4. A pesar de haber pasado reiteradas veces por la puerta del edificio, hasta ese momento no me había percatado de la institución que allí funcionaba, por lo que la pequeña recorrida que hicimos por sus espacios antes de iniciar la clase me resultó sumamente interesante. Mientras esperábamos a su conformador, mi compañera me llevó a visitar las aulas, entre las que pudimos identificar algunas más “tradicionales”, con mesas, sillas y pizarrones, y otras equipadas con elementos propios del campo artístico, como salas de vestuario, escenarios, aulas de ensayo y salones de baile. Al momento de nuestra llegada, un grupo de los últimos años de la formación se encontraba ensayando una obra para la muestra de cierre del año.

Dentro de la escuela, Lola se encuentra realizando su práctica de enseñanza en la asignatura Fundamentos de la Educación, ubicada dentro del diseño curricular en el primer año de la formación del Profesorado de Teatro, a cargo de César Ortiz, que en esta oportunidad oficia como docente co-formador. En las clases previas a mi observación, han venido trabajando con las corrientes o teorías pedagógicas como contenidos, y al momento de mi visita se encuentran abordando los principios de la pedagogía tecnicista. Previo al encuentro, Lola me compartió su planificación para la clase en la que se describe la secuencia de clases dedicada específicamente a este contenido, que contempla el encuentro anterior con un trabajo de carácter más conceptual, y el presente en el que la practicante se propone trabajar a partir de diferentes recursos que sirvan como disparadores para identificar las formas que adopta la pedagogía tecnicista en la actualidad, y su influencia en los discursos y prácticas educativas actuales.

En su diseño, Lola sitúa la clase en relación a lo trabajado en encuentros anteriores y esboza algunas anticipaciones para encuentros futuros, que ya es capaz de construir gracias a que ya viene habitando el espacio desde hace un buen tiempo. Tanto por la lectura de su diseño como por mi conocimiento de su trabajo como compañera que ha compartido con ella la gran mayoría de los espacios atravesados en nuestra formación de grado, me es posible dar

cuenta de la responsabilidad y el compromiso con el que Lola se está tomando esta experiencia, y el tiempo que dedica a reflexionar sobre sus clases tanto a corto como a largo plazo, para ofrecer a sus estudiantes una propuesta articulada y con sentido formativo.

Su diseño está, además, muy situado en las particularidades tanto del espacio como del grupo de estudiantes con quienes está trabajando, ya que contempla una selección de recursos disparadores que, como se evidenció durante el transcurso de la clase, resultaron sumamente motivadores para el grupo y avivaron una serie de discusiones muy interesantes para seguir pensando la complejidad de lo educativo. La posibilidad de enviar recursos para que los miren en sus hogares y la certeza de su involucramiento en las actividades propuestas, son elementos sobre los cuales Lola construye su diseño fiel a las características de un grupo que hoy conoce con gran profundidad.

La posibilidad de leer el diseño previo al encuentro me permitió reconocer una gran coherencia entre sus anticipaciones y el desarrollo de la clase. Tanto las actividades como las intervenciones que Lola prevé (explícita o más sutilmente) en su diseño se materializaron luego con mucha fluidez en el encuentro. Mi única observación en relación a este punto es que quizás resultó una planificación un tanto ambiciosa en relación a los tiempos de trabajo, ya que la participación permanente de sus estudiantes y la llegada en forma de “goteo” (van llegando de a una/o durante todo el tiempo de la clase, incluso la última estudiante en llegar lo hizo 20 minutos antes del tiempo de finalización) de estas/os al aula imposibilitaron que llegara a realizarse la última actividad anticipada en el diseño.

Adentrándonos en la observación de clase propiamente dicha, una vez que nos encontramos con César nos acercamos al aula, donde ya había dos estudiantes acomodando sus pertenencias. Como aún era temprano, conversamos casualmente con ellas/os acerca de algunas situaciones personales que estaban viviendo con respecto a su formación. El grupo parece estar conformado, en su mayoría, por adultas/os o jóvenes adultas/os que tienen la particularidad de poseer otras trayectorias de formación previas o simultáneas al profesorado. Mientras iban llegando algunas/os de sus compañeras/os, le entregaron a Lola un documento de autoevaluación que tenían la tarea de completar para la semana anterior. Ella, por su parte, se dispuso a llenar el libro de temas mientras conversaba con César algunas cuestiones de organización respecto a la clase. A las 16.10hs, ya había 5 estudiantes en el aula y se dió por comenzada la clase.

Lola dió inicio a la clase saludando a sus estudiantes e introduciendo brevemente el motivo de mi presencia en el espacio como compañera de la carrera que la estaría observando ese día. El grupo se mostró muy abierto a la situación, sin dejar ver ningún signo de

incomodidad. Lola luego continuó haciendo un breve repaso acerca del trabajo compartido la clase anterior, aludiendo a los afiches que habían construido a partir de dos imágenes que representaban la pedagogía tecnicista. Contemplando que dos de los presentes no habían asistido al encuentro previo, Lola les pidió al resto de los estudiantes que repusieran algunas ideas centrales que habían sido trabajadas en el mismo, interviniendo con algunos aportes y guiando a sus estudiantes con preguntas orientadoras y referencias a las producciones que habían realizado. Además, realiza algunas comparaciones entre este contenido y el vinculado a “Escuela nueva”, que habían abordado en las semanas anteriores.

Luego de este primer momento, se dispusieron a trabajar a partir de los recursos que Lola había enviado con anticipación, los cuales consistían en la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin, y la canción “Another brick in the wall” de Pink Floyd. Los estudiantes han podido revisar los materiales y, además, los relacionan con la bibliografía consignada para estos encuentros, evidenciando la continuidad y fluidez con la que está pensada la secuencia de clases. Lola les invitó luego a discutir sobre los materiales, a partir de unas preguntas orientadoras que buscan vincular el contenido de los videos con algunas prácticas y discursos educativos actuales que reflejan los principios de la pedagogía tecnicista. Entre los temas sobre los cuales discutieron los estudiantes, los más destacados son el sistema de calificación numérica, las demandas sociales que la escuela incorpora (con el ejemplo de la ESI), las lógicas individualistas que fomentan la competencia entre estudiantes, las prácticas de enseñanza autoritarias, y algunos ejemplos de sus propias trayectorias educativas que resultan ilustrativos. Este intercambio se desarrolló durante unos 40 minutos, y si bien Lola intervino cada tanto con algunas preguntas que volvieran a centrar el debate en torno a los objetivos con el que fue pensando, los estudiantes tendían a divagar e “irse por las ramas”, haciendo muy difícil la posibilidad de dar un cierre al momento.

En este sentido, es posible identificar una clara apuesta por parte de la practicante de que sean los estudiantes quienes protagonizan sus propios procesos de aprendizaje y tienen la voz central durante las clases. Sin embargo, ella misma reconoce que muchas veces resulta difícil mantener la conversación girando en torno a un tema, ya que son un grupo muy conversador y los intercambios suelen disparar diferentes líneas de debate en las cuales se involucran. En este sentido, creemos que sería conveniente, por un lado, generar algunos mecanismos de manejo del grupo para estos casos, intentando ordenar los debates desde la autoridad de la docente, sin perder el equilibrio con esta apuesta por el protagonismo de los estudiantes. Por el otro, creemos que también sería conveniente construir alguna estrategia de

distribución de la palabra, ya que hay algunas voces que se escuchan casi permanentemente, mientras que otras solo introducen aportes muy esporádicamente.

Después de un tiempo, Lola y César recuperan la palabra y tratan de sistematizar algunas conclusiones que surgieron en el debate, sumando también algunas ideas a las que querían arribar con el mismo que quizás no habían sido todavía mencionadas. Lola realiza esta sistematización en el pizarrón y continúa compartiendo algunas preguntas para guiar los aportes de sus estudiantes a que puedan sintetizar en una idea o palabra las relaciones que identifican entre los materiales y la pedagogía tecnicista (entre las que salieron algunas como eficiencia, productividad, homogeneización, reproducción, autoritarismo, castigo, etc.). De este modo, busca que identifiquen qué principios de la misma se ven reflejadas en las imágenes y discursos que es posible observar en la película y la canción. Esto parece ordenar sus aportes y los ejemplos que comparten en este caso son más pertinentes a la consigna de trabajo.

Al notar que los aportes de sus estudiantes se estaban orientando a una crítica absoluta de la pedagogía tecnicista en comparación con la escuela nueva, Lola y César hicieron la salvedad de que no debemos demonizar conceptos ni perspectivas, ya que algunos aportes de esta teoría pueden ser recuperados y resignificados de manera crítica para pensar nuestras prácticas educativas (como el manejo de tiempos, la anticipación de objetivos, etc.). Esta intervención me pareció sumamente interesante porque muchas veces tendemos a dar una única mirada de las perspectivas pedagógicas y clasificarlas como “buenas” o “malas”, y muy atinadamente Lola problematiza este modo de entenderlas.

Luego de compartir algunos aportes más, Lola da un cierre al momento de intercambio para proponerles un trabajo de análisis a partir de 3 notas periodísticas que había seleccionado como recurso disparador. Para este momento, presenta de manera oral (aunque luego lee las preguntas y se las entrega impresas) una consigna que consiste en identificar rasgos de la pedagogía tecnicista en notas periodísticas de actualidad. Los estudiantes, que al momento son 6, se dividen en dos grupos de 3 integrantes, el primer grupo selecciona dos notas periodísticas vinculadas a “la educación para el trabajo” y el “emprendedurismo”, mientras que el otro trabaja con una nota que aborda el uso de la inteligencia artificial en educación. Mientras cada grupo lee las notas, Lola conversa con César sobre su planificación para la semana siguiente.

Alrededor de las 17.15hs llegó otro estudiante, y Lola repuso la consigna para que se incorporara a uno de los grupos de trabajo. Posteriormente, fue pasando por ambos grupos para ver cómo estaban trabajando y orientar sus reflexiones, para dar paso luego a una puesta

en común. Comienza exponiendo el grupo que había trabajado con las notas sobre “emprendedurismo”, comentando el contenido de las notas y resaltando, en primer lugar, aquellas cosas que les habían sorprendido. Al abordar contenidos tan controversiales (una de las notas se titulaba “Obligan a 8000 estudiantes porteños a participar de una jornada de emprendedurismo y superación personal”), la simple narración de la misma despertó en el grupo varias tensiones e intercambios desde diferentes puntos de vista. Esto, al igual que en el momento anterior, hizo que se destinara una buena porción de tiempo a discutir “desde el sentido común” y las opiniones personales no fundadas en la teoría sobre alguno de estos temas, llegando incluso a imaginar detalladamente diferentes hipótesis de lo que sucedía en estas experiencias propuestas por las escuelas de CABA. Ante esto, Lola debió intervenir varias veces con preguntas para que el grupo compartiera sus reflexiones en relación a la consigna, repitiendo el interrogante “¿cómo se vincula eso que están contando con el tecnicismo?”. Llegado un punto álgido de la discusión, César también interviene para volver sobre la consigna.

Sobre los últimos 15 minutos de la clase, pasamos a escuchar al grupo 1 que compartió el contenido de su nota periodística, y nuevamente abrió una disputa en relación al uso de las tecnologías dentro de las aulas. Esta discusión encontraba posiciones más resignadas (la tecnología es necesaria y debemos adaptarnos a ella), otras más pesimistas (la tecnología reemplazará el trabajo humano y, por tanto, docente), y otras más críticas (que se preguntaban cómo incorporar algunas herramientas, siempre problematizándolas). Lola introduce algunas preguntas sobre el sentido de la escuela y el componente humano de la práctica educativa, pero debido a la falta de tiempo la discusión se corta rápidamente. Lola dió cierre a la clase con la anticipación de que retomará algunos elementos la próxima semana y les pide a sus estudiantes que entreguen la planilla de autoevaluación del tema. Una vez que salimos del aula, Lola se quedó conversando con César quien compartió con ella algunas devoluciones y sugerencias en relación a la clase.

---

### Reflexiones y devolución



Desde hace ya muchos años he tenido el placer de compartir con Lo una gran cantidad de experiencias, académicas y no tanto, en las que he sido testigo del compromiso, responsabilidad y amorosidad con las que encara cada proyecto en el que se involucra. Como no podía ser de otra forma, esto mismo se ve reflejado muy claramente en su práctica de enseñanza, la cual fue muy emocionante poder observar y compartir con ella. Cada recurso seleccionado, cada anticipación, cada intercambio con sus estudiantes están signados por la convicción, la seguridad y el posicionamiento de una docente que está comenzando a reconocerse a sí misma como tal. Y coherente con ese posicionamiento, haz podido llevar adelante una serie de actividades que, ante todo, invitan a pensar, a reflexionar y a volver sobre el contenido teórico desde las trayectorias vivenciadas por cada uno de tus estudiantes. Sus aportes durante la clase dieron cuenta, no solo de una apropiación de los conceptos principales, sino de un cómodo manejo del contenido que les permitía vincularlo con diferentes recursos y experiencias, lo cual habla muy bien de tus intervenciones en clases anteriores.

En la misma línea, es muy destacable el hecho de que el contenido trabajado en clase ha sido pensado en su abordaje desde la potencialidad que implica para pensar la formación docente y la construcción de un posicionamiento político-pedagógico. Lejos de ser algo aislado o pretendidamente neutral, tanto el contenido como la forma que le imprimís en tu enseñanza evidencian ese posicionamiento que, por si hiciera falta, también explicitás de manera oral ante la presentación de cada actividad. En este sentido, creo que otra gran fortaleza de tu clase han sido los recursos, que fueron muy pertinentes a la hora de disparar diversos debates y permitieron a los estudiantes vincular un contenido teórico (que podría haber sido presentado por la docente de manera unilateral como una teoría propia de otro tiempo y ya superada) con la realidad de los discursos y prácticas educativas que aún se aferran a estos principios. Esto habilita en los estudiantes la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la realidad educativa actual, lo cual me parece un pilar fundamental de tu propuesta de enseñanza.

Otro elemento que rescato de tu intervención es cómo, a pesar de que los estudiantes caían casi permanentemente en discusiones que retomaban ideas del “sentido común” y opiniones personales, en ningún momento te posicionaste a favor de una de ellas dejando expuestas a quienes pensaban diferente, sino que buscaste la forma de introducir preguntas que problematizaran sus argumentos y les permitieran ir más allá de esas primeras concepciones. Si bien en este caso no cabe hablar de “errores”, si hubo una gran cantidad de aportes con los que quizás, en primera instancia no acordaríamos, pero cada uno de ellos fue

retomado y problematizado para invitarles a pensar a partir de preguntas y nuevas ideas con las cuales contraponer esas opiniones.

Finalmente, me queda agradecerte por recibirme en tu espacio y dejarme presenciar una hermosa clase llena de debates que, hoy más que nunca, es fundamental darnos en la formación docente. La posibilidad de problematizar, tanto nuestras propias trayectorias como los discursos hegemónicos que hoy circulan en el campo educativo, no es la opción más fácil a la hora de planificar una clase, pero sí sumamente necesaria. Creo que tus estudiantes han sido muy afortunados, como me siento yo misma, de poder compartir sus procesos educativos con alguien que siempre está dispuesta a aprender, pero nunca descuida su responsabilidad de enseñar. Ha sido un enorme placer para mí vivenciar tu clase y espero en el futuro tener nuevas oportunidades de hacerlo.

**Marti**

#### *Clase 5: Crónica y reflexiones postactivas*

#### **Fecha: 3/10**

Este martes nos acompaña Martina, compañera que cursa conmigo las Prácticas de la Enseñanza a quien observé semanas atrás en su práctica. Me sentía un poco nerviosa al principio con su presencia pero luego la naturalicé por completo gracias a verla asentir por momentos, sonreír, y hacer gestos de que “siga así”. Me regaló dos postales que encontraran en Fotos.

Comenzamos recuperando los contenidos de la clase anterior en una puesta en común donde todes han participado, incluso les que no habían asistido, aportando con dudas de los textos o cuestiones que les han parecido relevantes en la lectura. Fue muy interesante este ejercicio para seguir con los contenidos propuestos para la clase. Algunas de las cuestiones que aparecen en las notas fueron surgiendo en los aportes de este momento aún sin incentivarlo, varias veces alerté sobre esto excusándome en el riesgo de spoiler la actividad que seguía, para que aportaran desde el texto de Sacristán. Este momento se extendió más de lo esperado, probablemente debido a que algunos no habían ido la clase anterior entonces no sólo buscamos conversar sobre los videos tal como se había propuesto en la planificación sino también en reponer las actividades y los aportes del martes pasado.

En el segundo momento les consulté si preferían hacer dos o tres grupos dado que eran sólo 6 estudiantes hasta el momento. Otros 2 llegaron hora y cuarto más tarde (una hora y cincuenta

minutos la segunda) cuando ya comenzábamos la puesta en común, lo cual me puso en la difícil situación de reponer lo que habíamos estado viendo sin detener la actividad de los compañeros más veces. Finalmente se dividieron en dos grupos, a uno le tocó la nota del Chat GPT y al otro las dos notas de la educación en Capital Federal, ya que eran más cortas. En este momento aprovechamos para intercambiar con César y Marti sobre la clase siguiente, así también cuestionamos algo de nuestra formación en la facultad y hablamos de aquellas cuestiones de la vida profesional para las cuales la formación no te prepara. Al rato pasé por los grupos; ambos estaban tomando nota sobre lo que les parecía relevante de cada noticia periodística, pero esto también llevó un poco más de tiempo que lo esperado por la extensión de las notas.

En esta instancia ya había decidido dejar para la siguiente clase (o bien no hacerla en fin) la producción de la nota periodística así que me dispuse a la puesta en común para que durara lo que restaba de clase. Para este momento de plenario, les propuse que le contaran al otro grupo sobre lo que habían leído y cómo lo habían vinculado con la propuesta de la Pedagogía Tecniciستا. Fueron muy interesantes los aportes de los estudiantes pero faltó mayor reposición del texto de Sacristán, que es en lo que planeo hacer foco la clase siguiente. Creo que pudieron debatir sobre las notas, posicionarse como futuros docentes y discutir sobre cuáles le parecían las problemáticas esgrimidas en los textos. Es decir, muchos ponían el foco en, por ejemplo, la obligatoriedad de la práctica profesional en supermercados, y otros lo hacían en que la práctica fuera en supermercados. Me dediqué exclusivamente a que sea esto lo que cuestionemos y fui guiando el debate hacia este sentido para problematizar los valores y finalidades de una escuela tecnicista que forma para el trabajo. Estaban bastante preocupados por discutir sobre si esto estaba bien o no, mientras que las intervenciones que hice fueron en pos de ir más allá de eso, directamente a lo que el tecnicismo nos propone y cómo se vislumbra en estas propuestas pedagógicas. César me indica posteriormente que estuve un poco “débil” en esta insistencia, que se veía que la estaba “remando” pero que sea más firme aún en esta clave. Me sugiere que mientras estén trabajando en grupos pase para chequear que estén respondiendo a la consigna y ser insistente con la parte más conceptual. En la misma clase él intervino para recuperar mis intervenciones que indicaban volver hacia el texto o hacia el contenido mismo de Pedagogía Por Objetivos.

Hacia el final de la clase les pedí nuevamente que me entreguen la autoevaluación que pedí hace dos clases. Tres estudiantes me la enviaron y otros me prometieron hacerlo en la

semana. Por lo tanto, volví a insistir en la doble importancia que tiene este ejercicio. Para ellos de darse cuenta de lo que verdaderamente han aprendido y ajustar lo que sea preciso para, el día de mañana, rendir la materia. También para mí, porque me permitirá hacer ajustes en la enseñanza de cara a las clases siguientes.

Dada por finalizada la clase nos quedamos dos minutos con César conversando sobre la importancia de volver hacia el sentido de la actividad de las notas periodísticas, recuperando los conceptos que podrían ser claves para comprender la Pedagogía Tecnista. Cuando conversé con Marti, si bien ella coincide en que podría haber sido más insistente en esta clave, me dice que le genera tranquilidad saber que la clase anterior ya han conceptualizado la teoría, que se nota que han leído y visto los videos, por lo cual, me sugiere simplemente que yo haga un cierre explicando el sentido de la actividad más que de manera conceptual. Entonces me queda pendiente para la siguiente clase darle una conclusión más concreta a lo que fue el ejercicio de notas periodísticas para darle efectivamente un sentido a lo trabajado.

La pasé muy bien en la clase, creo que los estudiantes han reflexionado en profundidad gracias a la propuesta ofrecida y eso por un lado me deja tranquila y por el otro me genera mucho entusiasmo de seguir con las clases, para seguir aprendiendo y debatiendo en conjunto.

### **Fotos**





### Evaluación de los aprendizajes

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
Que les estudiantes profundicen sus conocimientos acerca de la Pedagogía Tecnista.	Les estudiantes, en sus intervenciones y trabajos, no presentan una profundización de sus conocimientos sobre Pedagogía Tecnista, sin poder saldar dudas de la clase anterior ni avanzar en el contenido.	Les estudiantes, en sus intervenciones y trabajos, presentan una leve profundización de los conocimientos pudiendo saldar dudas de la clase anterior pero sin adoptar nuevos conceptos con	Les estudiantes demuestran en sus intervenciones, con preguntas, aportes y certezas que están aprendiendo nuevos conocimientos sobre Pedagogía Tecnista que la clase anterior no habían adquirido,	<b>Les estudiantes han recuperado los contenidos de la clase anterior conceptualmente y con sus propias palabras. En esta clase, hemos avanzado en esta caracterización</b>

		respecto a la misma.	además que lo llevan a un mayor nivel de profundidad.  x	<b>n con el aporte de los videos y el intercambio colectivo.</b>
Que les estudiantes adopten una mirada crítica hacia los discursos educativos de hoy identificando aspectos de la Pedagogía Tecniciستا en el mismo.	Les estudiantes se ven obstaculizados para adoptar una mirada crítica hacia los discursos educativos actuales sin reparar en su raíz histórica vinculada al tecnicismo.	Les estudiantes consiguen problematizar levemente los discursos educativos actuales, identificando aspectos tecnicistas en algunos casos.  x	Les estudiantes adoptan una mirada crítica hacia los discursos educativos actuales y lo explicitan en sus intervenciones, entendiendo su matriz histórica vinculada al tecnicismo.	<b>Les estudiantes han problematizado o por un lado la Pedagogía Tecniciستا y por el otro las notas periodísticas encontrando sólo algunos aspectos tecnicistas, pero no ha quedado del todo claro el vínculo entre estos rastros tecnicistas que critican en los discursos tecnicistas que cuestionan.</b>

<p>Que les estudiantes signifiquen la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento.</p>	<p>Les estudiantes presentan dificultades para comprender a la pedagogía tecnicista en su contexto histórico de surgimiento, sin reparar en sus cambios y continuidades a través del tiempo.</p>	<p>Les estudiantes comienzan a significar la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento aunque en algunas intervenciones no logran comprenderla por completo, borrando la historicidad y necesidades de época.</p>	<p>Les estudiantes significan la Pedagogía Tecnicista en su contexto histórico de surgimiento y la resignifican en los contextos actuales en donde circulan los nuevos discursos pedagógicos.</p> <p style="text-align: center;">x</p>	<p><b>Les estudiantes han podido caracterizar la teoría en su contexto y los videos les han permitido seguir abordando esta idea sin descuidar que hay aportes de la Pedagogía Tecnicista (no sólo las criticables sino también aquellos aspectos positivos) que siguen recorriendo las escuelas actuales.</b></p>
---	--	--	--	--

### Evaluación de la enseñanza

¿Se brindaron aportes para que les estudiantes recuperen los contenidos de la clase anterior y se profundicen en el ejercicio de lectura de notas periodísticas? ¿Se recuperaron las categorías conceptuales en la recuperación de aportes de los estudiantes? ¿Se tomó en consideración la ausencia de varies compañeres en la clase anterior y se repuso lo consolidado en ella? ¿Se dio el espacio para esbozar dudas y saldarlas en conjunto? **Me parece que se han recuperado las categorías conceptuales sobre todo en la primera parte del texto, reponiendo aquello que varies estudiantes no habían visto por faltar en la clase anterior, y también con el aporte de los videos. Se dió el espacio para saldar dudas y también problematizar la teoría más allá del texto.**

¿Quedaron claras las categorías conceptuales que aparecen en los videos? ¿Fueron claras las categorías conceptuales que remiten a la Pedagogía en su contexto de surgimiento en comparación con los discursos actuales? ¿Se recuperó el texto de Sacristán para hacer explícitas esas relaciones? **Este fue un aspecto más débil en la clase ya que si bien de los videos han quedado más claras las categorías conceptuales, no tanto de las notas periodísticas donde ha costado mucho más hacer explícitas estas relaciones.**

¿Se guiaron los debates de manera propicia? ¿Pudieron participar todos los estudiantes? ¿Se generó un clima de respeto y confianza para expresar los propios puntos de vista? ¿Los debates permitieron la identificación de aspectos de la Pedagogía Tecniciista en las notas periodísticas o en los discursos actuales sobre educación en general? ¿Y la consolidación de una mirada crítica hacia la Pedagogía Tecniciista y sus huellas en la actualidad? **Todos los estudiantes han participado en algún momento de la clase, incluso aquellos que han llegado más tarde lo cual me indica que probablemente había un clima muy abierto a que puedan esgrimir sus posicionamientos, conocimientos e ideas. Los debates permitieron generar una mirada crítica por un lado de la Pedagogía Tecniciista en general y, por otro lado, de los discursos actuales en educación que pregonan algunos rastros tecnicistas, aún sin hacer bien explícitas estas relaciones.**

¿Las actividades fueron pensadas de manera propicia al grupo? ¿Alcanzaron los tiempos asignados? ¿Hubo problemáticas o imprevistos en torno al tiempo? **Los tiempos no alcanzaron para realizar la última actividad ya que las puestas en común se prolongan bastante ante temas tan controversiales y actuales. Se resolvió priorizando que quede claro el contenido de la clase, los propósitos y que haya una apertura al debate más allá de la actividad.**

¿Qué otras cuestiones sería importante tomar en consideración en el desarrollo de la clase? **Al conversar con Marti, reflexioné acerca de la importancia de tener más herramientas para el manejo del grupo, esto no implica estar haciendo un mal trabajo, sino poder buscar estrategias nuevas, pensar preguntas más concretas, hacer actividades más cerradas o empoderarse más de esa autoridad docente para que la situación no se desvíe por momentos y me sienta desbordada. Esto es práctica y también es observación de otros hacer este trabajo, leer y seguir estudiando para mejorar. Además, creo que es un trabajo aparte poder pensar la solución a posteriori de la clase para volver al objetivo de la clase, en este caso, lo que implicó pensar un trabajo práctico que supla lo que en**



**clase no llegó a darse o que no terminó de entenderse para que los estudiantes realicen el ejercicio de volver al texto.**

## Clase 6: Cierre de Pedagogía Tecnicista e Introducción a Teorías Críticas

**Fecha:** 11/10

**Contenidos** Pedagogía Tecnicista: síntesis. Introducción a las distintas corrientes de pensamiento que se caracterizan como Pedagogías Críticas. Corrientes crítico-reproductivistas.

### **Fundamentación**

En el primer momento de la clase se invitará a dar un cierre a la actividad de lectura de notas periodísticas que realizamos la clase anterior para poder llegar a conclusiones concretas sobre el sentido de la actividad realizada. Este momento funcionará también como síntesis de lo aprendido sobre la Pedagogía Tecnicista. Seguidamente se presentará una consigna de trabajo práctico para que puedan seguir trabajando sobre esto por fuera de la clase. Además, se les dará el instrumento de autoevaluación para que puedan completarlo luego de realizada la consigna. Este ejercicio supone que los estudiantes sean sinceros con sí mismos, y conmigo ya que las autoevaluaciones son una herramienta para tener en cuenta de cara a la planificación de las clases que quedan, y para ellos para reflexionar sobre lo que han aprendido. Es una instancia para que los estudiantes aprovechen a sacarse dudas que les han quedado pendientes, o den cuenta de algo que no han logrado en sus trabajos para mejorarlo. Se recomendará volver a los textos siempre que resulte pertinente para precisar categorías conceptuales que no han sido aprehendidas.

En el segundo momento de la clase nos introduciremos en lo que son las corrientes asociadas con las Pedagogías Críticas en educación. En esta instancia, se hará el puente entre las teorías trabajadas hasta el momento (no críticas o del consenso) y las críticas que veremos a continuación. Se propone que la practicante haga una introducción en este sentido utilizando como recurso el pizarrón<sup>35</sup> y recuperando los conocimientos de los estudiantes sobre las finalidades de las teorías que hemos visto anteriormente.

Posterior a esta introducción, que se propone con la finalidad de que no parezca un “salto” entre una teoría y otra sino como una consecuencia, se pegará un afiche con códigos QR a videos y cuentos, e imágenes que se espera que visualicen según sus intereses. Se propondrá recorrer y circular las impresiones con el objetivo de que todos se acerquen a al menos de los

---

<sup>35</sup> De apoyatura se llevará el siguiente power point de visualización personal para la docente, como guía sobre lo que se escribirá en el pizarrón [Clase 6. Pedagogías Críticas.](#)

recursos y que intenten responder de manera individual a la pregunta “¿Qué critican las teorías críticas?”

Mientras los estudiantes cuentan de qué creen que se tratarán las teorías críticas posterior al visionado de recursos, la practicante anotará en el pizarrón los aportes que realicen. Se buscará la construcción colectiva de conocimientos con la orientación de la docente.

En este sentido, se partirá de entender las teorías críticas como aquellas que entienden que la educación es un instrumento de discriminación social y, por tanto, de marginación, según Saviani (1983). Mientras tanto, Gvirtz (2009) las llama teorías del conflicto dado que éstas conciben al mismo como un proceso inherente de todas las sociedades, en donde existen relaciones de poder y dominación de determinados sectores sociales sobre otros. En líneas generales, estas teorías críticas o del conflicto asumen una postura de criticar a la escuela como institución única e igual para todos, y se diferencian tanto de la Pedagogía Tecnicista, del normalismo, como de la Escuela Nueva en la medida en que, según Giroux (1982) éstas consideran a la educación como autónoma, sin tomar en consideración los condicionantes sociales que influyen del afuera de la escuela; para Gvirtz (2009) lo que caracteriza a las pedagogías como no-críticas o del “consenso” es que conciben al conflicto como algo no esperado, que perturba el progreso. Mientras tanto, las teorías críticas consideran la estructura socioeconómica que condiciona el fenómeno educativo dentro de la escuela analizando la forma en que la educación contribuye a la desigual distribución del poder en los sectores sociales. Al mismo tiempo, las teorías del consenso, para Gvirtz (2009), son aquellas que conciben al sistema educativo como integrador de los sujetos en la vida social; mientras que para las teorías del conflicto, la escuela es un escenario de lucha social por lo cual en ella se expresan las relaciones sociales de dominación.

Finalmente, cerraremos la clase con la consigna de que traigan leído para la clase siguiente el texto completo, en donde trabajaremos sobre el cuadro de síntesis y los conceptos que propone cada corriente.

### **Objetivos**

Que los estudiantes revisen el contenido de la Pedagogía Tecnicista para poder saldar dudas sobre la teoría.

Que los estudiantes expresen sus conocimientos sobre Pedagogías Críticas, sus primeras impresiones y puntos de vista sobre lo que éstas suponen.

Que los estudiantes se adentren en las características generales sobre las Pedagogías Críticas

### **Propósitos**

Propiciar un clima de confianza y respeto mutuo en que les estudiantes puedan plantear dudas sobre el contenido de la Pedagogía Tecnicista.

Prestar disposición para saldar las dudas que hayan quedado pendientes sobre el contenido de Pedagogía Tecnicista.

Orientar la clase hacia la construcción de conocimientos sobre una teoría aún desconocida: las Pedagogías Críticas.

Ofrecer una caracterización de las Pedagogías Críticas que permita acercarse al texto de la clase.

### **Construcción metodológica**

**Primer momento:** *Conclusiones de la clase anterior (35 minutos aproximadamente)*

En esta instancia, se prevé realizar las conclusiones que han quedado pendientes en la clase anterior con el objetivo de dar un cierre a la Pedagogía Tecnicista. Si bien se espera que les estudiantes aporten en esta instancia, la docente preparará una intervención ligada a recuperar las finalidades de la escuela tecnicista que se encuentran íntimamente relacionadas con las finalidades empresariales que guían los discursos y propuestas educativas actuales; al mismo tiempo, la categoría de “deshumanización” ligada con el rol tanto docente como de le estudiante y sus efectos en la subjetividad; y por último esta pretendida neutralidad de las tecnologías o de ciertas propuestas de enseñanza (Como vemos en el Chat GPT o el concierto de Bizarrap) que en verdad esconden un trasfondo ideológico relacionado con los intereses de empresas privadas que hacen peligrar el derecho a la educación. Estas categorías forman parte de las características ya asignadas a la Pedagogía Tecnicista con lo cual se supone como un cierre. Se propiciará que se salden las dudas que hayan quedado sobre este contenido.

Para cerrar se leerá la consigna de un trabajo práctico de realización grupal (de a dos personas) que permita hacer un ejercicio de escritura sobre esta teoría posterior a la clase, que recupere las categorías conceptuales del texto de Sacristán (**Anexo R**). Además, se presentará el ejercicio de autoevaluación para realizar posterior a la actividad, de realización individual (**Anexo S**).

**Segundo momento:** *Presentación de Pedagogías Críticas (20 minutos aproximadamente)*

En esta instancia, la practicante presentará el tema de Pedagogías Críticas realizando un puente entre las teorías que han visto y con la cual no hemos trabajado aún, recuperando los conocimientos de les estudiantes para explicar lo que distingue a cada una entre sí. Se hará

énfasis en que las teorías que hemos visto hasta aquí forman parte de lo que varios autores llaman teorías “no críticas” y que en Gvirtz (2009), lectura que será indicada para la clase siguiente, aparece como “teorías del consenso” (Se utilizará como guía las diapositivas 2 y 3 del ppt)

**Tercer momento:** *Visualización de los recursos (15 minutos aproximadamente)*

Bajo la consigna “¿Qué critican las Pedagogías Críticas?”, se invitará a los estudiantes a acercarse a dos afiches que serán colocados en dos de las paredes con las impresiones QR e imágenes pegadas en cinta de papel, de modo que puedan sacarlas y volver a ponerlas en caso de que consideren. Los recursos que se presentarán se encuentran en el **Anexo T**.

**Cuarto momento:** *Puesta en común (40 minutos aproximadamente)*

Los estudiantes, de manera individual, comentarán lo que han visto y qué creen que critican las pedagogías críticas. Se permitirá que pongan en común sus conocimientos previos, sus conjeturas sobre los recursos a los cuales se han acercado y se intentará seguir introduciendo las categorías conceptuales del texto de Gvirtz (2009) tomando en consideración que no lo han leído aún y que todos los conceptos serán nuevos para la mayoría de ellos. En particular, sobre la noción de teorías “crítico-reproductivistas” y las corrientes que la componen (Se utilizará como guía las diapositivas 4 y 5 del ppt) .

*Algunas preguntas disparadoras para la puesta en común:* ¿Qué vieron en las imágenes/videos/cuentos? ¿Cómo creen que se vincula con la Pedagogía y en particular con las “Pedagogías Críticas”? ¿En qué se diferenciará de las teorías que hemos visto hasta ahora? ¿Habían escuchado hablar de algunos de los conceptos que aparecen en los videos? ¿Y de Bourdieu?

**Quinto momento:** *Cierre (5 minutos aproximadamente)*

Se invitará a los estudiantes a que lean el texto de Gvirtz (2009) de cara a la clase siguiente, en la cual trabajaremos con él conceptualmente.

**Recursos**

Bibliografía indicada para la clase

Consigna e instrumento de Autoevaluación

Videos

Cuentos

Imágenes

### **Materiales**

Impresiones de los recursos

Pizarrón

Tizas

### **Bibliografía para los estudiantes**<sup>36</sup>

Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulo 1.

Gvirtz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009) La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Selección de páginas (pp.80-89) - 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

### **Bibliografía para le docente**

Giroux, Henry (1992) “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”, en *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Madrid, Siglo XXI, pp.101-150.

Gvirtz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009) La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Capítulo 3. - 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Saviani, D. (1983) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En *Revista Argentina de Educación*, Buenos. Aires. Año II, número 2

### **Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente Logrado	Logrado	Comentarios
Que les estudiantes revisen el contenido de la	Les estudiantes no han revisado el contenido de la Pedagogía Tecnista, sin	Les estudiantes tienen algunas dificultades para visitar el contenido de Pedagogía	Les estudiantes plantean las dudas que le han quedado del contenido en general o de la	

<sup>36</sup> Si bien ésta no será una lectura obligatoria para esta clase, se trabajará indirectamente en torno al texto y será indicado como lectura obligatoria para la próxima clase.

Pedagogía Tecnicista para poder saldar dudas sobre la teoría.	prestar suficiente atención al momento de conclusiones o sin aportar ni dudas ni certezas.	Tecnicista, sin adentrarse lo suficiente para plantear dudas o intervenir en la puesta en común.	clase anterior en particular y hacen intervenciones para aportar a las conclusiones.	
Que les estudiantes expresen sus conocimientos sobre Pedagogías Críticas, sus primeras impresiones y puntos de vista sobre las distintas corrientes.	Les estudiantes presentan dificultades a la hora de expresar sus puntos de vista sobre las Pedagogías Críticas, sin involucrarse con el tema.	Les estudiantes expresan algunos comentarios subjetivos o bien sobre el fragmento que les tocó o en torno a las Pedagogías Críticas en general.	Les estudiantes expresan sus primeras impresiones y puntos de vista sobre las Pedagogías Críticas y sus corrientes sin temor a equivocarse, recuperando sus conocimientos previos.	
Que les estudiantes se adentren en las características generales sobre las Pedagogías Críticas	Les estudiantes presentan dificultades para identificar las principales características de las Pedagogías Críticas, sin aportar en la conceptualización de la teoría.	Les estudiantes comienzan a identificar las principales características sobre Pedagogías Críticas o bien en el fragmento que les tocó o en los de otros.	Les estudiantes identifican tanto en los fragmentos como en las puestas en común las características principales de las Pedagogías Críticas.	

### **Evaluación de la enseñanza**

En esta oportunidad la evaluación de la enseñanza será enriquecida con los aportes de la docente que irá a observar la clase.

¿Se abrió un espacio para saldar dudas sobre la Pedagogía Tecniciستا? ¿Se pudieron clarificar los objetivos de la lectura de notas periodísticas? ¿Se entendieron las consignas a realizar por fuera de la clase?

¿Se pudo establecer un puente entre el contenido de Pedagogía Tecniciستا y el nuevo de las Pedagogías Críticas? ¿Se dieron las estrategias necesarias para que no haya un “salto” sino más bien un vínculo?

¿Cómo se percibió el nuevo tema? ¿Se recuperaron los conocimientos de los estudiantes y sus primeras impresiones sobre el contenido de la clase? ¿Fueron pertinentes los recursos elegidos para introducir la teoría? ¿Se ofreció una caracterización propicia para la lectura del texto de Gvirtz? ¿Se orientaron la lectura y las puestas en común hacia la construcción de conocimientos sobre la Pedagogía Tecniciستا?

¿Cómo se manejaron los tiempos de la clase? ¿Fueron asignados de manera propicia? ¿Hubo imprevistos en torno a esto? ¿Cómo se solucionaron?

¿Cómo se guiaron las puestas en común? ¿Se pudieron manejar las intervenciones para no desviarse del tema de la clase?

¿Qué otras cuestiones sería interesante mirar de cara a las próximas clases?

### **Anexo R**<sup>37</sup>

En las últimas clases hemos visto la corriente de Pedagogía por Objetivos o Pedagogía Tecniciستا expresada en imágenes, videos e incluso en las notas periodísticas que dan cuenta de registros tecnicistas más actuales. Para este trabajo les proponemos que en parejas elijan entre las dimensiones “escuela”, “sujete de aprendizaje”, “tarea de le maestro” y respondan de manera reflexiva, pero en apoyatura del texto de Sacristán (1982), las siguientes consignas:

- ¿Cómo se expresa esta dimensión en la Pedagogía por Objetivos o Pedagogía Tecniciستا? Hagan un punteo con las categorías que lo describan mejor y grafiquenlo con un video, una imagen o un dibujo.
- ¿Cómo creen que repercute en la enseñanza? Reflexionen acerca de las consecuencias de esta forma de pensar la educación tanto en la sociedad como en los sujetos de aprendizaje y los maestros.
- Según su propio punto de vista: ¿Creen que ha perdurado esta concepción de escuela/sujete/maestro? ¿Dónde y de qué forma(s)?

---

<sup>37</sup> Las producciones que hicieron los estudiantes, entregadas en el portafolio, y su respectiva devolución se encuentran en el Anexo 11



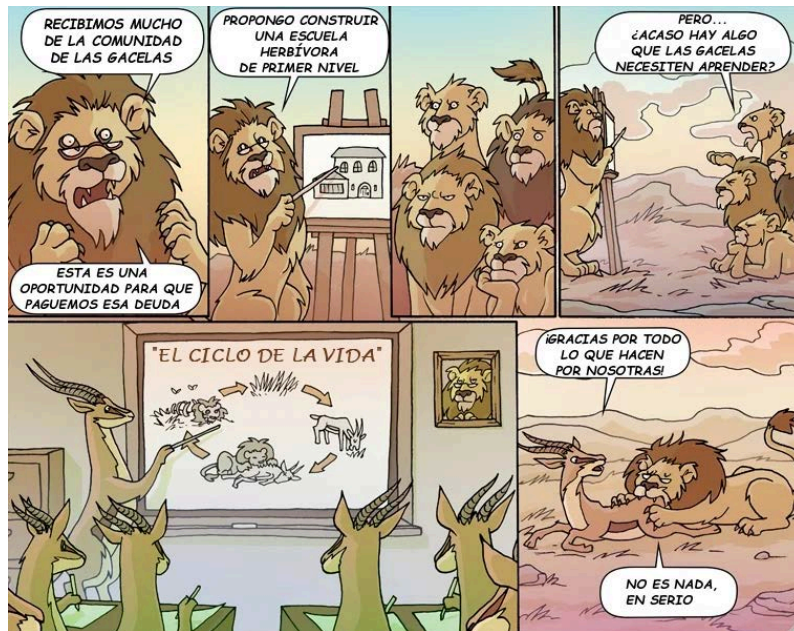
## **Anexo S**

<i>¿Qué aprendí sobre Pedagogía Tecnicista?</i>	Sí	No	<i>Comentarios para mejorar la enseñanza.</i>
¿Aprendí sobre las características principales de la Pedagogía Tecnicista?			
¿Identifiqué en el texto de Sacristan (1982) sus aportes principales?			
¿Pude identificar dichas características en las imágenes propuestas por la docente?			
¿Respondí a la consigna en parejas conceptualmente, reflexionando sobre mi propio posicionamiento respecto a la Pedagogía Por Objetivos?			
¿Pude expresar mi punto de vista en las clases? Sea en el trabajo en grupos o en la puesta en común			
Otros comentarios			

## **Anexo T**

- Eugenio Nésera Martínez (13 de Mayo de 2009) La escuela según Pierre Bourdieu (Video) Disponible en Youtube  
[https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7\\_3A&t=8s](https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A&t=8s)
- Thiago Benitez (6 de Octubre del 2020) Los Simpsons Escuela como Aparato Ideológico del Estado (Video) Disponible en Youtube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=-bqvwxw7SzvY&t=177s>
- “En bandeja de plata” una historia sobre los privilegios en “El cajón de herramientas”  
<https://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2016/05/05/en-bandeja-de-plata-una-historia-sobre-los-privilegios/>
- Cuento “La fiesta Ajena” de la autora Liliana Heker  
[https://drive.google.com/file/d/1muTLr\\_jNPlsm-85f430lVUnH0L93SxX4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1muTLr_jNPlsm-85f430lVUnH0L93SxX4/view?usp=sharing)
- Cuento “Lila y las luces” de la autora Sylvia Iparraguirre  
[https://drive.google.com/file/d/1ITLHOWWNbqM3uwLeKI5LJsBxD\\_-pqZE8/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ITLHOWWNbqM3uwLeKI5LJsBxD_-pqZE8/view?usp=sharing)





### *Clase 6: Crónica y reflexiones postactivas*

**Fecha: 10/10**

Llegué a la Escuela más temprano que de costumbre, sucede que en esta clase vendrá Susana (mi docente de la facultad) a observarme y eso me pone un tanto nerviosa. De todas formas, dediqué mi fin de semana a estudiar así que estoy muy segura con el contenido de la clase. Es la primera vez que planteo una instancia de exposición individual, con lo cual requiere de mayor preparación en el sentido oral.

Cuando llegué a la Escuela noté que todes estaban revolucionades con las obras que realizan en tercer y cuarto año. Se siente que la escuela está habitada por muchas más personas (que asisten a las obras o que las realizan) y hay ruidos y sonidos permanentemente debido al montaje y la obra en sí misma, cuestiones que anteriormente no había a la hora de nuestra cursada. Es un ambiente un poco molesto pero fundamentalmente bello porque se les ve disfrutar a todes de su proceso.

Fueron llegando los estudiantes mientras esperaba en el hall de entrada, al rato llegó César y le propuse esperar a Susana un ratito más. Él no había llegado a leer el diseño que le envié el lunes puesto que cambié algunas cuestiones casi a último momento y se lo envié con muy poca anticipación. Esto me traía algo preocupada también pero César asintió a pesar de que

no le gustaba del todo la propuesta que le conté oralmente. En mi opinión y “con el diario del lunes” afirmo que este diseño fue mejor opción que el anterior.

Dimos comienzo a la clase cuando solo eramos tres estudiantes puesto que el resto fue llegando en el transcurso de la primera hora (vinieron siete estudiantes en total). Este primer momento estaba destinado a cerrar la actividad anterior y explicar el sentido de la misma, creo que si bien el objetivo estuvo logrado, me fue costoso que se orienten en función de las teorías y no tanto de las notas periodísticas. La conversación que querían tener o a la cual les disparó el texto tenía que ver con la incidencia de las tecnologías en la enseñanza actual. Este fue un tema sumamente interesante pero que realmente tenía un vínculo bastante débil con la pedagogía tecnicista que no estaban pudiendo alcanzar y en el cual no me interesaba hacer foco. Con lo cual, para no rebuscarnos, decidí cortar esa conversación y encontrarle la vuelta por el lado de la Pedagogías por Objetivos desde el punto de vista del contexto de surgimiento, tal como aparecía en el cuadro. Tanto César como Susana reconocieron este esfuerzo por orientar la conversación hacia la conceptualización.

Luego pasamos a la explicación sobre Pedagogías Críticas. Creo que en este momento me puse bastante nerviosa porque no había hecho una exposición antes y, sumado a esto, lo hacía con la presencia de mi docente. Me costó arrancar y usar las palabras que parezcan más pertinentes pero en apoyatura del pizarrón fui recuperando los conceptos principales que salían de las preguntas a los estudiantes y la recuperación de las categorías conceptuales que dimos en las clases anteriores (**ver Foto 1**) Una vez explicada la idea de “teorías no-críticas” (la cual me costó bastante de cerrar) comencé a preguntarles sobre de qué creían que se tratarían las Pedagogías Críticas. En esta instancia Lean (ya me aprendí los nombres de los estudiantes así que de ahora en más tendrán nombre y no serán “un estudiante” cuando amerite) preguntó si las Pedagogías Críticas se llamarían así porque criticaban algo, y este fue el mejor pie que podrían darme para dar comienzo al tercer momento con la pregunta “¿Qué critican las Pedagogías Críticas?”.

En este momento los estudiantes comenzaron a explorar los distintos recursos expuestos en dos cartulinas (**ver Fotos 2 y 3**). Se entusiasmaron mucho con la actividad, casi todos vieron todos los recursos. Creo que hubo una sola estudiante que no estuvo metida en la actividad a pesar de tener acceso a los QR, mientras que el resto miró uno o varios recursos y en la puesta en común tuvieron aportes muy buenos desde ellos. Como de costumbre, triunfan Los Simpsons, video que vió la mayoría, y comenzamos la puesta en común conversando sobre el fracaso y éxito escolar, las etiquetas sociales, las capacidades individuales, entre otros. Aquí intenté orientar los aportes hacia las categorías conceptuales que esgrime el texto de Gvirtz

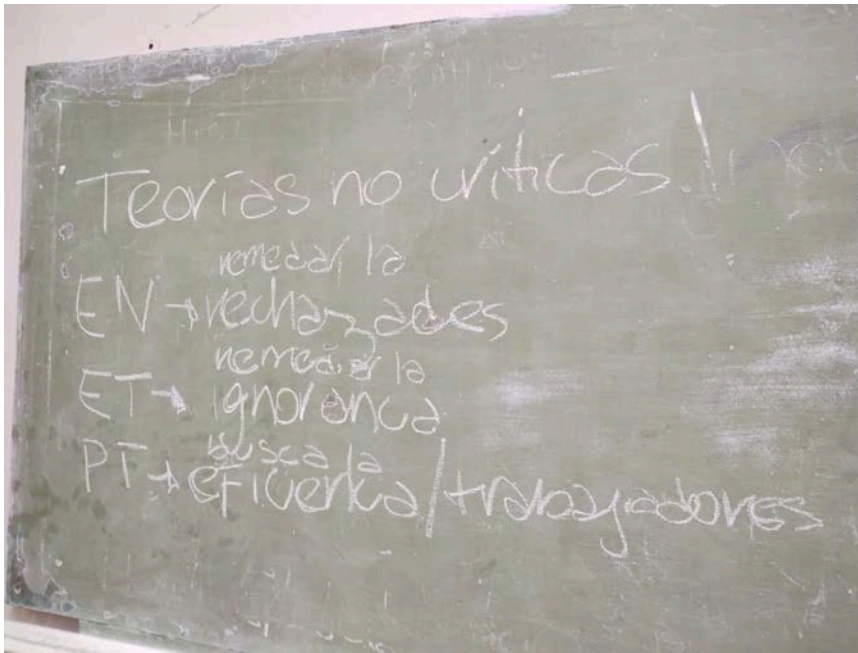
(2009) para que, al momento de leerlo, no les sea tan costosa la lectura. Se sistematizaron en el pizarrón (**Foto 4**) tanto aportes como las categorías. Quedó por fuera conversar sobre el texto de “La fiesta ajena” porque no llegamos con el tiempo, pero el resto de los recursos fueron conversados. Todas las estudiantes intervinieron en esta instancia, incluso Nico, quien es muy tímido y realiza intervenciones siempre excusándose en que “quizás se esté confundiendo”. Posterior a la clase conversamos con Susana sobre la importancia de seguir incentivándolo, me hizo dar cuenta que debiera haberle dicho que su análisis era muy acertado a pesar de su inseguridad, pero lo tendré en cuenta para la siguiente vez.

