

FaHCE

FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Departamento de Ciencias de la Educación
Profesorado en Ciencias de la Educación
Prácticas de la Enseñanza- 2022

Informe Final de las Prácticas de Enseñanza Noviembre 2022

Estudiante: Gamba, Maria Sol
Docente de la comisión: Justianovich, Silvina
Docente co-formadora: Olaizola, Eugenia
Institución de las prácticas: Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santos"
Curso: 6to año Especialidad Socio- Comunitaria
Materia: Arte y Subjetividad II

Índice

Introducción	4
Fase pre-activa	5
Dimensión curricular	8
Dimensión institucional	13
Dimensión áulica	19
Cronograma de clases- Borradores y cronograma real	23
Diseño de CLASE 1	25
Reformulado- Diseño de CLASE 1	30
Reflexión pos-activa CLASE 1	36
Diseño de CLASE 2	40
Reformulado- Diseño de CLASE 2	46
Reflexión pos activa- CLASE 2	52
Diseño de CLASE 3	54
Reformulado- Diseño de CLASE 3	61
Reflexión pos activa- CLASE 3	68
Diseño de CLASE 4	71
Reformulado- Diseño de CLASE 4	79
Reflexión pos activa- CLASE 4	87
Diseño de CLASE 5	89
Reflexión pos activa- CLASE 5	98
Diseño de CLASE 6	102
Reformulado- Diseño de CLASE 6	111
Reflexión pos activa- CLASE 6	120
Diseño de CLASE 7	122
Reflexión pos activa- CLASE 7	130
Fase post-activa	137
Reflexión final	137
Programa alternativo de la materia	140
Bibliografía	150
Anexos	152
Anexo 1- Plan de estudios completo PDF	152
Anexo 2- Entrevista con Eugenia Olaizola	153
Anexo 3- Entrevista con Lucia Gentile	158
Anexo 4- Observación 4/08/2022	163
Anexo 5- Observación 18/08/2022	169
Anexo 6- Observación 25/08/2022	173
Anexo 7- Programa de “Arte y Subjetividad II”	175
Anexo 8- Observación entre pares	182
Anexo 9- Observación de docente	186
Anexo 10- Evaluación de la docente co-formadora	188

Anexo 11- Ficha de clase 29/09/2022	191
Anexo 12- Ficha de clase 13/10/2022	194
Anexo 13- Primera crónica	199
Anexo 14- Segunda crónica	203
Anexo 15- Primer diseño de clase (hipotético)	208
Anexo 16- Observación a Agustina Caputo	216

Introducción

Me encuentro escribiendo sobre este largo proceso formativo que me ha interpelado en estos últimos cinco años. Desde 2018 hasta la escritura de este informe final. Las reflexiones pedagógicas sobre la educación, sobre mi propia biografía escolar, sobre la realidad argentina educativa, sobre nuestra historia, ha ido culminando en lo que aquí se plasma.

Las prácticas de enseñanza se dan en el último año de nuestra formación como profesores en Ciencias de la Educación, sin embargo, aquí es donde verdaderamente se vislumbra un conjunto de ideas que los estudiantes trabajamos de manera teórica en la formación previa a las prácticas. Es en este informe final que se trasluce nuestro trayecto por la Universidad Nacional de La Plata, del trabajo de las cátedras de nuestra carrera, y de todo el trabajo que hay desde la UNLP sobre el contenido académico existente en las disciplinas que estudian a la educación, que permite la continua reflexión de qué significa ser un sujeto que enseña, que enseña y que aprende al mismo tiempo, que deconstruye lo que se le enseñó para construir nuevas formas de enseñar.

El trabajo sobre la escritura de las prácticas de enseñanza es un desafío que interpela nuestras subjetividades como futuros profesores en Ciencias de la Educación, escritos que permiten reconocer el complejo trabajo de la docencia. En el trabajo de documentar la práctica docente se hace necesario registrarla, guardar memoria de lo que en ella sucede, desde el punto de vista de los actores para poder volver sobre ella para objetivarla, estudiarla, revisarla y poder conceptualizarla (Barcia y López, 2017: 46).

Es desde esta mirada con la cual me siento a escribir: re-valorizar una y otra vez el compromiso por una educación de calidad para todes, entendiendo a la formación de les docentes como un pilar básico en esta construcción.

Te invito a que te adentres en mi proceso formativo como profesora en Ciencias de la Educación, el cual no fue sencillo. Más bien, fue interperador en muchos aspectos: en mis propios saberes, en mi propia biografía, en el trabajo colectivo, en la reflexión de qué es la educación para mi y qué significa el trabajo pedagógico con otros.

Fase pre-activa

Introducción

El espacio elegido para realizar las prácticas de enseñanza es en la asignatura de “Arte y Subjetividad II”, perteneciente a la institución Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santos”, un colegio de nivel secundario, el cual forma parte de la formación de pre-grado de la UNLP.

Este informe final sobre las prácticas de enseñanza para el Profesorado en Ciencias de la Educación tiene como propósito generar un registro detallado de las dimensiones curriculares, institucionales y áulicas en donde se insertan las prácticas. Además, el escrito estará dividido en base a las tres grandes etapas de trabajo: fase preactiva, fase interactiva y fase post-activa.

La fase preactiva es el momento inicial en el que les practicantes trabajamos sobre la introducción teórica a las prácticas de enseñanza como objeto de estudio y al trabajo sobre la escritura de, específicamente, dos tipos de textos: crónicas de clase (Anexo 13 y 14)¹ y diseños de clase (Anexo 15)². Este tipo de textos son los que nos permiten definir la escritura al momento de adentrarnos en la fase interactiva, en el trabajo en la institución y en el aula, y particularmente, sobre las observaciones, las entrevistas, los diseños de las clases y las reflexiones post-activas.

En la fase interactiva, les practicantes ya hemos tomado la decisión de dónde serán nuestras residencias. Para ello, comenzamos adentrándonos en el trabajo de campo sobre las dimensiones curriculares, institucionales y áulicas en donde nuestras prácticas se encuadran. El uso de distintos instrumentos de investigación para dialogar con las autoridades y el personal de la institución, observando sus modos de habitar el espacio escolar, permitieron ir conociendo poco a poco el contexto educativo que nos “hospedó” durante dos, casi tres, meses.

Una vez comenzado el proceso de planificación de clases y momento de interacción en el aula, en la fase interactiva también se incluye todo el proceso creativo de la enseñanza. Las reflexiones pos-clase han sido importantes para reflexionar sobre la propia práctica, con el propósito de avanzar sobre los próximos diseños de clase.

Por último, la fase post-activa de la enseñanza es una reflexión, un conjunto de ideas subjetivas a partir de lo sucedido en este proceso.

Como practicantes, hemos trabajado sobre la escritura en cada una de estas etapas. Su complejidad radica en poder plasmar ideas subjetivas, que contienen juicios y valores,

¹ Estas crónicas las realicé durante la instancia de cursada de prácticos de Prácticas de la Enseñanza.

² Este diseño de clase fue hipotético, creado a partir de una consigna dada por la cátedra.

generados a partir de la propia biografía como sujetos en aprendizaje, pero que se enmarcan en la escritura académica, con ciertos formatos, prototipos, que deben ser respetados. Este respeto hacia los formatos de escritura se debe a que la explicitación de lo que uno piensa, debe ser entendido por uno u otro: docentes, compañeros, y cualquier otro interesado en leer el camino de ser practicante.

No es una escritura íntima sobre las propias prácticas, es una escritura creada con el propósito de colectivizar los saberes pedagógicos.

Desarrollo

Durante la fase pre-activa de la enseñanza, es decir, previo a las residencias, los practicantes hemos trabajado sobre el análisis de diseños curriculares, hemos leído registros de otras observaciones de clases realizadas por otros practicantes, hemos asistido a paneles con docentes co-formadores y autoridades institucionales, hemos analizado bibliografía que encuadran a nuestras prácticas de enseñanza epistemológicamente, hemos producido crónicas de clase y diseños de clase. A lo largo de la cursada de las Prácticas de Enseñanza, se ha dado especial énfasis en el trabajo sobre distintos formatos de escritura (como las crónicas y los diseños de clase), con el propósito de reconocer cómo deben registrarse nuestras futuras prácticas, que sean legibles para nosotros, pero también para uno u otro.

En este sentido, el trabajo de escritura y documentación es de suma importancia para el análisis y la reflexión sobre la práctica propia y la de otros docentes, promoviendo la construcción de conocimientos que inciden en las futuras propuestas de intervención de los practicantes (Barcia y Lopez en Barcia, De Moraes Melo y Lopez, 2017). El informe es la materialización y documentación del recorrido personal que hemos realizado como practicantes a lo largo del proceso formativo; el cual significa y constituye un lugar de “transición, como una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser profesor” (Davini, 2002 en *idem*, p. 50).

El enfoque adoptado para llevar a cabo el registro de este informe parte desde un enfoque multirreferencial, que no solo asume un compromiso epistemológico sino también político, específicamente en la dimensión instituyente de la teoría y la práctica educativa (Barcia, 2007). Para esto, se asume como necesario comprender la historia y conformación de las instituciones educativas, un abordaje micropolítico y de la teoría del campo desde las perspectivas sociológicas de la educación, la importancia de la dimensión curricular en las instituciones y la etnografía escolar (*idem*).