Considero que en las puestas en común las estudiantes se comportaron igual que siempre pero en varias oportunidades Ale llamó al silencio cuando todas hablaban en simultáneo, creo que empatizó mucho conmigo y mis nervios. Este hecho me dió mucha ternura y también me hizo pensar sobre el vínculo pedagógico y esa confianza que es tan difícil de construir y que de repente (o no tan de repente sino más bien clase a clase, como encastrando ladrillos) se dió, con mucha voluntad de ambas partes.

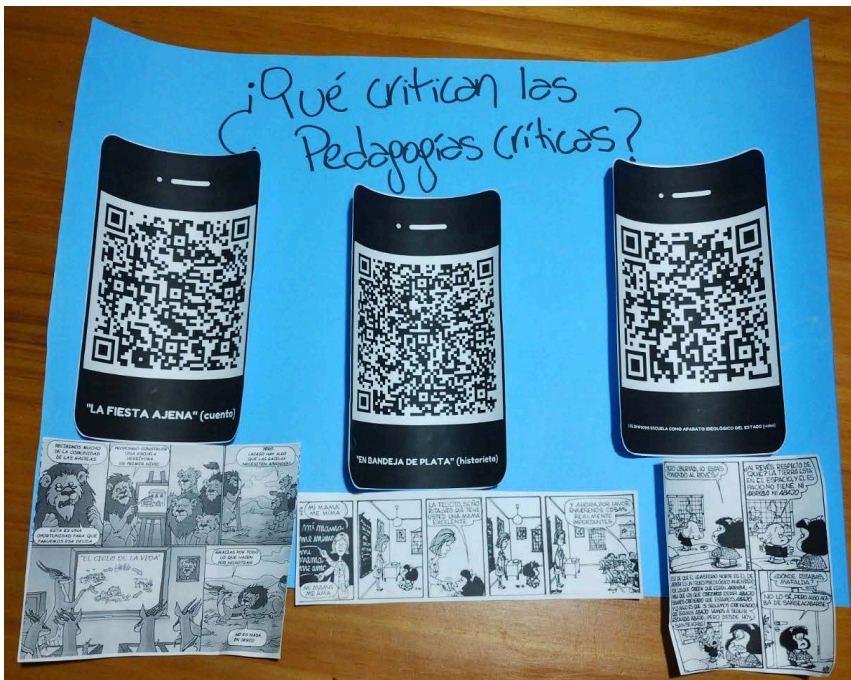
Para cerrar la puesta en común les comenté que las teorías críticas que estamos estudiando forman parte de corrientes sociológicas y filosóficas que realizan estudios sobre la escuela, a diferencia de las anteriores que se pensaban exclusivamente por y para ella. Además, si bien la presentación de la consigna del trabajo práctico de Pedagogía por Objetivos estaba planteada para el primer momento lo dejé para este cierre, de modo de poder esquematizar todas las tareas que se llevan de la clase: la lectura del texto de Gvirtz, el trabajo práctico (de entrega junto con el portafolio el 24/10) y la autoevaluación.

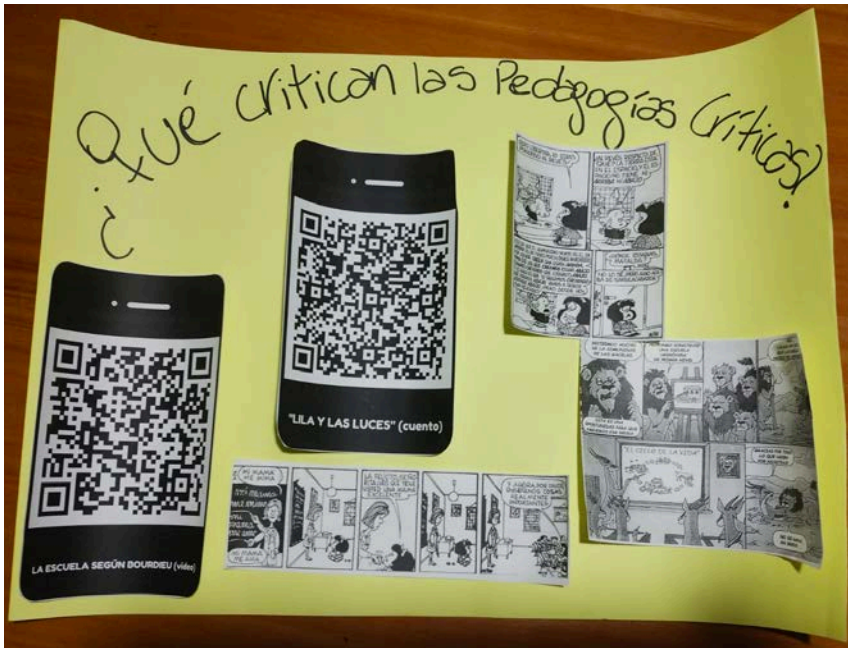
La clase terminó a las 18 horas puntual. César me felicitó y tuvo que irse rápidamente. Nos quedamos conversando con Susana, le expresé que creía que había estado un poco desordenada mi clase pero aseguró que, a pesar de eso, hice un buen trabajo desde la escucha, la intervención en pos de la justificación de argumentos e identificación de categorías conceptuales, y me quedé mucho más tranquila. Además, al igual que Marti, recalcó el buen ambiente de la clase, la circulación de la palabra y el bienestar que genera estar allí. Yo quedo muy conforme, aún con mucho por mejorar pero confiada en que sólo podrá salir mejor la próxima vez...y que solo quedan dos clases ¡A seguir practicando!

### **Foto 1**

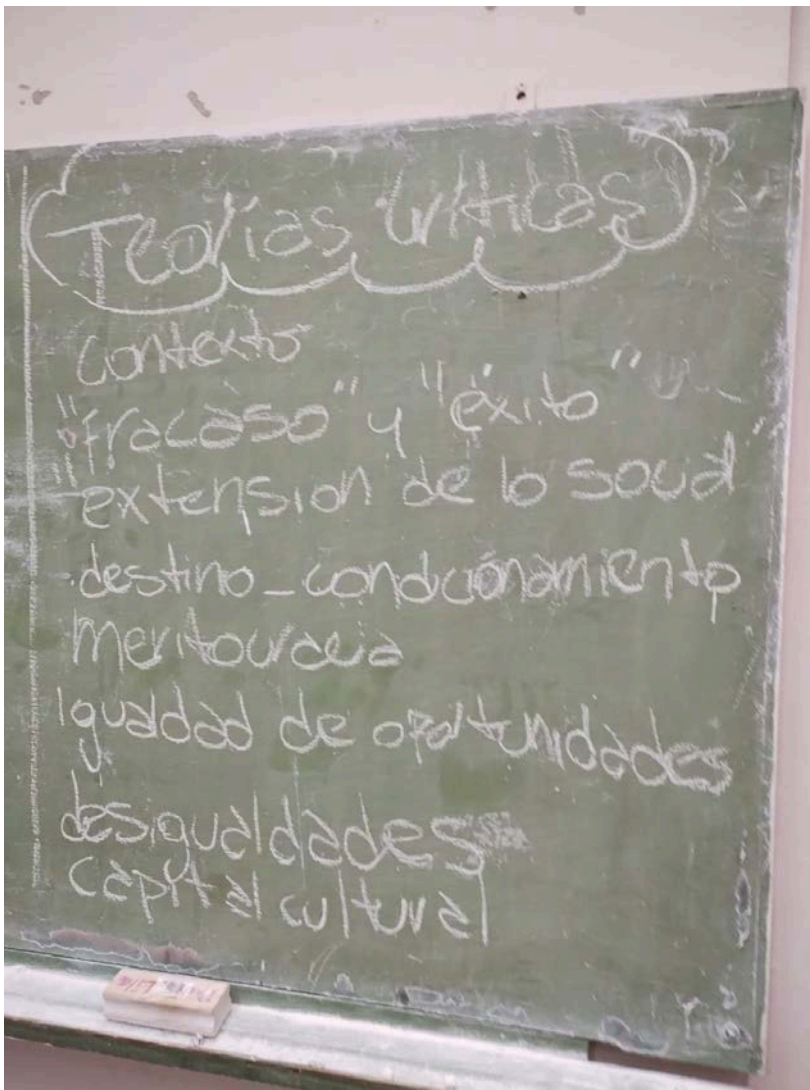


Fotos 2 y 3





**Foto 4**



### Evaluación de los aprendizajes

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente Logrado	Logrado	Comentarios
Que les estudiantes revisen el contenido de la Pedagogía Tecnicista para poder saldar dudas sobre la teoría.	Les estudiantes no han revisitado el contenido de la Pedagogía Tecnicista, sin prestar suficiente atención al momento de conclusiones o sin aportar ni dudas ni certezas.	Les estudiantes tienen algunas dificultades para visitar el contenido de Pedagogía Tecnicista, sin adentrarse lo suficiente para plantear dudas o intervenir en la puesta en común.	Les estudiantes plantean las dudas que le han quedado del contenido en general o de la clase anterior en particular y hacen intervenciones para aportar a las conclusiones. x	<b>Les estudiantes han vuelto sobre lo visto en la clase anterior (entre tanto llegaban a la clase) y expresaron algunas dudas y comentarios que les habían quedado pendientes de la clase anterior.</b>
Que les estudiantes expresen sus conocimientos sobre Pedagogías Críticas, sus primeras impresiones y puntos de vista sobre las distintas corrientes.	Les estudiantes presentan dificultades a la hora de expresar sus puntos de vista sobre las Pedagogías Críticas, sin involucrarse con el tema.	Les estudiantes expresan algunos comentarios subjetivos o bien sobre el fragmento que les tocó o en torno a las Pedagogías Críticas en general.	Les estudiantes expresan sus primeras impresiones y puntos de vista sobre las Pedagogías Críticas y sus corrientes sin temor a equivocarse, recuperando sus conocimientos previos. x	<b>Les estudiantes prestan atención en la explicación sobre teorías no-críticas y aportan desde sus propios conocimientos en la teoría, al mismo tiempo que expresan conocimientos sobre las pedagogías críticas desde sus puntos de vista y en relación con la actualidad.</b>
Que les estudiantes se adentren en las características	Les estudiantes presentan dificultades para identificar las principales características	Les estudiantes comienzan a identificar las principales características sobre	Les estudiantes identifican en los recursos las características principales de las Pedagogías	<b>Les estudiantes, en apoyatura de los recursos, logran comenzar a</b>



generales sobre las Pedagogías Críticas	de las Pedagogías Críticas, sin identificar en los recursos las características de las teorías.	Pedagogías Críticas desde los recursos y en apoyatura de la intervención docente. x	Críticas relacionándolas con los aportes de la docente.	<b>identificar las principales características sobre Pedagogías Críticas en andamiaje con mis intervenciones. Sin embargo, aún presentan opiniones personales de los recursos sin relacionarlos con las pedagogías críticas, tal como fue consignado.</b>
---	---	--	---	---

### Evaluación de la enseñanza

¿Se abrió un espacio para saldar dudas sobre la Pedagogía Tecniciista? ¿Se pudieron clarificar los objetivos de la lectura de notas periodísticas? ¿Se entendieron las consignas a realizar por fuera de la clase? **Considero que se clarificó el sentido de la actividad de las notas periodísticas, pudiendo darle un cierre a la teoría y diferenciando la actualidad del contexto de surgimiento de la teoría, con sus rasgos tecnicistas en cada momento. Aunque me queden dudas de si esta diferenciación contextual ha sido interpretada como tal, creo que podré vislumbrarlo mejor en el trabajo práctico que les envié. No se presentaron las consignas presencialmente para no “cortar” con el clima, por lo cual las subiré a posteriori en el aula.**

¿Se pudo establecer un puente entre el contenido de Pedagogía Tecniciista y el nuevo de las Pedagogías Críticas? ¿Se dieron las estrategias necesarias para que no haya un “salto” sino más bien un vínculo? **Se presentó la categoría de “pedagogías no críticas” para dar cuenta de esta conexión que quizás haya que reforzar de cara a la clase siguiente, para seguir apostando a la diferenciación entre las teorías.**

¿Cómo se percibió el nuevo tema? ¿Se recuperaron los conocimientos de los estudiantes y sus primeras impresiones sobre el contenido de la clase? ¿Fueron pertinentes los recursos elegidos para introducir la teoría? ¿Se ofreció una caracterización propicia para la lectura del texto de Gvirtz? ¿Se orientaron la lectura y las puestas en común hacia la construcción de

conocimientos sobre la Pedagogía Tecniciستا? **Considero que se han recuperado los conocimientos de los estudiantes, sus experiencias y los vínculos que generaron con los recursos, siempre apostando a que piensen en cómo interpretarían las pedagogías críticas los cuentos, videos e imágenes. Creo que los recursos fueron pertinentes para la actividad pero, sin embargo, hay algunos recursos mucho más “tentadores” que otros, con lo cual quizás una división más tajante de los recursos por persona o grupos hubiera resultado más fructífero. De todos modos, lo positivo de esta forma de trabajo es que pudieron recuperar al menos una idea general de cada uno, según sus intereses, para poner en relación con las Pedagogías Críticas.**

¿Cómo se manejaron los tiempos de la clase? ¿Fueron asignados de manera propicia? ¿Hubo imprevistos en torno a esto? ¿Cómo se solucionaron? **La clase siempre empieza tarde y es algo que aún no logro tomar en consideración. De todas formas, los tiempos asignados fueron cumplidos, postergando unos cinco minutos aproximadamente cada actividad.**

¿Cómo se guiaron las puestas en común? ¿Se pudieron manejar las intervenciones para no desviarse del tema de la clase? **Muchas veces el debate giraba en torno a otras experiencias personales que no tenían tanta relación con el tema de la clase, sin embargo, muchas de estas intervenciones pudieron ser encauzadas en las categorías conceptuales con las cuales se esperaba trabajar.**

¿Qué otras cuestiones sería interesante mirar de cara a las próximas clases? **Sería preciso, de cara a las siguientes clases, que se pudiera hacer un ejercicio más conceptual que implique la lectura de textos en profundidad y hacer foco en las categorías conceptuales, intentando desviar la conversación del sentido común al marco teórico.**

## Clase 7: Pedagogías Críticas

**Fecha:** 17/10

**Contenidos:** Características de las Pedagogías Críticas. Teorías Crítico-Reproductivistas: la reproducción cultural; la reproducción económica; la división del sistema en dos redes; principio de correspondencia.

### **Fundamentación**

En la clase anterior los estudiantes se han acercado a la propuesta de las Pedagogías Críticas con recursos audiovisuales y de lectura que, junto con las intervenciones de la practicante, permitieron tener un panorama general de las teorías y corrientes críticas. Por tanto en esta clase se propondrá precisar en las categorías conceptuales que permitan comprender las corrientes principales que hacen a las Pedagogías Críticas. En esta clave, la primera parte estará destinada a recuperar lo construido en la clase anterior, retomando los recursos que seguirán estando a mano para visualizar nuevamente en caso de que sea necesario así también los aportes de los estudiantes. Además, se realizarán algunas preguntas orientadoras que permitan pasar de lo aprendido la clase anterior a sumar las categorías conceptuales que aparecen en la lectura asignada para esta clase: Gvirtz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009). En particular, nos introduciremos en la conceptualización de Gvirtz sobre teorías crítico-reproductivistas. El cuadro de síntesis será nutrido en esta instancia con los aportes de los estudiantes (**posible caracterización en Anexo U**).

Posterior a esta breve caracterización de las Pedagogías Críticas, se indicará una consigna para el momento siguiente que consistirá en una instancia de trabajo en grupos. Para ello, se realizará la división de los estudiantes en tres grupos, según sus preferencias. Se pretende que cada uno de los grupos realice un punteo sobre uno de los fragmentos del texto de Gvirtz (2009) que se les asignará. La división de los fragmentos (selección de páginas explicitada en bibliografía para estudiantes) se corresponderá con los aportes de cuatro autores críticos-reproductivistas. Es decir, siguiendo a Gvirtz (2009), distinguiremos dos grandes corrientes dentro de las teorías críticas o del conflicto: las neweberianas y las crítico-reproductivistas, en donde se encuentran las cuatro sobre las que se trabajará. Por un lado, la de Althusser ligada con el concepto de Aparato Ideológico del Estado, y también las dos redes del sistema escolar de Baudelot y Establet. Por otro lado el principio de

correspondencia de Bowles y Gintis y, por último, la noción de capital social de Bourdieu como trabajo superador que incorpora la cultura, la clase y la dominación vinculados con la lógica escolar, según indica Giroux (1992).

Se espera que los estudiantes recuperen las categorías conceptuales del fragmento asignado para ponerlo en común con sus compañeros, que planteen sus dudas, preguntas o lo que crean pertinente para profundizar en los conocimientos sobre Pedagogías Críticas. Se pensarán algunas preguntas disparadoras para la puesta en común en caso de que no hayan podido identificar del texto las categorías conceptuales clave. Además, se instará a reflexionar sobre qué aporte imaginan que habrán significado estas corrientes en su contexto de surgimiento ya que quizás al día de hoy parecen críticas evidentes al campo educativo, sin embargo, no siempre lo fueron, situando a los autores en su contexto.

Para el cierre de la clase se recordará la fecha de entrega del portafolio (que será la clase siguiente) donde realizaremos una actividad de síntesis sobre lo aprendido hasta aquí con la practicante. Además, se les solicitará que lleven revistas con imágenes ya que en la próxima clase, además de realizar la síntesis de lo aprendido, se realizará la portada del portafolio de manera individual que constará de un collage que represente lo que se han llevado de las clases y le maestre que construyen a partir de cada teoría aprendida.

### **Objetivos**

Que los estudiantes caractericen las Pedagogías Críticas desde el aporte de las categorías conceptuales que ofrece el texto de la clase

Que los estudiantes identifiquen los aportes de las distintas teorías que se identifican como críticas al campo de la Pedagogía en el texto de la clase.

Que los estudiantes encuentren distintos puntos en común en las corrientes críticas.

### **Propósitos**

Orientar con actividades e intervenciones a los estudiantes para que caractericen las Pedagogías Críticas.

Ofrecer un espacio de reflexión y construcción de conocimiento acerca de las corrientes que se hallan dentro de las Pedagogías Críticas.

Guiar las puestas en común de modo que se avance en la categorización conceptual de los aportes de las teorías críticas.

### **Construcción Metodológica**

**Primer momento:** *Caracterización de las Pedagogías Críticas (40 minutos aproximadamente)*

Se esperará a que llegue la mayor cantidad de estudiantes para dar comienzo a la clase recuperando lo que recuerden de la clase anterior en torno a las Pedagogías Críticas. Cabe aclarar que se llevaron como lectura a realizar para la fecha el texto de Gvirtz sobre el que habíamos realizado un primer pantallazo en conjunto. Por lo cual esta instancia tiene la doble intención de recuperar sobre lo que hemos indagado en torno a las Pedagogías Críticas, al mismo tiempo que se afiancen al texto de Gvirtz para comenzar a pensar conceptualmente a las distintas teorías desde una caracterización general. En este sentido, la intención de este momento es que los estudiantes se animen a llenar el cuadro de síntesis acordando con sus pares qué escribir.

*Algunas preguntas disparadoras:* ¿Recuerdan cuando conversamos acerca de las Teorías Críticas? ¿Cómo las llama Gvirtz (2009)? ¿Qué características encuentran en el texto para definir las? ¿Qué son las teorías neoweberianas? ¿Cuáles son las teorías crítico-reproductivistas? ¿Podrían explicar algunas de sus teorías? ¿Qué características son comunes a estas corrientes? ¿Cómo conciben al sujeto? ¿Y a la escuela? ¿A le docente?

**Segundo momento:** *Trabajo en grupos(30 minutos aproximadamente)*

Los estudiantes se dividirán en tres grupos de modo que uno de ellos quede con la tarea de sistematizar los puntos principales de “la reproducción cultural”, otro de “la reproducción económica” junto con el subtítulo “la división del sistema en dos redes” y otro del subtítulo “principio de correspondencia”. La consigna será la siguiente:

En grupos de no más de 3 integrantes, realicen un punteo sobre el fragmento del texto que les tocó, en Gvirtz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009), destacando las principales **categorías** y anotando las dudas que tengan sobre el mismo para poner en común con el resto de sus compañeros.

La practicante pasará por cada grupo para asegurarse que han entendido la consigna de actividad y que estén tomando nota de los conceptos o categorías que les resulten nodales en la construcción de las Pedagogías Críticas.

**Tercer momento:** *Puesta en común (40 minutos aproximadamente)*

Se espera que en este momento les estudiantes comenten el punteo que han hecho sobre el fragmento que les tocó. Además, que los compañeros que no estén exponiendo hagan comentarios, aportes y preguntas sobre la corriente, tomando en consideración que han leído el texto en su totalidad previo a la clase.

*Algunas preguntas orientadoras para la puesta en común* ¿Qué aportes encuentran en el fragmento que les tocó? ¿Qué significan los conceptos de “capital cultural”, “habitus”, “aparato ideológico del estado”, “correspondencia”, “red primaria profesional”, “red secundaria superior”, (correspondientemente al fragmento que les ha tocado)? ¿Cómo los relacionan con los recursos a los que acudimos la clase pasada? ¿Cómo creen que han aportado las distintas teorías al campo de la Pedagogía? ¿Por qué creen que se denominan como crítico-reproductivistas? ¿Cómo podríamos ubicar contextualmente a las Pedagogías Críticas? ¿Cómo influye tal contexto en la importancia de las Pedagogías Críticas?

**Cuarto momento:** *Cierre de la clase* (10 minutos aproximadamente)

Se presentará una consigna de tarea a entregar la clase siguiente en el portafolio (**Anexo V**). Además, se les solicitará que traigan revistas para la clase siguiente (en lo posible que tengan imágenes), aún sin anticipar la consigna de la actividad. Por último, se les recordará que deben entregar el portafolio de manera obligatoria en el siguiente encuentro ya que ese día terminan mis prácticas y posteriormente no volveremos a encontrarnos.

### **Bibliografía para los estudiantes**

Gvirtz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009) La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Selección de páginas (pp.80-89) - 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

### **Bibliografía para el docente**

Giroux, Henry (1992) “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”, en *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Madrid, Siglo XXI, pp.101-150.

Gvirtz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009) La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Selección de páginas (pp.80-89) - 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

### **Recursos**

Cuadro de síntesis

Fragmentos del texto

### **Materiales**

Impresiones

Pizarrón

Tizas

Fibrones

### **Anexo U**

	Contexto	La Escuela	Sujete de aprendizaje	Tarea de le maestre	Contenido de la enseñanza	Corrientes filosóficas /autores reconocidos
Pedagogías Críticas	Los '70 Proceso de radicalización social y política Expansión y crisis del sistema capitalista Relecturas del marxismo en el campo de la educación	Aparato Ideológico del Estado Responsable de la reproducción cultural/social/económica	Pasivo Ya no responsable de su éxito/fracaso Condicionada	Limitado a la reproducción	Cultura legítima	Bourdieu Baudelot y Establet Bowles y Gintis Althusser

### **Anexo V**

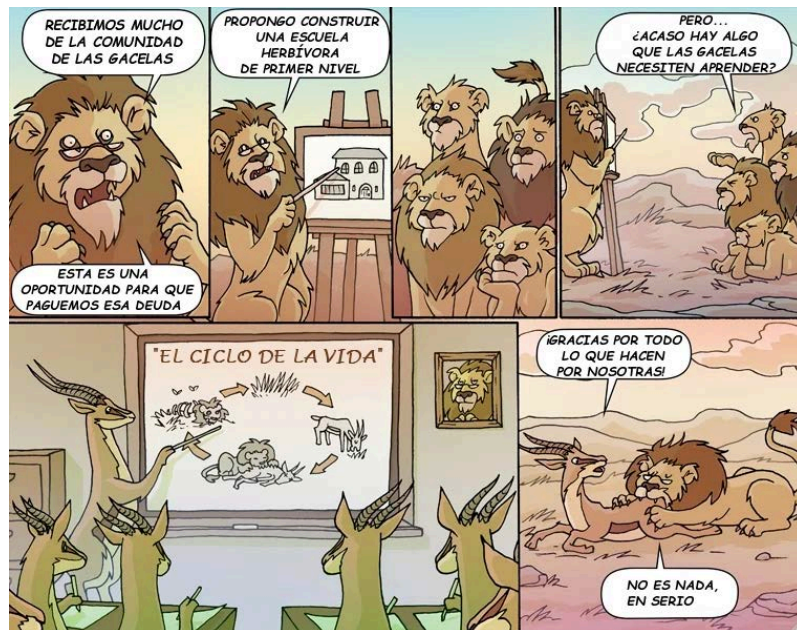
A partir de los recursos vistos sobre las teorías crítico-reproductivistas les proponemos que realicen un escrito, de manera individual, de no más de una carilla en el cual expongan su punto de vista acerca de la escuela como máquina de reproducción económica/social/cultural, ya sea coincidiendo o debatiendo con ésta noción según consideren.

Recuerden que la actividad se realiza de manera individual y que deben partir de **uno** de los recursos visualizados en la clase anterior que se encuentran a continuación:

- Eugenio Nésera Martínez (13 de Mayo de 2009) La escuela según Pierre Bourdieu (Video) Disponible en Youtube [https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7\\_3A&t=8s](https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A&t=8s)
- Thiago Benitez (6 de Octubre del 2020) Los Simpsons Escuela como Aparato Ideológico del Estado (Video) Disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=-bqvXw7SzvY&t=177s>
- “En bandeja de plata” una historia sobre los privilegios en “El cajón de herramientas” <https://cajondherramientas.com.ar/index.php/2016/05/05/en-bandeja-de-plata-una-historia-sobre-los-privilegios/>
- Cuento “La fiesta Ajena” de la autora Liliana Heker [https://drive.google.com/file/d/1muTLr\\_jNPlsm-85f430lVUnH0L93SxX4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1muTLr_jNPlsm-85f430lVUnH0L93SxX4/view?usp=sharing)
- Cuento “Lila y las luces” de la autora Sylvia Iparraguirre [https://drive.google.com/file/d/1ITLHOWWNbqM3uwLeKI5LJsBxD\\_-pqZE8/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ITLHOWWNbqM3uwLeKI5LJsBxD_-pqZE8/view?usp=sharing)







### Evaluación de los aprendizajes

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
Que les estudiantes caractericen las Pedagogías Críticas desde el aporte de las categorías conceptuales que ofrece el texto de la clase	Les estudiantes no reconocen las características propias de las Pedagogías Críticas para plasmarlas en el cuadro de síntesis, sin poder reconocer los aportes del texto	Les estudiantes presentan dificultades en el intento de caracterizar las Pedagogías Críticas en el cuadro de síntesis, presentando algunas dudas y confusiones con otras teorías o recuperando muy pocos aportes del texto de la clase.	Les estudiantes logran identificar las características que constituyen a las Pedagogías Críticas como tales, pudiendo plasmarlo en el cuadro de síntesis y en sus intervenciones desde la bibliografía indicada.	
Que les estudiantes identifiquen los	Les estudiantes presentan dificultades para reconocer los aportes de	Les estudiantes reconocen algunos de los aportes de las teorías críticas	Les estudiantes pueden identificar los aportes de las distintas teorías	

aportes de las distintas teorías que se identifican como críticas al campo de la Pedagogía.	cada teoría que se reconoce dentro de las Pedagogías Críticas, naturalizándolas o desconociendo el contexto en que se sitúan	al campo de la Pedagogía en sus intervenciones aún presentando dificultades con algunas de las corrientes	clasificadas como críticas en el campo de la Pedagogía, entendiendo su relevancia en el contexto histórico dado.	
Que les estudiantes encuentren distintos puntos en común en las corrientes críticas.	Les estudiantes logran identificar los aportes de la corriente que explicita el fragmento que les tocó pero no aportan sobre el resto de las corrientes en las intervenciones y puestas en común.	Les estudiantes identifican algunos puntos en común en las corrientes críticas pero presentan algunas confusiones entre ellas.	Les estudiantes intervienen en apoyatura del texto de la clase identificando los aportes de cada teoría y sus puntos en común como parte de las Teorías Críticas	

### **Evaluación de la enseñanza**

A continuación se presentan algunas preguntas que sería importante de recuperar a la hora de pensar en una auto-evaluación o una evaluación de la enseñanza en los términos planteados por Anijovich, de contestación en la reflexión postactiva, que permita ajustar decisiones y mejorar la enseñanza:

¿Se animó a los estudiantes a recuperar lo aprendido en la clase anterior? ¿Se recuperan sus aportes conceptuales o experienciales para explicar las Pedagogías Críticas?

¿Fue pertinente la actividad de fragmentos para el desarrollo de la clase y la caracterización de las teorías de las Pedagogías Críticas?

¿Los tiempos planificados fueron pertinentes para el desarrollo de la propuesta? ¿Hubo imprevistos en torno al manejo del tiempo? ¿Qué decisiones se tomaron en tal sentido?

¿Se intervino de manera pertinente en función de los debates que se llevaron adelante? ¿Se recuperó el sentido de las actividades y los objetivos de la clase en las intervenciones? ¿De qué manera se dieron las mediaciones entre los estudiantes? ¿Se requirió la intervención del co-formador? ¿En qué situaciones?

¿Qué otras cuestiones sería importante tomar en consideración en el desarrollo de la clase?

*Clase 6: Crónica y reflexiones postactivas*

**Fecha: 17/10**

Esta es la séptima y ante última clase de prácticas. Tengo un sentimiento de nostalgia que me invita a fotografiar más la institución mientras espero en el hall de entrada, como siempre (**en Panorámica**). Por algún motivo me inunda la incertidumbre de que quizás no volveré a entrar allí luego de la octava clase. Incertidumbre que se desvanece en las palabras de César luego del séptimo encuentro cuando me invita a anotarme en el listado de artística, me anima a animarme mientras me explica la burocracia administrativa del ABC y los listados de superior.

En cuestión, a las 16 horas del martes en la Escuela de Teatro está terminando la función de Dialelo del día. Tengo muchas ganas de venir algún día a ver algunas de las múltiples producciones que se realizan en la escuela por los mismos estudiantes. Mientras subíamos las escaleras en silencio para dejar terminar la función en paz, César me felicita por la clase anterior y por todo el progreso hecho en las últimas clases en materia de posicionamiento docente.

Llegamos puntual y había muchos más estudiantes que de costumbre, llegaron muy puntuales y eso ya es un aspecto superador por encima de las clases anteriores. Justo la clase anterior habíamos conversado con Lean sobre lo difícil que es comenzar la clase cuando aún no han terminado de llegar los estudiantes, sin culpabilizarlos por sus micros y condicionamientos que les retrasan pero sí con la bronca de la injusticia por los tiempos que, casi literalmente, corren.

Al principio repasamos la clase anterior para Jaru, una de las compañeras que se había ausentado. Los estudiantes recuperaron el video de Los Simpsons, la idea de reproducción cultural, y aportaron de acuerdo a lo que fueron leyendo en el texto de Gvirtz. Les animé a que pensemos en la idea de reproducción ¿Reproducción de qué? ¿Reproducción por qué? ¿Al servicio de quién?

Resonó mucho en sus comentarios la historieta de “En bandeja de plata”, conversamos mucho sobre esta idea de la meritocracia, el capital social, las desigualdades sociales que reproduce la escuela y las injusticias sociales que allí se traducen. En esta instancia y a raíz de este interés por esta forma de violencia simbólica que reproduce la escuela es que pudimos

desarrollar en profundidad la noción de “capital cultural” como aquél que la escuela exige pero no se propone enseñar, que sin embargo determina el éxito y fracaso escolar. Los estudiantes se entusiasmaron mucho contando anécdotas que fui retomando en el desarrollo de la clase. Tanto las anécdotas como los recursos de la clase anterior fueron resignificados en la clase en la medida en que se recuperaron como ejemplos, se volvió sobre ellos para buscar las categorías conceptuales de los textos que ayudan a explicar ciertas situaciones de la vida cotidiana, y también se entendió con ellos por qué se critica la pretensión de inamovilidad que tiene la realidad social para las teorías críticas.

Mientras conversábamos de manera muy entretenida y también alcanzando una conceptualización teórica muy interesante para la clase, llegó un chico que se incorporaba recién hoy a la cursada al pedir un cambio de comisión con el turno tarde. Este fue el desafío más enorme que tuve en la práctica: ¿Cómo iba a resumir veinte clases (si bien solo había dado seis, tampoco estuvo presente en las otras trece de César) a un chico que no conocía para nada, y además pretender que “siga el ritmo” que los estudiantes ya adquirieron en la clase en apoyatura de un texto y recursos dados anteriormente sin renunciar al diálogo que tenían entre estudiantes que daba cuenta de su lectura, su análisis e interés?

Pero no sólo me preocupó por mí sino que, además, me hizo reflexionar acerca de los manejos institucionales de la Escuela dado que César se enteraba al mismo tiempo que yo de esta situación que es bastante crítica a un mes de terminar la cursada y cerrar la materia con un final. Además, tal como hablaba con César luego, si bien la materia Fundamentos de la Educación del turno tarde es similar al de turno vespertino (en el que nos insertamos), la materia no funciona como cátedra cual facultad, sino que cada docente a cargo de cada módulo hace su propia propuesta pedagógica en función del diseño curricular vigente.

En cuestión, el momento fue resuelto pidiéndoles a los estudiantes que le contaran a Naim lo que habíamos visto al menos en las últimas clases en las que conversamos sobre teorías pedagógicas. Si bien él de por sí venía “desenganchado” con la materia ya que había tenido que ausentarse al último mes y medio de clases, algo de lo que decíamos le sonaba conocido, con lo cual, se animó a participar contando sus propias experiencias y esgrimiendo su propio punto de vista sobre la temática. Fue muy interesante escucharlo porque él es nacido en México y vivió muchos años en Estados Unidos, con lo cual su mirada era muy distinta a la del resto y llamaba mucho la atención de sus pares. A los pocos minutos pasamos al segundo momento (trabajo en grupos), con lo cual ahí presté mi disposición a conversar lo que crea necesario individualmente con él, aunque rápidamente se entusiasmó con el trabajo en grupos y siguió el curso de la clase con normalidad.

La consigna fue entendida con facilidad por los grupos, a excepción de uno de ellos que no comprendió que le tocaban dos fragmentos, al ser más cortos, así que “la división del sistema en dos redes” quedó por fuera de la puesta en común. Eran nueve estudiantes en total con lo cual pudieron dividirse en tres grupos de tres personas para apoyarse en la lectura y la realización del punteo, que algunos estudiantes habían hecho con anterioridad en apoyatura de su lectura individual. Mientras pasaba por los grupos me hicieron varias preguntas de cuestiones conceptuales que no habían quedado claras, me pareció una mejora en cuanto a su actitud frente al texto y conmigo, pudieron entender la importancia de comprender los textos en profundidad, y confiar en mí que iba a poder responderles.

En este intervalo mientras les estudiantes trabajaban con atención César me pidió, si bien lo trabajaba desde los fragmentos, que pudiéramos caracterizar a las teorías críticas en su unicidad. Me parece muy importante su aporte y atino a hacerlo en la puesta en común, pero finalmente me queda pendiente para cerrarlo la próxima clase en apoyatura del cuadro de síntesis.

Minutos más tarde realizamos la puesta en común para conversar sobre las notas que habían tomado. Muchos de los estudiantes leyeron un punteo textual que habían realizado para exponer. Le pedí a la mayoría de ellos que agregue ejemplos, que lo diga con sus propias palabras, en líneas generales, que agreguen información que no esté en el texto. Fue muy interesante porque a pesar de que la discusión giró hacia las experiencias personales, todas ellas encontraron un cauce en las teorías críticas, o bien por oposición o por afinidad a lo que éstas esgrimen.

En este sentido, las categorías teóricas centrales que esgrimieron las fui anotando en el pizarrón, dividido en cuatro para tomar nota sobre cada corriente pedagógica, distinguiéndolas entre sí. Noto que los estudiantes toman nota conmigo, esto es algo que no aparecía en mis observaciones ya que el coformador casi no usaba el pizarrón. Si bien suena un tanto normalista, a veces el pizarrón puede ordenar y dar este sentido de obligatoriedad de copiar, que finalmente les servirá a ellos a la hora de volver a los textos o para estudiar para el examen final.

Por último, dimos por finalizada la puesta en común y pasé a hacerles un recordatorio sobre la entrega del portafolios. No les entregué la consigna de trabajo prevista para las Teorías Críticas dado que César me sugirió que les solicite una actividad de integración y síntesis de los contenidos trabajados. Entonces, decidí que sería demasiado proponerles ambas cosas, con lo cual, pensaré una consigna de síntesis que permita no dejar por fuera de la evaluación

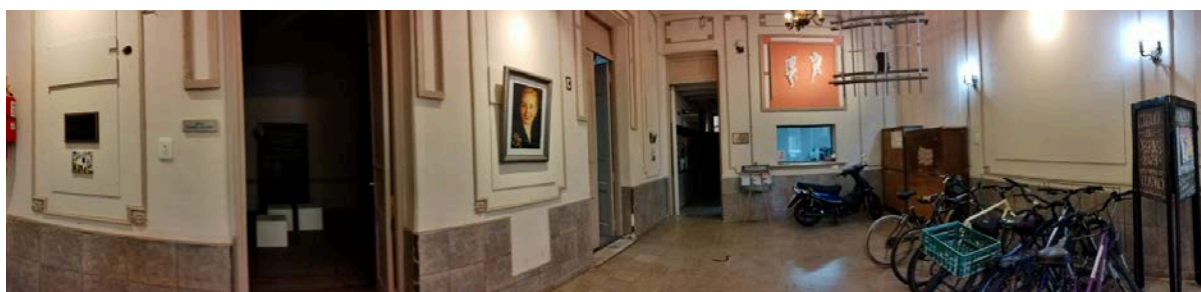
las Teorías Críticas, pero tampoco los sobrecargue de cara a que la entrega será ya en una semana.

Algunos estudiantes se desesperaron cuando les dije que había que entregar el trabajo la semana que sigue. Yo también me desesperé con su desesperación, a pesar de que el coformador me diga que tengo serenidad para resolver las situaciones sin entrar en crisis. Sin embargo, fue cuestión de hablar fuerte y claro ante la catarsis: se entregan tres trabajos (que a pesar de haberse hecho de forma grupal se entrega individual y en papel) y uno que subiré esta semana. Rápidamente entendieron de qué hablaba y calmaron las aguas.

Muchos desafíos para esta última semana: repensar la actividad de escuchar y analizar el debate presidencial que a César no le convenció (a pesar de que habíamos conversado con Susana que podría ser sintetizadora del tramo), transformarla a un debate entre ellos que sea más ameno y distendido para esta última clase mía, que no genere polémicas ni malos tragos para nadie; y subir (ya) una consigna de síntesis para su entrega el martes siguiente.<sup>38</sup>

Creo que la siguiente clase agasajaré a los estudiantes con algo rico que pueda cocinar para comer. Seguro me sale mal, seguro se me quema y queda asqueroso. Pero ya será la última clase así que sólo quedan unos céntimos de dignidad por perder.

### Panorámica



### Evaluación de los aprendizajes

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
Que les caractericen las Pedagogías	Los estudiantes no reconocen las características propias de las Pedagogías	Los estudiantes presentan dificultades en el intento de caracterizar las Pedagogías	Los estudiantes logran identificar las características que constituyen a las Pedagogías	<b>Si bien no utilizamos el cuadro de síntesis, los estudiantes pudieron</b>

<sup>38</sup> La consigna se encuentra a continuación de la evaluación de la enseñanza y fue subida al Classroom a la mañana siguiente de la clase 7.

Críticas desde el aporte de las categorías conceptuales que ofrece el texto de la clase	Críticas para plasmarlas en el cuadro de síntesis, sin poder reconocer los aportes del texto	Críticas en el cuadro de síntesis, presentando algunas dudas y confusiones con otras teorías o recuperando muy pocos aportes del texto de la clase.	Críticas como tales, pudiendo plasmarlo en el cuadro de síntesis y en sus intervenciones desde la bibliografía indicada. x	<b>identificar en el texto las características de las Pedagogías Críticas y el contraste con las Pedagogías no-críticas o del consenso.</b>
Que les estudiantes identifiquen los aportes de las distintas teorías que se identifican como críticas al campo de la Pedagogía.	Les estudiantes presentan dificultades para reconocer los aportes de cada teoría que se reconoce dentro de las Pedagogías Críticas, naturalizándolas o desconociendo el contexto en que se sitúan	Les estudiantes reconocen algunos de los aportes de las teorías críticas al campo de la Pedagogía en sus intervenciones aún presentando dificultades con algunas de las corrientes.	Les estudiantes pueden identificar los aportes de las distintas teorías clasificadas como críticas en el campo de la Pedagogía, entendiendo su relevancia en el contexto histórico dado. x	<b>Les estudiantes han identificado los aportes y las categorías conceptuales propias de estas corrientes, que cobran sentido en un contexto determinado y que por momentos también tienen vigencia en la actualidad.</b>
Que les estudiantes encuentren distintos puntos en común en las corrientes críticas.	Les estudiantes logran identificar los aportes de la corriente que explicita el fragmento que les tocó pero no aportan sobre el resto de las corrientes en las intervenciones y puestas en común.	Les estudiantes identifican algunos puntos en común en las corrientes críticas pero presentan algunas confusiones entre ellas. x	Les estudiantes intervienen en apoyatura del texto de la clase identificando los aportes de cada teoría y sus puntos en común como parte de las Pedagogías Críticas	<b>Al no haber podido llenar el cuadro de síntesis, me da la sensación que queda pendiente encontrar esos puntos en común en tanto características de las Pedagogías Críticas en general.</b>

### **Evaluación de la enseñanza**

¿Se animó a los estudiantes a recuperar lo aprendido en la clase anterior? ¿Se recuperan sus aportes conceptuales o experienciales para explicar las Pedagogías Críticas? **Los estudiantes han recuperado, con la guía docente, los recursos de la clase anterior para comentar a los compañeros que habían estado ausentes. Además, usaron estos recursos de ayuda para explicar el texto de la clase. Se han recuperado sus aportes y sobre todo los punteos realizados sobre el texto, pero fundamentalmente se han recuperado sus anécdotas para poder traducir en teoría aquellas experiencias a modo de ejemplos del texto.**

¿Fue pertinente la actividad de fragmentos para el desarrollo de la clase y la caracterización de las teorías de las Pedagogías Críticas? **Creo que la actividad fue pertinente para poder ordenar la información del texto y distinguir las distintas corrientes teóricas, entendiendo los aportes de cada una.**

¿Los tiempos planificados fueron pertinentes para el desarrollo de la propuesta? ¿Hubo imprevistos en torno al manejo del tiempo? ¿Qué decisiones se tomaron en tal sentido? **Los tiempos planificados fueron sostenidos en toda la clase, quizás podría haberse acortado la primera parte en pos de posteriormente tener más tiempo para plasmar en el cuadro de síntesis lo aprendido de la actividad.**

¿Se intervino de manera pertinente en función de los debates que se llevaron adelante? ¿Se recuperó el sentido de las actividades y los objetivos de la clase en las intervenciones? ¿De qué manera se dieron las mediaciones entre los estudiantes? ¿Se requirió la intervención del coformador? ¿En qué situaciones? **César intervino en varias situaciones, las cuales me parecieron sumamente pertinentes para el desarrollo de algunas explicaciones con mayor claridad en momentos en donde podía nublarme o no conseguía las palabras para expresarme con claridad o con términos más cercanos. Sus intervenciones me ayudaron a acomodarme y encaminarme. Por ejemplo, una de las estudiantes me preguntó por qué habríamos de estudiar un sistema educativo que no es el propio, y ahí pude responder que es interesante ver la génesis de estas teorías críticas a las cuales podemos encontrarles paralelismos con nuestro sistema educativo, aunque parezcan realidades lejanas. Allí, César insistió en la importancia conceptual que aportaron los autores que vemos siendo más explícito con algunos ejemplos y aclarando que con independencia de que nuestro sistema sea distinto es útil para poder conceptualizar la escuela de distintas formas y gracias a distintas experiencias. En los debates, creo que hubo una buena orientación por mi parte para volver al texto siempre que había titubeos, así como solicité que pasen a sus propias palabras aquello que leían de forma tan abstracta del texto, lo cual permitió identificar errores y volver sobre la explicación.**



¿Qué otras cuestiones sería importante tomar en consideración en el desarrollo de la clase?  
**Creo que para la siguiente clase queda el objetivo de caracterizar las teorías críticas más en su generalidad, entendiendo los aportes particulares que hicieron las distintas corrientes que vimos en este encuentro, y poniéndolas en su respectivo contexto.**

Consigna Portafolio: Teorías Pedagógicas

Como síntesis del trabajo realizado en las últimas clases, les proponemos recuperar las actividades que han realizado tanto grupal como individualmente para presentar a modo de carpeta, cuya portada realizaremos el día de entrega. Este trabajo, llamado *portafolio*, deberá ser entregado de manera presencial, impresa y contener en su interior:

- El dibujo sobre el aspecto escolanovista elegido la primera clase (hecho en grupos de no más de tres personas)
- La carta con sugerencias escolanovistas para la realización de un proyecto de escuela (hecho en grupos de no más de tres personas)
- *Para quienes no lo hayan entregado:* El instrumento de autoevaluación sobre la Escuela Nueva (de realización individual)
- El trabajo práctico sobre la Pedagogía Por Objetivos (hecho en parejas)
- *Para quienes no lo hayan entregado:* El instrumento de autoevaluación sobre la Pedagogía Por Objetivos (de realización individual)
- Un último escrito de *síntesis* que tiene como imagen disparadora la siguiente:



Consigna: En la imagen vemos que el sistema educativo ha cambiado desde que el papá de “Manolito” iba a la escuela. De acuerdo con lo que aprendimos en las últimas clases, podemos decir que estos cambios dan cuenta del estudio y aporte de distintas teorías pedagógicas al ámbito educativo, que si bien no fueron secuenciadas linealmente, fueron configurando una escuela distinta, dejando huellas en el sistema educativo actual. Desde la masiva Escuela Tradicional, las experiencias de la Escuela Nueva, y hasta la tan criticada Pedagogía por Objetivos fueron grandes teorías pedagógicas que contribuyeron a pensar la escuela desde distintos paradigmas, con sus aspectos positivos y negativos pero definitivamente con finalidades distintas. Es por esto que les pedimos que realicen un escrito reflexivo que dé cuenta de esos aportes conceptuales de cada teoría teniendo en cuenta las formas en que cada una entiende a *le sujete de aprendizaje, la tarea de le docente, la escuela y sus finalidades*, recuperando la bibliografía leída en las clases. Además de realizar la caracterización de las teorías, les sugerimos que realicen una reflexión o conclusión en la cual se posicionen desde las Teorías Críticas y hagan una valoración sobre estos cambios y continuidades a lo largo de la historia desde una perspectiva crítica de la escuela. Recuerden tomar en consideración las categorías conceptuales que proponen los autores de las Teorías Críticas así como también su propio punto de vista sobre las distintas corrientes. Este escrito no podrá extenderse más que dos carillas (como máximo son dos, pero puede ser una sola carilla en tanto y en cuanto contenga toda la información solicitada).<sup>39</sup>

#### **Recuerden que el portafolio:**

- Debe ser entregado con un mismo formato de hoja, tipografía y tamaño de letra. Es decir, deben cuidar la formalidad de la entrega.
- Deben entregar un portafolio por persona, independientemente de que los trabajos sean grupales.
- Debe entregarse el día martes 24/10 **sin excepciones.**

#### **Además:**

- ❖ Se valorarán aquellas producciones que hayan sido revisadas a la luz de los aportes de sus pares, la practicante, el docente y los textos vistos.

Realizaremos la portada el día de entrega en clase. Traigan revistas o papeles de colores para realizarla en conjunto.

---

<sup>39</sup> Las producciones de los estudiantes sobre la consigna de síntesis se encuentran disponibles en el Anexo 12 de la carpeta.

## Clase 8: Síntesis

**Fecha:** 24/10

**Contenidos:** Síntesis de las teorías pedagógicas aprendidas.

### **Fundamentación**

En la clase anterior se han conceptualizado las distintas corrientes teóricas identificadas dentro de las Pedagogías Críticas, reconociendo los principales aportes al campo educativo. Teniendo en cuenta que la clase pasada quedó pendiente realizar la caracterización de las Pedagogías Críticas, es decir, la actividad más concreta de tejer redes en común entre las distintas corrientes y completar el cuadro de síntesis tal como estaba previsto, se comenzará por dar un cierre a la clase anterior desde allí. Esto es, invitar a llenar el cuadro de síntesis que está colgado en la pared con mi orientación continua, saldando dudas que hayan quedado pendientes pero sin detenernos mucho en recuperar debates que vayan más allá de lo conceptual en concreto (**el punteo que se espera seguir se encuentra en Anexo W**)

Luego, dado que esta clase presenta la particularidad que es la última que tendrán con la practicante, se propondrá avanzar en una actividad de síntesis de las distintas teorías que vimos hasta ahora. Con lo cual, la intención del segundo momento consiste en integrar los conocimientos que han ido aprehendiendo a lo largo de las clases y recuperar algunos conceptos que resultan claves en la caracterización de las distintas teorías. Además, hacia el final abrir un espacio donde puedan posicionarse, en el cual se pongan en juego sus propios puntos de vista sobre la educación y su posicionamiento como futuros docentes.