Los distintos instrumentos de investigación (entrevistas, observaciones, páginas web institucionales, el proyecto de gestión institucional, el plan de estudios y el programa de la

materia) y sus análisis correspondientes, dan a conocer como la vida institucional cotidiana refleja procesos en movimiento, cambiantes, con actores activos, y no pasivos, frente a esta aparente estabilidad institucional.

La complejidad del registro de las observaciones tienen en cuenta que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy 1984 en Guber, 2001).

Las entrevistas realizadas han tenido un guión previo que estructuró el diálogo con Eugenia Olaizola (docente co-formadora) y Lucia Gentile (Secretaria de Derechos Humanos del BBA), sus aportes sirven para pensar que los datos que ellas proveen son la realidad que ellas construyeron a partir de la entrevista, en el encuentro (*idem*), con el propósito de contextualizar el trabajo de las prácticas de enseñanza.

Este proceso de investigación se entiende como el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2009). En el caso de los contextos educativos, se hace necesario comprender las configuraciones cotidianas que permean los procesos escolares (*idem*). Estas configuraciones cotidianas, que parecen estables y equilibradas, en realidad tienen un carácter de movimiento (*idem*). Son precisamente los análisis de los procesos instituyentes los que permiten profundizar sobre los cambios institucionales sobre lo instituido.

Conclusiones

El trabajo durante la fase pre-activa ha ido permitiendo auto-conocernos como futuros docentes (teniendo en cuenta que para varies practicantes es la primera vez que nos enfrentamos al desafío de ser docentes). Esto significa, ir reconociendo poco a poco, cuales son las valoraciones subjetivas y los saberes pedagógicos/didácticos que posibilitan o condicionan la práctica docente.

En el momento de la elección de nuestras prácticas, durante la primera semana de julio, los practicantes hemos decidido la asignatura, dónde se brinda ese espacio, cuándo y quién es el docente co-formador de las futuras residencias. El trabajo de campo sobre las prácticas de enseñanza nos demandaron -desde agosto hasta noviembre- el desafío de documentar nuestro trabajo, de establecer negociaciones con la cátedra de Prácticas de Enseñanza, con el docente titular del espacio curricular, de acomodar la propia agenda con los tiempos correspondientes para el armado de las entrevistas, las observaciones, el trabajo sobre los diseños de clase, las reflexiones pos-activas y el momento de la clase en sí.

Fase interactiva

Dimensión curricular

Introducción

Para el análisis de la dimensión curricular en donde mis prácticas de enseñanza se enmarcaron, me enfocaré en:

- El plan de estudios (Anexo 1 y BBA, 2012): en estos documentos se presentan todas las materias que pertenecen a la formación del Bachillerato de Bellas Artes con su respectivo marco teórico.
- El proyecto de gestión (BBA, 2022): el proyecto de gestión explicita los objetivos de la gestión actual para la institución y sus responsabilidades en la formación de los jóvenes.
- El programa de la materia realizado por Eugenia Olaizola (Anexo 7): se explicitan los contenidos con su fundamentación correspondiente, la bibliografía a utilizar, los objetivos y propósitos de la asignatura, el abordaje de la Educación Sexual Integral y la Educación Ambiental Integral, el cronograma de la materia.
- La entrevista realizada a Eugenia Olaizola (Anexo 2): sus aportes han contribuido a profundizar sobre el programa de la materia en relación a las dimensiones institucionales y áulicas.
- La entrevista realizada a Lucia Gentile (Anexo 3): el diálogo con la secretaria de DDHH permitió relacionar los contenidos de "Arte y Subjetividad II" y de la institución en el marco de los Derechos Humanos.
- El material teórico seleccionado sobre *currículum* y prácticas de enseñanza.

Desarrollo

Partiendo de que el BBA se caracteriza por ser una institución de enseñanza del nivel medio, el *currículum* está fuertemente clasificado (Terigi, 2008). La clasificación del saber es un principio organizador de todo el sistema educativo, que requiere de docentes especializadas, que tiende a fortalecerse a medida que se avanza hacia los niveles superiores (*idem*). El BBA se caracteriza por organizar su *currículum* de una forma única, teniendo en cuenta que es el único colegio de pregrado de la UNLP que se especializa en lenguajes artísticos, y también su formación, por la especificidad que posee, se diferencia de otras escuelas del nivel secundario. En este sentido, "el *currículum* es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc.) que conforman

una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, propuesta que está conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los *currículum*.” (De Alba, 1995, p. 59).