En esta clave, la segunda parte toma como referencia el debate de candidates a presidente de la Nación para generar un debate de “candidates a ministros de educación” que se posicionarán desde las distintas corrientes pedagógicas que estudiamos en las últimas clases. Responderán a distintos momentos temáticos: “presentación”, “relación docente-estudiante”, “la escuela y sus finalidades” y un “cierre”. Se propondrá en el medio hacer una ronda de preguntas entre candidates para que se posicionen desde sus teorías e intenten discutir críticamente entre sí desde los textos pero con sus propias palabras e interpretaciones de los mismos. Este ejercicio resulta interesante para volver a vincular los contenidos de la materia con lo propio disciplinar del teatro, utilizando el juego como herramienta de aprendizaje. Los

juegos de roles, tal como indican Orozco Alvarado y Díaz Perez (2017), permiten que los estudiantes puedan apropiarse de los personajes, de la circunstancia, de aquellos argumentos que tienen que sostener en pos de “ganar” el juego, y por ende, lleva a comprometerse con el contenido teórico que abordamos en las clases.

Posterior al debate, y a raíz de una frase disparadora de Meirieu que leerá la practicante, los estudiantes deberán crear a su propio Frankenstein educadore a modo de collage con distintas imágenes para recortar (**se llevarán las planteadas en el Anexo X y se les solicitará a los estudiantes que lleven otros materiales, como revistas, para combinar**), dibujos, palabras que les resuenen. Se explicará el sentido de la frase en contexto con este mito que derriba Meirieu en su escrito acerca de que los docentes fabrican personas, entendiendo que son ellos quienes se fabrican a sí mismos a partir de lo que su formación les ofrece, como herederos de una historia que se construye a diario. Interpretando las teorías dadas como parte de esta historia que se pone en juego en su construcción como docentes, se les invitará a representarse como su propio Frankenstein en la formación docente, que reinventarán a lo largo del tiempo y en la práctica misma. Este ejercicio supone posicionarse sobre las teorías, representarse a sí mismos como futuros docentes y crear una producción artística, como acostumbran. Se propondrá que esta producción sea la portada del portafolio cuya entrega es el día de la fecha, con lo cual se solicitará que agreguen aspectos formales en la misma tales como la elección de un título y la escritura de su nombre, la materia e institución.

En este sentido, la tercera y cuarta parte de la clase están destinadas a hacer un cierre de estas ocho clases que tuvieron conmigo, por parte conceptual pero también con su rasgo emotivo, en clave de que los practicantes no estamos solo de paso en la institución, sino que realizamos una intervención (en términos de Remedi, 2004) que inevitablemente deja huellas en la misma y los sujetos que la habitan, al tratarse de una intervención educativa como proceso social, y en mí misma, especialmente por el trayecto de la formación en que se inserta. En este momento se pretende avanzar en un posicionamiento como futuros docentes y la recuperación de las categorías conceptuales que más resuenen en sus producciones para dar cuenta del mismo.

### **Objetivos**

Que los estudiantes realicen una síntesis de lo aprendido en las clases sobre Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva, Tecnicismo y Teorías Críticas.

Que los estudiantes interpreten las distintas teorías pedagógicas y las ejemplifiquen desde sus propias palabras

Que les estudiantes adopten el posicionamiento de las distintas teorías pedagógicas en pos de la síntesis

Que les estudiantes comiencen a forjar su propio posicionamiento en tanto futuros docentes de teatro

### **Propósitos**

Orientar la síntesis hacia la recuperación conceptual de lo aprendido en las clases previas.

Ofrecer un espacio de confianza y respeto para la realización del debate.

Compartir materiales que permitan un propio reconocimiento de los estudiantes como futuros docentes de teatro.

### **Construcción metodológica**

**Primer momento:** *Caracterización de las Pedagogías Críticas* (25 minutos aproximadamente)

En esta instancia se pretende avanzar en la caracterización de las Pedagogías Críticas que ha quedado pendiente de la clase anterior. La practicante guiará este momento tomando en consideración que ya hemos conversado sobre las características en la clase anterior, solo quedó pendiente plasmarlas en el cuadro para que pueda serles útil la síntesis de manera escrita. En este sentido, también se instará a que los estudiantes presenten sus dudas conceptuales sobre el tema.

**Segundo momento:** *Actividad de síntesis* (45 minutos aproximadamente)

Se les pedirá a los estudiantes que se reúnan en parejas para realizar un “debate de ministros de educación” en el cual representen una de las teorías pedagógicas a elección (Escuela Tradicional, Escuela Nueva, Pedagogía por Objetivos o Pedagogías Críticas) y debatan correspondiéndole con la misma. En caso de que sean menos de ocho estudiantes, se dejará por fuera la Escuela Tradicional y se priorizarán las teorías que se dieron en mis clases. Dividiremos esta actividad en cuatro momentos: Una presentación de un minuto de duración por pareja; una intervención sobre la relación sujeto que aprende-docente y una segunda intervención sobre la escuela y sus finalidades, ambas de duración de un minuto por pareja; un intercambio de preguntas con treinta segundos para preguntar y cuarenta y cinco segundos para responder (cada pareja tiene oportunidad de preguntar una sola vez); y un cierre de un minuto de duración por pareja.

La intención de este momento es la recuperación de las nociones principales de cada teoría y la contrastación de las mismas en discusiones que dependen de sus interpretaciones sobre los autores visitados, y del ejercicio que logren hacer para discutir en un plano más actual teorías surgidas hace décadas.

**Tercer momento:** *Actividad de creación* (25 minutos aproximadamente)

Para iniciar este momento, la practicante hará una introducción al texto “Frankenstein Educador” explicando de qué trata el texto y qué aportes brinda para pensar la educación. De este modo, se pasará a leer la siguiente frase disparadora que se encontrará escrita en una hoja de color pegada en el pizarrón:

*“La educación debe centrarse en la relación entre sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto del mundo”: heredero de una historia en la que sepa que está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro” (Meirieu, 1998: p.70)*

Se dejará tiempo para que los estudiantes realicen una producción artística con recortes de revistas, dibujos o lo que crean conveniente para figurarse a sí mismos como futuros docentes. Mientras tanto, la practicante pasará a ver sus producciones haciendo preguntas para enriquecer esa imagen.<sup>40</sup>

**Cuarto momento:** *Cierre* (25 minutos aproximadamente)

Los estudiantes pondrán brevemente en común a lo que han creado, esbozando sus características y entregando los portafolios a medida que expongan. La practicante intentará que los estudiantes vinculen dichas características con lo que han estudiado en las últimas clases, es decir, lograr un vínculo entre su producción y los aportes de las teorías pedagógicas a partir de distintas preguntas por el sentido de sus producciones.

De esta forma se dará cierre a la actividad y también a este trayecto de prácticas. Se agradecerá por el espacio ofrecido y nos despediremos.

## **Recursos**

Fragmento de Meirieu

---

<sup>40</sup> Las producciones finales entregadas el día de la fecha se encuentran en el Anexo 12 de la carpeta.

Imágenes

### **Materiales**

Boligoma

Fibrón

Hojas A4

Revistas

Tijeras

Tizas

### **Bibliografía para le docente:**

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Orozco Alvarado, J. C., & Díaz Pérez, A. A. (2017). La simulación como estrategia didáctica para desarrollar comprensión en la asignatura Historia. Intervención didáctica realizada en Educación Secundaria. *Revista Científica De FAREM-Esteli*, (21), 4–13. Recuperado a partir de <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/1410>

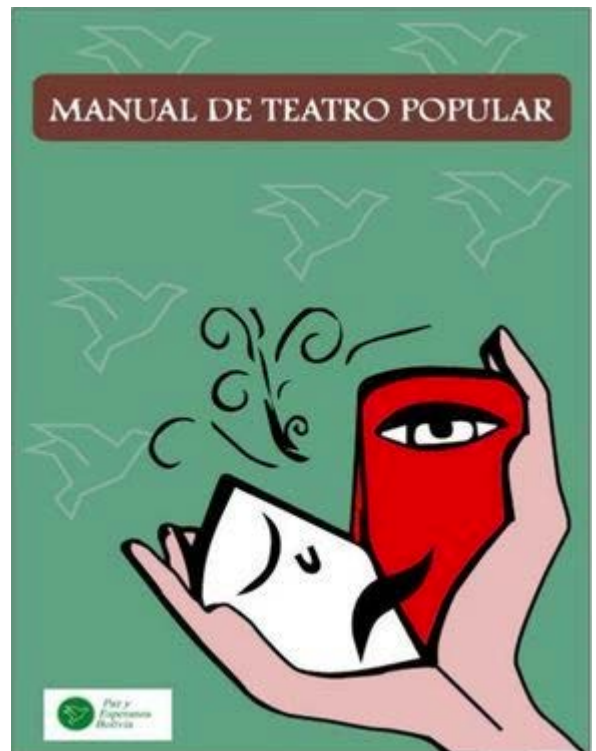
Remedi, E. (2004) “La intervención educativa”. Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, 2004. México, D.F. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\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

### **Anexo W**

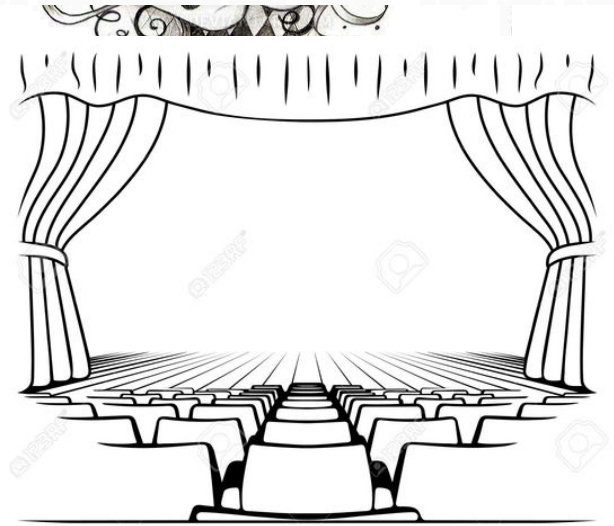
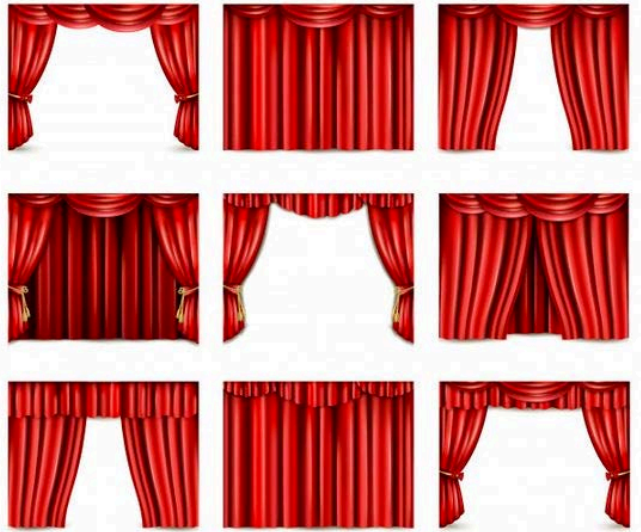
	Contexto	La Escuela	Sujete de aprendizaje	Tarea de le maestro	Contenido de la enseñanza	Corrientes filosóficas/ autores reconocidos
Pedagogías Críticas	Los ‘70 Proceso de radicalización social y política Expansión y crisis del	Aparato Ideológico del Estado Responsable de la reproducción	Pasivo Ya no responsable de su éxito/fracaso Condición	Limitado a la reproducción	Cultura legítima	Bourdieu Baudelot y Establet Bowles y Gintis Althusser

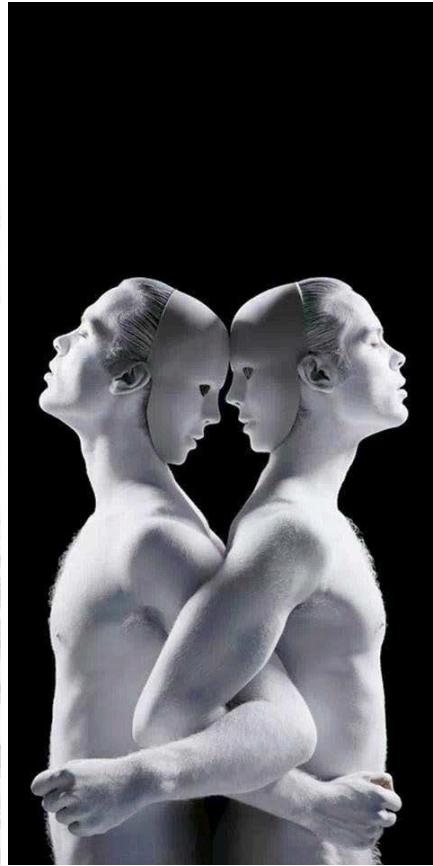
	sistema capitalista Relecturas del marxismo en el campo de la educación	cultural/social/económica	ade			
--	--	---------------------------	-----	--	--	--

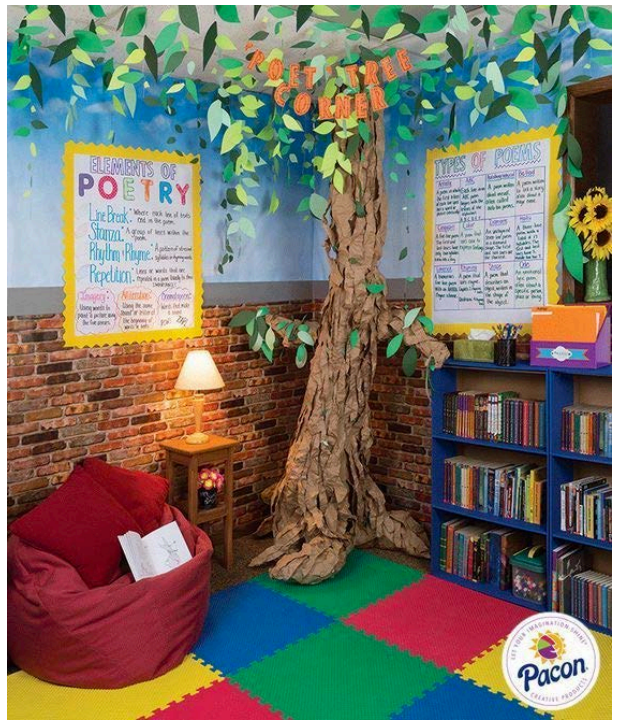
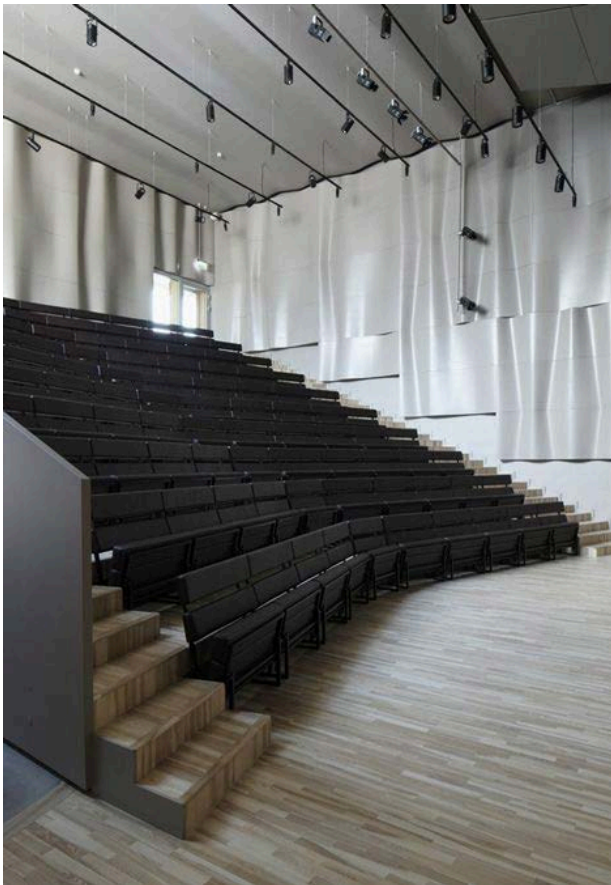
**Anexo X**

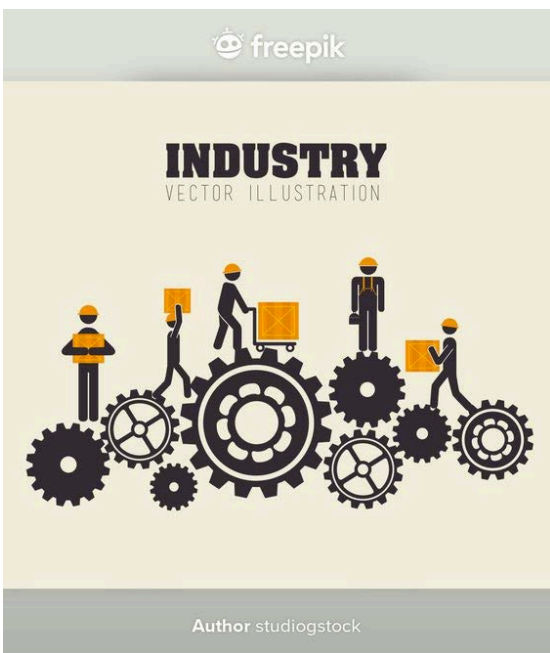




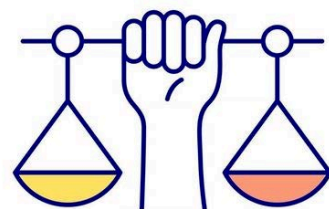
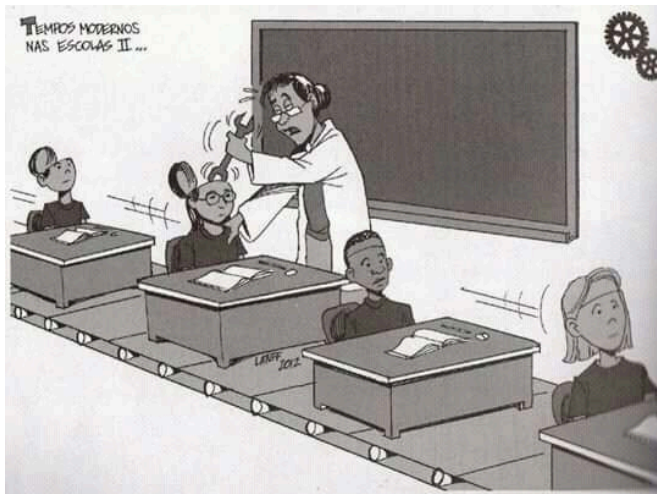
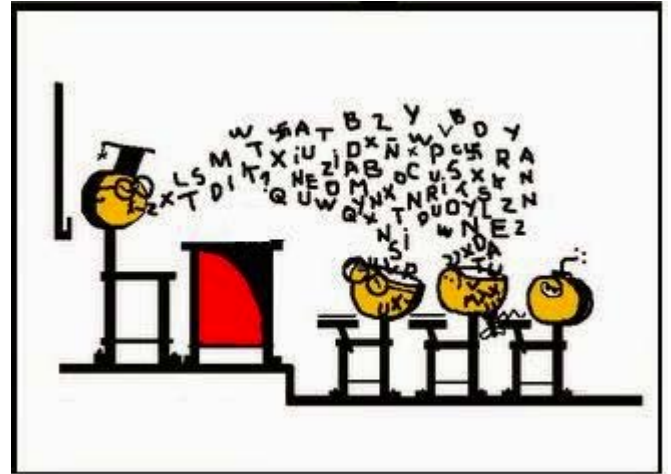














**Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios

<p>Que les estudiantes realicen una síntesis de lo aprendido en las clases sobre Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva, Tecnicismo y Teorías Críticas.</p>	<p>Les estudiantes presentan dificultades para realizar una síntesis en el sentido de recuperación de las categorías conceptuales o ideas centrales de cada teoría, por el contrario, atinan a recuperar ciertos debates que se dieron en clase o que no resultan centrales en el estudio de la teoría</p>	<p>Les estudiantes logran recuperar las categorías conceptuales o las ideas centrales de algunas de las teorías pero no en su totalidad.</p>	<p>Les estudiantes recuperan las categorías conceptuales o ideas centrales de cada una de las teorías en su totalidad.</p>	
<p>Que les estudiantes interpreten las distintas teorías pedagógicas y las ejemplifiquen desde sus propias palabras</p>	<p>Les estudiantes presentan dificultades para poner en sus propias palabras o ejemplificar desde ellos mismos las distintas categorías conceptuales que recuperan de los textos, ateniéndose estrictamente a ellos o aún prestando confusiones en su interpretación.</p>	<p>Les estudiantes presentan algunas resistencias a la hora de ejemplificar o poner en palabras propias las ideas principales de algunas de las teorías, con mayor predominancia de unas teorías sobre otras.</p>	<p>Les estudiantes logran interpretar las distintas teorías pedagógicas poniéndolas en sus propias palabras y ejemplificándolas desde la argumentación teórica con claridad conceptual.</p>	
<p>Que les estudiantes adopten el posicionamiento</p>	<p>Les estudiantes responden a la consigna del debate en función de su propio</p>	<p>Les estudiantes presentan resistencias a la hora de hacer el juego de roles de posicionarse</p>	<p>Les estudiantes adoptan el posicionamiento de las distintas teorías pedagógicas en</p>	



de las distintas teorías pedagógicas en pos de la síntesis	posicionamiento presentando dificultades para la comprensión de la consigna	desde distintas teorías, circunstancialmente confundiendo el “personaje” con su posicionamiento real.	pos de la síntesis, personificando el rol que les tocó e involucrándose con él tanto conceptualmente como actitudinalmente.	
Que les estudiantes comiencen a forjar su propio posicionamiento en tanto futuros docentes de teatro.	Les estudiantes presentan dificultades al momento de posicionarse como futuros docentes en tanto y en cuanto no comprenden la importancia del posicionamiento fundado ante la práctica docente.	Les estudiantes se posicionan incipiente y tímidamente como futuros docentes comenzando a comprender la importancia del posicionamiento y accionar docente	Les estudiantes logran forjar un posicionamiento docente, entendiendo su importancia y comprometiéndose con la práctica docente y la realidad educativa.	

### **Evaluación de la enseñanza**

A continuación se presentan algunas preguntas que sería importante de recuperar a la hora de pensar en una auto-evaluación o una evaluación de la enseñanza en los términos planteados por Anijovich, de contestación en la reflexión postactiva, que permita ajustar decisiones y mejorar la enseñanza:

¿Se clarificaron las características de las Pedagogías Críticas? ¿Hubo una predisposición a saldar dudas sobre las Pedagogías Críticas?

¿Se logró realizar una síntesis de lo aprendido en las últimas clases? ¿Las actividades fueron pertinentes para dicho objetivo? ¿Los tiempos planificados se correspondieron? ¿Hubo imprevistos en torno al tiempo? ¿Qué decisiones se tomaron para solucionarlos?

¿Se intervino en las discusiones entre los estudiantes en pos de la síntesis y recuperación conceptual de categorías e ideas centrales de las teorías? ¿El co-formador intervino? ¿En qué circunstancias?

¿Se logró avanzar en un posicionamiento docente de los estudiantes?

¿Qué cambios en las actividades se me ocurren que hubieran mejorado la clase en pos de la síntesis? ¿Y para el avance de un posicionamiento docente?

### *Clase 8: Crónica y reflexiones postactivas*

**Fecha: 24/10**

Llego treinta minutos temprano y me detengo en la puerta de la escuela a tomar la **Foto 1**, qué linda sensación, entre alivio y miedo por lo que sigue. Entré y esperé en el hall, traía muchas cosas en mis manos con lo cual me dispuse a ordenar la cantidad de hojas, diseños, presentes para los estudiantes y para César, mientras algunos estudiantes cruzaban al aula o al ensayo para la obra que sucedería más tarde.

Cuando subimos al aula junto con el co-formador, casi todos los estudiantes estaban arriba terminando de hacer sus portafolios para entregar. Me pidieron más tiempo para poder terminarlo, les di algunos minutos pero ya la clase venía muy corta de tiempos con lo cual les cedí poco espacio para esto (unos veinte minutos aproximadamente). Les pregunté cómo estaban, noté que si bien siempre conversábamos antes de comenzar las clases no había preguntado formalmente las clases anteriores sobre cómo se sentían. Además, noté que en esta clase se veían verdaderamente cansados. Efectivamente, todos manifestaban estar cansados, muy en modo fin de cuatrimestre, llenos de tareas, con gripe producto del estrés, entre otros. Naim, quien se sumó recién en la clase anterior, dijo que estaba muy perdido. Previamente le había mandado un mail para que pudiera leer algo de bibliografía para la clase de síntesis de hoy pero no se había dado cuenta que le había llegado. Aquí entiendo un poco esto de los límites del ejercicio docente: el otro, adulto, dueño de su propio proceso de aprendizaje más allá de las posibilidades que uno tiene para involucrarle.

César aprovecha para hacer acuerdos sobre lo que resta de cursada, ponerle fecha al parcial y explicitar sus contenidos, lo cual sigue tomando tiempo de la clase, sumado a las catarsis estudiantiles, las discusiones y la elección sobre qué día sería mejor el parcial, qué día el repaso, entre otros.

Cuando terminan de discutir y llegan a acuerdos, comenzamos a conversar un poco acerca de las Pedagogías Críticas y lo poquito que faltaba de la caracterización, con mi guía. Saldamos algunas dudas sobre todo para dejar en claro que las pedagogías críticas no son un proyecto pedagógico como los que veníamos viendo, sino más bien teorías sobre educación. Una de las

estudiantes me propuso cambiar el cuadro de lugar para colocarlo en el pizarrón, de modo que se pueda ver mejor para algunos estudiantes. Accedí, fue mucho más cómodo y también les ayudó en el segundo momento. Mientras conversábamos sobre las dudas que habían quedado, llenaba el cuadro (**Foto 2**). La próxima clase darán un texto de Nassif sobre Freire, con lo cual, queda pendiente el tema Pedagogías de la Liberación, sobre la cual se explicaron los vínculos con las Pedagogías Críticas sin profundizar demasiado. Espero que el cuadro les sea de ayuda para su conceptualización.

Para la segunda parte propongo realizar el debate realizando dos grupos de tres personas y uno de dos para no dejar de a dos al compañero que ingresó recién la última clase y que se sienta menos perdido. Decidí que ese grupo tomara Pedagogías Críticas, ya que era el único que Naim conoció en el marco de la cursada. Los otros dos grupos discutieron sobre cuál les parecía mejor opción para representar. Al ser tres grupos, se dejó afuera el tema “Escuela Tradicional”.

Se tomaron un buen tiempo para esgrimir sus argumentos. Se enojaron un poco cuando detuve esta instancia para pasar al debate en sí mismo, pero en verdad estaban conversando sobre otras cosas, yo podía escucharlos y el tiempo corría. Uno de los grupos estaba muy atrasado con respecto a los otros dos, los cuales lograron recuperar las actividades realizadas para hacer un punteo de argumentos a diferencia del otro grupo que buscaba información por internet. Todos los grupos hicieron consultas que logré responder, más en torno a cómo se desarrollaría el debate que a los contenidos en sí, aunque hubo algunas preguntas de índole conceptual.

Con respecto a la actividad en sí, tengo la sensación de que no se entendió del todo la “gracia” de la misma, en la medida en que durante el debate se dedicaron a leer el punteo que habían hecho, sin entrar en ese personaje que pensaba que iría a entusiasmarles. Por momentos aparecía este ímpetu de candidatura a ministro de educación pero en otras partes se perdía. Repito, venían todos muy cansados de por sí con lo cual me decepciona (por mí misma que planteé una actividad que no funcionó) pero no me sorprende por los ánimos de los estudiantes el día de la fecha.

Mientras exponían, fui anotando en el pizarrón los conceptos clave que decían para dar cuenta de que iban por buen camino y para, al final de la actividad, poder recuperar lo que habían dicho y darles legitimidad. Insistí que habían hecho un buen trabajo, recuperando las ideas principales y las categorías conceptuales que distinguen a cada teoría.

Hacia el final llegó Nico, quien últimamente venía llegando a la hora de comenzada la clase, así que aproveché para preguntarle quién le pareció que había ganado el debate y decidimos

que la pedagogía ganadora era la de la Escuela Nueva. Muchos compararon a Aleja e Isa, quienes representaban al escolanovismo, con el candidato a presidente Sergio Massa por su poder de convicción. Nos reímos un rato creando analogías de este debate con el presidencial de hace unas semanas. Me parece que no fue un tema tan polémico como el coformador me había advertido la clase anterior.

Con sólo veinte minutos de clase por delante les dí la consigna de realizar el collage a partir de la frase. Sabía que era poco tiempo pero me gustaba mucho esa actividad y, además, se constituía como la portada del portafolio. Les gustaron mucho las imágenes que llevé, pueden verles recortándolas en la **Foto 3**. Finalmente obtuvieron producciones muy buenas que se adjuntarán en la carpeta.

Mientras finalizaban la actividad, Ale me propuso que les dé una devolución como grupo. Les dí las gracias a todes por haberse entusiasmado con cada actividad, por leer y por responderme. Sólo una de las estudiantes habló y rescató mi paciencia y que, si bien las clases habían sido distintas a las de César, cree que aprendió mucho en este camino a través de formas diversas; me pidió si no podíamos sacarnos una foto para subirla a Instagram. Me deja muy tranquila su comentario, esa siempre fue la prioridad: que les estudiantes aprendan. Además, me da mucha ternura que haya querido sacarse una foto, me cuesta mucho dar afecto pero siento que lo logré cuando obtuve esa respuesta.

Les dí unos regalos, se pusieron todes muy contentes y César propuso sacarnos una foto a todes, le agradezco mucho por esto porque me daba vergüenza proponerlo yo sola, y quería immortalizar sus caras por un tiempo.

A medida que terminaban su portada, iban entregándome los portafolios. Sólo 3 de les estudiantes me lo entregaron completo, al resto les faltaban algunas partes con lo cual les propuse una prórroga para el viernes que publicaré en el Classroom a modo de recordatorio y para informarle al compañero que faltó.

Se fueron yendo, me despidieron con un beso, un agradecimiento y unos futuros éxitos para cuando finalmente entregue la carpeta. Lo sentí verdaderamente muy cariñoso así que me fui contenta de la clase, con la certeza de que algo de mí quedó ahí, en ese aula, en la memoria de algune, en sus cuadernos, y definitivamente todo lo de ellos (sus formas, sus aprendizajes, sus enseñanzas, sus ganas de aprender, su cansancio) quedó en mí.

Salimos con César, me dijo que ahora sí, que suspire. Lo hice. Nos despedimos hasta la próxima clase donde llevaré las devoluciones.

## **Foto 1**



Foto 2

	CONTEXTO	LA ESCUELA	SUJETO DE APRENDIZAJE	TAREA DE LE MAESTRE	CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA	CORRIENTES AUTORES
ESUELA TRADICIONAL	Conservador Paternalista	Disciplinador Fidei lo conducto lo del pensamiento	Fallo de ego No lesa nobis "vosa vesio" "Quomo" "voin loy"	Autoridad Modelo/Ejemplo o "seguir" Actitud paternalista Superioridad	Perseguimiento formación moral y cívica/Normas Represión/Adaptación mientar.	Positivismo Kant: humano como único ser educable Liberalismo: libertad individual Dukheim: medidas de la cultura
ESUELA NUEVA	Guerra Mundial Crítica Escuela Total Cívica	Sociedad dispersiva Plg/Aumento Horizontalidad	Su intereses Libertad A uterminio Pompe con lo presvado Nuestro como sujeto relacional	Guiar/orientar Acompañar Abrir caminos/ Plantear dudas	Formación para el Presente e... más cultural Necesidades futuras Predominancia de lo artístico (indes) EXPRESESIONISMO	Dewey Rousseau (bases)
ESUELA PARA EL FUTURO	Industrialización Conflicto Innovación tecnológica	Fábrica industrial Formación en especialidad Heterogeneidad	"Producto" Objeto moldeable Depositorio de información	Reproductores del currículum	Eficiencia Racionalidad material Racionalización científica Tiempo	Utilitarismo Reproducción en serie Justicia materialismo Taylorismo
PROBLEMAS PSICOLÓGICOS	Los '40 Releto del marxismo en el campo psicoanalítico	¿de oportunidad Reproductores de desigualdades soc. compensación RTE	yo no responsable del error/proceso es color	Agente ideológico del Estado	Importan más los aspectos no-cogni- tivos (HABERMAS) Ideología dominante Cultura legítima	Bourdieu y Passeron Bourdieu y Gintis Baudet y Estabek Althusser
PROBLEMAS SOCIALES						

**Foto 3**



**Evaluación de los aprendizajes**

Indicadores de avance→ Objetivos↓	Aún no logrado	Medianamente logrado	Logrado	Comentarios
--------------------------------------	----------------	----------------------	---------	-------------

<p>Que les estudiantes realicen una síntesis de lo aprendido en las clases sobre Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva, Tecnicismo y Teorías Críticas.</p>	<p>Les estudiantes presentan dificultades para realizar una síntesis en el sentido de recuperación de las categorías conceptuales o ideas centrales de cada teoría, por el contrario, atinan a recuperar ciertos debates que se dieron en clase o que no resultan centrales en el estudio de la teoría</p>	<p>Les estudiantes logran recuperar las categorías conceptuales o las ideas centrales de algunas de las teorías pero no en su totalidad.</p>	<p>Les estudiantes recuperan las categorías conceptuales o ideas centrales de cada una de las teorías en su totalidad.</p> <p style="text-align: center;">x</p>	<p><b>Al exponer sus argumentos, les estudiantes esbozaron las categorías conceptual es que hemos visto en las clases sobre todas las teorías pedagógicas.</b></p>
<p>Que les estudiantes interpreten las distintas teorías pedagógicas y las ejemplifiquen desde sus propias palabras</p>	<p>Les estudiantes presentan dificultades para poner en sus propias palabras o ejemplificar desde ellos mismos las distintas categorías conceptuales que recuperan de los textos, ateniéndose estrictamente a ellos o aún prestando confusiones en</p>	<p>Les estudiantes presentan algunas resistencias a la hora de ejemplificar o poner en palabras propias las ideas principales de algunas de las teorías, con mayor predominancia de unas teorías sobre otras.</p>	<p>Les estudiantes logran interpretar las distintas teorías pedagógicas poniéndolas en sus propias palabras y ejemplificándolas desde la argumentación teórica con claridad conceptual.</p> <p style="text-align: center;">x</p>	<p><b>Si bien no fui clara al solicitar ejemplos o una adaptación más actual de las teorías pedagógicas en la actualidad, les estudiantes jugaron con algunos ejes que no habían sido</b></p>

	su interpretación.			estrictamente los que se exponen en el cuadro, aún así, han tenido interpretaciones muy acertadas valiéndose de las categorías conceptuales que estudiamos
Que les estudiantes adopten el posicionamiento de las distintas teorías pedagógicas en pos de la síntesis	Les estudiantes responden a la consigna del debate en función de su propio posicionamiento o presentando dificultades para la comprensión de la consigna	Les estudiantes presentan resistencias a la hora de hacer el juego de roles de posicionarse desde distintas teorías, circunstancialmente confundiendo el “personaje” con su posicionamiento real.	Les estudiantes adoptan el posicionamiento de las distintas teorías pedagógicas en pos de la síntesis, personificando el rol que les tocó e involucrándose con él tanto conceptualmente como actitudinalmente.	<b>Por momentos les estudiantes decían “yo creo que...” entendiéndose a sí mismos como tal y no tanto desde el rol asignado.</b>



<p>Que les estudiantes comiencen a forjar su propio posicionamiento o en tanto futuros docentes de teatro.</p>	<p>Les estudiantes presentan dificultades al momento de posicionarse como futuros docentes en tanto y en cuanto no comprenden la importancia del posicionamiento o fundado ante la practica docente.</p>	<p>Les estudiantes se posicionan incipiente y tímidamente como futuros docentes comenzando a comprender la importancia del posicionamiento y accionar docente</p>	<p>Les estudiantes logran forjar un posicionamiento docente, entendiendo su importancia y comprometiéndose con la práctica docente y la realidad educativa.</p> <p style="text-align: center;">x</p>	<p><b>Les estudiantes han comprendido la consigna de representar se a sí mismos como futuros docentes, aunque esto haya parecido chocante al principio. Se preocuparon por elegir minuciosamente las imágenes del collage, recortarlas, poner frases que les representen asentando su punto de vista, lo cual se constituye como un ejercicio muy valioso como un principio de</b></p>
--	--	---	--	--

				<b>posicionamiento docente en un primer año de la formación como tal.</b>
--	--	--	--	---

### Evaluación de la enseñanza

¿Se clarificaron las características de las Pedagogías Críticas? ¿Hubo una predisposición a saldar dudas sobre las Pedagogías Críticas? **Los estudiantes esgrimieron algunas dudas sobre las Pedagogías Críticas y entre tanto lograban explicitarse las características más generales de las Pedagogías, lo cual permitió hacer un repaso, escribir lo aprendido y aclarar confusiones. Algunas de estas confusiones tenían mucho que ver con la idea de que, a diferencia de las teorías anteriores, lo que ponemos en el cuadro tiene que ver con lo que ellas critican y cómo conciben la educación, no tanto cómo debiera ser para ellos puesto que los autores que hemos leído no se dedican a escribir sobre ello al tratarse de teorías no-propositivas.**

¿Se logró realizar una síntesis de lo aprendido en las últimas clases? ¿Las actividades fueron pertinentes para dicho objetivo? ¿Los tiempos planificados se correspondieron? ¿Hubo imprevistos en torno al tiempo? ¿Qué decisiones se tomaron para solucionarlos? **Se realizó una síntesis de lo aprendido en las últimas clases en el debate, recuperando las categorías conceptuales que fueron necesarias para el desarrollo de la actividad y la caracterización general de la teoría. La actividad fue pertinente para tal fin pero, de la forma en que verdaderamente se llevó a cabo, también podría haberse recurrido a una actividad en la que formalmente hicieran una síntesis en sus carpetas, más que a modo de argumentos, con las ideas principales de cada teoría para compartir entre todos. Los tiempos planificados no alcanzaron porque hubo imprevistos en torno a la hora de comienzo de la clase. Se extendió un poco más de lo previsto pero finalmente se logró hacer el grueso de las actividades, dejando por fuera la última puesta en común sobre sus producciones. De todas formas, esos collages los tengo yo para poder analizarlos por mi cuenta, y verles reflejados en cada imagen.**

¿Se intervino en las discusiones entre los estudiantes en pos de la síntesis y recuperación conceptual de categorías e ideas centrales de las teorías? ¿El co-formador intervino? ¿En qué circunstancias? **No existieron muchas discusiones en sí mismas más allá de las dudas que se vieron en el primer momento; y durante el debate no se explayaron mucho más que lo consignado exceptuando el final donde lo tomaron para descontracturar y hacer chistes, cuestión que permití que suceda teniendo en cuenta sus cuestiones personales que me habían comentado al principio. El co-formador intervino en una situación para insistir en la diferenciación entre pedagogías críticas y las de la liberación, y para añadir preguntas para pensar en la tarea de le maestro en las pedagogías críticas ya que los textos no otorgan suficiente sobre este aspecto y los estudiantes no respondían cuando les preguntaba sobre ello. Fueron intervenciones muy pertinentes.**

¿Se logró avanzar en un posicionamiento docente de los estudiantes? **Creo que si bien no se explicitó como tal, los estudiantes pudieron visualizarse en tanto futuros docentes que tienen una visión del mundo determinada y que es importante de pronunciar.**

¿Qué cambios en las actividades se me ocurren que hubieran mejorado la clase en pos de la síntesis? ¿Y para el avance de un posicionamiento docente? **Creo que le hubiera dedicado más tiempo a cada una de las actividades, pudiendo exigir más precisión y preparación del debate, por ejemplo, o que pudieran poner en común el collage realizado a la luz de la bibliografía y en vínculo con su propia visión sobre la docencia. Lamentablemente esto no era posible de hacer ya que el tiempo con el que contábamos era escaso, pero sí puede tenerse en cuenta para una próxima oportunidad en la que se dedique una clase entera al juego de roles. Al collage no le dedicaría más tiempo porque sino se vuelve un contenido en sí mismo y no es la intención, quizás hubiese estado mejor intentar dialogar mientras lo hacían, para que pudieran poner en común lo que estaban pensando acerca de esa construcción docente.**

### Reflexiones finales

Releyendo las planificaciones y las reflexiones postactivas pude dar cuenta de todo este camino realizado, este proceso que sigue dando vueltas en mí, que me interpela todos los días cuando pienso en qué haré una vez recibida de la carrera. Este proceso que me permite posicionarme de forma distinta a partir del aprendizaje, del compartir con otros, del enseñar a enseñar y del aprender enseñando (Freire, 2010)

Estoy muy orgullosa de este trabajo, creo que dediqué segundo a segundo toda mi sensibilidad en este proceso, que implicó llantos, discusiones y también las alegrías más grandes. Implicó aprender mucho de mí y entender adónde quiero ir el día de mañana como egresada en Ciencias de la Educación. En particular, no me fue tan difícil aprender a escribir diseños de clase porque ya había tenido experiencia en ello durante los cursos de ingreso de la carrera, aunque reconozco que las últimas planificaciones (aunque más cansada y, por tanto, más escuetas) tienen mayor coherencia que las primeras. Lo que nunca había hecho antes fue planificar desde cero, sin ningún antecedente de cómo se han dado determinados contenidos en ese marco, en el cual me interioricé observación a observación. Incluso si bien las docentes me acompañaron en el proceso, nadie más que una sabe en dónde está parado, lo cual por un lado te brinda una confianza enorme a la hora de escribir, pero te enfrenta a una serie de decisiones que una debe hacer que dependen de sí misma, ni más ni menos que enfrentarse a esa autonomía docente. Esto, además, se enmarca en una posición de estar en medio, teniendo que negociar con nuestros propios docentes y el coformador, discutiendo con lo que una misma había esperado del espacio. En esta clave, creo que no fui capaz de renunciar a mis ideas de realizar actividades creativas, interesantes y reflexivas en pos de lo que el coformador solicitaba, sino que traté de balancear ambas cosas porque mi convicción de transformar las clases que yo había visto eran muy fuertes y mi interés por conjugar sus conocimientos disciplinares con la formación pedagógica, también. Además, las clases apuntaron a una construcción del propio posicionamiento profesional, entendiendo que “la historia pedagógica podría reducirse a la lucha entre las corrientes tradicionalistas, presentistas y futuristas, pero en la actual encrucijada del mundo es preciso ensayar múltiples síntesis en las cuales sea factible recuperar del pasado y del presente los elementos valiosos para la construcción del futuro” (Nassif, 1980, p.266).

Creo que cumplí con ese estar en medio, supliendo lo que solicitaba el coformador mediante trabajos prácticos y exposiciones orales que explicitan lo aprendido, concepto por concepto, y recuperándolas siempre que fue necesario. Al mismo tiempo, tuve en cuenta su voz a la hora de encarar el dictado de las clases, ya que me realizó consejos en torno a lo actitudinal que en cada reflexión postactiva aparecen a modo de desafíos para la mejora de mi práctica docente. En las reflexiones valoro cada pasito que dí que hasta entonces parecía una enorme prueba, como lo es el detener discusiones que no llevaban al contenido de la clase, la re-pregunta constante, el uso del pizarrón, invitarles a la lectura, entre otros. Por supuesto considero que me falta mucho por recorrer, que aún tengo que seguir aprendiendo y que seguramente al menos hasta acostumbrarme al grupo que me toque como docente de un curso, será difícil

captar la dinámica y construir un espacio de confianza y escucha. Este amoroso clima ya existía cuando llegué a la Escuela, y el desafío solo fue sostenerlo, pero mi coformador ya me había dado un panorama del grupo y, en esta clave, consejos para el manejo del mismo, los cuales tomé y se me fueron reconocidos (en **Anexo 13** la evaluación del coformador).

En relación con las docentes-tutoras creo que no dejé mucho explicitado de sus aportes en esta carpeta, pero sin dudas sus intervenciones han sido claves para la mejora de las planificaciones, para saber cómo seguir cuando las actividades salen mal, para poder encontrarle la “vuelta de tuerca” al contenido y a las actividades, así como ser mediadoras entre el coformador y yo. Además, luego de la observación, la docente me realizó una devolución sumamente alentadora para la práctica que me fue de ayuda para entender qué estaba haciendo mal y qué había logrado hasta aquí, destacando puntos fuertes (que sin dudas fueron construidos clase a clase), así como realizando sugerencias entendiendo más de cerca al grupo de estudiantes. Si bien la observación es de una sola clase, el coformador pudo contarle algo de mi proceso (que mi docente de por sí leía en mis reflexiones postactivas), añadiendo así una valoración del trabajo realizado que ponga en perspectiva la clase observada.

Respecto del contenido, resulta importante valorar la materia Pedagogía 1 que me brindó muchas herramientas para pensar en la bibliografía que podría darse y la forma en que podría presentarse. La construcción del contenido fue clave con los aportes bibliográficos de la materia y el sentido que quería darle a la misma en el marco de la práctica. De este modo, adaptadas y pensadas para las clases del grupo elegido, han funcionado. Quizás me hubiese nutrido más en el desarrollo de la práctica el acceder a más bibliografía para formarme de cara a cada clase. Si bien volví a los textos de Pedagogía 1 que me dieron mucha seguridad a la hora de explicar el contenido o responder preguntas de los estudiantes, me era muy difícil buscar más bibliografía por fuera de esta materia por cuestión de tiempos. En esa clave, las primeras clases me costaron más no sólo por los nervios sino también por la poca afinidad con el contenido de Escuela Nueva, sobre el cual busqué y me formé mucho durante la planificación de las clases y posterior a las mismas para poder saldar las dudas de los estudiantes. En el caso de la Pedagogía Por Objetivos o las Pedagogías Críticas me gustó mucho más darlo porque se aborda desde la crítica, lo cual posibilita buena parte de actividades interesantes a realizar en la clase y una serie de recursos didácticos muy cercanos para los estudiantes.

En líneas generales disfruté mucho de este proceso, aunque fue sumamente cansador y exhaustivo, se constituye como una pieza fundamental para la formación en Ciencias de la

educación, sea la carrera del profesorado o la licenciatura, ya que nos permite poner el pie en donde no lo hacemos en las materias anteriores, nos posiciona como escritores y como productores de saberes, como responsables que toman decisiones, que se equivocan y vuelven a intentar. Nos enfrenta a nuestro propio “ser docente” o incluso “ser pedagogo”, nos moviliza y nos prepara para el futuro. Quizás suene un tanto trillado, pero más allá de los parciales teóricos que he rendido y aprobado sin mayores dificultades a lo largo de la carrera, en la realidad del aula esos parciales se hacen realidad, esa teoría es cierta, sucede, está en acto, la practicamos, la vemos. Podemos entender cómo es que esas palabras de Freire (2017) están vivas en la práctica educativa, que todes sabemos algo y todes ignoramos algo, y que por eso aprendemos siempre, vemos como aprendiendo enseñamos y cómo enseñando aprendemos, cómo nuestro posicionamiento se pone en juego en el aula y se vislumbra en nuestra direccionalidad repercutiendo en cada decisión, y así, seguimos aprendiendo en la praxis.

Gracias por la inmensa oportunidad.

## Fase post-activa

### *Reflexión final-final*

Este proceso de escritura empezó hace un tiempo y me encuentra a días de entregar la carpeta escribiendo mis reflexiones finales-finales en medio de crisis existenciales y elecciones nacionales, con lo cual releerme me ayuda mucho a seguir pensando sobre estas largas prácticas y la inmensidad de lo aprendido.

Podemos decir que de la práctica me llevo muchos saberes nuevos, algunos que me compartieron mis docentes y mi coformador, y otros que me esperaban ahí en el aula para que los atrape con sensibilidad y me los apropie con cariño. Ah, pero ¿Cuáles son esos saberes? Cuando empezamos la cursada, una de las consignas de trabajo fue pensar qué tipo de saberes tienen los docentes o serían necesarios para encarar la práctica, destacué sobre todo los experienciales, pero si fuera solo por esos estaba completamente perdida al tener nula experiencia docente. Durante la cursada aprendimos el valor de los distintos tipos de saberes que hacen a le docente y llegamos a entenderlo en la propia práctica. Ahora, escribirlos es la clave para comprender en dónde estamos. No dejo de pensar que nunca es suficiente, que todos los saberes son importantes, que debemos estar preparades a aprender más y más, porque la docencia es una tarea que requiere ser pensada.

En esta clave, una de las cuestiones más importantes para identificar estos saberes tiene que ver con la práctica de escritura post-activa (en la fase interactiva), es decir, aquella práctica de realizar crónicas sobre las propias clases y objetivar el pensamiento (Barcia, de Morais Melo y López, 2017) para poder repensarnos y hacer propuestas mejores, remendar errores, en definitiva, aprender de nosotres y de la práctica. Además de eso, escribir es hoy para mí una mirada hacia el pasado, entendiendo qué aprendí y dónde estoy ahora.

Pero además de las crónicas, es tan importante “estar presente” en las clases, es decir, activar todos los sentidos y ver en la clase todo aquello que los estudiantes hacen y escuchando lo que dicen, interpretarles, aprender de ellos lo que estamos haciendo bien o mal confiando en sus propias expresiones y miradas, sintiendo el clima de la clase. Esto nos permite tomar decisiones, cambiar de rumbo o volver sobre lo anterior, sentirse legitimada o no, repensar las clases que siguen. Sobre esto escribe Freire en varias oportunidades al afirmar que quien enseña, aprende al enseñar, y quien aprende, enseña al aprender.

Por supuesto, me movilizó mi saber de la formación pedagógica (Terigi, 2013), entendiendo en la praxis lo que aprendí durante años casi sin darme cuenta. En esta clave, movilizó mi saber didáctico, entendiendo que pude tomar de la didáctica aquello que me fue

imprescindible a la hora de planificar y desarrollar los encuentros, permitiéndome fundar mis decisiones y sentirme segura con ello. Definitivamente, posicionarme en el lugar de crear diseños más que leerlos o comentarlos construyó un nuevo saber didáctico, vinculado a pensar de manera coherente los componentes y llevar adelante el encuentro siguiendo la direccionalidad que nos propusimos y con la cual escribimos. Esa seguridad para escribir se traduce en el aula, y aunque las cosas no salgan como habíamos esperado, inventamos nuevamente en función de nuestras alternativas, posibilidades y certezas.