El plan de estudios vigente del BBA fue publicado en 2012. La propuesta educativa que materializa a este plan de estudios consiste en articular los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales (BBA, 2012). Respecto de la organización curricular, esta propuesta se materializa en la existencia de dos campos: la Formación General y la Formación Específica (*idem*). En el campo de la Formación General se inscriben las materias referentes a las Lenguas y la Literatura, las Ciencias Exactas, las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales. En el campo de la Formación Específica se articulan las materias referentes al conocimiento de los procesos de producción, interpretación y contextualización de la Música y de las Artes Visuales, junto con las disciplinas de integración de lenguajes artísticos y otras disciplinas artísticas pertenecientes a la contemporaneidad (*idem*).

Según lo estipulado en el plan de estudios, en el 4to año les estudiantes deben optar por tres especialidades (que se suma a la Formación General y a la Formación Específica), estas son: Producción Instrumental, Producción en Composición Experimental y Artística Sociocomunitaria (Anexo 1).

El espacio de “Arte y Subjetividad II” pertenece al 6° año, dentro de la Especialidad Artística- Sociocomunitaria. Esta especialidad tiene como aspiración participar en diferentes espacios artístico-culturales de la comunidad que promuevan la inclusión social, la extensión, la producción y difusión cultural colectiva (BBA, 2012). La esencia de esta especialidad está en profundizar en el campo del arte, la cultura y la inclusión social desde una perspectiva multidisciplinaria (desde los diversos lenguajes artísticos) en las que se comprometa el tránsito tanto por contenidos artístico-culturales tradicionales como por otras experiencias artísticas emergentes (*idem*). Desde un pensamiento crítico, el propósito de la Especialidad en Artística-Sociocomunitaria es que les estudiantes puedan profundizar, contextualizar y construir saberes propios del campo artístico en relación con su entorno sociopolítico, teniendo en cuenta cómo los distintos lenguajes artísticos dialogan con las comunidades y en comprender cómo las producciones y bienes culturales interactúan con la sociedad.

En cuanto a cómo son seleccionados y construidos los contenidos de la materia, estos dialogan con el plan de estudios y los propósitos de la gestión institucional. Es decir, el trabajo áulico entra en constante diálogo con las decisiones institucionales. Por esto

mismo, los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento, y es la escuela el espacio donde este conocimiento es reconstruido y definido (Edwards, 1995).

Partiendo de pensar al análisis del *currículum* como una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización (Sacristan, 2007, p.19), en la entrevista con Eugenia Olaizola (Anexo 2) las preguntas sobre el espacio curricular están relacionadas a pensar no solo a la singularidad de la asignatura, sino a cómo “Arte y Subjetividad II” dialoga con otras asignaturas.

El proceso de selección de contenidos puede ser trabajado en diálogo con otros docentes de la especialidad, según Eugenia, aunque no se da tanto con los directivos, lo que implica una alta autonomía de los docentes para tomar decisiones. Esta modalidad de trabajo es una modalidad particular de esta institución, puesto que los contenidos son armados por cada docente a modo de “programa universitario”, donde todos los años deben presentar una renovación de este. Muy distinto es en los colegios públicos de gestión estatal en el nivel provincial, donde el contenido de cada materia está limitado por lo que la Dirección General de Cultura y Educación propone como obligatorios en los diseños curriculares, aunque el docente tenga cierta autonomía en la selección y construcción de contenidos. En este sentido, el trabajo autónomo de las personas que conforman a las instituciones en relación a la construcción de los contenidos es también complejo de analizar, pese a que los sujetos que las habitan cotidianamente están inscritas en relaciones de poder, en las sociedades modernas también hay concepciones individualistas en las que cada persona se percibe como un sujeto libre y autónomo, como un individuo capaz de ser el autor de sus propios juicios y acciones, en el seno de una división de trabajo compleja (Dubet, 2008).

En cuanto al contenido específico de la asignatura, hay tres grandes factores que se analizan en este espacio: se pone en diálogo las cuestiones de etnicidad, género y sexualidades y discapacidad. Estos son ejes transversales en toda la materia, propuestos por Eugenia. En ese sentido, la materia intenta visibilizar los cuerpos que han sido negativizados y silenciados. Este espacio también intenta posicionarse desde una perspectiva intercultural de Derechos Humanos. Eugenia recupera que desde “Pedagogía de la Diversidad”, materia que se ofrece como optativa según la orientación elegida, en la carrera de Ciencias de la Educación, se plantea que para poder convivir juntos necesitamos poner en tensión la desigualdad y la diferencia: somos diferentes pero ese no es el problema, el problema es que estamos en condiciones desiguales. Este espacio también intenta recuperar la lucha de esos cuerpos que han sido silenciados, “hacer cuerpo” (dice Eugenia) y militar esas otras identidades. Entonces, el propósito de la materia es acercar

herramientas para poder construir argumentos teóricos y prácticos que permitan el ejercicio de los derechos para todos.