En torno a los saberes experienciales retomo a Tardiff (2004), quien afirma que no son sólo de la experiencia, sino que se componen de todos los anteriores traducidos y materializados en la experiencia. En esta clave, hay algo de lo incomunicable que me impide escribir todo ello pero que sin embargo mi coformador me lo hizo notar a lo largo de las clases: el posicionamiento como autoridad docente, que forma parte de un saber que se construyó durante las clases, que antes no tenía, y que me diferencia de la actitud de estudiante. Además, pienso en el saber experiencial materializado en las formas de hacer y decir, buscando la amorosidad y el carácter justo para constituirme como docente de ese aula, que seguramente requiera de otra “cintura” en otros ámbitos. Es decir, al “captar” el ambiente de la clase, supe qué cosas estaban permitidas allí, esto incluye tomar mate y reírse de chistes que se hacen entre ellos. También es saber detener esos chistes cuando se están yendo de las manos, conociendo sus límites. Implica repreguntar cuando les estudiantes dicen algo no tan claro desde el “¿por qué?”, invitando a los demás a que aporten a la discusión porque eso es lo que esperan estos estudiantes. Implica saber cuándo y hasta dónde ceder sobre tiempos y modalidades de trabajo, y cuándo poner límites sin que se enojen o quedar sobreexigente. Es aprender los límites de la exigencia y de la flexibilidad en *ese* grupo, con *tal* coformador y en *determinados* contextos, en términos de Achilli (2009).

Esto se vincula, también, con el saber adaptar la propuesta (que tenía en mente desde antes de conocer a los estudiantes) al grupo que me tocó, y que se fue ajustando en función de lo que ví en las observaciones y seguí analizando en mis clases. También gracias al coformador que sugirió, que sostuvo la propuesta conmigo y me acompañó. A Marti y a mi docente que siempre, pero aún más después de observarme, me permitieron pensar en las clases que seguían en función del grupo, y en la revisión de lo hecho anteriormente. Porque este y todos los saberes son construidos en conjunto, nunca sola.

Ahora bien, queda abierto el camino para seguir aprendiendo sobre estos saberes y muchos más que esperan en la práctica ya como egresada de la carrera. En esta clave, a continuación leerán algunas reflexiones vinculadas con lo que no salió como esperaba, o cuestiones que fui



identificando en la práctica y que no pude trabajar en profundidad, probablemente por falta de herramientas, saberes o porque contextualmente se presentan como problemáticas complejas y que resultaban inabordables en mi corto paso por la institución.

Una cuestión que me incomodó tuvo que ver con el “oficio de estudiante” que el grupo que me tocó ejercitaba. Lo intenté trabajar aunque se dió de forma borrosa ya que, por un lado, como practicante no tenía tanta autoridad para posicionarme y, por el otro, algo de las lógicas de la institución, la dinámica de la cursada que venían llevando adelante o cuestiones que aún no logro identificar del todo no me daban el lugar para hacerlo (o al menos yo lo sentí de esta forma). Quizás son cuestiones que ellos aprendieron de la institución misma y no es propio del grupo en particular, por ejemplo las llegadas tarde, las entregas a destiempo o la poca exigencia de lectura para las clases que, en las lógicas que traía de mi trayectoria, me parecen casi incomprensibles ya en el segundo cuatrimestre del primer año en el marco de la FaHCE. Pienso que todo eso que para mí es incomprensible en algún momento seguro no lo fue, y lo fui aprendiendo en el curso de ingreso a la carrera, ya que esta instancia tiene, entre otras, la función básica de insertarnos en una dinámica de trabajo particular donde las llegadas a tiempo, la lectura y las entregas son valoradas por uno mismo y nos sirven como estudiantes para no estar corriendo, ni debiendo nada, y poder disfrutar las materias más allá de las exigencias de la cátedra. Por lo tanto, en el espacio de la práctica por momentos lograba ser exigente o demostrar algo de mi enojo con esto porque no forma parte de mis clases en particular sino que son cuestiones propias de la exigencia que pretenden los estudios superiores y que son, en definitiva, aprendizajes para ellos mismos que no tuvieron la posibilidad de aprenderlo en un curso de ingreso.

En esta clave, también interpreto la comprensión de lectura como una cuestión detectada de borrosa solución que intenté brindar de mi parte. Es decir, notaba que los estudiantes no leían y que cuando leían no siempre destacaban lo que era realmente importante de los textos. Por este motivo, fui subiendo al Classroom algunas preguntas para encarar la lectura, así como en las clases fui especificando cada vez más las consignas de actividades, que permitieran volver al texto y buscar en concreto lo que había decidido trabajar. Pero este es un proceso mucho más arduo, largo y complejo, que debe ser de articulación con distintas cátedras del primer año, para el cual no me sentía tan preparada. Si bien con ayuda de mi coformador fui dando cuenta de esto y tratando de transmitirle a los estudiantes para que puedan detenerse en su propia formación, la situación contextual les dejaba con poco tiempo para estudiar o pensar en la materia por fuera del horario de cursada, al mismo tiempo que yo temía “atrasarme en el

programa” y fallar a mi coformador haciendo clases más de tutorías de lectura que del contenido.

Otras de las cuestiones que aunque trabajadas resultaron borrosas en torno a un contenido particular es la crítica a la Escuela Nueva. Quizás les estudiantes se apegaron mucho a esta teoría porque encontraron un sentido más artístico y, por tanto, más afín a su disciplina en la propuesta escolanovista, y fue muy difícil que vieran sus “contras”. Cuando yo cursé Pedagogía mi situación fue similar, me costaba mucho despegarme de esa idealización de la teoría porque resultaba innovadora y superadora a la propia formación, por lo cual, creo que debí haberlo previsto antes. De todos modos, al trabajar con Teorías Críticas se volvió a esta idea y se ha logrado deconstruir la idealización al proyecto de la Escuela Nueva, aportando una mirada mucho más crítica y fundada desde los autores.

En clave de intervención haría dos sugerencias que, por un lado hubieran facilitado mi recorrido y por otro lado me hubieran permitido acomodarme mejor al espacio, atendiendo a su inserción en el trayecto formativo. Una de ellas se vincula con el programa que se me ofreció cuando entré a la materia, que no tiene una justificación de contenidos ni explícita un proyecto concreto en torno a las problemáticas comunes del primer año (como la ya mencionada comprensión de lectura, así también podría ser sobre el ejercicio de escribir, entre otras cuestiones que suelen aparecer en esta entrada a la carrera). En este sentido, la oportunidad de escribir nuevamente el programa me permite prever estas instancias y que la materia no sólo tenga que ver con contenidos teóricos sino que también abra paso a pensar en ejercitar cuestiones relativas a la formación académica en general, que no se dan por sí solas. Quizás estos espacios estaban previstos pero no explicitados, lo que me dificultó para pensar la intervención en mi práctica. En la misma dirección, pienso que al encontrarse con un programa que tiene explícito el sentido de enseñar ciertos contenidos (como en mi caso las teorías pedagógicas) nos permite ubicarnos mejor en el espacio curricular, y avanzar en propuestas de enseñanza que vayan en línea con la intencionalidad del docente.

La siguiente es una sugerencia a los futuros practicantes, y apunta a definir la evaluación desde un principio, qué tipo de evaluación queremos, para cuándo será, si tiene reescritura, si se prevén instancias de tutoría, y pensar la consigna no más allá de la segunda clase (siempre abierta a sugerencias y modificaciones, por supuesto) En lo particular, si bien sabía qué buscaba con mi evaluación, que sería un portafolio y que se entregaría en las últimas clases, tardé un poco en escribir la consigna del mismo, lo cual me puso en apuros hacia las últimas clases. Finalmente salió muy bien porque el coformador estuvo atento a esa escritura de la consigna, haciendo sugerencias y comentarios, quizás debí prever una entrega previa, o una

clase que se dedique exclusivamente a encontrarle el sentido a la evaluación, si es que ellos no lo han hecho en la escritura misma.

Creo que hasta aquí han llegado las sugerencias de mi autoría, pero puedo transmitir otra que me sirvió mucho para mi práctica y tiene que ver con no leer otras planificaciones de la misma materia que daremos. Es decir, tratar de escribir lo que nos salga, y plasmar en la hoja en blanco nuestras ideas, sin estar condicionados por lo que otros han hecho en un espacio similar al nuestro porque no todos los grupos son iguales, por lo tanto, no todas las actividades funcionan de igual forma para todos. Pero sobre todo porque debemos permitirnos nuestro propio estilo de escritura, pensar, equivocarnos y de esa forma aprenderemos sobre nuestros propios errores, dentro de un grupo particular, en una institución determinada, en un contexto socio-histórico que lo caracteriza.

En esta clave, atender a las sugerencias de nuestras docentes, dejarse corregir por ellas sin perder la criticidad cargada del conocimiento que tenemos del espacio en que nos insertamos, que hace que las propuestas sean nuestras. Abrir la escucha a nuestros compañeros de tutoría, que nos escuchan cada semana con nuevas propuestas y que se involucran con nuestra práctica. Dejarse corregir por el coformador, quien tiene experiencia vasta en el espacio y aporta una mirada particular, informada y formada que debemos valorar profundamente para pensar nuestra propia práctica. Prestar atención a “nuestros” estudiantes, quienes nos harán ver cómo venimos, quienes nos enseñarán, nos darán pistas con sus gestos, con su hacer. En definitiva, dejarse interpelar por todos y cada uno de los que se cruzan en el camino, porque el oficio docente no es ni más ni menos que un ejercicio colectivo. De no serlo, las cursadas, las materias, la escuela, la formación misma perdería su razón de ser y no tendría sentido estar aquí conversando con ustedes.

*Programa alternativo*

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ESCUELA DE TEATRO DE LA PLATA

CARRERA: PROFESORADO DE TEATRO

ESPACIO CURRICULAR: FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN

CURSO: PRIMER AÑO

CICLO LECTIVO: 2024

CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: 2 MÓDULOS SEMANALES

PROFESOR/A: ESCUDERO LOLA MARÍA

### **FUNCIONES DE LA CÁTEDRA**

La cátedra integrada por la docente ofrece desde la propuesta de enseñanza acciones de fortalecimiento de actividades de formación, investigación y extensión. En esta clave, se presenta en el programa un proyecto de investigación ligado a actividades de extensión que apuestan al aprendizaje de los estudiantes en su inserción al campo educativo como futuros profesores de Teatro, preservando los pilares del Proyecto Institucional de la Escuela.

Se entiende que la cátedra inicia la formación pedagógica con lo cual el espacio propiciará la introducción a la institución, para muchos nueva, de acuerdo con el proyecto institucional vigente, impulsando la educación inclusiva y de calidad, la transversalidad de la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género y latinoamericana, y el arte como trabajo y campo de conocimiento. En este sentido, la cátedra da la bienvenida a estudiantes ingresantes de la carrera, brindando herramientas de técnicas de estudio, actividades para la socialización entre pares y acompañando este nuevo inicio de los estudiantes con diversas trayectorias.

Además, se ofrece desde la cátedra un espacio para la reflexión constante sobre las prácticas educativas, donde se pongan en juego sus propias experiencias y sentipensares<sup>41</sup> sobre los desafíos del contexto actual en materia educativa dentro de la disciplina teatral que nos permitan generar marcos teóricos y estrategias para el hacer docente.

### **FUNDAMENTACIÓN**

---

<sup>41</sup> Se adscribe al término “sentipensar” acuñado por Fals Borda en tanto “pensar con el corazón y sentir con la cabeza” recuperando las ideas de Eduardo Galeano al discutir la disociación del alma, el cuerpo y la razón del corazón.

La materia Fundamentos de la Educación se ubica en el primer año de la carrera Profesorado de Teatro. En esta clave, se propone como una materia introductoria a la formación pedagógica para el perfil del profesorado junto con las materias Psicología de la Educación, Historia Social General y Práctica Docente I. Estas materias se constituyen como una apertura hacia la discusión en materia educativa en perspectiva histórica, la problematización y reflexión sobre los discursos actuales, el acercamiento al campo y las disciplinas que se vinculan con lo educativo desde una mirada hacia el aprendizaje y la enseñanza.

La materia Fundamentos de la Educación tiene como objetivo la enseñanza de las finalidades, construcciones conceptuales y prácticas de la educación artística tomando en consideración los cambios sociales, culturales y educativos que permean en la misma. Para ello, se propone comenzar a problematizar determinadas cuestiones relativas al campo educativo, ya sea desde el concepto “educación” y el surgimiento del sistema educativo como así también las múltiples perspectivas que lo modificaron a lo largo de la historia impregnando las prácticas educativas a lo ancho del mundo, y lo constituyeron tal como es en la actualidad, atendiendo a sus problemáticas y complejidades de las sociedades actuales, en constante transformación.

Al mismo tiempo, la materia tiene la finalidad de situar a los estudiantes como futuros docentes, con lo cual, es imprescindible el abordaje de marcos conceptuales explicativos e interpretativos de la realidad educativa y la educación artística para la práctica docente en las escuelas en su respectivo contexto socio-histórico, político, cultural y económico, entendiendo que éste es el campo laboral en el cual los graduados del Profesorado de Teatro se insertan. Sin embargo, el campo laboral no sólo consta de la enseñanza de Teatro en todos los niveles del sistema educativo sino también en espacios de distintos grados de formalidad, motivo por el cual resulta fundamental entender la educación en un sentido amplio y no restringidamente hacia la escuela como espacio con un alto grado de formalización.

En este sentido, al hablar de Fundamentos de la Educación corresponde remontarnos al sentido del concepto “educación” en perspectiva histórica, motivo por el cual acudimos a posicionarnos desde la Pedagogía, disciplina que tiene como campo de estudio la educación y que ha sabido dialogar con la psicología, la filosofía, la sociología, entre otras. Poco a poco durante la materia iremos construyendo la educación como problema y campo de intervención que permitirá profundizar sobre sus sentidos sociales, su concepción a lo largo de la historia, las múltiples formas de pensar la educación desde distintas disciplinas, insertándonos específicamente en una mirada pedagógica, y sus múltiples desafíos en el

mundo actual. La Pedagogía, en esta clave, constituye un saber teórico-práctico que interviene en forma deliberada para mejorar prácticas educativas, indica Silber (2007), que aspira a producir, según Larrosa (2000), efectos de sentido para la modificación de dichas prácticas. Es por esto que no sólo buscamos un acercamiento y comprensión de las teorías, conceptos y sentidos, sino también a generarlos en la búsqueda por la construcción docente.

Respecto al posicionamiento de la cátedra, se parte de una concepción de enseñanza y aprendizaje entendiéndolas como procesos separados pero no necesariamente independientes una de la otra. Es decir, entendemos que no existe una secuencia lineal entre una y la otra, sino que existen mediaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a las acciones del docente y los logros del estudiante, indican Basabe y Cols (2007), por ejemplo, de carácter cognitivo, como los procesos psicológicos que hacen a la comprensión, y de carácter social, que se vinculan con la estructura social del aula y las interacciones sobre el conocimiento. En esta clave, es preciso reforzar la intencionalidad, por un lado, del docente al asumir la responsabilidad de la enseñanza para promover el aprendizaje, y por otro lado, del estudiante de aprender.

En este programa se hacen explícitas parte de las estrategias docentes que se propondrán desde la propuesta de enseñanza para promover el aprendizaje de los estudiantes en su formación, al mismo tiempo que se irán desarrollando otras al momento de conocer el grupo de estudiantes para propiciar una propuesta de enseñanza adecuada al estudiantado que se recibe y se enmarque en la institución en la que se encuentra. El proyecto institucional se vale de las demandas que los estudiantes presentan, conteniendo las banderas del arte como trabajo, la educación inclusiva, y la perspectiva de géneros como transversal a las materias. Es por este motivo que se recupera la noción de artista educador a la hora de desarrollar el programa de la materia y materializarlo en el aula, al mismo tiempo que se ofrece una mirada hacia la historia del sistema educativo problematizando el rol de “la” docente. En esta misma clave, se busca desarrollar prácticas inclusivas que contengan la diversidad de los estudiantes, atendiendo a sus demandas y apostando al aprendizaje, siempre repensando la propuesta de enseñanza.

## **EXPECTATIVAS DE LOGRO**

Que los estudiantes sean capaces de:

- Construir los conceptos principales sobre la relación Pedagogía-Educación, educación en sentido amplio, grados de formalización y las características de las teorías pedagógicas.
- Adoptar una mirada crítica en perspectiva histórica hacia el campo de la educación y los discursos actuales del mismo reflexionando sobre sus cambios socio-culturales, en vínculo con el campo de la educación artística.
- Reflexionar y analizar sobre las prácticas educativas atendiendo al contexto socio-histórico, político, cultural y económico que lo construye.
- Posicionarse política-pedagógicamente como futuros docentes de Teatro.

### **PROPÓSITOS DEL DOCENTE**

- Orientar la enseñanza hacia la construcción de los conceptos principales sobre la relación Pedagogía-Educación, educación en sentido amplio, grados de formalización y las características de las teorías pedagógicas.
- Promover la adopción de una mirada crítica e histórica hacia el campo de la educación y las prácticas educativas en la enseñanza de la educación artística.
- Fomentar en las clases y actividades espacios de reflexión que promuevan la discusión crítica acerca de las prácticas educativas en su respectivo contexto socio-histórico, cultural, político y económico.
- Proporcionar herramientas para la construcción de un posicionamiento político-pedagógico de los estudiantes en tanto futuros docentes de Teatro.

### **ENCUADRE METODOLÓGICO**

Se propone comenzar desde la primera unidad atendiendo a un modelo espiralado (según Abate y Orellano, s/d) al que invita la propuesta, comenzando por la génesis de la palabra educación (diferente a escolarización) y los debates que conlleva pensarla, y complejizando ese concepto en función de los cambios históricos que la han modificado, desde la modernidad apuntada con una mirada más iluminista que deviene en la creación de los sistemas educativos modernos, y luego aportando distintas miradas desde las teorías pedagógicas más reconocidas que han tenido impacto en nuestro sistema educativo, lo cual nos permite dar un cierre a la cursada reflexionando sobre la escuela actual y adoptando un posicionamiento crítico de los estudiantes como futuros docentes de Teatro, siempre recuperando el sentido de la palabra educación y sus diferentes formas a través del tiempo.

Durante las clases se llevarán adelante actividades grupales que permitan la socialización entre pares, así también intervenciones de carácter individual que permitan reconocer el propio recorrido, resignificar sus conocimientos e identificar los nuevos aprendizajes. La intervención docente mediante la construcción de preguntas que permitan problematizar y fundamentar teóricamente las intervenciones, y la construcción de respuestas posibles a sus dudas e interrogantes son la clave para llevar adelante un proceso de enseñanza y aprendizaje

## **RECURSOS**

Los recursos que se prevén para el desarrollo de las clases estarán destinados a poder vincular la disciplina teatral con la formación pedagógica. De esta forma, se prevé utilizar una serie de recursos audiovisuales (que preferentemente se vinculen con obras de teatro o expresiones más artísticas en general) que permitan a los estudiantes comprender los temas dictados, como ser, las características y experiencias que identifican a las teorías pedagógicas de la tercera unidad. Al mismo tiempo, que les invite a analizar y reflexionar acerca de lo visualizado, de modo que adquieran una mirada crítica y puedan desnaturalizar lo aprendido.

Además, entendiendo que nos situamos en un primer año, la prioridad será presentar guías de lectura para cada texto que les permita a los estudiantes orientarse al momento de leer textos académicos. Estas guías serán revisadas en el desarrollo de la propuesta atendiendo a las necesidades del estudiantado.

Al mismo tiempo, se propondrá la realización de lecturas de textos académicos grupales en clase que permitan detenernos en la lectura y aprender hábitos acordes para la comprensión de lo que se lee. En la misma clave, se ofrecerán mapas, redes o cuadros conceptuales para aquellos temas que resulten más complejos de explicar, a la vez que se propondrán ejercicios de realización de los mismos recuperando las ideas principales de los textos, que les permitan aprender a resumir textos académicos. Al hacerlo de manera colectiva o bien individual pero en comunicación con otros en un mismo espacio, les ofrecerá la oportunidad de revisar sus propias producciones en comunicación con sus pares y la orientación docente. Esta metodología responde a las sugerencias de Litwin (1997) en una apuesta por la mejora de la enseñanza y el aprendizaje: lograr una fuerte intervención docente, la interacción cognitiva en pequeños grupos, el trabajo personal en la construcción del conocimiento que permitan comprometer a todos los alumnos con el aprendizaje.



A su vez, se propondrán ejercicios de escritura que les inviten a insertarse en prácticas académicas, utilizando recursos tecnológicos como el Word o Google Docs, entendiendo que se trata de recursos con los cuales probablemente hayan tenido acercamientos en otros espacios educativos y resultan muy útiles para el trabajo en el ámbito educativo.

Apostando a las tecnologías digitales también se promoverá el uso del Classroom, herramienta propuesta desde la escuela para la comunicación entre la cátedra y los estudiantes, la entrega de trabajos y la socialización de recursos y bibliografía.

En este mismo sentido, se priorizarán las guías de autoevaluación y evaluación entre pares (más adelante explicitadas) ya que permitirán tener una lectura crítica del propio recorrido y revisar aquello que no ha quedado resuelto.

Por tanto, se promoverán los siguientes recursos:

- Computadora o celular con acceso a herramientas de escritura (Google Docs o Word) y al Classroom
- Videos
- Bibliografía de la materia
- Guías de lectura
- Mapas y redes conceptuales
- Trabajos prácticos grupales
- Trabajos prácticos individuales
- Autoevaluaciones
- Evaluaciones entre pares
- Entrevistas

## **CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA**

### **Unidad 1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?**

La educación como fenómeno social, histórico y político. Educación en un sentido amplio. Distintos grados de formalización. Concepción de situación educativa.

#### **Bibliografía**

- Freire, P. (2004). Elementos de la situación educativa. En El grito manso (pp. 31-48). Siglo veintiuno editores.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V. (2007) “La Educación ayer, hoy y mañana”. Cap 1: ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? El ABC de la pedagogía. Ed. AIQUE, Buenos Aires.
- Nassif, R. (1958) “Pedagogía general”, Cap 1: Los múltiples conceptos de la educación, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Sirvent, M. Teresa (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.

## **Unidad 2. Modernidad y educación**

La educación como proceso histórico, político, social y cultural. La educación en la modernidad. El surgimiento de los sistemas educativos modernos. Sus características. El sistema educativo moderno desde la perspectiva de género.

### **Bibliografía**

- Casullo, N. (1999): “Itinerarios de la modernidad”. La modernidad como autorreflexión. Ed. Eudeba. Bs.As.
- Pineau, Pablo (2005). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo” en Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos. En Morgade, G (comp.) Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina 1870-1930, Buenos Aires, Miño y Dávila

## **Unidad 3. Las Teorías Pedagógicas**

La pedagogía de la Escuela Nueva: El contexto histórico y político en cual surge la propuesta y su impacto en la Argentina. Crítica a la escuela tradicional. Concepción de la niñez, de la relación maestro alumno y tratamiento del contenido. La pedagogía tecnicista. Raíces históricas y políticas. Deshumanización y discursos actuales en educación. Las teorías crítico-reproductivistas. Las teorías crítico-propositivas. Las Pedagogías de la Liberación: el exponente latinoamericano Paulo Freire.

## **Bibliografía**

- Dewey, J. (1967) “La educación tradicional frente a la educación progresiva” en *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, pp. 11-20.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Capítulo II.
- Gimeno Sacristán, J. (1982) “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid, Ed. Morata, capítulo 1.
- Gvirtz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009) *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Selección de páginas (pp.80-89) - 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

## **PRESUPUESTO DEL TIEMPO**

Se espera presentar los contenidos de manera secuenciada comenzando por la primera unidad y terminando por la tercera, recuperando de forma constante aquello que se ha visto en clases anteriores pero siguiendo una línea temporal que permite comprender la educación como proceso histórico. Al mismo tiempo que esta presentación de los contenidos no puede negar el carácter transversal que adquieren las distintas teorías y discursos pedagógicos aún vigentes en el campo educativo, que nos permiten trazar líneas de análisis con las experiencias de los estudiantes en sus biografías escolares tanto como en un plano más actual, reconociendo sus biografías escolares, recuperando sus conocimientos y saberes de sus respectivos recorridos académicos y profesionales. En función de cómo se desarrollen las clases y una vez que se conozca al grupo en cuestión se podrá especificar el desarrollo de los contenidos a lo largo del tiempo.

En la última semana de Junio se tomará el primer parcial de la materia previendo su recuperatorio para dos semanas después, contemplando el tiempo de corrección y una clase de consulta para quienes deban rendir recuperatorio. En la primera semana de Noviembre se tomará el segundo parcial de la materia, previendo el recuperatorio para las siguientes semanas antes del cierre del cuatrimestre, contemplando un horario de consulta en el medio, para ya en la mesa de finales poder tomar una instancia más de evaluación de la cursada al estilo coloquio de presentación y devolución sobre el trabajo realizado a lo largo del año que permitan repensar la propuesta de enseñanza.

## **PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN**

Desde la cátedra se propone llevar adelante un trabajo de análisis de situaciones educativas para la comprensión en profundidad y complejidad del fenómeno educativo y las distintas características que adopta partiendo de las teorías pedagógicas estudiadas. Se hará de manera virtual, proponiéndose el visionado de videos, relatos y bibliografía específica de la teoría que elija cada grupo. Para una mayor profundización, se propondrá la articulación de estos materiales con la realización de entrevistas a referentes en la temática o protagonistas de experiencias ligadas a cada teoría en el campo artístico (de preferencia en el teatro) o la visita a escuelas de arte. De este modo, nos introduciremos en las herramientas de investigación del método cualitativo-intensivo (Achilli, 2005), abordando categorías conceptuales propias del campo educativo para complejizar el análisis. La realización grupal implica la inserción en una lógica de trabajo docente y colectiva con la que los estudiantes deben comenzar a familiarizarse, siendo la acción docente la clave para orientar este proceso de aprendizaje.

Como parte de este proyecto ligado a la extensión, cada grupo realizará un taller con el espacio de Teatro para Adolescentes en el cual compartan los resultados de la investigación realizada y acerquen a los posibles futuros ingresantes a la carrera a los temas que verán en su primer año a la vez que transmitiendo las formas de trabajo del Profesorado.

### **ARTICULACIÓN CON EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE O CON LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL Y EXPERIENCIA LABORAL**

Los contenidos de la materia permitirán acompañar el espacio curricular Práctica Docente 1 aportando conocimientos teóricos sobre el fenómeno educativo, mucho de lo que en sus visitas al campo conocerán de cerca y podrán abordar en sus entrevistas. En esta clave, se abrirán espacios de problematización de la bibliografía a través de la propia experiencia en las materias contiguas, en particular en lo que respecta a la práctica ya que les habilitará hacer un análisis más exhaustivo que trascienda los límites de la materia para convertirse en una forma de ver la educación en general (en sus distintos grados de formalización).

Además, la cátedra se propone la construcción de un propio posicionamiento como futuros docentes de teatro, con lo cual, la materia se constituye con este acercamiento al campo desde la construcción de la subjetividad, a través del análisis con bibliografía especializada y la reflexión colectiva con los pares. Esta forma de concebir al estudiantado desde un primer año también invita a construir un perfil docente muy fuerte en una formación donde prima lo disciplinar.

## **EVALUACIÓN**

Partimos de entender la evaluación como un proceso, es decir, como un componente que no ocurre sólo al final de la secuencia de enseñanza sino que acompaña y apoya todo el proceso de enseñanza, tal como indica Davini (2008). La propuesta invita a pensar la evaluación en un sentido formativo, que ponga el foco en el aprendizaje, revisando la enseñanza y ponderando el ejercicio docente de sugerir, orientar, detectar problemas, y realizar retroalimentaciones que permitan a los estudiantes aprender.

En esta clave, luego de cada tema trabajado en clases, se propondrá a los estudiantes una autoevaluación de lo aprendido a modo de evaluación diagnóstica (Davini, 2008), que les permita a ellos revisar la bibliografía, hacer preguntas y seguir trabajando el contenido, y a la docente repensar la propuesta de enseñanza en función de las sugerencias de los estudiantes. En esta clave, Anijovich indica:

“Se entiende por autoevaluación la implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no). La autoevaluación se transforma, así, en una estrategia para convertirlos en mejores estudiantes, los ubica en un rol protagónico, favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueve el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación” (p. 55)

Además, se propondrán ejercicios de evaluación entre pares de los trabajos prácticos para invitar a la reflexión de lo aprendido, la construcción conjunta de conocimientos y el posicionamiento desde la docencia.

La acción docente es siempre de acompañar el proceso de aprendizaje y de ingreso a la carrera, guiar las clases, los debates, orientar a los estudiantes en el desarrollo de actividades, resolver dudas y plantear preguntas reflexivas que permitan ir más allá del contenido.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- Comprensión de las principales características de los contenidos trabajados a lo largo de la materia.
- Referencia a las categorías conceptuales de los autores trabajados.
- Coherencia y criticidad en la escritura de trabajos prácticos y parciales.

- Asistencia a clases a tiempo (salvo excepciones conversadas con la docente).

## **ACREDITACIÓN DE LA MATERIA**

Tomando en cuenta la Resolución 4043/09 y acorde al Diseño Curricular correspondiente (s/d), se ofrecen tres modalidades de acreditación de la cursada:

**Acreditación sin examen final.** Les estudiantes que realicen la cursada bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- La asistencia en un 60% de las clases y actividades propuestas semanalmente.
- La aprobación de los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 7 (siete). Se presentarán dos instancias de reescritura para los trabajos prácticos que no han logrado la calificación mínima para la aprobación.
- La aprobación de las dos instancias de evaluación, con una calificación igual o mayor a 7 (siete). Se presentará una instancia de recuperatorio en ambos parciales. Sin la aprobación de éstos, no se pasará al coloquio integrador
- La asistencia y participación en el coloquio final.

**Acreditación con examen final.** Les estudiantes que realicen la cursada bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- La asistencia en un 60% de las clases y actividades propuestas semanalmente.
- La aprobación de los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro). Se presentarán dos instancias de reescritura para los trabajos prácticos que no han logrado la calificación mínima para la aprobación.
- La aprobación en las dos instancias de evaluación, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro). Se presentará una instancia de recuperatorio en ambos parciales y el coloquio actuará de tercera instancia en caso de desaprobación de uno de los recuperatorios.
- La aprobación del examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).

**Acreditación con examen final libre.** Les estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la misma:

- La aprobación del examen final escrito, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- La aprobación del examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).

### **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Abate, S. y Orellano, V. (s/d) Glosario Comentado. Material didáctico para la cátedra de Teoría y Desarrollo del Currículum.
- Achilli, E. (2005) Investigar en antropología social. Laborde Editor (capítulos seleccionados)
- Anijovich, R. (2011) Evaluar para aprender. Capítulo 3: Evaluaciones entre pares. Buenos Aires: Aique.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. El saber didáctico. Paidós, Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (2008) Métodos de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores. La ed. Santillana, Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE (s/d). Diseño Curricular para el Profesorado de Teatro. La Plata, Argentina.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Silber, Julia (2007) “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”, en Vogliotti, Ana, de la Barrera, Sonia y Benegas, Alejandra (comps.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 89-101.

### Bibliografía

- Achilli, E. (2009) “Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar” En: Escuela, Familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor.
- Achilli (2013) “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contextos” en Elichiry, Nora. Historia y vida cotidiana en educación. Buenos Aires, Editorial Manantial
- Anijovich, R. (2011) Evaluar para aprender. (Selección de capítulos) Buenos Aires: Aique.
- Araujo, S. (2016) Tradiciones de Enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. Dossier. En Trayectorias Universitarias. Vol 2.
- Ávila, Silvia (2007). “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades” en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. Las formas de lo escolar. Del estante editorial: Buenos Aires.
- Barcia, M., de Morais Melo, S. y López, A. (2017) Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en: Prácticas de la enseñanza.
- Barcia, M., Morais Melo, S. y Justianovich, S. (Coords.) (2020). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado: Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1151/pm.1151.pdf>
- Buchino, B. (2021) Carpeta de Prácticas, Sedici. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/134360/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/134360/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Camilloni, A. (2004) “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en Revista Quehacer Educativo, Montevideo.
- Davini, M.C. (1998). Capítulo I. Introducción. En El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1998) Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Mió y Dávila editores S.R.L.



- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (s/d) Diseño curricular del Profesorado de Teatro, Dirección de Educación Artística.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires. Kapelusz.
- Feldman, Daniel. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular:* Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Cap. II: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora (pp.20-32). Recuperado de [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar.* 2da ed. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Freire, P. (2017) *Pedagogía del Oprimido.* España: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, Graciela (2003). *Los sentidos del verbo educar.* [Conferencia Web]. México: Crefal.
- Guevara, J (2014) *Notas para (re) pensar las prácticas en la formación docente.* Revista de Educación N° 11. Páginas 207-216.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas.* Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Lerner, D. (2007) Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Argentina, 28 de junio de 2007.
- Mottier López, L. (2010) *Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos.* En: Anijovich, R. (comp). *La evaluación significativa.* Buenos Aires, Paidós.
- Nassif, R. (1980) *Pedagogía General.* Editorial Kapelusz. Moreno, Buenos Aires.
- Picco, S.; Orienti, N, coordinadoras (2017). *Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza.* La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Capítulo 4. ‘Evaluación Formativa’. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Remedi, E. (2004) “La intervención educativa”. Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad

Pedagógica Nacional, 2004. México, D.F. Disponible en:  
[http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

- Rockwell, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. Revista Interacoes vol. V. pp 11-25. Universidad de San Marcos, San Pablo, Brasil
- Souto (1996) en Butelman, Ida, comp. Pensando en las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L (1991) Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata, S. A.
- Tardiff, M. (2004) los saberes del docente y su desarrollo profesional. Ediciones Madrid, Narcea.
- Terigi, F. (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación : saberes docentes : qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2013
- Yentel, N. (2006) Institución y cambio educativo: una relación interferida. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata. Capítulo 2.

## Anexo 1

### Guías para entrevistas Escuela de Teatro

#### *La entrevista*

En el marco de las Prácticas de la Enseñanza buscamos hacer entrevistas a la institución que nos recibe para obtener la información necesaria que nos permita pensar planificaciones que se ajusten no sólo al diseño curricular vigente, sino también a los estudiantes receptores de la propuesta, que compartirán con nosotros un momento sumamente importante de la carrera. Coincidiendo con López et. al (2017)<sup>42</sup> concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas y sociales, pues operan desde el sentido de la reflexión y la intervención educativa. En la misma línea, estas se desarrollan en escenarios singulares condicionados por el contexto (Edelstein y Coria, 1996)<sup>43</sup>, de aquí que esperamos abordarlas desde diversos ejes para su comprensión, análisis y reflexión.

Es por esto que la **entrevista** es sólo una de las herramientas que vamos a utilizar en la fase preactiva, ya que las mismas se complementarán con la lectura del Diseño Curricular, el Programa de la materia, y el Proyecto institucional, si lo hubiera. Es preciso aclarar esto ya que, como sugiere Rockwell (2011)<sup>44</sup>, se deben leer los documentos en el entrecruzamiento de lo escrito con las prácticas culturales que suceden en las escuelas, no como consecuencia directa de las mismas, sino como entre relaciones complejas que son precisas de desentramar. Además se realizarán **observaciones**, las cuales se constituyen en un momento clave para pensar en la práctica docente. Estas estrategias, con instancias individuales y colectivas de forma complementaria, se constituyen desde una mirada hacia lo complejo, amplio y diverso de las dinámicas en las instituciones educativas.

En esta línea nos posicionamos desde una perspectiva etnográfica, rama de la antropología que se define como “aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y en el espacio” (Rockwell, 2011: p.19). En líneas generales, Rockwell (2011) la caracteriza por: ser el etnógrafo quien documenta lo no-documentado de la realidad social, quien presenta los resultados de la investigación a modo de descripción, quien se centra como sujeto social en una localidad y tiempos determinados, haciendo foco en los significados de los mismos, y finalmente, construye

---

<sup>42</sup> En Prácticas de la enseñanza. Libros de cátedra (2017) / Marina Barcia ... [et al.] ; coordinación general de Marina Barcia; Susana de Morais Melo ; Aldana López. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017.

<sup>43</sup> Ídem

<sup>44</sup> Rockwell, E. (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Paidós, Buenos Aires.

conocimientos. Siguiendo con la autora, es interesante pensar la perspectiva etnográfica dentro de la escuela, ya que constituye una forma particular de investigar y conocer, atravesada por culturas escolares que disputan y tensionan órdenes normativos.

Respecto a la realización de entrevistas, entendemos a la misma en tanto relación social expresada con palabras. Así también, tal como indica Guber (2004)<sup>45</sup>, se escoge esta estrategia como instancia de observación, en la cual se ponen en juego, junto al material discursivo, el contexto, características físicas y conductuales de le entrevistade, entre otros. Optamos por la semi estructuralidad para no limitar la investigación y permitirnos conocer acerca de lo que los actores quieren contar, sumado a los intereses y preguntas que vayan produciéndose en el hacer. De este modo, se entrevistará a informantes claves que nos permitan conocer la institución en profundidad: la jefa de área, la regente, le co-formadore y miembros del centro de estudiantes. Entendemos que con la información que recolectemos con cada uno de ellos podremos abarcar de manera amplia los distintos aspectos que hacen a la institución y al aula en la que nos pondremos de frente.

Con más o menos afinidad y conocimiento acerca de la Escuela de Teatro, entendemos que el acercamiento a prácticas educativas siempre tiene implicancias sentimentales, valorativas, experienciales y significativas (Garay s/d)<sup>46</sup>, por lo cual creemos pertinente el ejercicio de extrañamiento con la entrevista dada, es decir, que se indague en el por qué, el cómo y de qué formas se produce todo aquello que es propio de una cultura, como por ejemplo formas de organizar los contenidos y las clases, maneras de acercarse a los estudiantes, prácticas institucionales, concepciones y perspectivas sobre la gestión y organización de las instituciones, que no puede ser naturalizados a los fines de la comprensión.

La información que nos parezca más relevante la anotaremos individualmente en una libreta durante la entrevista y, en caso de obtener el permiso correspondiente de los futuros entrevistades, grabaremos sus respuestas y las desgrabaremos a los fines del análisis, sin descuidar la toma de notas y la escritura posterior de una crónica, la cual resulta fundamental para diferenciar lo literal y explícito de la entrevista de aquello que “percibimos” en ese momento.

Si bien en los encuentros con los actores institucionales trataremos de encontrarnos las tres practicantes, a los fines organizativos nos dividiremos de tal modo que: Lourdes Moore,

---

<sup>45</sup> Guber, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós Editorial.

<sup>46</sup> Garay, L (s/d) Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

entrevistará a Laura Solari, regente de la institución; Clara Luna Gomez Sanchez, entrevistará a Noelia Pereyra Cháves quien cumple el rol de Jefa de área; y Lola Escudero a una integrante del Centro de Estudiantes de la institución.

**Ficha: Entrevista para jefa de área y regente**

Entrevistadora/s:

Entrevistado:

Cargo que ocupa:

Fecha:

**Sobre la relación de le entrevistado con la institución**

- ❖ ¿Qué cargo ocupas en la escuela?
- ❖ ¿Hace cuánto que ocupás este cargo? ¿Trabajabas en la escuela previo a obtener este cargo?
- ❖ ¿Qué tareas y responsabilidades implica?

**Sobre la comunidad académica**

- ❖ ¿Qué crees que caracteriza a la escuela de teatro a diferencia de otras instituciones? (En comparación a aquellas en las que te hayas formado o trabajado) ¿Y con respecto al estudiantado? ¿Cuáles son sus características?
- ❖ ¿Existe un proyecto institucional? ¿Qué finalidades persigue? ¿Está presente en la práctica diaria o qué otros programas/proyectos guían las finalidades de la escuela?
- ❖ ¿Qué características tiene la población estudiantil en términos de edad/género/distancia?
- ❖ ¿Qué crees que buscan los estudiantes en el Profesorado de Teatro? ¿Cumple las expectativas con respecto al perfil de egresado que se sostiene desde la escuela?

**Sobre los cambios y continuidades en las prácticas institucionales y de enseñanza a partir de la pandemia**

- ❖ En caso de que la persona habitara la escuela previo a la pandemia ¿Qué cambios notas en la institución a lo largo de los años con respecto a la formación académica de los estudiantes? ¿Y con respecto al perfil de estudiante?

- ❖ ¿Hay prácticas que se hayan asentado durante la pandemia y que aún hoy se sostengan? (Por ejemplo, prácticas de evaluación, uso de plataformas virtuales, entre otros)

### **Sobre la matrícula y otras problemáticas institucionales**

- ❖ ¿En relación a la matrícula esta se ‘mantiene’ o varía según los años? ¿Cuáles se identifican como los mayores problemas de “deserción”, si es que lo hay?
- ❖ En relación a las problemáticas institucionales ¿Cuáles crees que son las más frecuentes? (edilicio, de matrícula, salarios docentes, de formación, etc.) ¿Influyen las mismas en la continuidad de los estudiantes?

### **Recomendaciones**

- ❖ ¿Qué pueden recomendarnos en este corto e intenso paso por la institución?

#### *Ficha: Entrevista a centro de estudiantes*

Entrevistadora/s:

Entrevistade (uno o dos integrantes):

Responsabilidad dentro de la lista:

Fecha:

#### **Sobre la relación de le entrevistade con la institución:**

- ¿Hace cuánto estudias/n en la escuela? ¿En qué año estás/n?
- ¿Tuvieron otros recorridos de estudios terciarios/universitarios?
- De su recorrido académico ¿Cuáles fueron las materias que más les gustó cursar?
- ¿Qué cuestiones no les gustan de la escuela? (En relación a materias por sus contenidos, sus docentes, o prácticas institucionales como por ejemplo la definición de una mesa de finales, u otros aspectos burocráticos)

#### **Sobre “Oficio de estudiante”<sup>47</sup> en la Escuela de Teatro**

- ¿Qué implica ser estudiante en la escuela de teatro? Por ejemplo, ¿Cómo es un día siendo estudiante de la escuela?

---

<sup>47</sup> Cuando hablamos de “oficio de estudiante” nos referimos a las implicancias de ser estudiante en la institución para indagar en las prácticas comunes que hacen a le estudiante de la escuela de teatro, a diferencia de otras instituciones.

- Si han estudiado o están estudiando o trabajando en alguna institución ¿Qué prácticas/costumbres creen que los caracterizan como estudiantes de la Escuela de Teatro?
- Si estudiaron durante la pandemia, ¿Creen que la escuela ha cambiado con respecto a los años previos a la pandemia? ¿Qué nuevas prácticas se han adoptado? (Por ejemplo, prácticas de evaluación, uso de plataformas virtuales, entre otros) ¿Encuentran aspectos positivos o negativos en estas innovaciones?

### **Sobre las problemáticas y demandas del estudiantado**

- Respecto a la continuidad de los estudiantes ¿Tienen compañeros que han dejado de estudiar en la escuela? ¿Por cuáles motivos?
- En relación a las problemáticas institucionales ¿Cuáles crees/n que son las más frecuentes? (edilicio, formación, de matrícula, salarios docentes) ¿Cómo influyen en su paso por la escuela?
- Si es que las hay, ¿Cuáles son las demandas de los estudiantes con respecto a su formación?

### **Recomendaciones**

- De docente en formación a docente en formación ¿Qué recomendación nos harías/n para afrontar nuestras prácticas en la institución que estudias?

*Elaborado por: Escudero, Lola María, Gómez Sanchez, Clara Luna y Moore, Lourdes.*

## Anexo 2

### Desgrabación de las entrevistas

#### Entrevista al “Faka”, representante del centro de estudiantes.<sup>48</sup>

**Fecha:** 6 de Agosto del 2023

Faka (“F” de ahora en más): No sé si me querías preguntar...

Entrevistadora (“E” de ahora en más): Nono. Contame ¡Me ibas a decir algo!...

F: Sí, te iba a decir algo del edificio. Estamos en este edificio que es el Anexo. Digamos que es como (...) el edificio más nuevo que tiene la escuela, que el que está acá a tres cuerdas que es la sede que está en 51, 3 y 4. Ese sería el primer edificio donde está la sala, donde siempre funcionó la escuela históricamente y que tiene 75 años de historia. Un montón.

E: ¿Este hace cuánto está?

F: Este está desde el dos mil... doce o trece funcionando acá, que se logró también con una lucha histórica. Pasaba que allá, bueno, es una casa de esas casas antiguas como hay muchas acá en La Plata. Del siglo XIX. Es una casa de esas modificada en su momento para que funcione la Escuela. Bueno, con los años fue creciendo, creció la matrícula y queda chica. Creció la matrícula y creció también en las carreras, digamos, no siempre estuvo el profesorado, no siempre estuvo escenografía. Fueron carreras que se fueron sumando con el correr de los años, y eso hace que se sumen más estudiantes, que se sumen más profes, que se sumen más horas, y bueno, queda chico.

E: Claro ¿Al principio que carreras había?

F: Las clásicas, que serían, digamos, actuación, maquillaje, y se sumó después escenografía (...) Último, el profesorado. Bueno dentro de lo que es escenografía se abre vestuario. No, al revés, dentro de lo que es maquillaje se abre vestuario. Mientras en lo que es escenografía empieza a entrar el lenguaje de iluminación, no es una carrera aparte, pero es como que se suma ese lenguaje más en la currícula a escenografía, la iluminación (...) Con una lucha estudiantil y de toda la comunidad se logra este edificio, que es dado para la Escuela y eso

---

<sup>48</sup> Se adjunta el link al archivo de audio de la entrevista  
<https://drive.google.com/drive/folders/17b62QkcVhfWly6VZwhk-fO7FPXjNj9Wq>



hizo que un poco se mejore ¿no? Lo bueno es que están cercanas también. Y bueno que se agreguen otras cosas como por ejemplo una biblioteca.

E: ¿La biblioteca tiene los textos que ustedes leen o tiene libros varios, digamos?

F: Tiene libros varios. Es bastante “ampliosa”, amplia la bibliografía que tiene. Tiene libros, también de lo que es textos dramáticos, teatrales, teóricos, de todo tipo de educación (...) de organismos del Estado como el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional del Teatro, que producen todo el tiempo contenidos (...) también se dejan donaciones de profes, de estudiantes, o gente de toda la ciudad, de todos lados, que escriben textos teóricos o dramáticos y que los traen. Así que nada, hay bastante material. También tiene una parte que es digital, que eso se fue sumando con la pandemia más que nada. Apuntes también que los estudiantes van dejando mediante también sus carreras, dejan ahí sus apuntes, sus textos. Hay revistas, internacionales también, textos en inglés un montón de cosas. Está buena.

E: ¿Y la biblioteca, librería nace como demanda estudiantil, digamos?

F: Sí, y también hubo algo como institucional que “tiene que haber una biblioteca” sí o sí. Un lugar también donde se puedan dejar libros. Empezó a suceder en su momento, no sé bien si esta información es cierta o no.

E: Circula, jaja.

F: Circula y uno no sabe pero sí que en un momento fue una demanda de (...) “¿cómo puede ser que no haya...?” Más que nada que hay libros que no se pueden comprar, más teniendo acá materias. Muchas, del profesorado sobre todo que tiene mucha carga teórica. Y también las materias de teatro y literatura, donde se leen textos y sucedía eso que a veces no lo puedes comprar, no lo puedes fotocopiar. Bueno casi todos los textos que están acá, por lo menos los clásicos del teatro acá en la biblioteca. Y bueno también está en diálogo con lo que es lo contemporáneo. La idea sería que este año, que se sumó un EDI de... Un EDI es un espacio institucional que tiene el profesorado y que se le sumó este año el EDI de Géneros y ESI que también fue como una demanda estudiantil que hubo ya hace un par de años, seis, siete con toda esta ola que está sucediendo de feminismo, que se yo, que como que después uno queda ajeno y bueno. O sea hay un espacio donde se puede dialogar y discutir esas cosas y lo más legal de que sea como institucional, de que no quede algo en lo que cinco locos se queden acá

“shirando”, cinco locas hablando, que está bueno pero que sea la institución que también le de como una carga horaria

E: Que sea parte de la formación...

F: De la formación ¿no? que se pueda como discutir académicamente y que haya alguien especializado que esté a cargo de la cátedra. Este año sucedió eso, de tanta... hace tres años que se viene como pidiendo que se abran esas horas, llegó este año. Así que no hace mucho, hará, antes de las vacaciones, no hace tanto. Así que por suerte está ahí. La idea sería que también la biblioteca tenga como un espacio de disidencia y de género y de ESI que pueda ser de eso ¿no? Como bueno, como que el teatro nunca quedó ajeno a eso, como se sabe, digo, lo sabemos, o sea se sabe digo yo ¿no? y lo conozco del lugar pero por ahí hay personas que no, digo, que el teatro históricamente tiene disidencia. O sea, Lorca, si se quiere, entonces cuánto, y podemos seguir hilando más fino y hoy más que nada (...) todos esos textos de esas personas de la comunidad LGBT, de las mujeres, de las negras, millones de disidencias y de personas, de minorías que han luchado y que han muerto y que dijimos, bueno, eso tiene que estar. Tiene que estar dentro de un lugar que sea pensado, donde se pueda buscar, esa sería la idea, que la biblioteca tenga, a través, que con este espacio de EDI pueda articular como algo pura y exclusivamente de ese contenido.

E: Qué lindo, qué interesante. Y después, en cuestiones edilicias vi en varias noticias, y eso, que tenían algunos problemas. Bueno ahora me contas esto que sucedió en la sede, pero a su vez, hace poco, problemas de ratas, bueno, etcétera ¿Me querés contar un poco?

F: Digamos, históricamente la escuela siempre estuvo “en una” por lo menos desde que yo estoy, yo entré acá en 2017, con idas y venidas. Hice el FOBA, digamos, en 2017 y ya había problemas. Bueno acá estamos viendo uno -señala el techo al que en una parte le falta el cielorraso-, eh, cosas, sí hay. Bueno hace menos de un mes, dos meses, fue el problema de las ratas, mas que nada allá (por la sede central). ¡Ratas! Eh, lauchas, diría yo. Una rata a veces..viste que las palabras... tipo vos decis rata y te imaginás como -separa las manos insinuando algo grande-. Laucha diría yo, sería la palabra más adecuada. Nosotros creemos que es allá particularmente, allá al lado, ahora ya no, pero hubo un edificio, estuvo en construcción muchos años. Creo que en 2018 arrancó y recién ahora se está terminando. Momentos que sí, hubo mucho tiempos en los que se demolió, como que lo sacaban, lo ponían. Hubo mucha tierra, basura, container de cosas, así que bueno. Construcción que afectaba a veces... rajaduras que había abierta en la pared, sonidos, ruidos que genera lo que

es construir un edificio (...) semejante altura al lado de una escuela. Más la zona en la que está, que es una zona bastante gastronómica, más la ciudad de La Plata, que es una ciudad que se sabe que tiene túneles, que tiene como cloacas por todos lados y que ratas hay hasta en Plaza Moreno digo no es algo que...