En base a esto, Eugenia decide organizar la materia en tres grandes ejes y el programa es renovado todos los años. Este año lo que Eugenia hizo, y es a partir de la pandemia, es que el tercer eje “Perspectivas teóricas interseccional de derechos humanos”, que es bastante “duro” (valoración que Eugenia hace), antes era parte del primer eje y ahora es parte del último abordaje. Lo que ella hizo fue empezar por una parte más “amena”, la unidad 1 trata sobre la construcción social de los cuerpos, relacionándolo con las normativas de identidad, sexualidades y género, por ejemplo, la Ley Micaela. La unidad 2 se construye a partir de los paradigmas, el modelo médico y el modelo social de la discapacidad. La última unidad es la más “dura”, según Eugenia: qué significa perspectiva intercultural, temas de los DDHH y los movimientos sociales. Estas son las decisiones que Eugenia toma para hacer de los contenidos curriculares un objeto a enseñar. En relación a su experiencia, ha realizado modificaciones en su programa, en donde entran en juego sus saberes experienciales como docente que conoce su materia, su disciplina y su programa (Tardif, 2004). En este sentido, la complejidad está en rehacer los objetos cognoscibles de la academia y ponerla al servicio de los intereses del pueblo, mediante el ejercicio de la curiosidad (Freire, 2003).

Los contenidos que Eugenia planifica semana a semana se corresponden con saberes que son específicos, específicos del área curricular en la que trabaja. Saberes específicos que la institución decidió como pertinentes de ser enseñados, saberes específicos que tienen el propósito de generar nuevos aprendizajes en los estudiantes. Saberes curriculares que se presentan en forma de programas escolares (Tardif, 2004). Saberes específicos que entran en juego con las ideas políticas de Eugenia y la institución a la que pertenece. Saberes que pueden transformar la mirada de los estudiantes frente a su mirada de la vida social. Saberes que están limitados por lo que el aula como espacio pone a disposición y el tiempo pedagógico define. 90 minutos de clase que generan una situación educativa única, por los actores que intervienen, por las decisiones institucionales y por el contexto que le rodea.

Conclusiones

En los documentos oficiales que el BBA (2012, 2022) propone como lineamientos para pensar los contenidos específicos de “Arte y Subjetividad II” son reducidos, esto se debe a la autonomía que los docentes tienen para tomar decisiones en relación al programa de la materia. Más bien, estos documentos dan pistas de cómo insertarse en la especialidad de “Artística Socio-Comunitaria”, de cómo entender su especificidad en relación a las otras especialidades propuestas.

“Arte y Subjetividad II” se caracteriza por ser una materia multidisciplinaria y multirreferencial, por esto mismo, la institución debe tener más definido como esta asignatura entra en diálogo con el resto del plan de estudios, y que ese diálogo no sea promovido sólo a partir de las decisiones de cada docente. Mi paso por las prácticas me permitió ver que desde el marco teórico curricular no había pistas suficientes para el armado de los contenidos específicos de la asignatura elegida, sino que muchas de las decisiones curriculares se sucedían en la vida cotidiana institucional (esto es, de los diálogos que establecen los docentes entre sí y las actividades institucionales que la gestión organiza). Como practicante, fue complejo insertarse en estas prácticas, porque uno desconoce la institución y desconoce a sus actores que la habitan cotidianamente.

Son las entrevistas con Eugenia y con Lucia, y las observaciones de clase, las que han permitido comprender mejor la dimensión curricular, ellas dan a conocer como la vida institucional define los contenidos específicos en cada área. Esto es interesante, puesto que le docente a cargo de la materia tiene una cierta libertad en el armado de su programa, programa que será evaluado en las instancias de concursos docentes (teniendo en cuenta que la organización de los contenidos es muy similar a la autonomía de cátedra universitaria).

En conclusión, considerando estos ejes de análisis en base a la lectura de los documentos oficiales del BBA y las entrevistas, debo poner en escrito algunas reflexiones. Por la experiencia personal, la libertad en la selección de los contenidos puede verse conflictuada por los saberes académicos y experienciales de cada docente. Si bien la institución posee normas para el armado de los programas (normas que también son de difícil acceso para quien está ajeno a la institución), como la explicitación del abordaje de la ESI en el programa de la materia, sería interesante que en el marco teórico del plan de estudios, en cada materia esté detallado, mínimamente, los contenidos específicos. Especialmente, para aquellas materias que son específicas de la institución, como “Arte y Subjetividad II”. Aun así, cuantos más elementos de organización y secuenciación incorpore un *currículum* mayor es su intención de condicionar los procesos de planificación institucional e individual (Feldman, 2015).