E: No es algo raro

F: ¡No es raro! No es que la Escuela está re sucia.

E: Si, no, no. No es la Escuela de teatro.

F: Es la ciudad, es el contexto también donde está. Pero el problema que hubo es que acá donde hay aulas, donde, bueno, casi todas las aulas tienen piso de madera, justamente para teatro, para poder pisar, poder tirarte, poder moverte. Y ha pasado sí que hay alguna que otra aula que por ahí tiene como un agujerito ahí a arreglar, un problemita que ha hecho que... Ha salido una rata en un salón en una clase y eso fue como (...) el pánico que se generó. Sumado a que en eso hace dos meses teníamos los baños clausurados, con que...por un problema. Problemas que son a veces tan simples de ajustar como venir y ajustar algo, venir y cambiar un caño, que no estaban sucediendo. El consejo escolar que es el organismo del Estado que se encarga, justamente, de todas estas cuestiones de mantener las escuelas con artículos de limpieza o sea con mantenimiento técnico y edilicio a veces no sucede, tarda mucho tiempo. Sucedió que las directivas nos decían que todo el tiempo mandaban, mandaban notas, la vía burocrática, que mails, que acá, que allá, y que no pasaba nada y que pasaba el tiempo y que cada vez se rompían mas cosas. Hay una escalera que es de hierro que comunica la planta... el primer piso con la planta de arriba. Entonces el hierro se había como desoldado (...) no podíamos pisar o está flojo y bueno. El peso de subir y bajar todo el tiempo (...) se terminó como clausurando entonces era todo el tiempo subir por otros lados. O sea ya era, los baños, esta laucha que aparecía, esa escalera clausurada, otra aula con humedad fuerte, eh, nada, un edificio como la sede que tenía este problema del gas, que en su momento, hace dos meses, no teníamos gas. Se venía el frío, bueno, estaban sucediendo muchas cosas a la vez. Eso hizo como una movilización que hicimos. Hicimos una Asamblea en realidad, primero, que es algo que, bueno, primero un ámbito democrático que se hace, que está bueno que suceda. Segundo que es algo que a nivel legislativo tiene que suceder, como que como estudiantes por lo menos una asamblea al año tiene que haber. Decidimos hacerla primero porque también no somos tantas personas en el centro, cada vez somos menos, por x motivo, porque hay que laburar por fuera de esto. Eh, no sé, a veces te desgasta porque sostener no es fácil. Y

bueno, decíamos, somos pocos, somos pocas, somos poques y no podemos hacer nada hasta que hagamos una asamblea para que la cosa sea llamativa. Hicimos una Asamblea, bueno, se votó que se haga una visibilización por fuera y la hicimos, estuvimos como dos días, tres días visibilizando. El primer día vinimos, hicimos carteles y fuimos al Consejo, y bueno fue bastante positiva porque, bueno, tuvimos primero bastante apoyo no solamente estudiantil sino también docente que también se incentivaron a que los estudiantes se comprometieran también, a visibilizarlo, a defenderlo, porque realmente era insostenible cursar en esas condiciones y llegar a eso. Un edificio, a veces, se rompe una cosa, no funciona, no tener baño, ya eso hace que no se pueda cursar acá. Entonces todo cursar allá. Cuando algo sucedía allá, que pasó lo del gas, todos cursando acá. Entonces era como siempre un problema, y llegando de un edificio al otro al otro y era como ¡nah! no podemos cursar así (...) Bueno la calefacción, otro tema que tiene la escuela. De que este edificio tiene caldera. No sabemos bien por qué a veces queda como prendida, a veces queda apagada que es algo que no se puede prender fácil con un botón, que vos decís, bueno, lo prendo, lo apago. No sé bien qué herramienta se necesita pero es algo que no lo puede hacer cualquiera y que si no viene el consejo nadie puede tocar nada. Eso también es un problema que, una realidad, no sé si problema pero una realidad que ni docentes, ni estudiantes ni nadie puede como ponerse a tocar algo que primero que es del Estado. Si se rompe una pared yo no puedo venir con una pala, por más que yo quisiera, lo sé hacer o lo puedo hacer, no se puede. Hay algo que te lo impide. Tiene que venir el organismo correspondiente. Entonces bueno, a veces el organismo correspondiente no viene. Entonces bueno sucedían esas cosas, fuimos al Consejo, un compañero se pintó de rata

E: Claro

F: Hicimos como una cosa bastante performática, mucho cartel, mucho ruido afuera. Las compas se re coparon, pegaron todo, hicimos carteles, ruidos, megáfonos. Nosotros adentro, paseando, con un petitorio que habíamos hecho de, bueno, hola somos el centro de estudiantes de la escuela, vinimos porque no nos están dando respuesta. El presidente del consejo escolar justamente no estaba, así que bueno las personas que nos fueron atendiendo nosotros fuimos como golpeando puertas, medio que charlando, medio que negociando, esa idea de no sabes si estás charlando o negociando (...) bueno, yo te hago esto pero vos ¿qué medidas a cambio? Bueno logramos que, llegamos acá, hicimos todo lo que teníamos que hacer, bueno nos dijeron que se iban a ocupar. Más que eso no nada, bueno hicimos todo eso vinimos para acá ese día y a la hora como que empezaron a llegar como (...) de a poco fue

como sucediendo. Bueno es algo histórico de que si no se visibiliza, si no se hace ruido, no llega. Bueno por lo menos logramos las cosas más inmediatas que era el tema de los baños y la escalera, y la caldera.

E: Claro, y ahora surgió esto (por el problema que estaban teniendo ese día)

F: Y ahora surgió esto eléctrico en la sede, que se supone que está como semi solucionado hoy recién. Vinieron, también, después de unas cuantas semanas. Antes de las vacaciones también las directivas estaban mandando notas sin respuesta de que estaba este problema estaba como ese corto, un cable está peladísimo, tenía las estufas y se ponía el cable de la térmica rojo, olor a quemado, entonces era como bueno, está sucediendo algo que no podemos cursar así. Entonces desde ya la última semana de clases estábamos cursando acá todas las carreras. Sin usar aquel edificio. Volvimos de las vacaciones ahora y seguimos en la misma. Bueno ahora por lo menos con un mensajito de texto que mandamos al Consejo, no sé si fue ese mensaje o no, fue la casualidad. No sabemos bien. Yo mando mensaje...

E: Algo pasó \*se ríe\*

F: Algo pasó \*se ríe\* Yo mando mensaje (...) y como que vinieron

E: Bueno bien.

F: Así que esperemos que se solucione. Hay cosas todavía a arreglar. Hay muchos problemas con la humedad.

E: Claro, quizás no es lo urgente porque lo tapan otras cosas, digamos, inmediatas

F: Pero si hay, a nivel edilicio no está todo resuelto (...) la sede así como está ahora el año pasado entró dentro de un programa de la provincia, escuelas en obra, algo así, no me acuerdo bien como se llama ese programa. La escuela de teatro entró, no sabemos bien por qué, no sabemos bien cómo entró en ese programa. Porque el programa es en realidad, según teníamos entendido, para escuelas primarias y secundarias. Pero la escuela venía medio como en una situación urgente a nivel edilicia. En el 2019 fue que se cayó un techo, literal. Yo te digo, un cacho, pedazo grande de techo. Se ha caído una escalera de madera también, antigua, de esa época de la escuela, se ha quebrado, se ha roto, se ha caído gente. El piso está medio levantado porque son pisos de vinilos muy antiguos. Techos que cuando llueve caía mucha agua. Mucha gotera. Mucha humedad. Es un edificio muy antiguo. Y que en 2019 tuvo como su detonación, digamos. No dió para más, se terminó como de detonar el edificio por

completo. Fue complejo en ese año cursar, sin respuesta. Veníamos también de un gobierno como el que teníamos en ese momento como el macrismo, donde menos que menos iba a haber respuesta. Nos la pasamos tanto docentes como estudiantes en la calle, te digo que era como más estar en la calle que estar adentro. No eramos los únicos, era el contexto en general del país. Pero bueno, desde el año pasado, dos mil veinti...dos llegamos y, no, sí, 2022, se me confunde con el 2021 pero si fue 2022. Entra la escuela en ese programa, entra en una modificación grande o sea hoy como está es realmente muy novedoso, realmente, con una rambla para disca...para personas con discapacidad afuera, con un baño para personas con discapacidad también, con techo nuevo, con el piso arreglado, la pared impecable.

\*Entra una chica y nos saluda a ambas\*

F: Así que ahora como está, por ahí por fuera faltan un montón de cosas, pero por dentro quedó bastante bien, bastante nueva. Falta alguna que otra cosita pero a lo que estaba está bastante bien (...) queda estas secuelas de eléctricas, de gas

E: Claro, como más estructurales

F: Sí, como más antiguas. Bueno la sala es lo único que no se tocó, digamos, que alguna que otra cosita también hay que renovar pero bueno por lo menos lo urgente que tenía se logró, gracias a ese proyecto se logró. Más que ese proyecto yo creo que entró por algo de, por toda la lucha anterior a la pandemia. De esos dos años, 2018, 2019, donde realmente era estar en la calle. Yo creo que fue más por eso que por otra cosa. Esa es mi creencia personal.

E: Y ahí en torno a la pandemia te quería preguntar \*se ríe por caras graciosas que hace Faka\* te quería preguntar qué sucedió en términos de enseñanza o si crees que se dieron cambios, digamos, en la forma de enseñar durante la pandemia que se replicaron el año pasado o este año. Entiendo que ahora tienen classroom, no sé si antes de la pandemia tenían classroom

F: No, el classroom llegó con la pandemia

E: Claro

F: Y bueno, y tardó también, creo que la escuela tardó en volver como no fue algo inmediato que llegó la pandemia y bueno listo

E: “¡Nos adaptamos!”

F: No, fue como (...) tardó en organizar, en llegar, en entender, bueno cómo hacemos con un lenguaje tan físico, tan visual, tan vivencial, tan efímero, para hacerlo virtual ¿qué estamos haciendo cine de repente? Fue difícil, la escuela tardó en acomodarse, las directivas tampoco entendían cómo hacerlo. Creo que si las clases siempre arrancaron fines de marzo-principios de abril, creo que ese año arrancaron fines de abril-principios de mayo (...) fue un proceso de poder organizarse y entender de cómo llevarlo a cabo porque realmente no estaba preparada la escuela. Nadie en realidad pero esta escuela menos que menos para entender y para llevar a cabo una forma de continuidad pedagógica y adaptarse a eso. Yo creo que lo positivo fue, primero, se logró como sostener o al menos esos dos años, 2020, 2021, la continuidad. No sabemos bien si se hizo teatro o no, es algo a discutir, se discutió mucho esto de qué estamos haciendo pero bueno por lo menos el sostén, bueno los que pudieron también porque no todos pudieron como continuar o adaptarse a eso. Algunas materias teóricas fue como más simple de entender porque era como bueno un classroom, subo un texto, lo lees, nos vemos una vez por semana en videollamada, listo, ya está, te doy un trabajo, lo haces, me lo entregas.

E: Sí, teatro es otra cosa

F: Pero claro, la actuación, la escenografía, el realizar era otro tema. Cómo hacerlo, cómo sostenerlo (...) yo creo que terminamos nosotros medio como realizadores audiovisuales. Era como actuar, después cortar, pegar, editar, mandar, atender, preguntar

E: Y algo de eso quedó ahora en la actualidad o ya terminó la pandemia, terminaron los videos?

F: Si, en lo que es actuación se terminaron los videos

E: Genial \*se ríe\*

F: Se terminaron los videos \*se ríe\* pero quedó el classroom. Digamos, en muchas materias quedó eso como un lugar donde poder archivar, que quede como registro de algo, o inclusive de esta idea de bueno estoy en mi casa, te mando el texto por ahí, lo lees, no tenes que imprimir o si quieres lo imprimis o no pero maneja te vos. O se hace como un registro de una clase o de algo ahí de ese classroom y queda ya todo ahí a la vista, como una forma de organización también (...) Muchas cátedras, por lo menos las teóricas, casi todas se utiliza todavía el classroom, pero no, en teatro volvimos a hacer lo que vinimos a hacer

E: Ahí en esta división de clases, o de materias teóricas y prácticas ¿Cómo las viven ustedes? Yo, te cuento, voy a dar Fundamentos de la Educación, en primero, en el Profesorado de Teatro ¿nos odian mucho a los estudiantes de educación? \*se ríe\* ¿o cómo se llevan esa relación materias teóricas-prácticas?

F: Depen...habría que hacer una encuesta \*se ríe\*

E: O al menos en tu experiencia a vos qué te gustó cursar o qué te llevas

F: Sí, a mí hay materias teóricas que se me hacen como más fáciles, llevaderas y otras no. Depende (...) lo que es educación (...) el profesorado no lo elegí “de entrada”, es algo que se fue dando en el proceso estando acá, me empecé a preguntar (...) hay algo también en el teatro de esta idea de (...) estando adentro termina como estando afuera y estando afuera de esta obligación de poder devolverle al otro en una mirada crítica, constructiva y amorosa de qué es lo que se ve de afuera, como una especie de teorizar eso. No es simplemente de esto me gustó, sino bueno qué de lo que es la actuación, el teatro, la construcción, lo que queremos construir, lo que queremos contar, está puesto ahí, y bueno. Entonces tiene muchísima teoría la actuación a partir del siglo XIX se empieza como a sistematizar (...) antes no había, era algo como que sucede que también tiene una técnica y preparación que se empieza como a teorizar. Por primera vez alguien se sentó (...) como a pensar por qué sucede lo que sucede, de dónde viene esto, por qué hago lo que hago y cómo se llama y cómo se nombra la técnica y qué sucede con eso, qué me pasa, entonces todo eso se ve en la clase de actuación, la pregunta de qué me pasa, cómo me siento, por qué hago lo que hago, poder justificar la respuesta en vez de todo “bueno, lo hago y ya está”. Esta idea de que es como un juego y todo juego tiene una regla y esas reglas se respetan (...) ahí entra la mirada de afuera y esa regla de uno que está adentro de repente está afuera y también aparece una especie de pedagogía porque vos le tenes que poder devolverle al otro, y no es tampoco decir lo que se te canta. Aprender a teorizar, de una manera teórica y pedagógica poder decirle al otro de lo que yo vi, de lo que a mí me parece, mi punto de vista y de lo que estamos produciendo. Y ahí me empecé a preguntar, yo particularmente, qué pasa si de repente un día me pongo a dar una clase, si me pinta, no me pinta (...) la realidad es que no vivís de la actuación. O sí, se puede, de una manera independiente o no, podés trabajar en millones de lados, podés pegarla y ser re famoso o no o sea se puede laburar de miles de maneras pero bueno es muy trabajoso. Es algo que lleva mucho trabajo y no es algo fácil y dije bueno la docencia es como la salida laboral más fácil, entrar al sistema educativo (...) y ahí sí hay materias que se nos hacen más



fáciles y otras más tediosas, particularmente tiene que ver con una. Yo particularmente (...) me llevo más bien con la praxis que con lo teórico. Lo hago, lo entiendo, pero bueno ya la pedagogía que es una ciencia requiere de otra cosa, ¿no? Estamos haciendo ciencia. Entonces es algo más concreto, tiene un lenguaje específico, no es solamente leer un texto y decir lo que interpretas sino ahí aprendí a tratar de decir lo que la ciencia acá está diciendo y entrar en ese lenguaje y ser específico en eso. Y yo tengo la tendencia de, eso según los profes, como de dar mi punto de vista, entonces “bueno sí, eso es lo que vos opinas, lo que a vos te parece, pero no es lo que él (autor) dice de eso” Bueno eso con los textos teórico-pedagógicos me ha pasado. De bueno, tratar de que entre de decir, tratar de entender esa teoría, punto, no importa lo que vos pensas. O sí, importa pero no ahora. Estamos aprendiendo (...) esa es mi mayor dificultad con los textos pedagógicos donde está la ciencia ahí (...) lo estoy como descubriendo (...) Acá la mayor matrícula es la del profesorado, y la actuación. La carrera de técnico en actuación, y el profesorado son las que más estudiantado tienen así que eso habla también de dónde está el interés puesto (...) El profesorado lo que mayor salida laboral tiene, es una realidad (...) yo me dí cuenta tanto de la escenografía, de historia y maquillaje dentro de lo que es a comparación con lo que es la técnica en actuación, la tecnicatura en realidad, la pegan ellas, porque generalmente son mujeres, hay varones pero mayormente somos más mujeres las que egresan (...) que terminan como laburando sobre todo en cine de una manera profesional, como que son más de “ese palo” que de la actuación misma. La actuación es mal del “under”, independiente, y ellas por ahí, también en el arte, pero también como productoras, sobre todo en el cine, terminan como teniendo una salida laboral piola ahí.

E: Y el profesorado de teatro... la salida laboral es...¿se puede trabajar en escuelas primarias, también, secundarias?

F: Sí, podés trabajar, tiene título a nivel nacional, todas las carreras tienen título a nivel nacional. Y podés laburar en todo el país, así que eso está bueno. Te permite trabajar en todo el sistema educativo, tanto sea en el Estado o privado.

(...)

F: Pero bueno para tener un trabajo en el Estado que es a lo que mayormente se apunta con la docencia, te permite, sí.

E: Genial. Y te hago una última pregunta antes de irme para dejar de molestarte (...) Somos tres compañeras las que vamos a estar acá haciendo nuestras prácticas. Las hacemos en el

último año, así que esta es nuestra última materia. Te hago una pregunta como más personal, de qué recomendaciones nos harías al entrar acá y tener la posibilidad de charlar con ustedes, de dar clases, efectivamente, que eso no sucede durante todo el resto de la carrera ¿Qué recomendaciones o qué tips nos das para sobrevivir a nuestras prácticas de enseñanza en la escuela de teatro?

F: ¡Qué compromiso! \*se ríe\* Yo creo que acá hay un ámbito bastante amiguelo, en cierto sentido, no creo que tengan una mala experiencia, por lo menos a nivel del estudiantado que sea poco receptivo o poco... como que nada, suele haber personas muy curiosas (...) Si les toca primer año, te va a tocar un grupo muy numeroso (...) así que no creo que te pueda dar como un tips. Se los ve como muy enérgicos, con mucha hambre, y con un ámbito también del compartir (...) parece que no, uno entra acá sos ajeno y te pones como a observar y yo te digo esto que es como un ámbito muy amiguelo y vos decís “y no lo estaría viendo” pero sí en el aula sucede (...) no sé si te puedo dar un tips. Yo creo que no van a tener problema. El primer año es un grupo muy numeroso y la carrera del profesorado que a partir de este año no tiene FOBA (Formación Básica) o sea que eso quiere decir que les estudiantes se anotan en el Profesorado en primer año y entran directamente en primer año. Antes tenían que hacer una formación básica.

E: ¿De un año?

F: De un año. Con materias, aprobar (...) o sea una carrera que te lleva cuatro años pero en realidad con el FOBA se te hacen cinco, una licenciatura básicamente. Con la desventaja que ese FOBA no te cuenta en el analítico, como que te lo come.

E: Claro, no tiene certificado

F: No tiene certificado. Es un año que desaparece. O sea eso es algo que no está bueno. Yo tengo que rendir examen, tengo que rendir, me exigen y después no me lo reconocen. Bueno eso en el profesorado se eliminó entonces vos directamente entras en el primer año. Pero qué pasa, sucede que en la tecnicatura no, sí tiene FOBA, así que yo me anoto en la tecnicatura en actuación... entonces los que el año pasado se anotaron en la tecnicatura en actuación, hicieron el FOBA y vos antes hacías el FOBA y era común (...), antes de que se borre, hacías ese FOBA y vos después, al año siguiente cuando te anotabas vos decidís si la tecnicatura o el profesorado, entonces, ¿qué sucedió este año? que los que tenían el FOBA de actuación (el

profesorado), más los que este año se ingresaron nuevos, se sumaron, se sumó un número de cuarenta personas.

E: Claro, que a su vez, tienen recorridos diversos porque tienen bases distintas

F: Claro, alguien tiene una base y otro no

E: ¡Qué complejo!

F: ¡Sí! Eso es algo por ahí a tener en cuenta (...) Sé que antes de las vacaciones de invierno eran un grupo de cuarenta y cinco personas que se tuvo que dividir. Ese profesorado tuvo que ese año, primero, se tuvo que dividir en dos porque imaginate que el aula donde se cursa primer año cuarenta personas no entran. Y es insostenible como docente, yo me imagino

E: Sí, sí

F: No puedes, se te va la mirada. ¿Cómo haces?

E: No te puedes concentrar.

F: No podés, así que bueno es un grupo numeroso, joven, pero se los ve con hambre, así que no se si te puedo dar mucho. Creo que no van a tener...

E: Les invitamos a sumarse al centro de estudiantes

F: Y el profe de la cátedra, si no me equivoco se llama César Ortiz...

E: Sí, Cesar.

F: También es muy piola. No creo que haya problema con él, se lo ve también que es muy de ayudar

E: Bueno, muchísimas gracias...

F: De nada.

E: Por el tiempo... \*corta la grabación y se despiden formalmente\*

Entrevista realizada a Noelia Pereyra Chávez, jefa de área.<sup>49</sup>

**Fecha:** 9 de Agosto de 2023

Entrevistadora ('E1' de ahora en más): Habíamos pensado algunas preguntas, primero más en relación al rol que ocupabas acá en la escuela. Bueno, eso que hay cargo ocupado, así como qué responsabilidades o tareas tenes en ese rol.

Noelia ('N' de ahora en más): Bien bueno, mi nombre es Noelia Pereyra Chávez. Soy jefa de área de la escuela. La Jefatura de área es parte del equipo de conducción de la escuela y tiene un rol bastante pedagógico con respecto al seguimiento de las trayectorias estudiantiles. En el caso mío, específicamente de la formación básica de adultos y el nivel de teatro para adolescentes en todos los turnos. En este momento en la escuela hay dos jefas de área en el profesorado de teatro, una jefa de área en escenoplásticas -en las cinco carreras de escenoplásticas, porque tiene mucha menos matrícula-, una jefa de área en la tecnicatura, yo estoy en la formación básica de adultos y teatro para adolescentes y hay una jefa de área que colabora conmigo en la FOBA y con la de escenoplásticas también. Así que eso completa el equipo de conducción que junto al equipo de directivos que serían la secretaria, la prosecretaria, directora, vicedirectora y regenta, quienes organizamos administrativa y pedagógicamente la escuela.

E1: Bien, ¿y hace cuánto estás en el cargo?

N: En el cargo estoy desde fines del 2021, noviembre del 2021 estoy a cargo de la jefatura. En la escuela trabajo desde 2015, como profe.

E2: 2021 es postpandemia... Eso es algo que habíamos hablado, si durante la pandemia hubieron estrategias que se sostuvieron luego...

N: Si, muchas, yo siempre digo que ingresé al trabajo de jefatura oficialmente.. pero que de algún modo siempre estuvimos articulando las trayectorias de los estudiantes como profes. Y durante la pandemia hubo un trabajo colectivo super grande. Por un lado, en esta escuela en particular poder sistematizar y digitalizar bases de datos que no estaban digitalizadas, y que eran como un gran agujero negro para poder trabajar de manera remota... datos sobre trayectorias, continuidades, notas, la información académica de cada estudiante... ahí hubo

---

<sup>49</sup> Se adjunta el link al archivo de audio de la entrevista  
<https://drive.google.com/drive/folders/17b62QkcVhfWly6VZwhk-fO7FPXjNj9Wq>

un laburo inmenso por parte del equipo directivo y de conducción. Yo en ese momento no era jéfa de área pero veía el trabajo inmenso que se estaba haciendo, y bueno, nos solicitaban a los profes también un relevamiento que fue parte de toda esa base de datos que se armó... bueno, fue una situación inédita, tremenda y de incertidumbre para todas las instituciones, y en el caso de esta escuela en particular se organizó mucha info que solía estar solamente análogica y se generó un laburo inmenso, impresionante en ese momento... Cuando yo ingresé a la jefatura en el 2021 estábamos en el plan de regreso paulatino a las aulas, y en ese plan, se priorizó la cursada de los 4tos años que estaban por recibirse, y de la formación básica que todavía no conocía la escuela. Había pibes y pibas que estaban en 1er año y que no habían pisado la escuela jamás... Y había algo en la normativa que aparecía como super ordenada, yo creo que hubo algo como interesante en lo que fueron las normativas de inspección y de la dirección general de escuelas y de educación artística específicamente con las instituciones, porque lo que se presentó de un modo paulatino y progresivo no fue tan ordenado en la realidad, o sea sucedió de otros modos, y sobre todo en artística donde no éramos un nivel prioritario, y una modalidad tampoco.. siempre somos como un poco la subalternidad de la educación, no? Pero bueno, cosa que a nivel normativo siempre se va de a poco legitimando y generando en otros espacios, los instituido y lo instituyente... Pero si, tuvimos mucha continuidad y retención de matrícula en ese sentido.. y cuando yo ingresé a la jefatura organicé la fiesta de fin de año, y como justo entré al final de todo... fue una fiesta bastante rara en el sentido en que no podrían invitar a más de dos familiares cada estudiante... tuvimos que buscar un lugar más grande que la escuela, con un aforo reducido porque bueno seguían normas y protocolos, porque bueno la pandemia no estaba terminada todavía, pero bueno me tocó esa parte y todo lo que es la jefatura de extensión. Yo empecé en extensión, y luego, ya lo que es 2022 comencé en la formación básica y continúo.

E1: ¿En torno a la pandemia crees que hubieron ahí algunos cambios que se sostuvieron después en la presencialidad? Ayer hablaba con el coformador por ejemplo del classroom o prácticas de evaluación, bueno... no sé cuál es tu punto de vista...

N: Si, yo creo que muchas cosas llegaron para quedarse de algún modo, me parece que la pandemia fue una situación que nos obligó a pensar las prácticas de la enseñanza en todo sentido, y sobre todo la importancia de la presencia en la enseñanza... porque si bien hay muchas cosas que llegaron para quedarse como el classroom, que todes les profes tengan los materiales digitalizados... los registros a nivel administrativo y que todes tengamos acceso y que no tengamos que esperar una semana a que llegue un papel.. o sea, se dinamizó mucho

varias cuestiones en ese sentido que se quedaron, todo lo que es la digitalización de los expedientes, de los legajos, de las actas, todo eso continúa, poder ver en las aulas tablero quienes estan, quienes no están, que espacios estan ocupados... todo eso llegó para quedarse, que tiene que ver más con lo organizativo y que algunas ya lo veníamos usando... yo ya usaba classroom pero eramos el 10% de los profes los que digitalizabamos, o que usabamos drive... En ese sentido yo creo que hubieron un montón de cuestiones que si, que transformaron, que se quedaron y que favorecieron. Después sacudir un poco el felpudo a viejas prácticas de enseñanza, a poder repensar que pasa con esto... te das cuenta cuando venía una lluvia de pdfs bueno como era antes en la presencialidad esa clase, qué pasa con las las pautas de producción, como era la dinámica del vínculo pedagógico entre les estudiantes y los coordinadores de los grupos (profes, ayudantes...) y algo para nuestra disciplina super importante que fue extrañar los cuerpos. Si bien todos extrañamos los cuerpos, no quedó otra que extrañarlos.. en la disciplina teatral eso fue un super fundante, porque hay algo de ese convivio del cuerpo presente que es irremplazable... es irremplazable en, yo opino pensando pensando como maestra, en todos los vínculos pedagógicos... pero en el teatro, entre colegas, entre compas, entre estudiantes el aprendizaje colectivo entre pares es irremplazable en teatro sobre todo. Pienso que en todas, pero en teatro fundamentalmente... en ese sentido sí, creo que se valora un poco más, se trabaja más... es un espacio sagrado, ese regalo que te da la escuela de tener un tiempo y un espacio en común.

E1: En esto que decías sobre el cuerpo pensaba en qué otras cosas se diferencia la escuela de teatro, o el teatro en sí mismo, la carrera.. con otras instituciones, otras carreras fuera de la escuela...

N: Dentro de la escuela y como formación el teatro es un campo de conocimiento diferente a otros campos de conocimiento como por ejemplo el profesorado de biología, el profesorado de educación física... los cuerpos están presentes en todas las formaciones. Hay algo en esta formación específica que tiene al cuerpo y la corporalidad como herramienta, contenido, vehículo de metáfora que es ontológico... creo de todas maneras que las corporalidades y los cuerpos están presentes en todas las formaciones, y que si bien nuestra carrera o nuestra formación implica el trabajo con las corporalidades y con el cuerpo de manera privilegiada, justamente por su ontología y porque la epistemología del teatro pasa por el cuerpo específicamente, y justo lo que decía recién que se aprende con otros, creo que debería ser un poco así en todas las formaciones, no? un poco pensar desde la perspectiva de la ESI esa idea... como habitamos? como existimos? quienes estamos? cómo abordamos la

heterogeneidad de las aulas? las diversidades corporales, tendría que estar en todas las formaciones... en teatro específicamente es verdad que está como mucho más presente porque es con lo que trabajamos específicamente, lo cognitivo pasa por el cuerpo también, además del ser y estar en otras instancias, del estar siendo en la escuela pasa por el cuerpo... la actuación, la expresión, el pensamiento, todo pasa por ese lugar. En ese sentido lo mismo en danza... y dentro del arte sobre todo, también. Por que tal vez en música o en artes visuales hay algo del cuerpo que en su momento en su viejo paradigma de educación estaba escindido, y ahora en la carrera de música tenes trabajo corporal como materia, en plástica también.. Yo me forme en la UNCUYO y antes hacíamos el chiste de que a “los plásticos” pensaba que el cuerpo les llegaba hasta la muñeca, y un poco eso, como el cuerpo siempre está presente. Y hablo del arte porque a veces se piensa que el cuerpo que el arte es cuerpo *per se*, y no. Que el cuerpo es inclusivo *per se*, y no. Eso se construye y debería construirse en todas las formaciones, creo...

E2: En relación al proyecto institucional, si lo hay, qué finalidades persigue? ¿Está presente en la práctica diaria o qué otros programas/proyectos guían las finalidades de la escuela?

N: Sí con respecto al proyecto institucional hay un proyecto implícito que se conversa mucho en el equipo de conducción y con los estudiantes porque intenta ser un proyecto que incluye un relevamiento de los deseos y las necesidades de toda la escuela, que se está construyendo de manera explícita digamos... que se va escribiendo, por ejemplo, ahora antes de las vacaciones presentamos el plan institucional de evaluación que está en vínculo con el proyecto institucional. Va escribiendo el equipo directivo pero siempre en consulta permanente y trabajo permanente con las jefaturas, con el equipo docente y con el estudiantado. El PI implica 3 ejes específicos que tienen que ver con: el arte como campo de conocimiento, el arte como trabajo, la transversalidad de la ESI y la educación inclusiva. Son como 3 ejes transversales que no son de esta escuela sino que estamos en línea con las normativas vigentes que atienden a paradigmas que no son solamente normativas, sino que son bases epistemológicas desde donde nos posicionamos para pensar la educación artística específicamente, y la educación en general. En ese sentido se piensa una educación inclusiva y con perspectiva de género básicamente, que es algo que nuestra comunidad pide, que todas las comunidades piden, pero que en la nuestra es bastante explícito. Hay mucho vínculo y diálogo con el centro de estudiantes también, y se atienden diversidad de problemáticas que tienen que ver con eso, y se intenta acompañar al equipo docente en ambas cuestiones. En las tres también, porque por ahí a veces decimos no se, las normativas hablan desde 2006 por

ejemplo de estas cuestiones pero bueno, volvemos a los instituido y lo instituyente, qué pasa, cómo se constituye en acto eso que por ahí es una entelequia y de repente que se constituya en acto no es tan fácil, o por ahí podemos hablar con E y después ves, no se, en formas de evaluación o en tratos, o en vínculos, o en pautas de producción que no alcanza hablar con E... y sobre todo, mucho con los proyectos de pedagógicos inclusivos hay varios proyectos de inclusión en corresponsabilidad con otras instituciones y muchos proyectos de inclusión que son solo de esta escuela y hay trayectorias diagnosticadas y no diagnosticadas, y entonces cómo poder ampliar esta idea a la visión de la heterogeneidad De las aulas a la diversidad completa digamos de los estudiantes por más que tengan un diagnóstico o no. Y ahí también se presentan resistencias que tienen que ver con el desconocimiento... A mí no me capacitaron, yo no estoy formada para esto, nunca no sé cómo hacerlo... Pero bueno un poco tenés que saber cómo hacerlo porque es un derecho o sea, bueno, no podemos vulnerar derechos en ese sentido entonces voy a tratar de acompañar a los equipos Capacitarnos de manera colectiva porque nosotras tanto o sea yo tan Nosotras también somos de generaciones que previas a la ley Nacional de Educación y previa a las leyes digamos que regulan y orientan las prácticas hoy día, en un y que también fuimos aprendiendo... no es que nos formamos así que ahora, porque sí porque en la universidad nos enseñaron... sabemos que la formación es inicial y es permanente, que no termina nunca, jamás. No bueno, pero es interesante porque estás vivo, es un trabajo en el que tenes que estar viva, sino... estás muerta.. jajajja Pero tiene que ver con eso, con leer el presente de manera permanente, y estar hi, viva, que la cosa te interpele, que la cosa te lleve a pensar y decir bueno voy a tener que capacitarme... Buscar las estrategias, pero desde este lugar uno siempre está acompañando, y pensado un poco que esas resistencias se ofrecen por desconocimiento... como la resistencia a la ESI, que tiene que ver por ignorar algo.

E1: Imagino un poco que también por la población y las características de les estudiantes obligan también a uno ir adaptándose, si se quiere, o a ir renovando ese proyecto institucional en función de la población que recibe.

N: Si! y las pibas, los pibes y les pibes de la escuela no dejan pasar una tampoco. Están muy formados y formadas porque bueno, son de esta generación, y entonces se presentan conflictos... no se como serán otras escuelas pero acá no pasa una. Tiene que ver con asumir la propia voz, y capaz en otras formaciones es cerrá la boca y listo.. También pensar cómo se construyen las aulas, no? no se, 40 años de democracia, pienso... cuál es el lugar de todes en las aulas? cuál es el lugar de les estudiantes... no pasa en todas las unidades curriculares, en



todas las materias... no es el país de los ositos cariñosos.. para nada.. hay mucho conflicto, hay mucha resistencia. Habemos equipos diversos, o sea, la heterogeneidad que se ve en el estudiantado también se ve en el equipo docente, en la conducción... se intenta siempre dialogar, hay veces que la cosa parece más dialogada y hay veces que la cosa parece más bajada de línea... pero tratamos de hablarlo de manera permanente. Mismo con el equipo directivo como con colegas, y yo siempre pienso como profe y como jefa de área, no lo como jefa de área. Yo doy materias acá y lo pienso siempre desde estos dos lugares, no me escindo y lo pienso desde varios lugares en ese sentido... y también como colega de los coformadores, yo doy la práctica docente acá, la I y la II, trabajo de campo, no las prácticas en terreno. Y vamos a observar mucho de instituciones y clases, y entonces te encontras con un universo tan diverso de equipos de conducción, de docentes, de perspectivas de arte, de educación artística.. Porque el enfoque que tengas sobre el arte va a influir directamente en la educación artística, como lo das, como lo haces, que lugar tiene ese área en la escuela. Como decía, la formación artística, si bien, nosotras nos posicionamos en un lugar de pensar el arte como conocimiento, para corrernos un poco del tecnicismo y el expresivismo histórico que a nomenclador nuestras prácticas, no quita que seamos un espacio privilegiado de expresividad de sensibilidad... Obviamente que seamos un espacio privilegiado para el desarrollo de la ESI, no es que somos esto y no esto, somos todo... El tema es que antes se pensaba al arte como el arte como expresión de los sentimientos desde una mirada más romántica, o bien tecnicista en algunas cuestiones, o del ocio... la hora libre... Hubo algo que construir y legitimar y que se está construyendo y legitimando... Pero sí creo que no perse es que les estudiantes hablan o asumen la propia voz, no perse es que todes les artistas son inclusivos... para nada, eso se construye. Pero bueno, la escuela y el PI van por ese lugar...

El PI abarca cuestiones curriculares, que tienen que ver con los planes de estudio de las carreras que se dan acá en la escuela, y con cuestiones extracurriculares, que tienen que ver con la formación integral y propuestas institucionales que desarrolla la escuela por fuera de ese proyecto institucional. En ese sentido, puedo nombrar el festival RESISTE que organiza la escuela acá y donde se trata de traer voces de afuera, sobre todo cuestiones y enfoques que por ahí no están dentro de la currícula justamente... poder unificar las carreras y así generar diálogos, intercambios. Si bien hay proyectos de producción integrados, el festival tiene como objetivo ampliar y fortalecer esas trayectorias educativas con cuestiones que desbordan el diseño curricular.

E1: Y en términos de características de la población estudiantil, sobre género, edad... qué otras características tiene...

N: Bueno, en esta escuela hay menores de edad que son adolescentes que están en la carrera de teatro nada más ni nada menos. Esa sería la población adolescente que cursa la educación secundaria y que a contraturno asiste a la formación específica de la escuela, que es teatro para adolescentes. Haciendo ese recorrido ingresan después de manera directa, cuando se reciben del secundario, a la carrera de grado... A partir de los 14 pueden empezar a venir, tienen que tener aprobado el segundo año del secundario... y vienen a contraturno si vienen a la mañana cursan a la tarde y viceversa. Y a la noche está el nivel II que es producción que es como el "elenco". Este año se implementó por primera vez eso así que este año va a haber una obra como del elenco adolescente de la escuela, que es el nivel II, los que ya pasaron por la formación básica de ingreso al lenguaje. Esa población tiene como característica que son los adolescentes de la escuela, pibes y pibas que tienen ganas de estar acá... imaginate que salen de una escuela y se meten a otra o al revés, y bueno, que están en vínculo con el arte, que tienen ganas de estar acá. Hay proyectos de inclusión y te das cuenta en estos pibes y pibas que, como se ve la inclusión naturalizada.. que por ahí hay más resistencia de docentes que de los pibes. Si, a nivel pedagógico hay que hacer muchos ajustes, adecuaciones, hay trayectorias inclusivas que no están alfabetizadas por ejemplo... pibes que no logran cognitivamente dentro de lo que es la capacidad que tengan, que por ahí es intelectual en este caso, que entonces pensar que dispositivos pensar hacer y probar.

Y después en la formación básica de adultez y en los primeros años del profesorado, la población es super diversa, porque tenes pibes y pibas que vienen recién de la secundaria, pibes y pibas que estudian otra carrera y también esta, y tenes gente grande que ya ha hecho su vida, ha hecho otras cosas, o se desempeña en su trabajo y que hoy día les permite hacer esto que quisieron hacer siempre... entonces hay mucha diversidad en ese sentido... La mayor parte de la población de la comunidad estudiantil en sí es super diversa, hay diversidades de géneros explícitas e implícitas, muchos proyectos de inclusión también... desde la derogación de la resolución 1664 en 2017, pandemia de por medio -agujero negro- hasta hoy se han incluidos muchísimos proyectos de inclusión y han ingresado a la escuela pibes y pibas que antes no ingresaban, que antes no veían la posibilidad de hacerlo, por más que tengan un proyecto de inclusión. Muchísimos pibes y pibas de diversidad intelectual, cognitiva, neurodivergente, con discapacidades motoras también... una población super diversa, super expresiva, super expresiva, super demandante... hay mucha demanda hacia

cuestiones institucionales, a los docentes y al equipo directivo, y así también toman las calles cuando la escuela tiene que cerrarse porque no tiene agua... Digamos, en todo sentido hay una población que genera una pertenencia rápidamente en la escuela, y también hay una población que no lo hace y de repente se va... No hay tanto desgranamiento de matrícula, dentro de las escuelas de arte esta y el conservatorio son las escuelas que más matrícula tienen, no tenemos dificultad en ese sentido...

Por ahí entran 60 y quedan 40, pero en promedio sigue siendo un montón, y si, que constituyen pertenencia. Para mí ese desgranamiento tiene que ver con qué piensa cada uno del arte... Cuando te das cuenta que estudiar arte, hay que estudiar mucho, hay que ensayar mucho, hay que entrenar mucho, hay que practicar mucho... hay que estudiar... no es vengo a actuar nomás... actuar implica leer, escribir, analizar, pensar, entrenar, estar horas, encontrarme con otras personas, aprenderme textos, generar posicionamientos, o sea, así como escribir es hacerse cargo de un discurso, actuar es hacerse cargo de un cuerpo y de algún modo todo eso configura un posicionamiento que se construye con estudio.. o sea, ensayar es estudiar también. Y cuando se dan cuenta de eso, no se bueno estudio sociología y estudio teatro, se dan cuenta que teatro también demanda mucho, es una carrera de grado o sea, no es un taller... entonces por ahí ese desgranamiento viene por ese lado, a veces.. pero me parece que tiene que ver con eso, cuáles son los imaginarios de estudiar arte.

E2: ¿Y en relación al egreso esa matrícula se sostiene? o son MUY diversas las trayectorias?

N: No, en lo que es tecnicatura de actuación y profesorado de teatro 40 personas por año se reciben... Más quienes se reciben de maquillaje, vestuario y escenografía que si son muchos menos porque bueno la matrícula es mucho más chica, las carreras son carreras técnicas de menos años y que también están la universidad, entonces bueno ahí es otra realidad. Teatro no está en la universidad por eso es como LA oferta de los pibes de La Plata, de Provincia de Buenos Aires que no se van a la UNA y del conurbano... pibes de Brandsen, Magdalena, Bavio, Quilmes, Berazategui, Hudson, nuestra comunidad viene de ahí... y en Berisso está la escuela de arte que tiene la misma carrera, entonces todo lo que es como la parte de la costa toma esa matrícula. Pero después acá en la Plata pensando que tenes la estación de tren acá cerca y es accesible en ese sentido... de las dos carreras hay tres turnos, o sea, hay una oferta... Por ejemplo, ahora en el profesorado de teatro en el turno mañana ingresaron 60 pero hoy hay 40 estudiantes, que aprobaron y que continúan... y después en el turno tarde y

en el turno noche siempre son menos, pero en total tendremos 80 personas en los tres turnos... y de esos que se reciban 30/40 es bastante...

Y las trayectorias son diversas, hay quienes hacen la carrera en 4 años y hay quien las hace en 9, como en todos lados. Acá lo que tiene es que hay un plan de correlatividades que es un poco rígido porque las troncales, que les decimos a actuación, movimiento y voz, son tres materias que se cursan por nivel las tres juntas, porque está tomado como un núcleo de laburo y son medio inseparables. Tenés que tener esas troncales para pasar al otro año, entonces bueno a veces, si colgás una materia de algo un año entonces te lleva dos... generalmente turno tarde y turno noche son los que hacen la carrera en más tiempo porque por ahí trabajan....

E1: Recién pensaba en cuál es el vínculo que se forma entre profesores, o el equipo de coordinación con los estudiantes que bueno, son poquites, vienen todos los días, o sea cuál es el vínculo que hay ahí... o sea, los pibes no son 'un número' digamos...

N: Yo pensándolo ahora sí, específicamente desde la jefatura yo como profe digamos, tenía un seguimiento de las matrículas de las materias que yo doy este y como decís, vos, tengo como máximo 40 por grupo, o sea, es es generás una relación personal, digamos personal en el sentido de que sabes quién es, Ves el trabajo y le ves la cara. Digamos, no le es un trabajo con un número de documento... Se trabaja mucho en grupo acá se trabaja mucho mucho en grupo en todas las materias y eso hace que los pibes entre sí, vayan llevando su trayectorias también de manera colectiva mucho, y entre profes también estamos bastante acá. Hay quienes vienen menos.... Bueno, yo que estoy en la Jefatura y en el profesorado estoy Tres cuatro días de la semana acá muchas horas este a veces en un rol a veces en otro... Y como jefa de área, específicamente me encontré siguiendo trayectorias y nada viste el gabinete, le digo yo acá acá vienen, me tocan la puerta viste y me... hay algo de la Jefatura que es como el nexo a veces entre los estudiantes y los profes, y entre los estudiantes los profe y el equipo directivo... es como que estás en el medio de esas trayectorias, es un rol que es más pedagógico que administrativo, aunque obviamente abarca todas las dimensiones pero en este en este rol me encontré como con un seguimiento mucho más cercano a las historias de los pibes y las pibas... a sus trayectorias y a las dificultades en esa trayectoria, a los desvíos atajos diría Nicastro.. como esta cosa de pensar cómo las trayectorias también están dadas porque tampoco operan en el vacío, sino que están constituidas en un seno familiar, en un

seno económico, social, comunitario, diverso, que hacen que los pibes puedan estar de una manera u otra acá en la escuela este y mucho también con los eh proyectos de inclusión.

Los proyectos inclusivos que los trabajo muy de cerca para poder construir conocimiento de esa subjetividades y poder construir dispositivos de acompañamiento para esa trayectorias para brindárselas a los profes, entonces nada, me tiene como pensando hasta leyendo diagnósticos médicos, digo bueno, en qué momento en mi vida viste me encontraba este, pero bueno, son como esos espacios que uno... hay que construir conocimiento de la cosa. Si vos no sabes quiénes son los pibes no vas a saber cómo ayudarlos, como acompañarlos, como estar con ellos, si no sabes qué dificultad está teniendo el profe la profe, no vas a saber por dónde entrarle... por más de que sea una persona más o menos permeable... siempre se puede hacer un huequito ahí en ese horizonte, como tratar de ver por dónde entrar... y para eso tenés que construir conocimiento de la cosa, sino es es re difícil. Yo creo que eso estrecha los vínculos, tanto entre estudiantes, entre profes, entre equipo y conducción y estudiantes... hay vínculos que son más flexibles, no más cercanos y lejanos, sino que son distintos... hay vínculos que raspan y vínculos no sé cómo decirlo, no y vínculos que son como más suaves que son más llevaderos que tienen otro tipo de diálogos, hay otros vínculos que son más complejos... y con respecto a esto vinculado a las características de la población, lo que se está viendo mucho y para mí es medio fenómeno pospandémico, es en las nuevas generaciones hay algo que si bien no está diagnosticado específicamente si se ve mucho... No sé mucha fobia social, mucha medicación, muchas y muchos pibes medicades, psiquiátricamente, o no... Muchas cuestiones que tienen que ver con lo vincular, que para mí después pandémico porque está más está a flor de piel... y que en el momento de trabajar en el aula con las corporalidades, saltan, saltan capaz, que esta piba o este pibe nos descubrí que tiene fobia social, si estudia otra cosa, pero bueno, acá salta un poco, no? Porque aparece esto esto que tiene que ver con estar con él otro, no? Y entonces bueno, hay veces que puedes hablar más fácilmente, no? Y a veces que tener que entrar de otro modo pensar. Bueno, qué pasa... Y en ese sentido si se ve un montón que para mí es re post pandémico de de los pibes y las pibas de que no fue fácil para las adolescencias terminar el secundario a través de una compu... De repente aparecer acá y que de repente este año fue como si la pandemia no hubiese existido... y como las y los profes y los pibes más que están por graduar, que están más grandes es como si y de repente te das cuenta así que... Y eso es algo que que veo un montón, mucha cuestión psicológica, psiquiátrica y cuestiones que tienen que ver con eso, no, que nada, que se terminan manifestando y que bueno que uno va una va acompañando y

ayudando dentro de lo posible para que eso no afecte la trayectoria o de qué manera esa trayectoria puede desenvolverse... acá lo que importa es que lo pido aprendan, o sea, el derecho que tienen acá es de aprender, permanecer recibir recibirse este y eso es lo importante, hay que ver. Bueno, cómo se dan las condiciones? Para que eso suceda básicamente... Después hay cosas que nos excede, que tienen que ver bueno con esos tratamientos que tienen o no... y que son adultes, que vos podés ver algo, pero no puedes llamar a la mamá... o sea, a lo sumo les preguntamos 'che podemos hablar con tu familia' y no es no, corta, tienen más de 18 la decisión es totalmente autónoma, no?

E2: En relación a las problemáticas institucionales ¿Cuáles crees que son las más frecuentes? (edilicio, de matrícula, salarios docentes, de formación, etc.) ¿Influyen las mismas en la continuidad de los estudiantes?

N: Bueno, sí, sí sí, lo edilicio es histórico es histórico acá. El tema del edilicio, si no es una cosa es otra que... en las últimas gestiones se ha desarrollado otra dinámica durante la pandemia, la la sede decayó mal... y después el año el año pasado, no en 2021, empezaron las obras en la sede y hasta el año pasado... no me acuerdo bien.. estaban en obra permanente estuvimos haciendo una contingencia edilicia, con las cinco carreras y los tres turnos, acá en el anexo, cosa que fue... hay algo acá que hay como una obstinación... maestros por capricho digo yo... así como en la pandemia, se buscó la forma de llegar al otro este bueno, en esta escuela es como que se busca la forma. Bueno, no se hubo grupos de tercer año, el año pasado que que laburaron en en las escaleras... trabajando como en haciendo un dispositivo escénico en espacio no convencional, no, onda. Bueno, para no decir no tenemos aula, como que se busca la vuelta, pero sí, el problema de inicio es es histórico acá y que tiene que ver con un problema político, un problema político que tiene que ver con presupuesto, que tiene que ver con los salarios, que tienen que ver con la legitimidad de la formación artística... y de la formación y de la educación pública en general, porque sabemos que muchos institutos de formación docente, que aunque no sean artísticas también tienen muchas inconvenientes, y ni hablar de las escuelas obligatorias... iniciales primarias secundarias, que también tienen problemas edilicios... pero bueno, como somos terciaria y somos artística, no obligatoria es como que siempre es el último orejón del tarro, está todo está todo prendido fuego. Bueno, pero hay que garantizar el acceso a la educación obligatoria. Lo mismo pasó en la pandemia. Digamos, todos los regresos paulatinos, todas las cuestiones y las normativas iban primero para garantizar la educación obligatoria, no sé cómo habrá sido en otros lugares, pero por lo menos en esta escuela, y en la yo trabajo en la escuela de danzas clásicas, fueron lugares,

donde la escuela misma se hizo cargo de esas contingencias y esas continuidades... obviamente en diálogo, pero... y después no sé, hay algo, que yo creo que tiene que ver, y que me parece que las nuevas generaciones y la formación, va a poder... está como cambiando un poco... que tiene que ver con que hay mucha ausencia mucho ausentismo docente... viste este síndrome del maestro quemado... esta cosa de tener mil horas de que no te dé el coco de, que bueno, a veces es algo individual, no? que también dice bueno, tengo mil horas, no le doy pelota nada, hago todo a medias y a veces también es social, tengo mil horas porque no me queda otra trato de hacer todo, me terminó enfermando, hay algo de eso también que para mí es una problemática que excede la escuela, pero que se ve dentro de la escuela también.. y que por ahí también tiene que ver con con la formación y que es algo que se tiene que enseñar... no sé yo en la práctica docente como que pongo ajusto ahí también como poder elegir los espacios en los que estar... y entiendo que a veces no puedes elegir y que y que no se pueden construir todos los espacios.Llos docentes de arte generalmente tenemos dos módulos, acá dos módulo, acá dos módulo, no tenemos cargos... muy difícil que tengamos cargos, y es difícil pertenecer a diez comunidades educativas, a 10 proyectos institucionales. Entonces es una problemática es una problemática que termina desgastando y que termina impactando en eso en el ausentismo docente, en la lluvia de licencias, en profes que no tienen ganas... y como que se pierde un poco, o sea, yo creo que eso es una problemática que generalmente se ven la gente más grande... no he visto pibas y pibes recién ingresadas que vengan así con esa con esa onda, sino como que va llegando a la jubilación...

Bueno no se ponele yo tengo que faltar, se enferma un hijo mío y lo primero que pienso es bueno, a ver cómo hago. Ay, los pibes no van a tener no sé, no tiene que ser así porque tenemos derecho a la licencia a enfermarnos que nuestros chicos se enfermen... . Me parece que es una problemática y que excede a nuestra institución que lo veo en la escuela de mis hijos también, y que es social, o sea, no puede ser que un profe o una profe tenga que tener 18,000 horas o doble cargo para poder subsistir... no da la cabeza, no del cuerpo y terminas generando una educación de mala calidad, yo creo que es una problemática política y que tiene que ver con salarios... o sea deberíamos poder trabajar menos y dedicarnos... y nosotros en terciaria así como en secundaria, primaria e inicial a diferencia de la Universidad no tenemos horas pagas de planificación, para corregir, no se... todo eso es además... entonces nada como que pienso que es una problemática política salarial presupuestaria y de legitimidad.

E1: Bueno, y como última pregunta habíamos pensado en qué recomendaciones podrías darnos para las prácticas en este corto pero intenso paso por la institución...

Bueno, ustedes se van a recibir del licenciadas o profesoras de Ciencias de la Educación de profes y van a dar diversas materias en secundarias y en terciarias o van a ser acompañamientos en Equipos de Orientación educación... bueno es muy amplio, súper amplio... Yo creo específicamente que más allá de lo que podamos saber a nivel conceptual, hay algo que no tenemos que perder que tiene que ver con esto que, y que justamente trae esta problemática última a la que vengo hablando, que tiene que ver con que estar en la escuela es estar con otros... Yo soy bicho de escuela. Yo siempre digo para mí la escuela, o sea, está en problemas... este contrario de lo que dice Duschatzky , no, pero ahí hay problemáticas en la escuela que me parece que tienen que ver más que estar más allá de la escuela, no? Y que pero que hay algo que es y que tiene que ver con esto de que hablamos de la pandemia, que es que trabajamos con otros, que acá trabajamos con otros, además de los libros, de los conceptos, de lo que podemos llegar a saber, o cómo podemos llegar a intervenir en alguna problemática que suceda en determinada trayectoria o en determinada cuestión más pedagógica o menos pedagógica es es eso es el trabajar con otros... el pensar en el otro, en mis compas, colegas pares, y en los pibes y las pibas que nos están esperando, no? pibes y pibas que a veces no les espera nadie en otro lado... y eso es cuidar la escuela también no la escuela es está siendo súper denigrada... Está siendo super denigrada por un montón de cuestiones sociales... la escuela pierde sus funciones, no? bueno, para que la escuela? y hay algo de pensar esto de la escuela como ocio, la escuela como un espacio distinto al productivo de trabajo, la escuela un lugar para lo inútil, no? que no lo digo yo chicas, lo dicen un montón... pero digo reivindicar un poco eso, esas líneas de trabajo de pensar un espacio como este espacio como un espacio de producir los deseos, lo que deseamos y no solamente cumplir esto calificar. Creo que creo que eso poder construir no es fácil, no? pero poder pensar desde ese lugar... pensar más allá de lo de de la formación conceptual del, estudio de cómo intervenir o no resolver una situación, pensar que estamos trabajando con personas y que es uno de los pocos lugares, donde eso sobrevive también como cuidarlo cuidarlo ahí... y cuidar esas esas personitas, más más chicas más grandes que que están yendo a un lugar a aprender algo a hacer algo inútil, pero que de algún modo le va a ser algo que va a quedar en su memoria... somos parte de tantas vidas y ese impacto es invisible para nosotras, no lo vemos después... salvo que nos crucemos con alguien después y nos diga... Salvo que pase eso, después es invisible... Entonces bueno, como disfrutar,



tratar de disfrutar la escuela duele también. Y no digo que hay que romantizar... la escuela duele porque pasan un montón de cosas, pero hay veces que el encuentro es más importante que cualquier otra cosa..

*Entrevista a Laura Solari, regente de estudios*<sup>50</sup>

**Fecha:** 16 de Agosto del 2023

Entrevistadora (“E” de ahora en más): Lo primero que quería preguntarte es qué cargo ocupas en la escuela de teatro y hace cuánto

Laura (“L” de ahora en más): Bueno mi cargo es regente de estudios y yo ingresé en la escuela en marzo del 2021, hace poquito. Es un cargo que forma parte del equipo directivo de la escuela, un equipo directivo que está compuesto por una dirección que en este momento está a cargo de Jazmín García, una vicedirección que es Mariela Díaz y la regencia de estudios y además ese equipo directivo también forma parte de lo que es el equipo de conducción que incluye a la secretaría. En este momento la escuela tiene una secretaria que es Carla Cimino, una prosecretaria que es Claudia Iga y todas las jefaturas de áreas que son una para cada carrera, que son los cargos que tienen un vínculo más directo con docentes y estudiantes. Esa es un poco la organización jerárquica de lo que sería el equipo de conducción y el equipo directivo.

E: Cuando entraste a la escuela, ¿entraste directamente en este cargo?

L: Este cargo para poder acceder tenés que tener una base docente y luego transitar digamos lo que se llama pruebas de selección. Yo ya venía transitando otros cargos en otros equipos directivos en otras instituciones como la escuela de danzas clásicas, y en este caso cuando se generó esta vacante digamos yo pude acceder a través de eso de estar en un orden de mérito y la prueba de selección que se había realizado y pude acceder pero fue mi primer experiencia dentro de la institución, directamente.

E: ¿Cuáles son las tareas y responsabilidades que tenés que cumplir?

L: Mi desempeño es de lunes a viernes, son 4 horas diarias que generalmente esa es la carga horaria que tienen todos los cargos directivos, 20 módulos semanales y nosotros lo que tenemos son horarios alternados de lunes a viernes. Tenemos una distribución horaria que abarca tanto el turno mañana, tarde y noche que son las tres franjas horarias que la escuela está abierta, tratamos que entre todo el equipo ir cubriendo los distintos días y horarios para

---

<sup>50</sup> Se adjunta el link al archivo de audio de la entrevista

<https://drive.google.com/file/d/1-DUeLaETfz1YpgdymfVbvl4bGiaNgLRI/view?usp=sharing>

que en la escuela siempre haya presencia de algún integrante del equipo. Y mis tareas, fundamentalmente la regencia de estudio va al marco normativo digamos que es la que... hay un decreto que es la 2299, una resolución que es la 2383, que son todas normativas que regulan lo que es artística superior, algunas más específicas de artísticas Superior, otras más generales. Establece por ejemplo para el cargo de la regencia de estudios todo lo que es la Organización de horarios y espacios de clases para estudiantes, de horarios docentes, organización de cronogramas de mesa de examen, también se desprende de ahí toda otra serie de tareas como procedimiento de equivalencias, todo lo que es la recepción de equivalencias de estudiantes que traen acreditados contenidos materias de otros establecimientos o de la misma institución pero de otras carreras, para poder acreditar determinada materia hacen ese trámite y eso lleva todo una evaluación. Difíciles coberturas, por ejemplo que es uno de los mecanismos para las coberturas de las materias cuando hay una licencia, cuando hay una jubilación o una renuncia, la escuela tiene materias que se cubren por listado y otras que se cubren por difícil cobertura que son concursos. Yo llevo adelante toda esa organización, convocar a la comisión evaluadora, notificar a los estudiantes, también tengo a mi cargo situaciones como académicas particulares vinculadas a correlatividades de estudiantes. Mi tarea todo el tiempo está en vínculo con lo pedagógico, a diferencia tal vez de la Vicedirección que es netamente pedagógica y trabaja con la jefatura de área, mi cargo tiene un aspecto más vinculado a la organizacional, insumos, formularios, procedimientos, cuestiones como para poder organizar la actividad de la escuela, organizar las actividades de preceptoría, organizar las grillas horarias de docentes y estudiantes y buscar la mejora también de esos aspectos, cambiar un espacio bueno en líneas generales y otras series de cuestiones que van surgiendo que tal vez no están explicitadas en la normativa pero que son parte de acuerdos institucionales de acuerdos del equipo

E: Acerca de la comunidad académica, ¿qué crees que es lo que caracteriza a la escuela de teatro? Tal vez en comparación con otras instituciones en las que hayas trabajado o en las que te hayas formado.

L: Eso es tal vez una observación muy personal, en mi experiencia tengo recorrido por la escuela de danzas clásicas, la escuela de danzas tradicionales que fueron dos escuelas que además transité como estudiante. Mi formación es: soy profesora de danzas folclóricas y de expresión corporal, danza folklóricas la transité como estudiante y luego pude ingresar en ambas escuelas como docente en el caso de tradicionales y como integrante del equipo de conducción en clásicas, la escuela de teatro la conocí ya luego de ese recorrido directamente ingresando el equipo directivo y puedo decir que cada escuela si bien somos de artística

superior que es una particular dentro de lo que es artística superior que tiene normativas propias y todo una serie de características muy particulares, hay un marco que nos une, cuestiones comunes, pero también son escuelas que tienen sus propias características. Teatro tiene algo de su comunidad en general es una comunidad muy para adelante, muy del debate, de debatir los conflictos y situaciones que se van suscitando en el día a día. Tiene una comunidad estudiantil muy comprometida socialmente con un compromiso y una militancia por los espacios, por los derechos, que es muy valiosa muy muy valiosa y también en cuanto al equipo, a la comunidad docente, hay mucho vínculo de compromiso y de afecto por la institución pública de transitar el espacio desde el compromiso, de que este es un espacio importante para estar digamos, una escuela pública de Educación artística que requiere que haya un compromiso colectivo de este lugar con las dificultades que se van presentando, dificultades edilicias, eso es una característica de la escuela el no ser indiferente de lo que le pasa al otro, va más allá de las carreras es algo que se respira institucionalmente que tiene que ver con eso, que para mí eso fue muy valioso al incorporarme luego de este recorrido que tuve por otros lugares y no lo he transitado como estudiante y como docente sino viéndolo más de afuera y rápidamente me sentí parte esto también hace que uno se pueda como incluir. E: Sí tal cual eso es algo que me contaba también mi conformadora y me parece re importante. Lo próximo que quería preguntarte es acerca del proyecto institucional y qué es aquello que persigue

L: La escuela tiene su propio proyecto institucional en el cual más allá de las carreras que ofrece, hay ciertos lineamientos que atraviesan esa formación que es pensar en una educación que sea sobre ciertos pilares irrenunciables: una educación de calidad, con perspectiva de género y latinoamericana, inclusiva; y esas tres líneas digamos recorren todas las acciones que la escuela dentro de su proyecto lleva adelante. Nosotros en la escuela tenemos el profesorado de teatro, la tecnicatura de actuación, tecnicatura en vestuario, en escenografía, maquillaje y teatro para adolescentes. Desde el año pasado, este año y como continuidad el año que viene la escuela viene trabajando al interior de estas carreras en lo que sería un aspecto de proyecto institucional que es mejorar la oferta académica en fusión, por ejemplo, de separar carreras que por ejemplo están fusionadas históricamente como la tecnicatura de actuación y de profesorado de teatro. Cuando digo fusionadas quiero decir que por ahí una materia que en una carrera se llama un modo y en la otra de otro, tener el mismo docente y el mismo horario. Eso tiene que ver digamos con el faltante de horas para poder que cada carrera tenga su carga horaria, esto como parte del proyecto institucional fue una prioridad que se le dio el año pasado porque trae un montón de dificultades pedagógicas y

administrativas, las que más nos interesan son las pedagógicas fundamentalmente porque el tener materias fusionadas no se termina de lograr la diferenciación de perfiles, no es lo mismo formarse/transitar el teatro como futuro o futura docente de teatro que transitarlo como actor o actriz, entonces desde ese objetivo de poder trabajar y fortalecer institucionalmente los perfiles de la carrera se empezó este proyecto de separar una carrera de la otra buscando poder completar esos espacios curriculares que no tenían docente propio y trabajando entonces en propuestas pedagógicas ahora al separarlo bueno fortalecer esas propuestas de acuerdo a las carreras en dónde están, poder incorporar un turno noche en el caso del profesorado que no lo tiene en todos sus niveles y eso hoy por hoy es parte del proyecto institucional, es una de las prioridades que tiene la escuela poder seguir adelante con ese proyecto de separar la tecnicatura y el profesorado de teatro con todo lo que eso implica, de eso implica de reasignar docentes, una de las premisas del proyecto es conservar la fuente laboral, que ningún docente por este movimiento se vea afectado sino que al contrario que puedan continuar manteniendo su fuente laboral y en mejora de eso y de la carrera. Y bueno hoy por hoy estamos transitando eso, es un aspecto sumamente importante porque mueve toda la organización de la escuela ese proyecto de separación-

E: En cuanto a los alumnos

L: Depende... bueno en la escuela pueden ingresar a las carreras con el secundario ya a partir de la acreditación del secundario. Se buscó que los adolescentes (en el caso de teatro para adolescentes) al ingresar puedan tener un año de iniciación en el lenguaje teatral con una serie de materias que están previstas, y a partir de ese primer año de iniciación ya los años siguientes que transiten en la escuela sean de producción, que puedan a través de las materias que van transitando producir obras, porque al Ingresar a los 14 y tener que acreditar el secundario para entrar el primer año, hay veces que pasan muchos años adentro de la escuela, entonces la idea de este cambio en el proyecto de teatros para adolescentes es que si un estudiante ingresa con 14 y transita iniciación a los 14, bueno a los 15 16 17 que pueda transitar los ciclos de producción, variando todos los años los ciclos de producción.

Excepto teatro para adolescentes que claramente tiene un grupo de estudiantes con una edad particular, el resto de las carreras es bastante amplia y variada la matrícula desde los 18 hasta los 60 puede haber estudiantes. También en el caso del profesorado y la tecnicatura de actuación tienen turno mañana, tarde y noche. Pero en el caso de las escenoplásticas que es como nosotros le decimos a vestuario, escenografía y maquillaje, solo se cursa en el turno noche entonces tiene otra población, digamos, un número menor de estudiantes pero también

tiene que ver con que la oferta horaria es menor pero estadísticamente no te sabría decir (risas).

E: (Risas) No, no, está bien. ¿Qué es lo que piensas que buscan los estudiantes que ingresan específicamente al profesorado de teatro? ¿Pensás que el perfil del egresado de la carrera cumple con las expectativas de los alumnos?

L: Yo creo que la mayoría de los estudiantes en general comienzan primero por la tecnicatura en actuación, es lo que más atrae y generalmente en el transcurso de la carrera deciden o transitar las dos carreras o migrar digamos hacia el profesorado. El profesorado tiene una inserción laboral en todos los niveles del Sistema Educativo obligatorio de toda la provincia de Buenos Aires y también tiene validez a nivel nacional. Así que también pueden desempeñarse en otras provincias y bueno eso es un aspecto importante dentro de las decisiones de un estudiante al momento de elegir una carrera, quizás el camino está un poco más allanado en cuanto a la fuente laboral. De todos modos, la formación como actores o actrices también se trabajan en formar egresados que puedan tener la capacidad de gestionar proyectos, de poder ser generadores de proyectos independientes colectivos, como que se lleven herramientas para poder generar esos espacios y la mayoría termina.. opta.. por transitar ambas formaciones. En este momento, lo que te contaba de la separación de las carreras, estamos en un momento de este tránsito ¿no? En que al separar las carreras y que cada carrera tenga su propia carga horaria, cómo esto impacta en esas decisiones, porque se modifica la organización de la cursada, antes al estar las carreras juntas había materias que equivalían para ambas carreras y ahora al separarlas hay que tomar la decisión ahí en cuanto al perfil.

E: Bueno vos me comentaste que ingresaste en el año 2021, así que medio que estábamos ahí en el medio de la pandemia. ¿Sabes cuándo volvieron las clases presenciales? ¿2021 o 2022?

L: En 2021 fue virtual en ese momento la escuela cuenta con dos edificios una sede que es el edificio histórico en Avenida 51 entre 3 y 4 y donde estamos ahora que es el anexo institucional que es donde está ubicada la preceptoría con todo el sistema digamos informático vinculado a las trayectorias estudiantiles. Entonces si bien es el anexo, tiene un movimiento administrativo mayor que la sede. Sumado a eso la sede es un edificio muy antiguo, con muchas dificultades, por ejemplo en este momento no tiene habilitado el gas, estuvo en obra porque estaba muy deteriorado y luego de la pandemia, en el 2021 reabrirlo fue tremendo entonces fue todo un proceso de obra hasta agosto del 2022. En el 2021 digamos yo recién me incorporaba y el trabajo era todo virtual y también tenía que ver con la imposibilidad de volver a un único edificio con las limitaciones de distanciamiento y demás

que se requerían. Así que hubo muy poquita actividad presencial a fines del 2021 hasta el retorno completo en el 2022. Complejo porque fue de febrero a agosto todo ubicado en el anexo por esto de la obra en la sede Y a partir de agosto pudimos volver a distribuirnos.

E: ¿Hay algunas decisiones, herramientas, como las clases virtuales que me comentabas que hayan quedado luego de la pandemia?

L: Sí, eso es incluso, no solo la escuela de teatro, lo puedo ver en la escuela de danza tradicional que estoy también allá. El retorno de la pandemia... no volvimos iguales de ninguna manera, las propuestas pedagógicas debieron ser modificadas durante la pandemia y también después, porque todas estas estrategias didácticas que se pusieron en juego durante todo ese tiempo fueron por suerte como retomadas para poder continuar trabajando. Creo que a pesar de lo desgraciado de la situación, si hay algo positivo que rescatar de ese tiempo fue la capacidad de poder revisar la práctica docente y poder construir nuevas herramientas de trabajo y que sin duda vinieron a nutrir el modo en que se venía trabajando y mucho de eso ha quedado en cuanto, por ejemplo, lo más común es el classroom. Pero como insumo de registro, de almacenamiento, de información de la cátedra donde el estudiante puede volver a consultar, el correr de la impresión de papel sino de trabajar con la digitalización de manera que eso también favorece el acceso siempre y cuando haya una posibilidad y un dispositivo. Muchas de esas cuestiones quedaron y también en el trabajo al interior equipo: el uso de drives colaborativos, de insumos digamos online, de por ejemplo como te comentaba una de mis tareas es los horarios y los espacios algo que antes siempre era en formato papel, las carteleras, las grillas, todo eso se fue construyendo insumos digitales online y trabajar en esto ¿no? En el hábito de consultar ese material en la página de la escuela, que es lo que siempre se actualiza de manera más rápida y eso creo que antes no lo teníamos tan instalado. Esas son como cosas que fueron quedando.

E: Respecto a la matrícula, ¿va variando mucho a lo largo de los años o medio que se mantiene? Y también saber si hay mucha deserción o si se suelen recibir una gran parte de los que ingresan.

L: Del 2021 para acá la matrícula ha sido estable, digamos se ha mantenido. Y si, hay una deserción que nosotros entendemos como natural al principio de año, que tiene que ver con esa inscripción que a veces parece muy masiva y que luego finalmente alguno de los que se inscribieron no llegan a presentar toda la información. Otra de las cuestiones de las que han quedado de como se digitalizó todo, el uso de formularios para la inscripción a todo tipo de cuestiones, hay algo de la facilidad de generar ese trámite que después finalmente no terminan concluyendo, quiero decir que cuando nosotros abrimos la inscripción es a través de

un formulario online en el que se inscribe muchísima gente y después de ese total, hay un porcentaje que no concurre al establecimiento porque revisó horarios, tomó otras decisiones, lo que sea.

E: Claro como si se anotaran medio por las dudas?

L: Por las dudas, cosa que antes no sucedía porque tenían que venir hasta la escuela, traer la documentación... hay algo de la inmediatez de este tiempo que hace que eso lo podamos observar. Si se produce digamos un desgranamiento al principio que tiene que ver con esto que comentaba, y después lo que observamos muchas veces es que los causales de dejar de cursar tienen que ver con cuestiones laborales de los estudiantes. Hay un alto número de estudiantes que trabajan en trabajos... como decirlo... como que son muy aleatorios o que no tienen estabilidad, que cambian los horarios o que no les permiten venir a cursar, llegar horario a la cursada, y eso va generando dificultades: dejar una materia, dejar la otra, retomar, eso se da. También la escuela y retomando con la pregunta anterior pone en marcha planes de contingencia de continuidad pedagógica, que lo vinculo con lo anterior porque esa continuidad pedagógica como la pensamos hoy se vale de muchas herramientas digitales que antes no la pensábamos. Entonces, bueno, frente a una estudiante que solicita volver a cursar después de muchas inasistencias, bueno lo primero que se hace es ver cuál fue el motivo y sobre eso pensar en la posibilidad de un plan de continuidad que le permitan recuperar esos contenidos y experiencias en las que no estuvo. Y eso muchas veces se valen de este tipo de insumos, como documentación que está digitalizada, como un espacio online como es el classroom, donde un docente deja pautas y se acuerdan fechas y cuestiones para ir recuperando ese tiempo, que tal vez antes no se pensaba de esta manera. Me fui un poco de tema... egresados tiene un número grande de egresados que siempre es un orgullo y una alegría.

E: Después, en relación a las problemáticas institucionales ¿Cuáles crees que son las más frecuentes? Y si estás influyen en la continuidad de los estudiantes como me comentabas recién en cuanto a matrícula o lo que me comentabas de cuestiones edilicias.

L: Si, por un lado, lo edilicio es una problemática. En el sentido que la escuela, si bien tuvo, por suerte, fue beneficiada con esta obra de infraestructura muy grande que hizo que recuperábamos espacios de la sede, las instituciones después en el día a día dialogan constantemente con el organismo de consejo escolar que es un organismo municipal (interrumpe una compañera de trabajo) Te decía... este año hubo un grupo de estudiantes que por la cantidad que eran y la dificultad de usar espacios de la escuela, bueno usar espacios de préstamo, acuerdos con otras instituciones, lo que implica traslado. No, las

condiciones edilicias no son las mejores, eso sumado a otros factores que podría llegar a afectar, pero también hay esto que mencionaba antes que es algo cotidiano, la dificultad de la condición de la cursada por cuestiones laborales, cuestiones personales, otra características de muchos estudiantes es que hacen dos carreras por ejemplo, y eso hace que entre las carreras, más la cuestión laboral, más la posibilidad de mantener una cursada regular...son muy pocos los que hacen todas las materias del nivel en un año, hay otros recorridos y esas problemáticas deben ser acompañadas porque devienen en cuestiones, como régimen de correlatividades, dificultades con eso, tratar de avanzar en la carrera pero adeudar espacios correlativos. Entonces bueno, cómo podemos llegar a acuerdos para poder en determinado plazo y bajo las posibilidades que la institución puede poder acordar al respecto un plan de continuidad que le permita regularizar esa situación. Esos son cotidianos digamos que tienen que ver con la interrupción de la cursada. Y lo edilicio sí, digamos en algún punto afecta. Más allá de que desde el establecimiento se busquen todas las posibilidades para poder resolverlo, hay algunas cuestiones que escapan a lo institucional no... de repente que la escuela no tenga habilitado... acá el anexo tiene caldera pero hubo un montón de tiempo que la caldera estuvo apagada, no venían a prenderlo, los espacios eran fríos. Lo mismo con la sede, no tiene gas, las estufas eléctricas afectan la instalación eléctrica, entonces no se pueden prender y cada reclamo lleva tiempo y en el día a día y si... es inevitable que no afecte. También bueno las dificultades económicas, esta lucha porque los terciarios entren en el boleto gratuito para los estudiantes, es muy complejo llegar al establecimiento y para algunos alumnos que vienen de muy lejos. Y bueno, son todos aspectos que van sumando tal vez a esa toma de decidir no continuar con los estudios

E: Por último, es ya más una recomendación no sé si querrás recomendarnos algo, tanto a mí como a mis compañeras en este paso por la escuela de teatro.

L: En principio, invitarlas a vos y a ellas llegado el momento, ustedes como ciencia de la educación, hay espacios curriculares que permiten que se incorporen en la práctica docente en espacios donde tiene incumbencia y me parece muy importante en ese sentido, si está dentro de su deseo, estar en la escuela, poder acercarse y conocer esto que está sucediendo ahora, que se pueda profundizar para conocer la particularidad de la vida institucional, del perfil de cada estudiante, porque como decía hoy si bien son escuelas de artística, cada escuela tiene su particularidad, no es lo mismo el perfil de estudiantes del profesorado de teatro, que el de danza folklóricas y que el profesorado de expresión corporal y eso es muy importante para el proyecto de la escuela, que les docentes de todas las áreas cuando se incorporan puedan conocer el proyecto de la escuela y cuáles son sus lineamientos, para poder llevar adelante



ese proyecto de manera colectiva como abordando las problemáticas que se presentan desde lo situado desde lo particular y bueno... están más que bienvenidas.

### Anexo 3

#### Crónica: Primer encuentro con César, coformador.

**Fecha:** 10/07

El lunes 10 de Julio nos reunimos junto con Clara con quien sería nuestro co-formador: Cesar Ortiz. Hicimos una videollamada en la cual pudimos establecer un primer contacto, clave para sacarnos nuestras dudas acerca del espacio, nuestros miedos en torno a la docencia y a las prácticas de la enseñanza en particular, experiencia que él ya vivió hace algunos años. No grabamos el encuentro para evitar cualquier tipo de inhibiciones y poder consultarle todo aquello que pensáramos, al mismo tiempo que él pudiera responder con total sinceridad. Pensamos algunas preguntas divididas en distintos ejes, que se presentan a continuación, pero en el marco de la charla esto se dió de manera mucho más distendida y desordenada, lo que nos permitió reformular las preguntas y generar nuevas:

*Contexto institucional* ¿Qué sucede con las materias pedagógicas en la Escuela de Teatro? ¿Qué relevancia tienen para la institución? ¿Y para los estudiantes? ¿Cómo se entrecruzan los contenidos de la materia con el Teatro? ¿Cuáles podrían ser nuestros informantes claves a la hora de pensar en un análisis institucional? ¿Qué personas podrían ser las que mejor nos reciban?

*Agenda de trabajo* ¿Cuáles son las fechas de exámenes finales en la Escuela? ¿Cuándo preferís que empecemos a observar y a practicar?

*Programa y formas de trabajo* ¿Qué temas se dieron en el primer cuatrimestre? ¿Qué estipula el programa que se debe dar en el segundo? ¿Cuáles textos usaron y cuáles se planifican para los contenidos que restan? ¿Resultaron difíciles los textos dados? ¿De qué forma se abordaron? ¿Les estudiantes tienen el hábito de leer para cada clase? ¿Cómo se llevan con las lecturas?

*Evaluación* ¿Qué prácticas de evaluación son comunes en la Escuela? ¿Cómo evaluás vos? ¿Crees que deberíamos evaluar?

Cuando comenzó el encuentro me comunicó que el curso que se me asignó (los martes en el turno vespertino, de 16 a 18hs) cuenta con 11 estudiantes y que la mayoría de ellos ya tiene otros trayectos por instituciones de formación terciaria, es decir, no serían estudiantes “puros” como llamamos en la facultad a quienes cursan la carrera como primera experiencia de formación. Sin embargo, hay algunos pocos que no han pasado por otras instancias de formación, por lo cual la relación que tienen con el hábito de lectura es dispar. Este dato fue sumamente importante para mí, ya que me generaba muchas dudas sobre la población que habita la escuela de teatro en términos de su magnitud y de sus características. Evidentemente esto se constituye en un enorme desafío de cara a pensar mis clases, desprendidas de los hábitos y prácticas que construí como comunes en la facultad. Además, nos dijo que a los estudiantes les interesa mucho conversar, preguntar y debatir sobre las temáticas que se han llevado a las clases, lo cual me tranquilizó mucho saber que será posible dialogar con ellos y comunicarme sus intereses. Aunque a César esto le resulta sumamente importante para lograr una dinámica entretenida y llevadera en las clases, se nota bastante preocupado por el aprendizaje de los conceptos que se enseñan, es decir, que la propuesta invite a los estudiantes a ir más allá de los debates, que siempre enriquecen el espacio, para la aprehensión de los contenidos en sí mismos. Este punto me resuena a la hora de pensar en mis propias planificaciones ¿Cómo lograr una clase que pueda atraerles, que puedan traer sus conocimientos, experiencias y saberes sobre el mismo, sin descuidar el contenido a enseñar? Si bien nos explicitó que él busca en su práctica una evaluación de conceptos, ya que esto se flexibilizó por demás con la pandemia, nos dió a entender que en nuestras prácticas tenemos la libertad de hacer lo que creamos conveniente en consonancia con nuestra propuesta, siempre y cuando podamos realizar una evaluación que nos permita posicionarnos como docentes. Es decir, que los estudiantes nos otorguen legitimidad a la hora de practicar y presten la misma atención que cuando cursan con él. He aquí otro gran desafío: evaluar a mis pares.

Respecto a la agenda de trabajo, nos propuso iniciar las observaciones la semana del 14 de Agosto, dado que antes se toman mesas de finales en la Escuela. Quedamos en armar la agenda y enviársela con el visto bueno de la cátedra para organizarnos mejor, siempre contemplando tener las planificaciones armadas con una semana de anticipación a la clase. Así también, nos comentó algunos contenidos que habían dado en el primer cuatrimestre pero se comprometió a enviarnos el programa de la materia (que se encuentra a continuación) en los días consiguientes para que tengamos mayor claridad con respecto a los textos dados y a la pretensión de los que podríamos llegar a dar en nuestra práctica.

Además, ante la pregunta por la importancia que se le asigna a la formación docente, nos explicó que la misma es percibida tal como aparece en el diseño curricular: se concibe desde el primer año como aspecto central de la formación. Se forman para ser docentes y eso está muy presente tanto en los contenidos curriculares como en su posicionamiento como estudiantes en formación. Esto a su vez se ve reflejado en las clases de Fundamentos de la Educación, tratando de interrelacionar los saberes propios del mundo del teatro a través de analogías, ejemplos, metáforas con los del mundo de la Pedagogía. César indica que si bien los años le han dado mucho conocimiento sobre cómo hacer estas relaciones en el aula, son los mismos estudiantes los que tienen ideas y aportan en este sentido.

Por último, nos pasó los contactos de la jefa de área, la regente y el centro de estudiantes, estos últimos con gran presencia dentro de la Escuela, que podrían llegar a recibirnos y responder nuestras dudas.

En líneas generales, quedé muy contenta con este primer encuentro. César mostró la figura de coformadore desde una perspectiva constructivista (Edelstein y Coria, 1996)<sup>51</sup>, prestando un acompañamiento en el proceso de nuestra formación y en el paso a la inserción laboral docente, que incluye la compañía en el camino de apropiarnos de una serie de prácticas, códigos y significados institucionales que aún desconocemos. De por sí, él nos confió ciegamente el espacio, y refuerza esta confianza otorgándonos la seguridad de que ahora somos nosotras las que tenemos que creer en sí mismas, para que podamos planificar con la seguridad y el respaldo de haber cursado cuatro años en la carrera, lo que nos convierte prácticamente en colegas.

---

<sup>51</sup> En “Barcia, De Morais Melo, Justianovich (coords). Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación”

## Anexo 4

### Programa de la materia<sup>52</sup>

## CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

2023

### **Eje temático N° 1: ¿Qué es la educación?**

Tipos de conocimientos. Educación y conocimiento. Los múltiples conceptos de la educación. Educación y Pedagogía. La educación como proceso dinámico. Diferencias entre educación, formal, no formal e informal.

La educación entre producción y reproducción social. Educación y Poder. Límites y posibilidades de la educación. .

### **Eje temático N° 2: Educación, escuela y sociedad.**

La educación como fenómeno histórico y social. Comenio: el ideal pansófico. Génesis de la pedagogía moderna. La Institucionalización educativa a través de la historia. La educación en la propuesta positivista: Comte y Spencer. La naturalización de la escuela actual. La des-naturalización de las prácticas educativas.

La modernidad. La educación en el proyecto de la modernidad.

### **Eje temático N° 3: Las teorías Pedagógicas.**

La pedagogía de la Escuela Nueva: El contexto histórico y político en cual surge la propuesta. Orientación general de la Escuela Nueva. Crítica a la escuela tradicional. Concepción de la niñez, de la relación maestro alumno y tratamiento del contenido. La Propuesta de Dewey.

La pedagogía tecnicista. Raíces históricas. Características de la tarea docente.

Las teorías críticas. Las teorías de la reproducción. La escuela como máquina de diferenciación social.

---

<sup>52</sup> Pegaré el documento tal como me lo pasó César luego de nuestro primer encuentro, lo resaltado en amarillo son aquellos contenidos y textos que dictó antes de las vacaciones de invierno, previendo seguir con el texto de Pineau (2001) posterior a éstas.

Las pedagogías de la liberación. Las ideas pedagógicas de Paulo Freire.

#### **Eje temático N° 4: Rol docente.**

Evolución del concepto de profesión docente. El enfoque práctico artesanal. El enfoque técnico-academicista. Enfoque reflexivo.

La Proletarización e intensificación del trabajo docente. El rol docente como intelectual transformador.

Elementos de la tarea docente: el saber en la escuela. La evaluación de los contenidos.

### **BIBLIOGRAFÍA**

#### **Eje temático N° 1**

CARPIO, A.: “Principios de Filosofía”, Cap. La filosofía como crítica universal y saber sin supuestos. Ed. Glauco, Buenos Aires, 1995.

NASSIF, R.: “Pedagogía general”, Cap 1: Los múltiples conceptos de la educación, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

CARUSO, MARCELO; DUSSEL, INÉS Introducción, en: La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana, 2003, pp. 13-21.

GVIRTZ, S.; GRINBERG, S.; ABREGÚ, V.: “La Educación ayer, hoy y mañana”. Cap 1: ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? El ABC de la pedagogía. Ed. AIQUE, Buenos Aires, 2007.

#### **Eje temático N° 2**

NARODOWSKY, M.: “Infancia y poder”. Cap. 2: El imperio del orden: Comenius. Buenos Aires, Ed. Aique, 1999.

DUSSEL, I.: “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en el siglo XIX”. En: Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. La escuela como máquina de enseñar. Bs.As., Paidós, 2001.

CASULLO, N.: “Itinerarios de la modernidad”. La modernidad como autorreflexión. Ed. Eudeba. Bs.As. 1999.

PINEAU, P.: ¿Porqué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.

### **Eje temático N° 3:**

PALACIOS, J.: "La cuestión escolar". Cap I La tradición renovadora. Barcelona, Laia 1984.

BRUBACHER, J.S.: "John Dewey" en J. CHÂTEAU (Dir.): Los grandes pedagogos. México. FCE, 1959, pp. 277-294.

GIMENO SACRISTÁN, J.: "La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia". Madrid, Ed. Morata, 1982.

BOURDIEU, P.: "El racismo de la inteligencia, en Sociología y Cultura". Grijalbo/CONACULTA. México, 1990.

NASSIF, R. y otros: "El sistema educativo en América Latina". Las ideas pedagógicas de Paulo Freire, Ed. Kapelusz, Bs. As, 1984

### **Eje temático N° 4:**

DAVINI, M.C.: "La formación docente en cuestión". Cap. 1: Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. Ed. Paidós, Bs. As. 2001.

ARANOWITZ, S. Y GIROUX, H.: "Maestro, formación, práctica y transformación escolar". Cap.: la enseñanza y el rol del intelectual transformador. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. Año 1992.

PEREZ GOMEZ, A.: "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Cap 4: Desarrollo profesional del docente. Ed. Morata, 1998.

## Anexo 5

### Guía de criterios para la observación participante

Las prácticas de la enseñanza son prácticas pedagógico-didácticas que merecen presentarse como objeto de estudio y, como tal, exigen un análisis que implique desnaturalización de lo cotidiano y categorías teóricas multireferenciales que den cuenta de su complejidad para su estudio, según Barcia, De Moraes y Lopez (2017)<sup>53</sup>. La observación como dispositivo de formación, es una herramienta crucial a la hora de pensar las prácticas de la enseñanza. En este sentido, la cátedra presenta tres tipos de prácticas: las del practicante a le coformadore; entre practicantes; y de la cátedra a practicantes. En esta guía de criterios, desarrollaré algunos referidos a la observación del primer y segundo tipo, las cuales realizaré yo misma con los fines de: 1) conocer el curso que me recibe, para poder pensar propuestas de enseñanza adecuadas a su plan de estudios, sus intereses, las necesidades de la institución, entre otras; 2) aportar a la formación de mi compañere de trabajo, co-construyendo diálogos, compartiendo estrategias y generando un vínculo de acompañamiento en un momento tan importante en nuestra carrera.

Como indica Guber (2001)<sup>54</sup> toda observación es participante porque la presencia de alguien externo implica necesariamente una alteración del curso normal de la clase aún con la pretensión y el esfuerzo para que esto suceda en lo más mínimo a los fines de evitar la obtención de una información del curso alterada. En este sentido, desde la perspectiva de le observadore existe una tensión entre el hacer y el conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse (Guber, 2001) que permea nuestra observación y nos posiciona en un lugar “incómodo”. Es necesario, entonces, encontrar nuestro lugar allí en el intersticio entre ser “espectadore” y participar de la clase como si fuéramos estudiantes o docentes, puesto que la primera es imposible por su carácter neutro que se aleja de la observación que buscamos, y la última opción entorpecería los resultados de la observación.

Entendemos, además, que la observación estuvo históricamente ligada a un mecanismo de control que construye a nuestra presencia en el aula como ser extraño, que viene a evaluar a le docente y estudiantes. Sin embargo, creemos que es posible volver a la observación en una

---

<sup>53</sup> Prácticas de la enseñanza. Libros de cátedra (2017) / Marina Barcia ... [et al.] ; coordinación general de Marina Barcia; Susana de Moraes Melo ; Aldana López. - 1a ed . - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017.

<sup>54</sup> Guber, R (2001). La observación participante. En *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.



herramienta de reflexión poderosa para el accionar docente (Anijovich, 2009)<sup>55</sup>. Para esto, es preciso planificar la observación (lo que se esgrime en este documento) y luego realizar un análisis posterior a la luz del marco teórico seleccionado.

El registro se realizará mediante la toma de notas y el posterior análisis en formato de crónica (registro narrativo). Durante la toma de notas, se intentará poner en una columna aparte todo lo referido a la subjetividad de le observadore, para evitar sesgos a la hora de pensar en la clase tal y como fue. Si bien aquí se esgrimen varias preguntas que me permitirán ubicar la observación en el aula, también entendemos que, como indica Anijovich (2009), la situación educativa es sumamente compleja. En este sentido:

“La clase requiere ser pensada como campo problemático en la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado. Desde un encuadre situacional, la clase enfatiza sucesos del presente, un momento, el aquí y ahora resultante de un corte transversal que contiene y actualiza la historia. Esto significa (...) reconocer su temporalidad y necesaria contextualización histórico-social. Como acto social, requiere ser analizada desde la tensión entre las tendencias a reproducir y a transformar y, por ende, desde su dimensión política, desenmascarando su supuesta neutralidad” (Edelstein, 1996: 170-171)

Con lo cual, como indica Anijovich (2009) es preciso “poner el foco” en distintos aspectos de la práctica, sin escindir las unas con otras pero tampoco pretendiendo una observación “total” que sea desbordante para el análisis, en donde se pone en juego no sólo lo observado sino lo recolectado en otras instancias como las entrevistas.

<b>Preguntas para la etapa preactiva con mi par</b>
¿Cuál es tu diseño de clase? ¿En base a qué información lo has armado (observaciones, recomendaciones de le co-formadore o de la cátedra, tu propia experiencia como alumne)? ¿En qué crees que podría aportar mi mirada en la clase? ¿Querés que participe en la dinámica o preferís que intervenga sólo cuando sea necesario?

<sup>55</sup> Anijovich, R., 2009. Transitar la formación pedagógica. Capítulo 3. La observación: educar la mirada para significar la complejidad.

**Ejes de análisis para la observación  
(co-formadore)**

<b>Ejes</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>
<b>Secuenciación de la enseñanza</b>	<p>¿Cuáles son los contenidos de la clase?            ¿Cómo se ha construido el contenido?            ¿Cuál es el recorte que ha hecho le docente?            ¿Con qué fines? ¿Cómo se secuencian los contenidos de la clase? ¿Qué saben les estudiantes del tema? ¿Se ha tenido en cuenta a la hora de planificar la clase?            ¿Relaciona el contenido de la clase con los de las clases anteriores? ¿Cómo? ¿Cómo se pone en juego el contenido de la clase con su forma (Edwards, 1995)<sup>56</sup>? ¿Cómo se concibe el conocimiento (Edwards, 1995)?            ¿Los componentes guardan coherencia?</p>
<b>Intervención pedagógico-didáctica</b>	<p>¿Hubo imprevistos? ¿De qué tipo? (ausencias, conflictos, fallas técnicas, equivocaciones, no comprensión de la consigna, del texto o la explicación docente, entre otras) ¿Cómo se resolvieron (Edelstein, 1996)<sup>57</sup>? ¿Qué situaciones ameritan la intervención docente? ¿Cómo interviene? ¿Interrumpe a les estudiantes?            ¿Logra mediar debates/discusiones/conflictos? ¿De qué forma? ¿Retoma categorías conceptuales en</p>

<sup>56</sup> Edwards, D. (1995): “Las formas de conocimiento en el aula”, en Rockwell (coord.): *La escuela cotidiana*. México: fce.

<sup>57</sup> Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. (1996) "Corrientes Didácticas Contemporáneas". México: Paidós.

	<p>sus intervenciones? ¿Recupera las voces de los estudiantes? ¿De qué forma es interpretado el error y qué estrategias se utilizan para encauzarlo?</p>
	<p><i>En particular para la observación a compañere:</i> ¿A qué cuestiones adjudica los imprevistos? ¿Logra resolverlos con tranquilidad a pesar de suceder lo no planificado? ¿El resto del equipo docente interviene? ¿En qué situaciones? ¿Se podría decir que logra un manejo del grupo adecuado mediando y orientando la realización de actividades?</p>
<p><b>Condiciones didácticas. Tiempo y espacio pedagógico (Freire, 2004)<sup>58</sup></b></p>	<p>¿Cuántos estudiantes son? ¿Con qué espacio cuentan para llevar adelante la propuesta de enseñanza? ¿Qué recursos (pizarrón, pizarra, tizas, fibrones, proyector, etc.) tienen disponibles? ¿Cuáles se utilizan? ¿Cuánto tiempo tienen para la realización de la clase? ¿Cuánto utiliza? ¿Cómo lo distribuye y gestiona? ¿Se han respetado los tiempos estipulados en la planificación? En caso de que no: ¿Por qué?</p>
	<p><i>En particular para la observación a compañere:</i> ¿Se siente cómoda con los recursos y materiales que ha utilizado? ¿Resultan pertinentes para el desarrollo de la clase? ¿Podría recomendarle otros?</p>

<sup>58</sup> Freire, Paulo (2004). Elementos de la situación educativa. En El grito manso (pp. 31-48). Siglo veintiuno editores.

<b>Condiciones institucionales</b>	<p>¿De qué manera lo institucional atraviesa el trabajo en el aula? ¿Cómo se manifiesta en la planificación, el recorte de los contenidos, los objetivos planteados, la forma de llevar adelante la clase?</p>
	<p><i>En particular para la observación a compañere:</i> ¿Se ve reflejado el análisis institucional realizado? ¿Y las observaciones? ¿Hay una “adaptación” en la forma de llevar adelante la clase en este sentido?</p>
<b>Direccionalidad (Freire, 2004)<sup>59</sup></b>	<p>¿Qué propósitos tiene el docente? ¿Cómo se posiciona frente a los estudiantes? ¿Hace explícito su posicionamiento ideológico?</p>
<b>Sujetes de aprendizaje</b>	<p>¿Cuáles son las características (año, división, carrera, género, edad) de los estudiantes? ¿Cómo concibe el docente a los estudiantes (desde la planificación y en la práctica)? ¿Promueve su participación? ¿Se recuperan las voces de los estudiantes? ¿Cómo puedo ver a los estudiantes en la clase? ¿Se ven cómodos de participar?</p>
<b>Diseño de la clase (para la observación a compañere)</b>	<p>¿Se evidencia en la clase la planificación realizada y fundamentada? ¿Guarda coherencia lo explicitado allí con la forma de presentar el contenido en la clase? ¿Qué decisiones se debieron tomar sobre la marcha? ¿Resultan acertadas para mejorar la enseñanza? ¿Se tomaron en consideración</p>

<sup>59</sup> Ídem

	<p>los objetivos al tomar dichas decisiones?</p> <p>¿Resulta pertinente lo diseñado con respecto a la situación real del aula? ¿Las actividades propuestas parecen resultar familiares a los estudiantes y con el nivel de complejidad necesario para desafiarles?</p>
<b>Evaluación</b>	<p><i>Activa</i> ¿Hace una evaluación del aprendizaje? ¿De qué forma? ¿Explicita criterios? ¿Cómo lo perciben los estudiantes?</p>
	<p><i>Post-activa</i> ¿Hace una evaluación de su propuesta de enseñanza? ¿De qué forma? ¿Cómo actúa en función de la información obtenida de la evaluación de los aprendizajes o de la enseñanza? ¿A qué aspectos de la práctica se le adjudican los aciertos y los errores?</p>

### **Preguntas orientadoras para la reflexión post-activa con mi par**

¿Qué reflexiones te llevas de la clase? ¿Creés que pudiste cumplir con los objetivos y propósitos pensados para la misma? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué fortalezas y debilidades notamos en la propuesta/clase? ¿Cómo se podrán ponderar/mejorar? ¿Puedo darte mis impresiones? ¿Puedo brindarte algún consejo/recomendación/o resonancia para pensar juntas?

*Para mí misma:* ¿Puede realizarle una devolución formativa (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017)<sup>60</sup>? ¿Qué puede aportarme a mis planificaciones o el desarrollo de mis clases la observación a mi compañera?

<sup>60</sup> Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Capítulo 4. 'Evaluación Formativa'. Montevideo: Grupo Magro Editores.

**Posibles preguntas para la reflexión post-activa con co-formadore**

¿Qué reflexiones te llevas de la clase? ¿Sentís que hay algo que no se entendió? ¿Por qué?  
¿Creés que debería retomar alguno de los contenidos de la clase que haya quedado pendiente?

## Anexo 6

### Crónicas de las observaciones al co-formador

#### Crónica de la primera observación al coformador

**Fecha:** 15 de Agosto del 2023

Me encontré con mi coformador, César, en el hall de la sede central de la Escuela de Teatro. Minutos antes me tomé un tiempo para observar el edificio desde adentro, que me resultó muy bonito y distinto al Anexo que había conocido la semana anterior (**Fotos disponibles en F1**). Subimos al segundo piso y él abrió la puerta del aula (una puerta corrediza transparente) donde ya nos esperaban cinco estudiantes dentro. Quizás esto fue lo que primero me llamó la atención ya que, a diferencia de la facu, los estudiantes pueden entrar libremente al aula antes que su docente. Me dió la bienvenida, me presentó y a medida que pasaba la clase e iban entrando nuevos compañeros lo volvía a hacer, lo cual me pareció muy acogedor.

Algunos estudiantes llegaron demorados, pero la clase empezó puntual a pesar de saber esto de antemano y terminó igualmente puntual (ví que había estudiantes afuera cuando nos retiramos, con lo cual pienso que quizás el aula es usada a partir de las 18). El aula que usan es grande pero tiene una mesa rectangular (en realidad varias mesas cuadradas dispuestas de esta forma) en el medio que la ocupa casi en su totalidad. La mesa permite que todos nos veamos las caras, además, es un aula muy luminosa y no entran ruidos (**Fotos disponibles en F2**). En un costado hay un pizarrón y en la pared de al lado, otro. De todas formas, César se posiciona en el extremo opuesto al pizarrón del fondo, y más tarde al lado de este, pero sólo en una oportunidad usa el pizarrón para explicar, entiendo que con tizas que ya se encontraban en el aula (**Sobre las condiciones didácticas**)

El grupo es muy diverso, hay tres varones (uno que pareciera tener experiencia como docente, a diferencia de los otros dos, más jóvenes) y cinco mujeres (una mujer que también pareciera ser docente, una mujer grande y tres jóvenes, dos de ellas mucho más tímidas que el resto del grupo). Se preguntaron en varios momentos de la clase por “Isa” quien ya hace dos semanas que falta a las clases, quizás la conozca la próxima semana. (**Sobre los sujetos de aprendizaje**)

César comienza la clase recordando el texto del día (que es el mismo que el de la semana pasada): “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo “esto es educación” y la escuela

respondió “yo me ocupo”” de Pineau (2001)<sup>61</sup>. Además pregunta por el sentido por el cual se lee este texto. Él es profe de otras dos materias más en la escuela (Política Educativa y Didáctica General), con lo cual hace referencia a lo que verán el año siguiente en muchas oportunidades. En este sentido (y entiendo que recuperando lo charlado en la clase anterior), habla de la educación en tanto herramienta de formación de la subjetividad, es decir, en la formación de un ciudadano, contrario a lo que es la “barbarie”, lo cual desarrollarán mejor en Política. Explica que si bien en la primera parte del año se habían enfocado en el concepto de educación, la idea ahora es pensar las prácticas educativas como una herramienta política materializándose en la escuela, producto de la modernidad. *(Sobre la secuenciación de la enseñanza)*

También recupera la metáfora del camello que aparece en el texto y sobre la cual, por su forma de decirlo, han estado discutiendo la clase anterior. Una de las estudiantes indica que la metáfora refiere a una conducta de vida internalizada. Pienso en la categoría de habitus de Bourdieu, pero César no lo recupera, con lo cual asumo que no lo han visto a lo largo de la carrera y quizás no lo verán tampoco. Sigue recuperando lo de la clase anterior, suma los objetivos del sistema educativo, basado en una ideología normalista -oligarca, agrega una compañera- *(Sobre la secuenciación de la enseñanza)*. Otra estudiante agrega que a ella lo que le había quedado de la clase anterior tenía que ver con que la escuela es una de las más grandes invenciones de la modernidad.