Estas consideraciones son personales, teniendo en cuenta el breve paso por la institución, pero son reflejo a partir de pensar cómo deben construirse los saberes, de los cuales los docentes y todo el equipo de gestión académica del BBA se posicionan frente a este compromiso, responsabilidades que se ven materializadas clase a clase, en el encuentro con los estudiantes.

Dimensión institucional

Introducción

Para el análisis institucional del Bachillerato de Bellas Artes (BBA) se tomarán como principales fuentes a: la exploración de la página web del BBA³, la entrevista realizada a la docente co-formadora, Eugenia Olaizola (Anexo 2) y la entrevista realizada a la Secretaria de Derechos Humanos del BBA, Lucia Gentile (Anexo 3). Estas fuentes se analizarán en conjunto con la bibliografía seleccionada para encuadrar teóricamente dicha dimensión.

El primer acercamiento a la institución previo a las entrevistas fue con el propósito de conocer más sobre el BBA. Comencé explorando el sitio web del Bachillerato de Bellas Artes (BBA). La información de la página web es accesible y de fácil lectura para todo aquel que esté interesado en saber más sobre la institución. Hay bastantes accesos y links a cuestiones que tal vez exceden el trabajo áulico, por ejemplo, el área de “extensión y de investigación”, pero que sin embargo, son secciones interesantes para leer y explorar más acerca de esta institución. La lectura de la página web atendió a pensar al BBA como una institución con un significado que conforma el nivel simbólico de la vida social, ordenando la percepción y la adjudicación de sentido y significado que los sujetos hacen respecto de la realidad (Yentel, 2006).

La elección de entrevistar a Lucia Gentile y no a otras autoridades, fue por la estrecha relación que tiene hacia la organización institucional, pero al mismo tiempo, a la especificidad de su área, los Derechos Humanos, el cual tiene vínculo con el espacio en donde se realizaron las prácticas de enseñanza. La entrevista con Lucia Gentile permitió comprender algunas nociones principales de cómo el BBA gestiona la dirección institucional, y cuáles son los temas de agenda actuales para pensar en la enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel secundario.

Desarrollo

El BBA es uno de los cinco colegios del sistema de pregrado universitario de la UNLP, el cual cuenta con un plan de estudios organizado en Formación General, Formación Específica y Formación por Especialidades (en este ciclo es donde está situada la asignatura elegida para las prácticas de enseñanza).

En la página web también se desarrollan cuestiones históricas de la conformación y desarrollo de la institución: la institución nace en 1949, y es a partir de 1959 que su plan de

³ <https://www.bba.unlp.edu.ar/>

estudios se termina de conformar y se establecen tres orientaciones: Dibujo Técnico, Dibujo Artístico y Música. En 1978, la institución se nombra “Francisco Américo De Santo”, nombre elegido por los docentes de ese entonces, haciendo referencia a uno de sus maestros fundadores. Es a partir de 1988 que los planes de estudios del Bachillerato de Bellas Artes impuestos en la dictadura se modifican, en donde comienza un proceso de redefinición institucional.

Desde 2013 la institución cuenta con un edificio propio⁴, una demanda que se venía dando hace años por parte de los actores institucionales. Esto fue con el sentido de darle una identidad propia a sus prácticas, dado que el BBA estaba en el tercer piso de la Facultad de Artes, trasladado allí por la dictadura. El edificio nuevo fue denominado “Noche de los Lápices”, haciendo homenaje a aquellos directivas, estudiantes y docentes que fueron desaparecidos a partir del 24 de marzo de 1976.

El BBA construye una ciudadanía universitaria, en donde hay relaciones de cogobierno, con representantes de todos los claustros, de acuerdo con el artículo 75° del estatuto de la UNLP (2008)⁵, aparecen los Consejos Directivos integrados por los cuatro estados que componen la comunidad universitaria: docentes, nodocentes, estudiantes y graduados. Todos elegidos por sus pares (BBA, 2022). El sentido político que la institución refiere en sus decisiones cotidianas, se refleja en la voz de Lucia Gentile (Secretaría de Derechos Humanos), quien me señala que los cargos directivos del BBA son cargos políticos que se renuevan a partir de elecciones interclaustros (Anexo 3).

Actualmente, la gestión 2022- 2026 se compone por la directora del BBA, la profesora Andrea Aguerre, y el equipo de gestión, conformado por la Lic. Laura Martínez (Vicedirectora Institucional), el Prof. Pablo Araujo (Vicedirector Académico), la Dra. Guillermina Piatti (Secretaria Académica), la Prof. María Eugenia Busse Corbalán (Secretaría de Extensión e Investigación), el Lic. Juan Pablo Massa (Secretario de Bienestar Estudiantil), la Prof. Lucía Gentile (Secretaría de Derechos Humanos), y Mónica Luna (Secretaria Administrativa). Estos cargos son resultado de un proceso de elecciones y de cómo el BBA se funda sobre un saber, un sistema de valores y de acciones, también, en cómo se organiza y se ordena en torno a una persona que ocupa un lugar central (Yentel, 2006).

Pensar en una escuela secundaria especializada en artes implica darle un sentido propio, y por esto mismo, un proyecto académico que lo sustancie. La gestión 2022-2026 reflexiona sobre qué implica habitar el BBA, que permita configurar una trama sensible y propuestas comprometidas con la educación pública, inclusiva y de calidad (BBA, 2022). En

⁴ <https://www.bba.unlp.edu.ar/>

⁵ https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/

donde se genere un clima institucional que pone como prioridad al diálogo para lograr los consensos.

Con el propósito de convivir en mayor democracia y en concordancia con la impronta universitaria: “El proyecto asume la igualdad como derecho e instala la construcción de igualdad como política educativa transversal a todas las dimensiones escolares.” (*idem*). La creación de un proyecto de gestión en el BBA que intenta tomar en cuenta los diálogos para generar consensos, admitiendo la convivencia en democracia a partir de un cogobierno de impronta universitaria, implica pensar a la institución como una comunidad basada en el derecho (Käes, 1996 en Yentel, 2006), considerando que esto sólo resulta posible cuando una pluralidad logra reunirse en un conjunto con más poder que el de un individuo y mantenerse unida (Freud, 1921 en *idem*).

Entonces, la comunidad del BBA se encuentra construida a partir de un microtejido (Souto, 1996), denominado trama institucional, que hace alusión a las interacciones de los sujetos, a niveles conscientes e inconscientes (*idem*). En esta misma línea, el BBA está basado en un programa institucional, un programa institucional adaptado a la sociedad y dirigido a producir actores conformes a sus demandas (Dubet, 2008).

Cómo interviene la arquitectura de la institución también hace que los sujetos que la habitan cotidianamente puedan relacionarse con esta de una forma singular (en el Anexo 4 hay imágenes de la institución). Eugenia dice: “En este espacio se respira militancia, los murales hablan por la institución y los pasillos dicen muchas cosas. En el BBA se pone en tensión para quién se produce arte, qué es estético y qué no, y otras cuestiones del arte y la sociedad.” Además, Eugenia mantiene diálogo con las secretarías de DDHH y de Extensión, ambas tienen conocimiento sobre el espacio, donde se dan discusiones interesantes sobre el espacio. Las secretarías consideran que “Arte y Subjetividad II” es un espacio necesario y de interés para la institución, según Eugenia.

La Secretaría de Derechos Humanos (dirigida por Lucia Gentile) se creó en 2018, cuando ganó la dirección actual. Como esta secretaria era nueva, tenía como referencia la Prosecretaría de DDHH de la UNLP. Organizaron este espacio del BBA en cuatro ejes: memoria, género, inclusión y promoción integral de derechos. Todo lo que se hace en la Secretaría se inserta en estos cuatro ejes. “Después hay otro tipo de trabajo del día a día, de lo administrativo” comenta Lucia. Esta Secretaría también articula con la Secretaría de Bienestar Estudiantil del BBA, que también es una nueva secretaría creada en 2018 (Anexo 3). Claramente, aquí se ve una compleja trama institucional, entre cómo se conforma la UNLP y cómo los colegios de pre-grado retoman estas directrices para coordinar la vida institucional.

Una de las preguntas realizadas a Lucia fue cómo la institución se para y se posiciona frente a las luchas sociales que se implican en estos cuatro ejes transversales

(memoria, género, inclusión y promoción integral de derechos). La respuesta de ella es que hay un cotidiano en todas las acciones que ellos como gestión realizan, también una tarea “supervisiva”, se tiende a que todo esté embebido desde esta mirada constructiva y crítica de la realidad. Hay un hacer que es coherente con estas planificaciones y defensas. Lucía aclara que “esto siempre es un horizonte, las instituciones son complejas, hay muchísimos actores y esta escuela particularmente tiene muchos docentes, más que otras. Pero en general, hay un clima institucional que tiene que ver con esto.” En este sentido, Lucía reconoce que esta institución se diferencia de otras, por los actores y temáticas que la atraviesan cotidianamente.