César me explica que había quedado como tarea de la clase anterior hacer carteles con frases que refieran a posturas defensoras del normalismo. “¡Qué terrible!” “¡Vergonzoso lo que escribimos!” repetían a cada rato. En esta clase, la idea es que peguen esas frases en un afiche papel madera que llevó el docente **(la producción final se encuentra en el F3)**. Lleva bastante tiempo que les estudiantes se organicen, terminen de transcribir sus frases a un papel más grande, con letra más clara. En el “interín”, algunos leen el texto, otros pegan los papeles y otra escribe el título del afiche “Defensores del normalismo” encomendada por César.

Antes de comenzar, me consultan qué estudio y por qué, en qué año estoy, si me faltan materias, entre otros. Creo que el interés de les estudiantes fue muy genuino. Recuerdo cuando en la entrevista con el Faka me dijo que la Escuela de Teatro es un ambiente “muy amigüero” y pienso que tenía razón. Cuando conté que fueron mis ganas de transformar la escuela lo que me llevó a estudiar, César habló de Giroux y la categoría de crítico-transformador, es decir, que aunque parezca paradójico, la transformación muchas

---

<sup>61</sup> Pineau, P, Dussel, I y Caruso, M (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós



veces se hace desde adentro mismo del sistema. En este sentido, un compañero expuso una situación por la que había pasado en un colegio en donde trabajó, ya que dió clases de Educación Sexual Integral y fue denunciado por los padres. Allí, él entendió, junto al apoyo de otras docentes, que los grandes cambios se hacen desde dentro.

La consigna de la clase es que presenten su frase y le den un fundamento teórico en función del texto de Pineau. Del primer grupo de estudiantes, solo uno está presente (el que hizo la intervención anterior), quien comienza diciendo que se siente como esa mujer en una marcha a la que le preguntan “Señora ¿usted por qué está acá?” y ella responde “¡¡Porque no queremos ser Valenzuela!!”. Me resultó gracioso e interesante este punto ya que expresa un posicionamiento político por parte del estudiante que es avalado con risas por todos. Este posicionamiento y la ironía es mantenida durante toda la clase con la misma energía. Su frase había sido muy pensada, desde una postura sumamente normalista y burocrática. César dice “¡Qué horror!”, asentando un posicionamiento político para con el contenido trabajado, casi como diciendo “No estoy de acuerdo con lo que plantea el normalismo” (*Sobre la direccionalidad*) y luego consulta quién podría haber dicho la frase para que imaginen un personaje. Poco más tarde acordamos que la frase se podía asemejar al comentario de alguna inspectora de escuela a quien jugamos a llamar “Gregorio Evaristo Lopez Losada”. Y más tarde pregunta a qué característica que menciona Pineau corresponde la frase, esto lo hace en todas las oportunidades que alguien lee, dejando claro que cada frase debe corresponderse con el texto de Pineau. (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica*).

La primera frase (empezaron desde el extremo superior izquierdo y los aportes fueron en modo de lectura -de arriba a abajo, de izquierda a derecha-) que leyeron refería a la enseñanza de una cultura única, para lo cual César retoma algo de la necesidad política de establecer el objetivo de reproducción de una cultura relacionado con los procesos de inmigración. Consulta si han dado algo de esto en Historia (*Sobre la secuenciación de la enseñanza*) Es allí donde un compañero indica que no han llegado a verlo, pero que él por su cuenta vió una película llamada “ni dios, ni patrón, ni marido” que explica un poco el contexto de época. César le responde que comparta algún fragmento de la película que pueda llegar a ser relevante, lo cual me pareció muy potente porque reconoce la voz del estudiante y se propone aprender de él también (*Sobre los sujetos de aprendizaje*). Además, el docente suma aportes de cómo la Iglesia ha influido en este debate por el monopolio de la enseñanza y la reproducción de una cultura única.

La segunda frase que lee el mismo grupo refiere a la escuela como espacio separado del ruido de la sociedad, donde se preserva el saber. César le da una vuelta de tuerca a la intervención

yendo a un ejemplo de la vida cotidiana “como cuando las maestras dicen ‘los problemas de la escuela para afuera’” Allí otra compañera interviene indicando que si bien la escuela atiende a algunas problemáticas sociales, puede que el maestro siga encerrado en la lógica de de la escuela, sin poder verla por fuera. Varies compañeros suman experiencias y anécdotas al tema. César indica que aparecen cosas muy interesantes en sus intervenciones. Trae la categoría de contrato didáctico como parte de un contrato cultural, es decir, que se construye una dinámica, un entramado de intersubjetividades. Luego de más anécdotas, César intenta traer el foco de nuevo a lo que había planteado anteriormente, añadiendo un ejemplo del pasado cuando se permitía el maltrato dentro de la escuela, que tenía que ver con que en la sociedad había cierta concepción de infancia que lo habilitaba, al contrario de hoy. Indica que todas las prácticas de las que cuentan son sostenidas por una ideología que es preciso desnaturalizar. El compañero que expuso la frase cuenta de cómo era antes la escuela de teatro (asumo que ha comenzado hace tiempo atrás y retomó ahora, o algo similar) en torno a prácticas pedagógicas muy severas, y una compañera cuenta una anécdota de su mamá, en torno a la noción de respeto, como docente en varias escuelas. César retoma el eje del debate para enganchar algunos temas que dieron anteriormente, como a Comte, con la matriz eclesiástica que menciona Pineau. ***(Sobre la intervención pedagógico-didáctica)***

El siguiente papel, leído por el mismo grupo, refiere a la idea de escuela-templo, y de espacio y tiempo pedagógico, pero no se sabe explicar muy bien. Un estudiante de otro grupo tomó la posta para explicar el tema. De este modo, volvimos a hablar de la conducta docente como ejemplo de moral y varies comentan casos de docentes que han sido cuestionados por tener TikTok o Tinder, como si no pudieran convivir los dos mundos de lo personal y lo profesional.

César recupera estas ideas y menciona lo curioso que es poder encontrar resabios normalistas en las prácticas de la escuela de hoy, esto lo hace con fuerte intención durante distintas partes de la clase. Se abre a contar una experiencia más personal ligada a la vestimenta que usa para ir a clases, que está asociada a una práctica personal debido a su propia biografía escolar y social que construye su hacer docente. Varies lo trasladan a otras profesiones y al deber ser de sus propios padres. ***(Sobre la direccionalidad)***

El cuarto y último cartel del primer grupo hace referencia a los tiempos de juego y los tiempos de trabajo que buscan la máxima productividad. César aporta la categoría de fragmentación y racionalización del tiempo, y la noción de aprender y hacer todo todos al mismo tiempo. Una alumna interviene “¡como Comenio!”, tema que vieron en el primer cuatrimestre. Esta intervención es felicitada por César, de algún modo.

Otro grupo expone sobre la inteligencia como superioridad, el analfabetismo en términos de infantilización, y el verticalismo docente-estudiante. César los pone en jaque “¿y si yo tengo una buena idea como estudiante?”, haciéndolos entrar en personaje de normalistas. No hizo esto con el otro grupo de una sola persona, lo hizo con éste, quienes construyeron un posicionamiento juntas respondiendo a la “provocación”. (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica*)

César retoma esta idea de que no sólo hay una reproducción de un saber, una cultura única, sino también de valores, actitudes y aptitudes. En este sentido, se reconoce como un gran “spoileador” y les anticipa la noción de currículum oculto que van a ver en Didáctica, es decir, aquellos contenidos implícitos que forman subjetividades. Indica que todo lo que están viendo ahora lo seguirán resignificando en otras materias.

Los estudiantes del segundo grupo leen un cartel que refiere al docente como ejemplo de buena conducta. César busca el contrato de maestras de 1923 que habla de la cantidad de restricciones que tenían las docentes a la hora de asumir el trabajo como evitar la vía pública, determinada vestimenta y el ocio. Todas hacen ruidos y caras de asombro y espanto por lo que escuchan. Varias comparan esta posición con la de una monja. César adhiere a esta mirada monástica de la docencia, ligada también a una idea de vocación que resuena en ambas figuras.

En un siguiente cartel mencionan la concepción de la infancia como incompletitud, y luego reflexionan también sobre la mirada hacia los pobres, coincidiendo con que existe un aspecto clasista muy despreciable en las afirmaciones.

Luego, hablan sobre la escuela como adoctrinadora de rutinas y comienzan a debatir sobre el disciplinamiento social de los cuerpos. En este sentido, César recupera la noción de cuerpos dóciles y encorsetamiento, incluso lee esa parte del texto para ser claro. También introduce ideas del darwinismo social, los análisis antropométricos, la teoría de la evolución llevada al plano de lo social, entre otros. Por último, el grupo expone una frase sobre la uniformidad y universalización del pensamiento y la conducta. En esta línea, César explicita aquellas dificultades que supuso el currículum nacionalizado, que no atendía a las particularidades regionales ni institucionales, como lo hacen hoy en día los diseños curriculares provinciales y los Proyectos Educativos Institucionales (Incluso, llegan a discutir qué es un PEI y cómo funciona)

Comienza a exponer otro grupo en el mismo sentido del currículum, como una norma a la cual hay que acatar. César precisa esta idea de currículo como control y recupera a Cullen, a quien ha mencionado en clases anteriores. La clase empieza a “acelerarse” aquí ya que nos ha

llevado mucho tiempo de trabajo lo realizado y quedan aún frases por leer, en poco tiempo de clase *(Sobre las condiciones didácticas)*

Este grupo presenta algunas dificultades para la exposición ya que las ideas no resultan del todo claras, por lo cual, el docente invita a explicar más, a leer el texto de nuevo, explicar en profundidad cuál es el error y por qué. Por ejemplo, cuando dicen que la ciencia se enseña fuera de la escuela y no dentro, cuando en realidad lo que sucede es, en palabras de César, un proceso de transposición didáctica que nos permitiría decir que no se hace ciencia en la escuela, pero que es preciso explicar un poco más esa cocina y los riesgos de la mala transposición sin simplificarlo. “Quizás lo llevé a un extremo” dice como disculpándose la estudiante. Sucede algo similar en la siguiente frase del mismo grupo, donde cuesta explicar teóricamente lo que han esgrimido en las frases que César lleva a un lenguaje más accesible. Además, utiliza el recurso de preguntar “¿qué le parece al resto?” para que les estudiantes intercambien entre sí, pide que repiensen algunas frases vinculadas a los errores. *(Sobre la intervención pedagógico-didáctica)*

El último grupo habla del castigo ejemplificador, y de la división de roles por clase. Aquí es donde el docente toma las tizas y dibuja dos pirámides que dan cuenta de la jerarquía y la legitimación de los distintos saberes, que terminan por reproducirse en la legitimación de las diferencias sociales. Un compañero introduce el concepto de meritocracia, y aportan cuestiones que han visto en otras materias.

Para la próxima clase realizarán frases posicionadas como “detractores del normalismo”, les invita a “matar sus creaciones” de hoy (esto supone un aspecto del mundo del teatro que me pareció fascinante), para problematizarlas la semana siguiente. Aunque están todes guardando, listas para irse, César pregunta “Tendríamos que haber puesto detractores y detractoras ¿no? ¿cómo funciona el lenguaje inclusivo en este caso que ya tiene la e, como presidente?” Es allí donde una compañera comienza a explicar el tema de los pronombres y la importancia de preguntar antes de comenzar una clase cómo quieren ser llamades, muy interesante para seguir caracterizando al grupo y conocer sus voces. *(Sobre les sujetos de aprendizaje)*

### **Reflexión post-activa con co-formadore**

Al salir, nos acompañamos con César a la parada del micro, salimos ambes muy contentes con la participación de les estudiantes, fue sumamente interesante poder escucharles a todes. Le pregunté si las clases se le extendían mucho (por lo que había notado) y me dijo que sí, que a veces es muy difícil sacarles de lo anecdótico y pensar algo más en clave de teoría, por

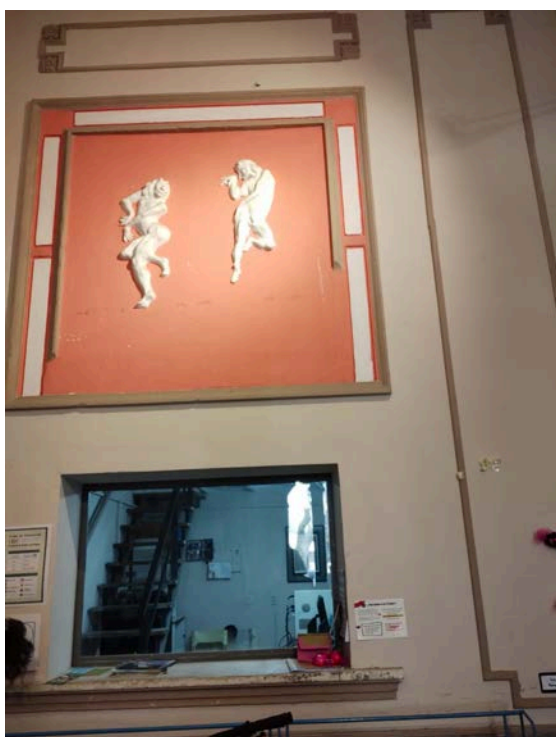
eso les solicitó que, a diferencia de la tarea de la presente clase, pudieran llevarlo realizado para no perder tiempo. Le pedí algunas recomendaciones sobre los temas que daré, y pensamos en acortar el tiempo de observaciones para comenzar antes la práctica y poder “enganchar” con los contenidos de la siguiente unidad. Nos despedimos.

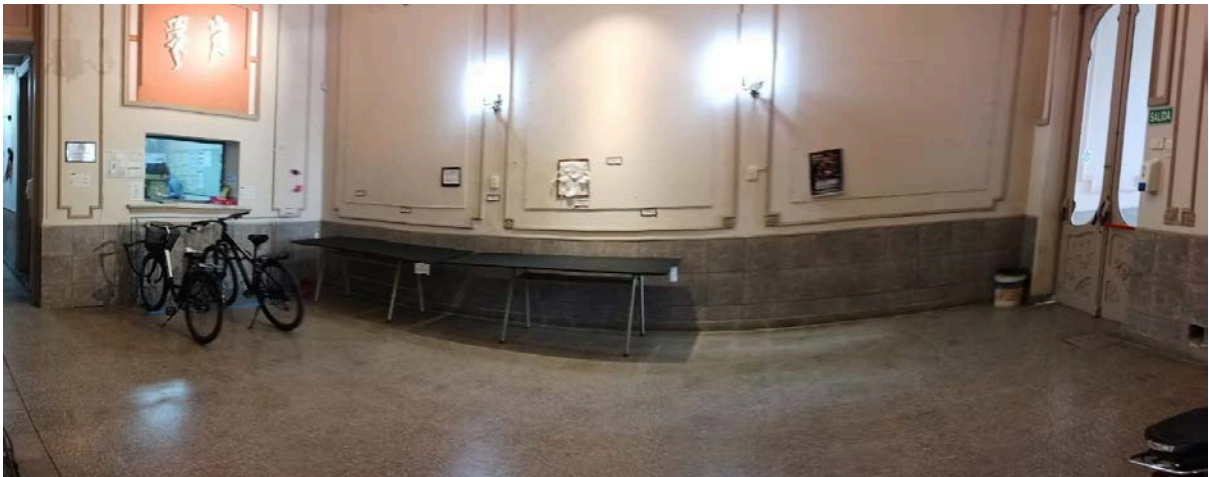
**F1:**

*Fotos del lugar donde realizamos la entrevista al centro de estudiantes en el edificio Anexo de 49:*



*Fotos del hall de entrada de la sede de 51:*

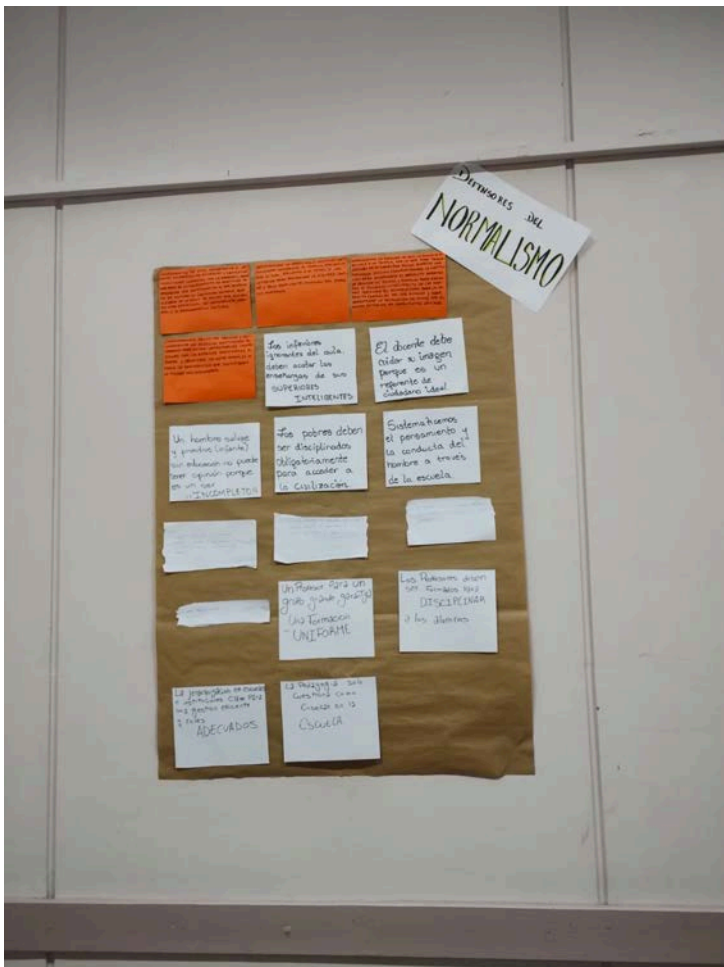




F2:



F3:



## Crónica de la segunda observación al coformador

**Fecha:** 22 de Agosto del 2023

El día de mi cumpleaños, martes 22 de Agosto, tuve mi segunda y última clase de observación. Fue un periodo corto e introductorio de lo que será mi práctica, pero también muy agradable para mi bienvenida y me siento sumamente agradecida por eso.

Ni bien llegamos al aula con César, él comenzó a pegar el afiche que ya había avisado que harían la semana anterior, para que les estudiantes lo llenaran de frases “detractoras del normalismo” al lado de las frases defensoras del mismo. En esta oportunidad, me animé a ofrecer mi ayuda para cortar la cinta y pegar con ellos los papeles. Una vez que hacemos esto, César se queda mirando los afiches e indica que en verdad no es que las frases de la clase anterior (defensoras del normalismo) se hayan sucedido antes que las detractoras, sino que hay algunas huellas impregnadas en las instituciones y en la sociedad misma que nos invitan a pensar que el normalismo no ha muerto. En este sentido, menciona que estamos en la semana de la Educación Sexual Integral y conversa acerca de que “lo que hoy es puede dejar de ser mañana”, porque los derechos están siempre siendo “conquistados”, nunca se dan de una vez y para siempre (*Sobre la direccionalidad*). Allí se discute la noción de “conquista”, y los estudiantes, coincidiendo con sus palabras, dicen “alcanzado”, “legitimado”. Además, los estudiantes se animan a opinar preguntándose qué pasaría, por ejemplo, en un gobierno de derecha con la ESI. Otra compañera aporta sobre la importancia de reafirmar y actualizar la ley; otro discute sobre las familias detractoras de la ESI en función de sus experiencias como docente de un colegio religioso, donde los padres actúan de manera hipócrita sobre lo que sus hijos pueden o no saber. Se recupera también que la ESI está enmarcada en un diseño curricular que la avala, más allá de lo que piensen las familias. En este momento, un compañero dice una frase digna de una cita textual, con la que todos coincidimos: “‘peyorativizar’ la sexualidad no les preocupa, sino problematizarla”. Seguimos conversando sobre el desconocimiento de contenidos, que la ESI no se trata solo de la sexualidad sino del respeto, entre tantas otras cuestiones. César deja que hablen y no interviene mientras intercambian sus experiencias (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica*) Como mencioné en la crónica anterior, los estudiantes tienen edades diversas, y también trayectorias distintas, por lo cual las anécdotas son sumamente enriquecedoras para pensar el tema de la clase desde distintos puntos de vista (*Sobre los sujetos de aprendizaje*). Entre tanto, ellos cuestionan estas anécdotas y mencionan que no existen las malas palabras, que muchas veces se menciona a



los genitales con palabras referentes a estos, que la ESI se piensa de forma binaria, que siguen presentes estereotipos tales como que la sensibilidad está relacionada a lo femenino, o a lo homosexual; que para la sociedad es difícil creer que un varón al que le gusta el fútbol no sea homosexual, y constantemente indican el daño que estos discursos han hecho en sus vidas. César retoma el normalismo para volver al eje de la clase diciendo que hay muchas ideas que se tornan en concepciones de la realidad (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica*). Los estudiantes se quedan pensando y avanzan con el curso de la clase.

Inicia el primer grupo, quienes leen rápidamente los carteles que pegaron (Olvidé sacar foto del afiche pero espero poder hacerlo la próxima clase. De hecho seguía pegado el cartel de la clase anterior). Explican brevemente cada una: la primera se relaciona con tensionar la concepción idealista del docente como ejemplo moral; la segunda cuestiona la inferioridad del estudiante sobre el docente; la tercera supone al docente como intermediario por el contrario a una visión vertical de la transmisión; la cuarta cuestiona que los pobres sean inferiores; la quinta problematiza la sistematización del pensamiento y el control. Luego de este último punto discuten sobre lo explícito que pudiera ser la violencia y el control en el aula. Cuentan experiencias como el uso del puntero en las aulas que habitaron como estudiantes. Además, retoman una obra de teatro llamada “maestra normal”, una sátira a la educación normalista vivida en el siglo pasado. Se ve que César ve muchas obras de teatro, porque inmediatamente le preguntan si la ha visto. En este caso, sí, y aporta que mucho de lo que dice Pineau aparece en la obra. Me pregunto por qué no lo mencionó antes, así ya se presentaba una conexión directa con su interés disciplinar. Recordando la obra, hablan del problema que significaba tener el pelo largo antes, que era tildado de anti higiénico. César retoma este comentario para decir que lo verán luego en Política Educativa (*Sobre la secuenciación de la enseñanza*). Concluyen en que “somos hijos de todo eso”, un poco espantados.

El segundo grupo lee su primera frase, relacionada con la utilidad de la escuela para la formación integral del individuo, diferenciándose de la escuela-templo que vimos la semana pasada. Este grupo va más despacio, cuenta en qué se ha quedado pensando de la clase anterior que inspiró la producción de hoy. Hablan sobre los prejuicios que hay sobre el mundo del trabajo, en términos de que pareciera que si se es feliz no se está siendo productivo o no se está trabajando. César cuenta una experiencia personal sobre una maestra de primaria a la cual querían mucho porque les hacía reír, jugar y divertirse en el aula, a la cual le llamaron la atención porque si los estudiantes no estaban trabajando en silencio parecía que no estaban haciendo nada en el aula. En este sentido, recupera la categoría del

silencio como privilegiado, símbolo de aprendizaje. Una compañera aporta sobre una charla TED de olimpiadas de matemática que se relaciona con el tema y César la invita a subirlo al classroom (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica*). Además, se habla acerca de que los estudiantes no tienen voz en las escuelas, y que en verdad a la escuela la hacemos entre todos los sujetos que la habitamos. Pasamos a la siguiente frase, relacionada con la dialéctica interior-exterior, leen la frase con la cual la relacionaron “en personaje”, como dice una compañera, es decir, la leen actuando.

La tercera frase que leen se relaciona con el esparcimiento y la creatividad que es negada en la escuela normalista. Conversan acerca de los momentos de productividad y la necesidad de ser feliz para producir mejor. De hecho, mencionan que la nueva sociología ha descubierto que esto es real e intercambian anécdotas sobre oficinas en las cuales se abren espacios de meditación. Hablan de los aspectos positivos y negativos sobre esto, entendiendo que existe una disociación entre la vida privada y la laboral, que la meditación (como otras prácticas que se hacen en pos de la productividad) hace también al compromiso y a sentirse invadido por el trabajo. El último punto que expusieron cuestiona el exterminio de tradiciones en pos de una cultura única, atendiendo, por otro lado, a lo positivo de incluir la diversidad en el aula.

El tercer grupo lee su primera frase sobre el currículum, entendiéndolo más por negociación y contexto social que por imposición. Hablamos de las diversas realidades. César cuenta que una amiga correntina siempre cuestionaba que en la escuela se les enseñe inglés, puesto que por cercanía el idioma más “útil” sería el portugués. La segunda frase sigue la línea del currículum y habla sobre la elección de los temas a trabajar por parte de le estudiante. Cuestionamos esta idea, no sería lo deseable elegir el itinerario académico. “Eso sucede en la escuela nueva” dice una estudiante. A mi se me iluminaron los ojos puesto que este es el tema con el que voy a comenzar mis clases. Pero es sólo esa alumna que menciona el tema y, cuando el docente pregunta, dicen que aún no lo han visto en ninguna otra materia.

La siguiente frase se relaciona con que los conocimientos son más importantes que el título, diferente a lo que vimos la clase pasada donde lo único que importaba era la certificación. La cuarta frase es la que propuso César hacer de vuelta en la clase anterior sobre “cada maestro con su librito”. El libro es uno solo puesto que la prescripción en el normalismo es muy fuerte. Entonces, discuten sobre la importancia de que se expresen distintos paradigmas en “los libritos”. En este sentido, mencionan la importancia de la nueva biblioteca de la escuela, sobre la cual me comentó el centro de estudiantes (*Sobre las Condiciones Institucionales*), porque está llena de libros que expresan distintos paradigmas. Por eso, indican que lo interesante radica en que no sea obligatorio un único libro que exprese un solo paradigma.

En la última parte de este primer momento, expone el último grupo. Aquí César interviene bastante porque se denotan dificultades sobre la comprensión de la consigna ***(Sobre la intervención pedagógico-didáctica)***. La frase indica “La pertenencia a un sistema mayor evita la igualdad social”. César dice que la idea es buena, pero la redacción se puede malinterpretar, les solicita que lo repiensen un poco. Comentan la asimetría de las jerarquías que justifican la frase, y el docente indica que el sistema educativo no es solo un sistema que abona a la desigualdad social. Un compañero comenta que ante la diversidad la escuela puede ser normalizadora, y en este sentido recuperan a Comenio. César se muestra contento con esta intervención e indica que para Comenio (como para la escuela normalista) la diversidad es un riesgo. Les estudiantes comienzan a pensar en ejemplos de publicidad donde no existe diversidad, y si existe ¿Es verdadera? ¿Es convicción o es marketing? Un compañero también menciona que en el teatro pasa lo mismo, donde se clasifican a personas en ciertos personajes, me resultó muy interesante pero no profundizan en este debate.

La siguiente frase cuestiona la uniformidad en la formación en contraposición a la atención de particularidades, siendo que en la escuela normalista se pierde lo particular de cada individuo en sus potencialidades y necesidades. La anteúltima frase hace referencia al papel de la Pedagogía, limitada al currículum escolar. En este sentido, hablan de distintas modalidades de educación, retomando el texto de Nassif que dieron anteriormente, entendiendo que la educación no sólo es escolar, y que la pedagogía refiere a la educación en general. Una compañera indica que Freire también habla de eso, y a mí de vuelta se me iluminan los ojos por las clases que se vienen. Un compañero indica que es necesario no limitarse a lo escolar ni a lo curricular sin humanizar la práctica docente, César coincide ***(Sobre la direccionalidad)***

En este momento llegó una compañera a la que el docente le hace escribir el título del afiche, ya que se había dedicado a hacerlo la clase anterior de forma muy prolija. Me pareció un poco raro esto, porque la estudiante ya se había perdido casi toda la puesta en común y ni bien llega comienza a dedicarse a eso, siento que se descuida su aprendizaje, de algún modo.

***(Sobre la intervención pedagógico-didáctica)***

La última frase es sobre la monopolización del conocimiento y el control de los alumnos, aunque de vuelta la redacción suena un poco extraña ya que da la sensación de que la formación de profesionales es adoctrinamiento y está cargada de control. Recuperan que se puede formar de distintas maneras. César retoma a Freire como ejemplo de que se pueda formar sin adoctrinar y adelanta un poco de la Pedagogía de la Liberación ***(Sobre la secuenciación de la enseñanza)***.

Se cierra la puesta en común y se pasa a la realización de un trabajo en grupos. Con la segunda parte del texto de Pineau, solicita que se reúnan en los mismos grupos y realicen un punteo dividiéndose las distintas corrientes de pensamiento que hacen al normalismo: liberalismo, positivismo, Kant y Durkheim. ***(Sobre la secuenciación de la enseñanza)***

Después de recorrer los grupos, César se sienta a mi lado y charlamos sobre la propuesta que pensé, me da el visto bueno para la planificación de la clase siguiente, aunque quedo a disposición para pasársela luego de terminarla. Con respecto a la segunda clase que me tocaría, me sugiere que se trabaje sobre el método de Dewey de forma práctica, además, que él ha trabajado con el video de la Escuela de la Señorita Olga que es muy interesante para ver la teoría en práctica. Me comenta que para el uso del proyector necesitaremos encargarlo con anterioridad y que, por si acaso fallara, lleve mi notebook. Me queda pendiente entonces pensar en esta clase en profundidad.

Apura a los grupos (que ya han tenido más de media hora para realizar el punteo) así se puede hacer la puesta en común y yo ya arrancar la semana que viene de lleno con Escuela Nueva. Quedan 15 minutos de clase así que por las dudas indica que compartan la tarea en el aula ***(Sobre las condiciones didácticas)***

El primer grupo habla de Kant por lo que César sugiere que siga el grupo de Durkheim, de modo que se puedan contraponer sus teorías que generaban algunas dudas a les estudiantes, aclarando que una es más individual y la segunda está más relacionada a la convivencia social. Hacen un pequeño debate sobre lo expuesto por el segundo autor dado que habla de represión de algunos deseos que nos hacen convivir en sociedad. Los sitúan en los momentos históricos que han escrito (cuestión que César pidió explícitamente que retome en mis clases). Coinciden con que hay sentidos buenos de la palabra represión, como así existe la estigmatización de variados conceptos. Una compañera comenta que “da la sensación de que no hemos avanzado” (como sociedad sobre distintos discursos), y así dan cierre a la clase recuperando lo expuesto en el primer momento de la clase: sí, hemos avanzado, pero estamos en la necesidad de reivindicar día a día nuestros derechos y avances.

En estos últimos segundos en los que les estudiantes van guardando sus cosas, César indica que la próxima clase la doy yo, que voy a evaluar al igual que él y que estoy a cargo del aula virtual también. Nos saludamos entre todes y seguimos charlando entre nosotres.

Como notas al pie, me parece importante dejar escrito que les estudiantes no toman nota sobre las puestas en común y un poco me preocupo por la actividad que pensé para la clase que consta de hacer un cuadro (el cual me gustaría que tenga cada uno en su cuaderno), pero

también entiendo que el uso de celulares puede facilitar esta cuestión (*Sobre los sujetos de aprendizaje*).

Por último, mencionar que César estuvo bastante irónico toda la clase, haciendo chistes como posicionándose desde el normalismo. Creo que él también se sintió más cómodo con mi presencia ya en la segunda clase. Cuando lo pienso, me doy cuenta de lo complejo que es el momento de observación y de aceptar a una practicante en un espacio “propio”, como vimos en las primeras clases de la materia.

¡A seguir planificando que se viene la práctica!

## Anexo 7

### Registro de clase a compañere

**Fecha:** 7 de Agosto del 2023

En un jueves lluvioso me encontré yendo con Marti, mi compañera y amiga desde que comenzamos la carrera, al Instituto Superior de Formación Docente n° 9, ubicado en calle 44 entre 4 y 5. Esta es su tercera clase en la materia Campo de la Práctica para el primer año del Profesorado en Educación Primaria, en el marco de las Prácticas de la Enseñanza de nuestra carrera.

En principio, pienso en su doble desafío de enseñar algo que está aprendiendo y también en lo formativas que le resultará tanto la observación de las clases de Daniela Carnevallini y Eliana Corradi, docentes de la cátedra, por tanto, sus coformadoras, y también la planificación y dictado de sus propias clases. Por lo que me comentó y leí en algunas de sus planificaciones, la propuesta de la cátedra está destinada a visitar espacios de educación con distintos grados de formalidad (en particular experiencias de educación popular o más bien referidas a lo “no formal”) como museos, bibliotecas, exhibiciones de producciones artísticas-científicas, entre otras. Cabe destacar que nuestro paso por la carrera estuvo signado por la pandemia, con lo cual, estos espacios quedaron por fuera de nuestra trayectoria en la facultad, y son sumamente interesantes de conocer en cualquier instancia de la misma.

En su primera clase, han asistido a la exhibición interactiva “Pasatiempos” desarrollada en la República de los Niños en el marco del programa Mundo Nuevo, cuya directora será entrevistada por los estudiantes del curso en el instituto en algunas semanas. Esta entrevista, que ha de realizarse el 5/10 en el marco de la materia, es el hilo conductor de la segunda clase y la que presente dado que la propuesta es que los estudiantes puedan hacerles preguntas tanto a Constanza Pedersoli, directora de Mundo Nuevo, como a Daniela Carnevallini y a Juan Ignacio Perez Galetta, en tanto representantes del Museo Histórico Fuerte Barragán, que sean construidas por ellos mismos. Por tanto, en la segunda clase los estudiantes se interiorizaron en los distintos tipos de entrevistas que existen mediante una actividad grupal de lectura de distintas entrevistas, teniendo que identificar sus características y objetivos.

*(Sobre la secuenciación de la enseñanza y el diseño de la clase)*

Desde aquí comienza la clase que observé, entre mates y un bizcochuelo que nos compartió Eliana, con una muy buena recepción de docentes y estudiantes<sup>62</sup> ante mi presencia. Comenzaron esta tercera clase con la reposición de la clase anterior a una compañera que no había asistido. Poco después de lograr, bajo la insistencia de Marti y coformadoras, que esta reposición la haga una compañera, siguen con la exposición de algunos grupos (los que han llegado, puesto que la lluvia ha obstaculizado que aproximadamente diez de los estudiantes se hagan presentes) sobre la entrevista que habían leído la clase anterior y la caracterización que hicieron de ella. Marti les va ayudando a recordar, trayendo algunos aportes conceptuales sobre lo que han aprendido, y animando a los estudiantes que participen a pesar de que muchos de ellos eran los únicos que habían quedado como representantes de su grupo. Las docentes hacen algunas intervenciones en pos de seguir animando a los estudiantes, también cuentan algunas experiencias personales en torno a la realización de entrevistas, así como de su experiencia siendo quienes contestan entrevistas ***(Sobre la intervención pedagógico-didáctica y la secuenciación de la enseñanza)***. Para dar un cierre a esta puesta en común, Marti recupera el sentido formativo de la actividad: conocer distintos tipos de entrevistas, entender sus objetivos, y adentrarse en lo que se espera que ellas realicen en algunas clases. ***(Sobre la direccionalidad)***

Marti abre el segundo momento preguntando ¿Pudieron acceder a la hoja de ruta? Todas las clases cuentan con una de éstas, escrita por ella misma, que resulta ordenadora de la propuesta de enseñanza: allí se encuentra una recapitulación de lo realizado la clase anterior, los objetivos de la presente clase, los textos a leer y recursos a utilizar, el power point de la clase y un cronograma adelantando la propuesta de los encuentros que siguen ***(Sobre el diseño de la clase)***. Muchas de las estudiantes dicen que sí, y de esta forma, utilizando su computadora y un proyector, pasa a transmitir el power point que había elaborado ***(Sobre las condiciones didácticas)*** A pesar de que este recurso es muchas veces juzgado como expositivo, creo que ha logrado establecer una conversación con las estudiantes, intentando recuperar lo que se ha visto en clases anteriores y el texto que se había previsto para la actual clase. Las estudiantes se acoplan a la dinámica participando, se nota que la mayoría de ellas se han llevado muchos aportes de la clase anterior y han leído para ésta. El power point fue pensado para esta dinámica ya que presenta algunas imágenes o títulos, que permiten a las estudiantes participar, ante las preguntas generales de Marti, añadiendo caracterizaciones y

---

<sup>62</sup> Las siete personas que se encontraban presentes parecían en su mayoría mujeres de entre 20 y 30 y tanto de años *(Sobre los sujetos de aprendizaje)* Usaré el pronombre “x”, o “e” para facilitar la lectura, para evitar vulnerar la identidad de cualquier estudiante que no ha sido consultado por su género.

aportes teóricos que en la diapositiva siguiente se “develan” acompañado de la intervención docente, que termina por agregar más información, ejemplos y categorías conceptuales importantes (*Sobre la secuenciación de la enseñanza*). Me parece muy interesante, además, que se han pensado ejemplos que dan cuenta de una búsqueda para que los estudiantes se pongan en el papel de entrevistadores y comprendan el compromiso que es asumido al entrevistar, dejando claro que el entrevistado debe ser muy cuidadoso, debe contar con información previa, y debe respetar la sensibilidad del otro (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica y la direccionalidad*)

Primero recuperan las etapas de la entrevista y más tarde se adentran en los procedimientos de interacción en situación de entrevista y por último los procedimientos técnicos de recolección de la información. (*Sobre la secuenciación de la enseñanza*)

En un momento, Marti menciona la importancia de que si en una entrevista creemos que no hemos conseguido la información que buscábamos (o no en su totalidad), se puede preguntar con qué otra persona hablar, u ofrecerle al entrevistado otro día y horario de reunión, lo cual a veces implica el sacrificio de dedicarle un día libre (como fines de semana) a la realización de una entrevista. Una estudiante pregunta “¿Ustedes tienen fines de semanas libres?” A lo cual las docentes intentan responder sarcásticamente, mientras que Marti responde con seriedad y convicción las implicancias de la tarea docente, que muchas veces es física, de disponibilidad horaria, pero que también es emocional ante ciertas situaciones, como por ejemplo, agrega el estudiante, las inundaciones de hace dos semanas (*Sobre la direccionalidad*)

En el fluir de la conversación, Daniela aporta que es muy interesante poder habitar ciertos espacios desde distintos lugares y, en este sentido, invitan a conocer las exhibiciones que propone Mundo Nuevo, así como la Biblioteca Del Otro Lado Del Árbol, que visitarán el siguiente jueves, que tiene variedad de actividades para niños que es muy valioso de habitar con familia y amigos más allá de lo institucional.

Por último, con los aportes del power point, se deja claro que si bien la posición del entrevistado es siempre de entrega, disponibilidad y adaptabilidad a las condiciones con las que el espacio que recibe cuenta, siempre se puede adoptar una mirada crítica ante ciertas situaciones que abone al análisis que se quiera realizar.

Las siguientes diapositivas explican de qué se tratan los distintos “tipos de preguntas”. En este sentido, Marti da muchos ejemplos sobre cuáles serían preguntas abiertas, explica por qué cumplen esa función y la importancia de hacerlas, así también, recupera lo enriquecedor que resulta tener en consideración una serie de categorías conceptuales a la hora de pensar las



preguntas de la entrevista. Esto es, que se sepa cuál es el horizonte, los objetivos de preguntar para guiar la entrevista en torno a ello, sin tener que explicitar las categorías en las preguntas en sí. Entre los ejemplos, esbozan algunos chistes y risas sobre cuáles preguntas no serían para nada indicadas. ***(Sobre la intervención pedagógico-didáctica)***

Daniela aporta en varias oportunidades que en el segundo año de la carrera harán muchas más entrevistas, con lo cual, es muy importante que guarden el power point que se presentó, así también aquellas notas que hayan tomado que son importantes para la planificación y la acción de realizar entrevistas. En este sentido, Marti hace un reconocimiento a lo enriquecedora de la propuesta de enseñanza que se presenta en esta materia, ya que tienen la oportunidad de no sólo conocer qué es y cómo se hace una entrevista sino también de ponerla en práctica, realizándolas y visitando instituciones de importante contenido formativo ***(Sobre la direccionalidad)***.

Otra cuestión que me parece interesante tiene que ver con que, a pesar de no encontrarse en el power point algunos ejemplos concretos de lo que se hablaba, Marti los reponía oralmente todo el tiempo, con su experiencia personal, compartiendo sus propias estrategias y puntos de vista. Además, les pone en situación de forma constante al proponer “imaginense que...”, por ejemplo, “no sabemos cuáles son los objetivos de nuestra entrevista, si creemos que vamos sólo porque la materia nos lo exige”, intentando dar cuenta que es importante que, al preguntar, tengan presente qué información quieren recolectar de la entrevista. ***(Sobre la intervención pedagógico-didáctica)***

En un tercer momento, propone hacer una división en grupos repartiendo caramelos de dos colores distintos, lo que permite a los estudiantes agruparse con aquellos con los que aún no han trabajado por cuestión de afinidad. Los estudiantes se quejan un poco por esto desde el chiste, pero la actividad sigue normalmente ***(Sobre los sujetos de aprendizaje)***. De este modo, dicta la consigna y la escribe en el pizarrón. La propuesta es armar un guión con posibles preguntas para la entrevista de la clase del 5/10, a modo de borrador. Cada grupo elige con qué espacio trabajar (el programa Mundo Nuevo o el Museo) y así formular preguntas adecuadas para cada institución. Cabe destacar que el Museo no ha sido visitado por los estudiantes, con lo cual cuentan con menos información. De todos modos, en la hoja de ruta se han subido videos con presentaciones de ambos espacios, que se observa que los estudiantes ven en los pequeños grupos.

Mientras tanto, Marti pasa por los grupos a resolver dudas y pasar lista. Cuando termina, nos cuenta que las estudiantes la han felicitado porque la notan mucho más cómoda en esta clase. Me da ternura que ellas puedan ponerse en papel de compañeras, salvando las distancias, y

reconocerle el trabajo que está realizando (*Sobre los sujetos de aprendizaje*). Entonces, mientras pasaba por los grupos (lo hace varias veces durante este momento) acuerda con Daniela y Eliana distintas cuestiones más organizativas de corrección de trabajos. Además, dedica unos minutos a dividir en grupos a los estudiantes que no han asistido, con la intención de luego enviarles un Documento de Google donde puedan sumar de manera colaborativa al trabajo que están realizando los compañeros en clase (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica*)

Un cuarto momento es dedicado a la puesta en común de los grupos, de modo que cada cual exponga lo que ha pensado, y que el otro grupo aporte a seguir pensando en preguntas que serían pertinentes según lo que han visto en las clases. Marti les invita a pasar al frente pero sólo el primer grupo se anima, noto que ellas direccionan su mirada a la mesa donde se encuentra ella y Daniela (y por consecuente, yo), ignorando al grupo de compañeras. De seguro han hecho esto sin malas intenciones, pero sí con cierta presión que dicen tener al pasar al frente. Marti pregunta al otro grupo si quiere hacer comentarios pero en verdad el guión presentado ha sido muy completo, por lo cual los compañeros sólo felicitan el trabajo realizado. Recién luego de que ellos aporten, Marti sugiere revisar alguna pregunta en pos de que no queden redactadas de manera dicotómica y que permitan un mayor desarrollo de la entrevista. El segundo grupo expone, con una menor concreción de su guión pero con preguntas muy pertinentes que tanto el otro grupo como Marti felicitan (*Sobre la intervención pedagógico-didáctica*)

Dada por finalizada la puesta en común, se propone la lectura de un texto realizado por la cátedra de Teoría y Desarrollo del Currículum de la FaHCE para los estudiantes que han de realizar entrevistas en el marco de la cátedra. Explicita que la intención es que se pueda responder a cierta demanda de los estudiantes por leer textos académicos, y que, en particular, será de gran utilidad para la realización de la entrevista. Cada estudiante lee un párrafo, los docentes no intervienen. Cuando finalizan, Marti les pregunta qué les ha parecido el texto en cuanto a su dificultad, y también si se animan a contar cuál es la idea principal del texto, a lo que los estudiantes responden que es básicamente lo que han realizado hoy: indicios para la elaboración del guión y sugerencias para la etapa activa, la realización de la entrevista, en cuanto a formas de preguntar que podrían ser más pertinentes que otras (*Sobre la evaluación*). Finaliza esta actividad aclarando que ha sido una síntesis del trabajo realizado que es importante de tener en cuenta a la hora de hacer la entrevista.

Por último, visualizamos un fragmento de un video de Canal Encuentro que presenta dos experiencias de bibliotecas populares a lo largo del país. Nos focalizamos en la de Del Otro

Lado Del Árbol, puesto que es la institución a visitar la semana siguiente. No voy a mentir que me ha resultado sumamente movilizante el fragmento visto ya que cuenta parte de la historia de la biblioteca, que tiene un fuerte componente emocional. La intención de esta actividad, se aclara, es que conozcan el lugar que han de visitar, ya que si bien no realizarán una entrevista, podrán hacer las preguntas que les surjan de la visita para sacarse dudas y conocer en profundidad la biblioteca.

Acuerdan un punto de encuentro en el Parque Saavedra para el próximo jueves y cierran la clase entre saludos y agradecimientos.

### Devolución

Marti, creo que has hecho un excelente trabajo en la planificación de actividades que han resultado sumamente valideras para el aprendizaje de les estudiantes, que se han pensado con los tiempos justos y necesarios para que se realicen en el aula de manera colaborativa con tu apoyo, y en donde se ha apostado a cumplir los propósitos y objetivos desde el primer minuto en que entraste al aula. Así que, antes que todo, me toca felicitarte por todo lo logrado, y los esfuerzos puestos en esta clase.

En el primer momento, intentaste que les estudiantes retomen el trabajo en grupos que habían realizado la clase anterior. Esta no es una tarea sencilla, en primer lugar porque ha pasado una semana ya de la clase anterior y les estudiantes se han enfrentado en el medio con otras materias, otros contenidos y otras actividades. En segundo lugar, porque más de la mitad del grupo estaba ausente y eso genera en les estudiantes más inseguridades a la hora de exponer sin el resto de les integrantes de su grupo.

Esta situación, además, te encontró ante una clase planificada para el doble de personas por lo cual debiste tomar una serie de decisiones sobre la marcha sobre qué actividades mantener en pie y cómo llevarlas adelante. Primero, de retomar la puesta en común de aquellos grupos que no asistieron en clases posteriores, segundo, de realizar la actividad de la guía de preguntas o no hacerla (mientras esperábamos la llegada de estudiantes a los 20 minutos de las 13hs), tercero, de dividir a quienes no habían asistido en los grupos ya conformados para que trabajen de igual forma. Todas las decisiones que tomaste las hiciste en pos de que todes les estudiantes aprendan, que tengan su lugar para exponer lo que han construido, que ejerciten la pregunta, que no se queden fuera a pesar de las múltiples dificultades que deben haber tenido ante el día lluvioso.

Además, luego de ésta y toda actividad volviste a la intencionalidad que guía cada propuesta, de modo que les estudiantes sean conscientes de en dónde están, qué procesos están realizando y de qué forma seguirán aprendiendo en consonancia con lo que han hecho anteriormente. Esta estrategia dió cierre a un momento y el inicio del siguiente, signado de preguntas que involucraron a cada estudiante, dejando circular la voz con mucho respeto y confianza en les otros.

En el segundo momento durante la presentación del power point, que fue pensado de manera exacta para la participación de les estudiantes, evitaste cualquier intención de exponer categorías teóricas, más bien fuiste amalgamándolas a sus intervenciones. Además, parece que el power point te ha servido como recurso ordenador de lo que querías exponer,

categorizando cada instancia y secuenciando el contenido de la clase. Si bien ha sido ordenador, no se ha presentado como un texto el cual hayas leído, sino que, mientras que ordenabas la información y permitías la participación de los estudiantes, otorgaste ejemplos que no se encontraban escritos y realizaste intervenciones mucho más allá del power point. Creo que esto denota un compromiso con el contenido y un involucramiento de tu parte evidente ante nuestra trayectoria por la facultad, ya que la entrevista ha sido también para nosotras un contenido de los que primero nos hemos acercado, que hemos experimentado en varias oportunidades y que nos acompaña en la práctica hasta hoy. En este sentido, creo que tenés mucho para aportar a las clases sobre la temática (y sobre otras temáticas, también) puesto que el recorrido que has hecho te permite tener un posicionamiento claro y convencido sobre ello. Asumo que la confianza en vos la irás ganando con el tiempo, pero no quiero dejar de sugerirte que te afiances a vos y a tus saberes, que te han llevado hasta acá con tanta firmeza. Este es un lugar ganado, ni prestado ni alquilado que es tuyo por algunas semanas, aprovechalo. Entonces, te animo a que te animes a tomar más la palabra, responder las preguntas de los estudiantes y hacer comentarios incluso en base a tu experiencia personal, que es muy enriquecedora para los estudiantes. Esto apareció en varias oportunidades, pero quizás por momentos fue un poco opacado por la participación constante de las docentes, quienes también tienen mucho que aprender de vos y de su rol como tus coformadoras.

En el tercer momento te animaste a desordenar los grupos que se conforman en cada clase, creo que fue una decisión muy importante porque actuaste allí donde había una necesidad. En un primer año, es muy interesante que los estudiantes puedan conocerse entre sí, y, además, que acostumbren a trabajar en grupos con desconocidos ya que la misma profesión lo exige en adelante.

Si pudiera hacerte una sugerencia en torno a este momento, tendría que ver, por un lado, con llevar la consigna de forma impresa previamente ya que esto te permitirá ganar tiempo de clase y, además, presentarla en profundidad, tal como habías redactado en tu planificación. Por otro lado, podría sugerir algo en torno a su extensión. Quizás se ha extendido demasiado para las expectativas de este momento, teniendo en cuenta que hay estudiantes que quedaron por fuera de la actividad (quienes no asistieron) y que tienen menos margen para intervenir en la formulación de preguntas que han llegado casi a finalizar los grupos en clase. Sobre todo en uno de los grupos que han podido concretar su guión de principio a fin con preguntas muy acertadas. Entonces, para saldar algo de esto, puede que sea interesante sugerir a cada grupo que lean las preguntas que ha realizado el otro ya que quizás hay cuestiones que no habían pensado que sean interesantes de recuperar; esto nutrirá a ambos grupos y permitirá que

quienes no hayan participado de la formulación de las preguntas presencial puedan hacerlo de alguna forma. Por las dudas, también les sugeriría a los grupos que miren los videos indicados independientemente del espacio que les tocó, ya que esto les permitirá interiorizarse en las preguntas de los compañeros, aportar y tomar una actitud activa al momento de entrevistar.

Por último, creo que para exposiciones siguientes sería interesante seguir apostando a que se animen a pasar al frente, ya que será un ejercicio de su práctica docente sumamente habitual al cual deben acostumbrarse y afianzarse. Quizás en esta instancia se podría insistir en que la puesta en común es para todos, docentes y compañeros, con lo cual, no se expone para el docente, sino para la construcción colectiva de conocimientos con el docente y también entre pares.

El cuarto momento, en lo personal, me ha parecido hasta emocionante. El ejercicio de lectura compartida es tan solidario como formativo. Me parece que realizaste una gran elección de actividad ante las demandas de los estudiantes, y sería interesante que se pudiera seguir leyendo textos académicos con detenimiento, por momentos en colectivo y por momentos soles (es una propuesta muy ambiciosa para el tiempo que queda de Prácticas, pero quizás te interese ejercitarlo en adelante en tus clases como profesora).

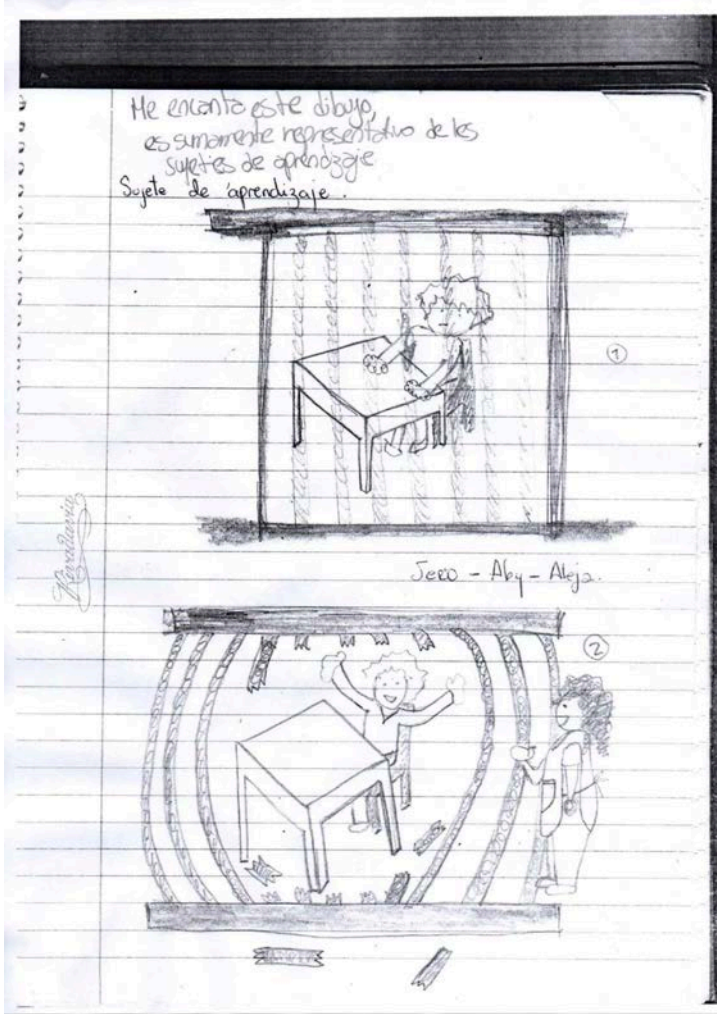
Así como así llegamos a los últimos minutos, y debo decir que el video propuesto para el final siguió emocionándome. Es un ejercicio muy interesante que puedan acercarse a la propuesta antes de hacer la visita, y más cuando se trata de una visita que conlleva una fuerte carga emocional en su historia viable de transmitir a cualquiera que se acerque, como ésta. Les deseo éxitos en esa visita y a vos en tu otra mitad que queda de prácticas.

Felicitaciones nuevamente y gracias por el espacio ofrecido.

¡A seguir aprendiendo y formándonos en conjunto!

## **Anexo 8**

### **Grupo 1**

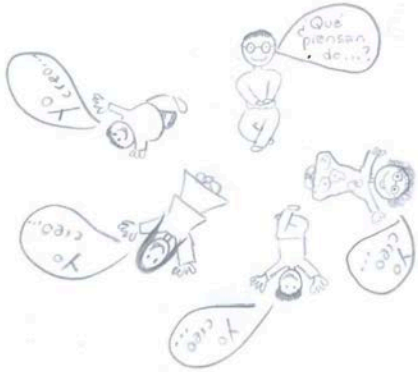


**Grupo 2**

Dibujo sobre el aspecto escolanovista.

Trabajo realizado por:

Leandro Cicchinelli,  
Alejandra Palacios,  
Isabel Estévez.



¡Excelente dibujo! Representa a los sujetos de aprendizaje  
Según la Escuela Nueva a la perfección

### Grupo 3

Art. 30

Possible Actualidad

→ (Puntero)

El dibujo es muy interesante. Sin embargo, sería importante que no pierdan de vista las características de la Escuela Nueva, fue abaja por lo pez, fue pone el foco en le niño, el método de enseñanza, entre otros

si Puntero.



## Anexo 9

### Grupo 1

Estimado Sr Domínguez:

Dado el interés de su nuevo proyecto escolar, nos vemos ante la honorable situación de sugerirle diversos aspectos que pueden resultarle de gran utilidad para el desarrollo de su emotivo proyecto.

*Bien!*  
*Es importante leerlo siempre*  
Vivimos en tiempos cada vez más rápidos donde la educación se muestra como un reflejo de la sociedad y por ello es siempre sensible a los problemas que en esta se plantean. Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable. Entonces nos encontramos ante "El movimiento de renovación pedagógica, de reforma de la enseñanza".

*Muy pertinente esto!*

Una semilla fértil en esta nueva y ardua tarea está impulsada por la paz, *Bien!* por intermedio de la "Escuela nueva" donde persiste el horizonte de asegurar una comprensión mutua fraternal, con una aspiración democrática siguiendo la lucha por los ideales de libertad e igualdad en conjunto con las partes que se sitúen en un mismo espacio. A efecto de dicha propuesta surge una traslación del eje educativo: del adulto al niño, de lo social a lo individual. En conclusión "la escuela para el niño y por el niño". *Excelente!*

No se limita a ser un simple movimiento de protesta y renovación, ya que, en su coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y espacio lo respaldan; lo cual lo derivan a un derecho propio, una corriente educativa (conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia crece, se estabiliza, disminuye o desaparece). Para ello debemos otorgar una categoría de dicho movimiento popular. En dónde yace una base de una nueva filosofía cuyos motores de manera creciente de educadores adeptos y convencidos son parte de ello.

Entrando a comentar esta dinámica, en dónde se le da participación al análisis de los orígenes de los casos, servirá de algún modo para su desarrollo, lo cual se vuelve totalmente recíproco con quienes comparten sus aprendizajes (compañeros) y quienes estén estimulando partiendo desde la singularidad de dichos casos.

En esta relación de afecto y auxiliar del libre y espontáneo desarrollo, no importa lo que diga el educando sino lo que es.

*¿A qué hacer referencia aquí? ¿Están hablando del método?*

Lo cual nos permite guiar, reforzar o neutralizar una corriente mucho más amplia en una resultante que apenas se hace conocer su cúspide.

En este afán de preparar/se con el individuo hacia el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad, formar el carácter, estimular los atractivos intelectuales, artísticos y sociales de dicho individuo sin lugar a duda se acapara un desafío particular dónde las herramientas emergen, y para ello contamos con un trabajo manual, la organización se hace presente mediante una disciplina personal libremente aceptada en cooperación, coeducación y preparación hacia un futuro, propagando la conciencia de la dignidad de todo ser humano.

Si bien hay un horizonte, en otras palabras, un futuro se centra en el presente para su progreso.

En la indagación sin fin para su progreso en esta nueva categoría todo cambio en la concepción de la infancia y educación, debe ser acompañado de unas estrategias, de unas "técnicas" ligadas a la comprensión, aprovechando así los intereses y potencialidades inactivos.

Acercarles un para qué junto a un por qué, les otorga la posibilidad de dar una respuesta.

Pregunta: ¿Es posible afirmar que una lista semejante representa la vida? Lo hay fuera de las aulas, donde el concepto de libertad rompe con su velo abstracto para asentarse en lo que es la vida. Aparece un nuevo término ligada a esta "nueva propuesta" el autogobierno. En dónde se ancla una práctica corriente ya que su capacidad terapéutica es muy valorada, llega a puntos donde libera tensiones por intermedio de discusiones honestas, se reestablece una democracia y por ende florece la solidaridad proveniente de una palabra muy ayornada en dónde consigue ser participe: el amor.

Deseo que le sean de gran utilidad estas palabras.  
Saludos cordiales.

Bien!  
La Escuela  
Nueva hace  
poco en el  
presente  
más que el  
futuro

→ Recuerden que estos valores democráticos son propios de algunas experiencias de la Escuela Nueva, fíjense mente por poner poco en el niño, su voz.

Estimadxs XX:

Hemos tomado conciencia de su intención de iniciar un proyecto de escuela. Por tal motivo, ponemos a su disposición una serie de sugerencias que consideramos acertadas:

- 1) Abogar por la paz y armonía de la sociedad, proveyendo al niño de espacios de diálogo, reflexión y debate.
- 2) Formar un docente con base en valores de horizontalidad y calidez para la guía y orientación exitosa del alumnado.
- 3) Promover un aprendizaje libre, autónomo, activo, que, despertando el interés genuino del niño, propicie actividades que lo nutran y lo disponga a una mejor calidad de vida.
- 4) Construir el sujeto de aprendizaje que esculpa con perfección sus propias potencias, y ponga al servicio del contexto en el que habita, los resultados de su propia experiencia.
- 5) Consideramos de vital importancia la educación en valores y principios referidos a la experiencia cotidiana del niño en su hogar y dentro de su comunidad, atendiendo siempre sus preocupaciones. Por ejemplo, materias como: jardinería, carpintería, costura y cocina, serán indispensables para su formación cósmica. Otras tales como: música, pintura, poesía, historia, matemáticas y ciencias, serán fundamentales para su formación intelectual.
- 6) Desarrollar un método de enseñanza que abarque cinco etapas.
  - a) Empírica: El niño se relacionará activamente y por sus propios medios con una actividad determinada.
  - b) Interrupción en la continuidad: Al niño se le presentará un obstáculo que lo coloque ante un conflicto cognitivo.
  - c) Inspección de los datos para brindar una solución: El niño tomará las herramientas necesarias con el fin de lograr una solución al problema.
  - d) Formación de una hipótesis: El niño elaborará diversas opciones variables.
  - e) Sometimiento de la hipótesis a prueba de la experiencia: El niño confirmará en la práctica la factibilidad de su idea.

Por último acercamos a usted la propuesta de un método de enseñanza en el cual el cuerpo docente y el alumnado intercambien saberes propios, con el fin de enriquecer la experiencia aúlica.

Deseamos sean éstas, propuestas de profunda utilidad y quedamos a su disposición.

¡Excelente producción! Muy buena utilización de categorías conceptuales y redacción adecuada.  
Remarque las palabras que remiten a ideas claves de la Teoría para que puedan hacer foco en ellas a la hora de estudiar para el parcial.

Querido Isaac Gutiérrez...

Escribo esta carta, ante todo para felicitarte por la iniciativa de querer abrir una escuela con una visión distinta a la que conocemos. Justo en estos tiempos donde la tecnología avanza a pasos agigantados y cada vez más la praxis se concentra en tan solo mover los dedos frente a una pantalla. Las tecnologías avanzan y la humanidad retrocede. No podemos saber cómo estará la sociedad en una década, por lo que la escuela debe concentrarse en estimular el desarrollo de las potencias ya latentes en lxs niñxs en el aquí y en el ahora.

Por lo que quiero hablarte de pedagogo John Dewey, que tiene una mirada más filosófica y psicológica del aprendizaje en lxs niñxs y adolescentes. Quien tomaba en cuenta la experiencia inmediata de lxs chicxs y no lo que supuestamente harían a futuro. Ya sabiendo que ese futuro será distinto al presente de lxs adultxs de hoy. —→ ¡Muy bien!

Esta pedagogía rompe con la estructura verticalista y bancaria de la escuela tradicional, en donde lx docente formaba hábitos, conductas e ideales socio-culturales. [Dewey en cambio, plantea que el rol de lx docente es de ser guía, orientador, haciendo selección de los materiales adecuados, favoreciendo y acompañando la relación entre lx niñx y el conocimiento.] Generando un aprendizaje basado en la experiencia.

El programa en los primeros años, según Dewey, se debe fundar en las necesidades de lx niñx, enriqueciendo actividades vitales básicas, siempre partiendo de la fórmula *saber-hacer* o como la conocemos hoy en día, *teoría-práctica*. Y así, crear el interés genuino en lxs estudiantes para aprender el programa.

Dewey proponía un método de 5 etapas.

- 1-. Considerar alguna experiencia actual y/o real de lx niñx.
- 2-. Se ve interrumpida la continuidad debido a algún problema o dificultad suscitado a partir de esa experiencia.
- 3-. Inspección de datos disponibles, así como la búsqueda de soluciones viables.
- 4-. Formulación de una hipótesis de solución.
- 5-. Sometimiento de la hipótesis a prueba de la experiencia.

¡Me encantan  
d' intereses!  
Recuerdo  
esta idea  
del método  
de pensar  
una vez  
sidad/  
dificultad/  
colaborar  
o partir  
de los intereses de l' niñe. Como bien explicas luego

¡Cuidado!  
¡Puede haber  
Escuela  
Nueva  
metodo con  
tanobpas de  
la actualidad

Esta idea es  
clave dentro  
de la Escuela  
Nueva  
¡Genial!

¿en dónde están estos datos?

De esta manera, una educación verdadera sería aquella que se realiza estimulando las capacidades de lxs niñxs por las exigencias de las situaciones sociales en las que se haya. Convirtiendo las aulas en laboratorios sociales con diferentes métodos y materiales, con el fin de que el día de mañana, esxschicxs puedan solucionar otras problemáticas parecidas, siguiendo críticamente éste método.

Dewey proponía e impulsaba una relación más genuina entre lx docente y lxs estudiantes, siendo ésta más horizontal y recíproca. Pudiendo lxs docentes incentivar a la autodisciplina moral.

o quizás con este concepto fue no aparece en los textos.

## Anexo 10

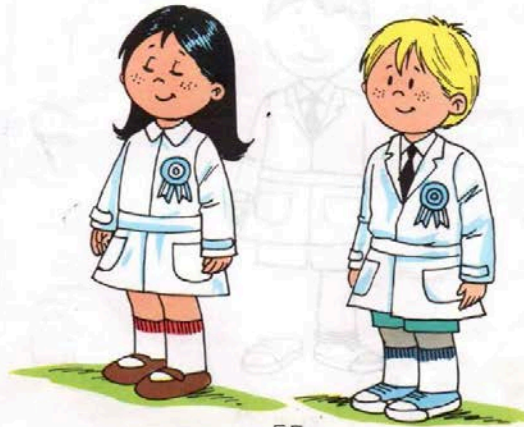
### **Grupo 1<sup>63</sup>**

---

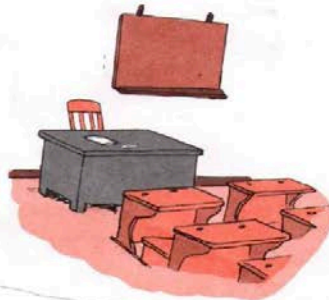
<sup>63</sup> Les tres integrantes del grupo me entregaron distintas imágenes porque eran recortes de una revista. Mi devolución apuntó a hacer el ejercicio de diferenciar la Escuela Tradicional de la Pedagogía por Objetivos, entendiendo que el trabajo se trataba de esta última teoría y sus características, que están muy bien explicitadas en el escrito.

TRABAJO REALIZADO POR:

\*ALEJANDRA PALACIOS.  
\*GABRIELA FERNÁNDEZ.  
\*LEANDRO CICCHINELLI.



55



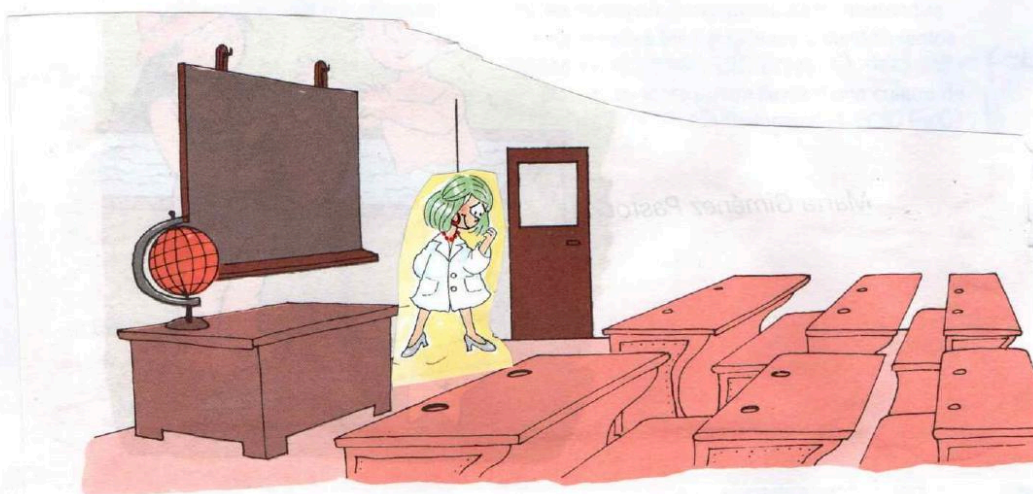
TRABAJO REALIZADO POR:

\*ALEJANDRA PALACIOS.

\*GABRIELA FERNÁNDEZ.

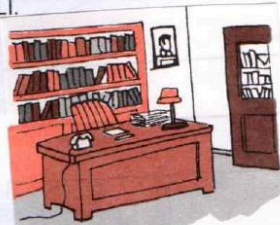
\*LEANDRO CICCHINELLI.

① Aula estructurada



TRABAJO REALIZADO POR:

\*ALEJANDRA PALACIOS.  
\*GABRIELA FERNÁNDEZ.  
\*LEANDRO CICCHINELLI.



La imagen es muy  
linda pero quizás  
remite más a la  
esuela tradicional



*¡Excelente!*

1) La pedagogía tecnicista o pedagogía por objetivos es un enfoque de la enseñanza que se centra en la transmisión de información y habilidades. La escuela, desde ésta mirada se considera un espacio donde predomina la objetividad y la medición, se busca el enfoque de la evaluación cuantitativa, resultados tangibles, donde se examina el desempeño de los estudiantes sin lugar a la subjetividad con criterios de eficacia con un esquema teórico práctico. *¿a qué hacen referencia?*  
Las clases se llevan a cabo en aulas estructuradas con pupitres organizados, en fila. Con un maestro en el frente, textos escolares, pizarrón y materiales estándar

2) La pedagogía por objetivos se centra en la definición de metas educativas específicas, es significativa, la escuela puede influir a través de la pedagogía por objetivos, logrando resultados que pueden llevar a una mayor evaluación de los educandos. Ésto puede influir en la percepción de la sociedad.

La pedagogía por objetivos a menudo se centra en el desarrollo de competencias específicas influye en la la sociedad porque valora las habilidades y conocimientos adquiridos en función de la vida cotidiana. *fundamentalmente el trabajo fabril*  
Pone énfasis en la planificación y evaluación, su logro puede llevar a una cultura de mejora continua en la educación, lo que destaca la calidad educativa. *→ solo según la concepción de calidad que sostiene la pedagogía por objetivos, pero es cuestionable*  
En conclusión si bien la pedagogía por objetivos puede influir en la forma en la que la sociedad percibe y valora la educación, al enfocarse en resultados específicos, la adaptación a las necesidades individuales y el desarrollo de competencias. También es que el contexto de supremacía de la industrialización y de la valoración científicista y la mirada hacia el sujeto de aprendizaje, mirada hacia la objetualización, produce seres mecánicos y alienados en busca salvaje de la rentabilidad y la meritocracia corrompiendo su condición. *¡Bien!*

*¡Excelente su análisis!*

3) La pedagogía por objetivos ha influido en la concepción de la escuela en diversos aspectos, pero su impacto puede variar según el lugar y el contexto educativo. Ha perdurado la importancia de medir y examinar los resultados educativos. Las escuelas continúan centrándose en la consecuencia de metas y objetivos educativos medibles como parte integral de su planificación y evaluación.

Si hablamos de la individualización de la enseñanza, podemos decir que la misma responde a una construcción de los estudiantes proclive a las competencias de orden laboral y social.

La planificación cuidadosa de objetivos y la evaluación, son elementos o herramientas que persisten en la concepción de las escuelas. Es importante destacar que la pedagogía por objetivos ha recibido críticas ya que tiene un enfoque excesivo en la valoración de la rentabilidad y deja de lado otros aspectos importantes de la educación, como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Todo influye según la región y la perspectiva educativa.

## Trabajo Práctico: Pedagogía Por Objetivos

Isabel Estévez

Alejandra Rueda

Dimensión: Sujete de aprendizaje.

- ¿Cómo se expresa esta dimensión en la Pedagogía por Objetivos o Pedagogía Tecnicista?



El enfoque tecnicista en pedagogía, según Gimeno Sacristán, tiende a ver al sujeto de aprendizaje como un receptor pasivo de información. En este modelo, el estudiante se concibe como un "objeto" que debe ser moldeado mediante técnicas de enseñanza que se centran en la transmisión de conocimientos por parte del docente. El énfasis recae en la memorización y la repetición de hechos y conceptos, con poca consideración por las necesidades individuales del estudiante o su participación activa en el proceso de aprendizaje.

*¡Perfecto!*

- ¿Cómo creen que repercute en la enseñanza? Reflexionen acerca de las consecuencias de esta forma de pensar la educación tanto en la sociedad como en los sujetos de aprendizaje y los maestros.

La perspectiva tecnicista de la educación puede tener varias repercusiones tanto en la sociedad como en los sujetos de aprendizaje y los maestros:

1. Despersonalización del aprendizaje: Al tratar a los estudiantes como receptores pasivos de información, se les despoja de su individualidad y se les considera como "contenedores" que deben ser llenados con conocimientos. Esto puede hacer que los estudiantes se sientan desmotivados y desconectados de su proceso de aprendizaje.
2. Falta de desarrollo de habilidades críticas: Enfoques puramente tecnicistas pueden no fomentar el pensamiento crítico, la creatividad o la resolución de problemas, habilidades fundamentales para la participación activa en una sociedad en constante cambio.
3. Efectos en los maestros: Los docentes pueden sentirse limitados en su capacidad para adaptar sus métodos de enseñanza y atender las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede llevar a una desmotivación y una sensación de que su labor es meramente transmitir información.
4. No promoción de la autonomía: Los enfoques tecnicistas pueden no empoderar a los estudiantes para que sean autónomos en su aprendizaje. Esto puede tener un impacto negativo en su capacidad para aprender de forma independiente a lo largo de la vida.

5. No se considera la diversidad: Los estudiantes son diversos en términos de habilidades, estilos de aprendizaje y antecedentes. Una educación tecnicista no tiene en cuenta esta diversidad y tiende a aplicar un enfoque uniforme a todos, lo que puede llevar a la exclusión de aquellos que no se ajustan al modelo.
6. Escaso desarrollo de habilidades sociales: El aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que también implica el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y ciudadanas. Un enfoque puramente tecnicista puede pasar por alto esta dimensión importante de la educación.

En resumen, la perspectiva tecnicista puede tener consecuencias negativas en la educación al limitar el potencial de los estudiantes y restringir la capacidad de los maestros para fomentar un aprendizaje significativo y una participación activa en la sociedad. En contraposición, enfoques más centrados en el estudiante y en el desarrollo integral pueden ofrecer una educación más efectiva y enriquecedora.

*¡Muy buen análisis!*

➤ Según su propio punto de vista: ¿Creen que ha perdurado esta concepción del sujeto de aprendizaje? ¿Dónde y de qué forma(s)?

Sí.

Ya que lo podemos notar en el diseño curricular que se siguen enseñando los mismos temas de hace 50 años. Una educación muchas veces bancaria, en donde el estudiante solo escucha y memoriza sin incentivar la opinión crítica del mismo.

Por ejemplo, cuando una estudiante de secundaria le pregunta a su docente de Geografía de cómo sería la cultura y la sociedad si las tierras no se hubiesen divididos, y la respuesta del docente fue "No podemos pensar en cosas que no sucedieron, así que límitese a los hechos concretos que le estoy enseñando". Y como éste, muchos ejemplos más que podemos ver en todos los niveles.

*¡Muy interesante!  
Gracias por compartirlo*

## Anexo 11

### Producción 1

#### Síntesis

Sabemos, porque hemos sido educados en bajo esos criterios, que la Escuela como institución ha sido primariamente **tradicional**. Esto se debió a un contexto patriarcal con una arraigada conservación de los mandatos sociales, persiguiendo un fin disciplinador de la conducta y el pensamiento para hacer del individuo un ser elevado en formación cívica y moral. En un entorno atravesado por las corrientes positivista y liberal, el sujeto de aprendizaje era reducido al concepto de "vaso vacío" que debía ser llenado; algo incompleto, que estaba en falta, sin luz -entendiendo a ésta como la falta de conocimiento- (de allí proviene la palabra alumno -*alumnus*-). Por esa razón, los contenidos aplicados durante las clases rozaban el adoctrinamiento de normas que esculpieran personas ejemplares para la sociedad. Es de hecho, el momento histórico en el que sociólogos y/o filósofos como Durkheim o Kant levantan su voz acerca de esta temática (este último, de hecho, postulando al ser humano como el único ser educable).

A partir de la Primera Guerra Mundial, surge y logra afianzarse también la **Escuela Nueva**, como una respuesta crítica a las tradiciones obsecadamente impuestas. Este tipo de escuela busca educar para la paz y la armonía, a través de espacios de diálogo y reflexión, en miras de una sociedad diferente, en la cual el sujeto de aprendizaje se encuentre nutrido y alcance el conocimiento necesario para propiciarse una mejor calidad de vida (formación para el presente), atendiendo a sus intereses e impulsando su libertad y autonomía. Otra característica valiosa de este tipo de escuela es que se propone romper con la pasividad del estudiante, volviéndolo activo y empírico. Para eso, no sólo considera nodal la formación de docentes en la calidez y la horizontalidad para que así sepan guiar, orientar, acompañar y abrir caminos en sus aprendices; sino, contenidos de enseñanza en donde predominen el arte, el contacto con la naturaleza, las ciencias de toda índole, y los oficios para el hogar. Es entonces cuando el pedagogo y filósofo Dewey propone cinco pasos en los cuales el sujeto de aprendizaje pueda expandir su capacidad cognitiva (que consisten en la empiria, la interrupción de la continuidad, la inspección de los datos para brindar una solución, la formación de una hipótesis y el sometimiento de la hipótesis a prueba de la experiencia).

En el caso de la **Pedagogía por objetivos**, podemos decir que es factible gracias a un contexto sumamente cientificista y de fuerte industrialización. Esto nos lleva a pensar en lo alentador que supone una innovación tecnológica que se dispone al servicio del progreso social; pero también -y esto es lo negativo- en la constitución de un tipo de escuela que forma en especificidad a sus estudiantes, convirtiendo la institución en una factoría industrial, y convierte al sujeto de aprendizaje en un mero depositario de la información, un objeto capaz de ser moldeado al antojo de terceros, prácticamente un producto de la fábrica. Este tipo de educación fomenta, no solamente valores relacionados a la eficiencia a cualquier costo, una legitimación del tiempo aplicado sólo en lo que trae beneficios, y la búsqueda salvaje de la rentabilidad y la pugna meritocrática entre las personas, sino que, además, configura docentes que pierden su autonomía y se transforman nada más que en intérpretes, que garantizan el cumplimiento taxativo de los contenidos del currículum obligatorio. Son tiempos de reproducción en serie, utilitarismo e instrumentalismo como validación de los seres humanos y de sus labores.

Pienso que la Escuela Tradicional y la Pedagogía por objetivos han favorecido profundamente la desigualdad de oportunidades, apelando a factores como la inteligencia cognitiva, soslayando las múltiples potencialidades que habitan en las personas y la enorme variedad de contextos de todo tipo en las que se ven inmersas, erigiéndolas exitosas o fracasadas según una serie de "leyes sociales" que incluyen y ponderan a quien puede y desea seguirlas, y marginan a quien no; por otro lado, han despertado en los estudiantes una lucha casi animal por la meritocracia, estableciendo que llegar -sin importar cómo- a ocupar un determinado puesto laboral o lugar dentro de una comunidad es lo único que cuenta en la valoración hacia una persona; han cooperado a designar roles dentro del ámbito escolar que serían luego una extensión en el plano social, casi como condenas perpetuas. Han preparado a la sociedad para obedecer los mandatos de manera mecánica, despojándola muchas veces de su valiosa y preciada subjetividad.

Como estudiante en variados períodos de mi vida que abarcan mi niñez más temprana y mi actual treintena, he transitado específicamente la escuela tradicional. Si alguna vez ha tenido atisbos de escuela nueva, no me he enterado. En el jardín de infantes, he sido castigado teniendo que mirar a la pared de espaldas a la clase; en la primaria, he sido retado por la maestra por acusar a compañeros más grandes que me estaban acosando; en la secundaria, he sido agredido

esta idea no aparece como tal en los textos

aprende fue enterado para progreso social

Resaca fue una idea que me vino a la mente "reproducción" del currículum

ante la impasibilidad de las autoridades; he incluso en mi formación terciaria, en la Escuela de Teatro, he sido expuesto y he visto cómo lo eran compañerxs y yo a una feroz competencia por la acreditación, pero por sobre todas las cosas, por el reconocimiento del docente. La Escuela Nueva tiene lugar en mi vida a partir de mi propio acto de docencia, que propongo en cada una de las clases de Teatro que comparto con mis estudiantes. En ellas, no hay lugar para la alienación y deshumanización de la Pedagogía por objetivos, porque todxs construimos el encuentro humano, a partir de la escucha, del respeto a todas las diversidades existentes, a la palabra empleada con amabilidad; en ellas, la escuela tradicional encuentra poco espacio, dado que, sí, soy su docente y la asimetría es inherente al acto de enseñar y al de aprender, pero haber padecido ese tipo de escuela y haberme sentido tan poco valorado por los adultos que me circundaban, me sitúa en la necesidad de contribuir a una escuela cercana a la Nueva, en ideologías, en propósitos y en valores, esperando con toda la fuerza de la fe que en la siembra de un presente pacífico, florezca un futuro libre y feliz para todas las personas de este mundo.

León, hiciste una excelente descripción de las Teorías,  
dejé algunos comentarios para afinar la rigurosi-  
dad de algunos conceptos, pero todo lo demás  
es impecable... ¡Gracias!  
Además, hiciste una crítica analizando tu  
propia experiencia muy bien posicionado  
¡felicitaciones!

## Producción 2

TEORÍAS PEDAGÓGICAS

CONSIGNA DEL PORFOLIO.

TRABAJO REALIZADO POR:

ALEJANDRA PALACIOS.

La pedagogía es un campo amplio y diverso que ha evolucionado a lo largo del tiempo, las diversas teorías y enfoques han influido en la educación.

\*La escuela tradicional se basa en un modelo más rígido y jerárquico, donde el sujeto de aprendizaje (estudiante), es pasivo y receptivo, el docente es la fuente principal de conocimiento, la escuela tiene un enfoque disciplinario y de control. La finalidad es de transmitir conocimiento para realizar exámenes estandarizados.

\*La escuela nueva propone un enfoque más centrado en el estudiante, donde el sujeto de aprendizaje es activo y autónomo en su proceso de aprendizaje. Los aportes conceptuales de este enfoque residen en la importancia de adaptar la educación a las necesidades individuales de cada estudiante. El docente actúa como un facilitador y guía, la escuela es un espacio democrático y participativo. La finalidad se centra en el desarrollo integral del estudiante, para aprender a aprender.

\*La pedagogía por objetivos se enfoca en la planificación y consecución de objetivos educativos específicos. Su aporte reside en las metas de aprendizaje. El sujeto de aprendizaje se propone alcanzar metas predeterminadas, el docente asume un rol central en la definición de éstos objetivos. La escuela se considera un lugar donde se alcanzan los objetivos de manera eficiente. Las finalidades son medibles y específicas.

En la actualidad la educación ha evolucionado hacia enfoques más flexibles que integran elementos de éstas teorías, reconociendo la importancia de establecer objetivos claros, fomentar la participación activa de los estudiantes y adaptarse a las necesidades individuales. Ésto refleja una comprensión más completa del proceso educativo.

La historieta de Mafalda, refleja la visión crítica de la sociedad, incluyendo la educación. En el contexto de la historieta, Manolito menciona que su padre cuando iba a la escuela, si no estudiaba, el docente le pegaba y también lo hacían en su casa. Ésta práctica de castigar físicamente a los estudiantes, era común. En otros tiempos y regiones, lugares, hoy en día se considera inaceptable y está prohibido en la mayoría de los sistemas educativos.

Comparando con la educación de hoy, ésta antigua forma de disciplina es ampliamente rechazada. Los enfoques educativos actuales se basan en la motivación intrínseca, el estímulo por el interés del aprendizaje y el fomento de un ambiente educativo más respetuoso y seguro. Se reconoce la importancia del bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, lo que ha llevado a un cambio significativo en la forma en que se maneja la disciplina en la escuela.

Hablamos más de intereses que de necesidades.  
¿el docente o los padres hacen del currículum?  
Recordemos la idea de docente como "técnico"

Ⓢ Tendría cuidado con esta idea ya que se presta a confusión. Tomemos en consideración que la prioridad de esta escuela tradicional era formar ciudadanos de un incipiente Estado - Nación, con pretensión de alfabetizar y homogeneizar a la sociedad. El resto de la consigna está respondido de manera excelente.  
¡Gran síntesis! ¡felicitaciones!

## Producción 3

## FUNDAMENTOS

### SINTESIS

#### ALUMNA: María Gabriela Fernández

Íbamos a la escuela en aquel entonces para aprender. Si no aprendíamos nos decían que éramos muy duros, o burros. Cuando no entendíamos lo que nos explicaban los maestros, no le queríamos preguntar por vergüenza del qué dirán, lo que iban a pensar de nosotros, vergüenza ante nuestros compañeros. También si no entendíamos, el maestro no repetía lo que había explicado ya que lo daba por sabido y explicado. Encima, cuando entre nosotros hablábamos nos retaban, o con el puntero nos pegaban y nos decían así aprenden y bajábamos la vista sin decir ninguna palabra. En ese momento nos parecía que el maestro era dueño de la verdad, aunque sea cruel. Y cuando nos retiramos de clase, que nos venían a buscar nuestros padres nunca le contábamos nada y si nos preguntaba cómo nos había ido, le decíamos muy bien, aunque no sea verdad. Los teníamos que dejar contentos, no sea cuestión que ellos nos reten y que después nos manden a dormir sin postre. Al levantarnos íbamos a clase sin pestañear. No importaba si nos sentíamos mal, teníamos que decir que estamos bien, aunque sea para disimular. Lo único que faltaba era que nuestros padres se enojen o bien cuidar a nuestros hermanos por no concurrir a la escuela o ayudar a las tareas de la casa ayudando a nuestra madre. Con las tareas para el hogar, cuando nuestros padres nos contaban cómo les iba en la escuela, lo escuchábamos atentamente y sin preguntar nada, quizá a veces por vergüenza o mejor era no opinar.

Al pasar los años todo cambió, ya nos podíamos defender de nuestros maestros, no era como antes que nos maltrataban, y encima éramos víctimas de ellos. Ahora con un gesto, una mirada, una palabra que no nos gusta que suban la voz al hablarnos, le contábamos a nuestros padres y ellos vienen a quejarse con los directivos. Tenemos el poder sobre ellos y encima a veces le pegamos.

El éxito o el fracaso escolar como fruto de las actitudes depende de la familia. En otras palabras, los hábitos y costumbres, símbolos, modos de comportamiento, de pensar y de actuar que los estudiantes han adquirido previamente en el contexto familiar, cuando estos hábitos están más cercanos a aquellos que se distribuyen en las escuelas, mayores posibilidades tendrán los estudiantes de tener éxito en la escuela y viceversa.

↳ Esto según los Pedagogos Críticos. Muy interesante!

Muy de la  
Escuela  
Tradicional  
¡Invisible!

Anexo 12<sup>64</sup>

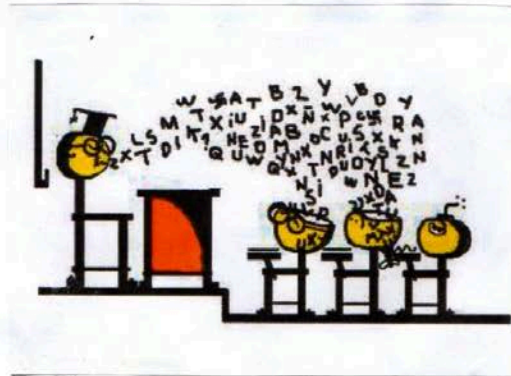
Producción 1

"Siempre docente en formación"

"Arte"

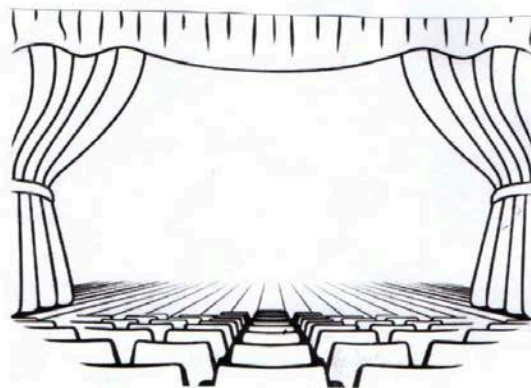
"Espacio seguro"

"Enseñanza"



"Me gustaría ser aquel descubrimiento de alguna pasión por la enseñanza por el teatro"

"Musicales"



"Teatro"

"Técnicas"

"Educación"

"La vida es una obra y el mundo es mi escenario"

<sup>64</sup> Este ejercicio y las producciones de los estudiantes inspiraron la portada del presente trabajo



Producción 2



Materia: Fundamentos de la educación

Alumna: María Gabriela Fernández

Profesor a cargo: Lola Escudero

Turno: Noche



<sup>65</sup> Esta estudiante escribió en el dorso de su portada una frase que le disparó el ejercicio, con lo cual realicé una pequeña devolución y agradecimiento allí. Con los demás trabajos adopté la misma metodología (escribir en el dorso) aunque no quedó registrado.

Siempre las puertas de las escuelas  
tienen que estar abiertas porque tenemos  
que seguir estudiando para capacitarnos.  
Y no olvidarnos de donde vivimos a  
estudiar hoy y siempre.

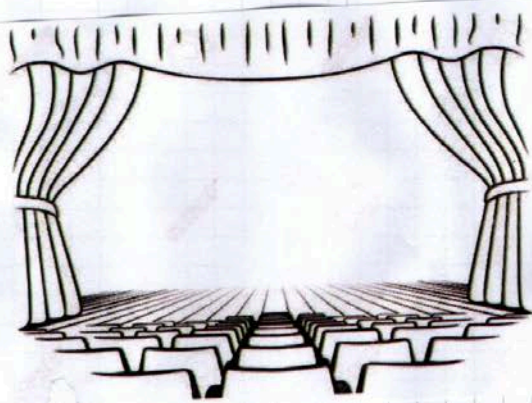
Que empiece la función que en la escuela  
tradicional vamos a tener: ¡Allé vamos!!!

¡Hemoso Gabil  
Gracias por compartirlo.

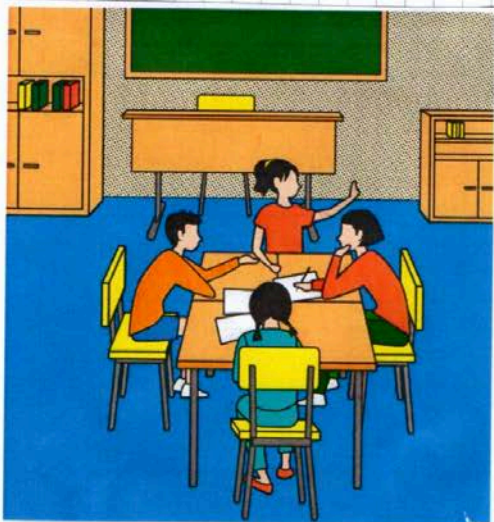
## Producción 4



NICOLAS  
ABELLA



• La práctica es el único  
método de pasar la  
creación al escenario.



• El diálogo y el trabajo  
colectivo como forma de  
creación y comprensión



• La observación de las  
artes como método de  
dirección

**Producción 5**



Creatividad

# Sueños y Memorias

Lectores

Todo es posible  
siempre y cuando  
uno de los  
personajes  
liberarse y sea  
uno mismo de los  
en los sueños  
y el despertar

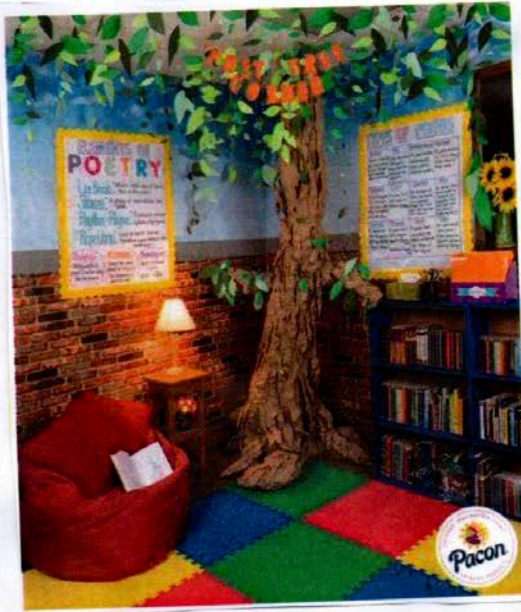
Emociones



**Producción 6**

Alejandra Palacios

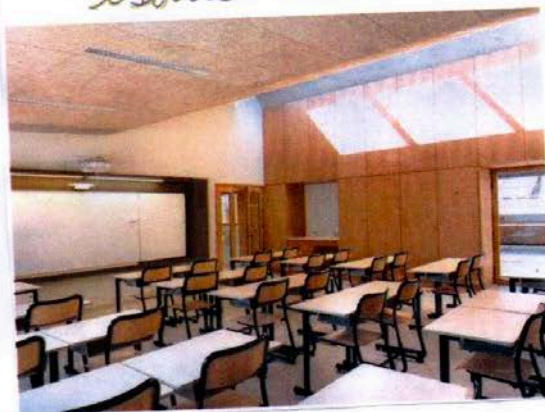
Trabaja desde  
de lectura



Para lograr un  
aprendizaje actoral



Desterrar la escuela  
estructurada



**Producción 7**



**Producción 8**

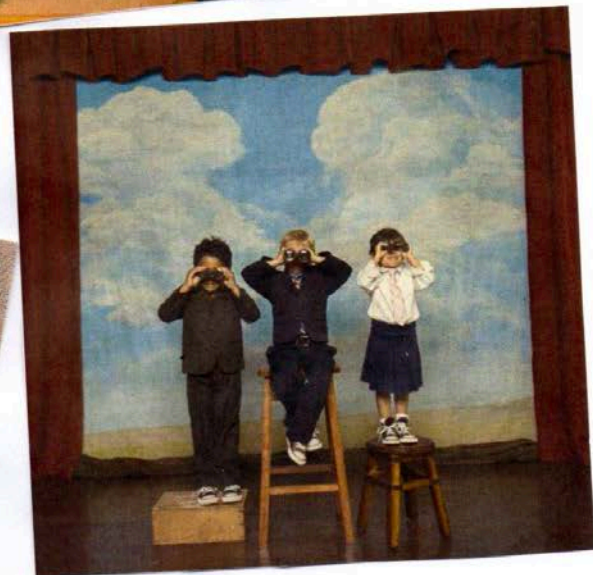
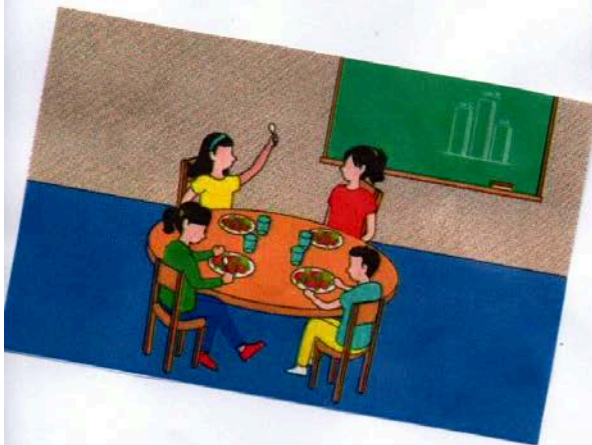
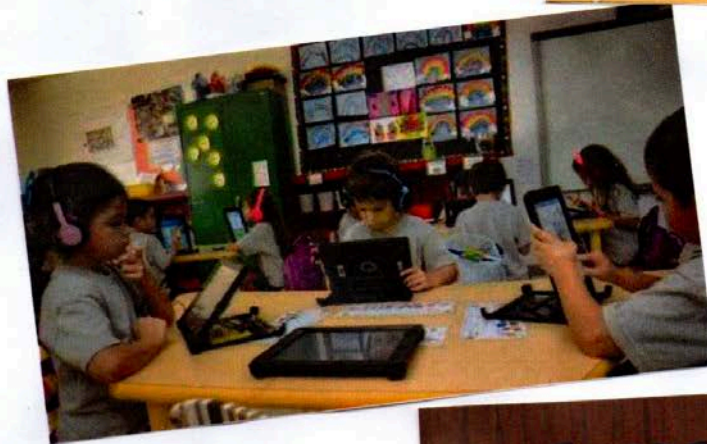
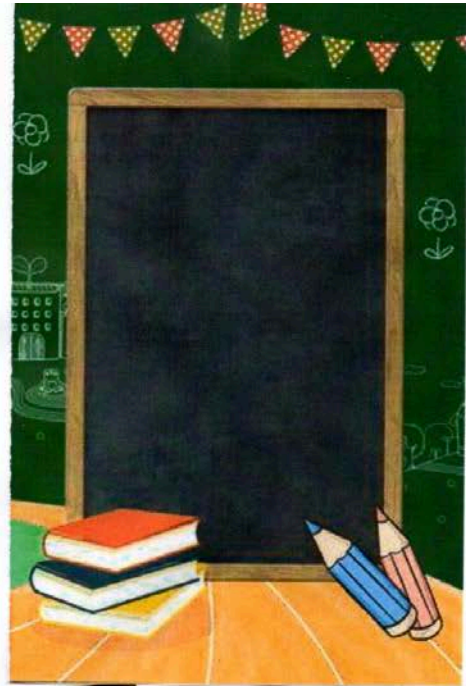
# Alzga Ruada





**Producción 9**

M I  
**ACTO DE** *Doencia*



LEANDRO CICCHINELLI

## Anexo 13

La Practicante, Lola Escudero, ha logrado acordar con los/as estudiantes una dinámica de trabajo flexible y atenta a las necesidades y o condicionamientos que fueron emergiendo en el transcurso de las clases.

Se observó una gran adaptabilidad y escucha reflexiva sobre las devoluciones que realizaban los/as estudiantes al finalizar cada clase, tomándolas como insumo en la fase preactiva siguiente.

Los diseños de propuestas de enseñanza fueron presentados en tiempo y forma, siempre abierta a sugerencias y/o correcciones.

Ha logrado integrar los diseños de clase a los requerimientos de la asignatura, uno de ellos fue la incorporación de classroom, la cual demanda nuevas modalidades de intervención (sincrónica y asincrónica).

La practicante ha podido generar una dinámica reflexiva y de intercambio de ideas, posibilitando a los/as estudiantes asimilar y entender los temas a trabajar tanto en las clases presenciales como en classroom. En cuanto a la coordinación de las actividades, ha demostrado un muy buen manejo del tiempo, diferenciando claramente los momentos de la clase con intervenciones que invitaban a transitar cada uno de ellos sin forzar y/o coartar la participación del grupo. En los inicio de cada clase estuvo atenta a recapitular con los contenidos trabajados y en el desarrollo de las actividades propuestas, realizaba preguntas con el propósito de guiar a los/as estudiantes a la articulación de los contenidos.

Siempre espero como coformador que los/as practicantes logren el vínculo necesario entre las estrategias de enseñanzas creativas y el aprendizaje significativo, que puedan ser mediadores/as que invitan a los/as estudiantes a utilizar lo aprendido para comprender la realidad que transitamos. Lola ha demostrado un gran compromiso y esfuerzo en la construcción del rol, tomando cada una de las indicaciones y sugerencias al finalizar cada clase, las cuales consistían en no temer asumir el rol docente y la asimetría que éste implica. Estoy convencido que seguirá trabajando en ello.



Ortiz César