En cuanto a cómo el BBA organiza las trayectorias académicas definidas institucionalmente, Lucía menciona que “el abanico de materias, de las obligatorias y de las optativas, la posibilidad de elegir un porcentaje grande de materias, va haciendo que la movilización de los estudiantes sea por el propio deseo, que está en juego en toda la trayectoria escolar. Todos los estudiantes egresan y cada uno tiene un analítico diferente, por que las trayectorias son muy diversas.” Esto se debe a las opciones que hay ofrecidas para los estudiantes entre la elección de una orientación (desde 1er año) y una especialidad (en 4to año).

En la agenda educativa del BBA se llevan a cabo constantemente diferentes programas, capacitaciones y suma de actores. Lucía alega que para que la educación secundaria sea un derecho para todos, han tenido que trabajar sobre la inclusión de dos estudiantes con discapacidad: “Se toman decisiones, como la incorporación de “profesores puente”⁶ trabajando, los cuales articulan con los docentes a cargo de clase como para poder ayudar en la planificación didáctica, en la realización de actividades. Se sumó también Pilar Cobeñas, ella es docente de la escuela para trabajar en la línea de inclusión, quien trabaja puntualmente con los docentes que están a cargo de esos cursos que están esos chicos y también con el resto del plantel docente y no docente, para instalar esta perspectiva de derecho.”

La Educación Sexual Integral también es un eje transversal a la institución, por esto mismo, Lucía menciona que todos los docentes tenían que asumir el compromiso de pensar sus clases desde una perspectiva coherente con la ESI. Esto puede verse reflejado en el programa de la materia creado por Eugenia (Anexo 7). Desde 2018 hasta 2019, la Secretaría de DDHH planificó una serie de capacitaciones internas en la escuela, porque desde el equipo de gestión notaron que había mucha diferencia entre las trayectorias personales de cada docente, comenta Lucía: “La Ley Micaela no establece la obligatoriedad para las universidades, la UNLP por *motus proprio* adhirió a la formación que establece la

⁶ Docente especializada en inclusión y en el trabajo sobre personas con discapacidad.

Ley Micaela, y el órgano encargado de estas capacitaciones es la Secretaría de DDHH de la universidad, a través de las direcciones de género y políticas feministas.” Entonces, la directora del BBA a fines del año pasado le pidió a Lucia que coordinara, con la Secretaría de DDHH de la UNLP, la puesta en marcha de eso. Desde marzo de 2022 se inició, hasta mayo.

Otra de las preguntas fue cómo la institución forma y capacita a los docentes en estos cuatro ejes transversales de Derechos Humanos. En cuanto al eje de inclusión, cuentan con espacios propios, dirigidos por Pilar Cobeñas. De memoria, específicamente espacios de formación para docentes, Lucia no tiene presente que hayan hecho capacitaciones, pero si hay actividades de las cuales los docentes son parte, y los docentes pueden también proponer actividades. Coordinado por la Secretaría de Extensión, hay muchos proyectos que tematizan cuestiones de memoria, de género o de inclusión, entonces eso implica una actividad docente. “Le docente y no docente tiene un perfil muy activo y muy comprometido, siempre con la salvedad de que las instituciones son complejas, los vínculos son complejos.” dice Lucia. Los actores de la institución, en su mayoría, están en un piso común de ideas, aunque sea un plantel conformado heterogéneamente.

La estructura de gestión intermedia que tiene la escuela habilita que haya una horizontalidad y coherencia entre el discurso directivo y cómo eso se va expandiendo en la escuela, dice Lucia. Esto es en relación a los *equipos de gestión departamental*, quienes construyen nuevas maneras de articular saberes y responden a las políticas educativas propuestas por la dirección (BBA, 2022).

Los cambios institucionales que Lucia menciona respecto a la incorporación de nuevos docentes, nuevas capacitaciones y actividades institucionales, pueden considerarse como cambios que afectan a los modelos y las ideologías pedagógicas, no solamente en su organización, sino a nivel psicosocial (Yentel, 2006).

Conclusiones

La dimensión institucional fue de suma importancia para comenzar a prever cómo cada clase de mis prácticas iba a estar contextualizada en el BBA. Esta institución, en su trama cotidiana, fue impactante, en el sentido de la comparación con mi propia biografía escolar en el nivel secundario.

Es una institución que posee muchas particularidades, particularidades que son ajenas si no estas insertada. Esto lo pude ver reflejado en la entrevista con Lucia, quien me comentó las distintas jornadas institucionales que se organizan para docentes, estudiantes y actores externos a la institución.

Durante las observaciones y las prácticas, he conocido eventos y prácticas institucionales particulares que allí se dan, como la semana de la primavera, y las distintas jornadas educativas a la que les estudiantes asistieron. El momento de las elecciones del centro de estudiantes del BBA también vislumbró lo que Eugenia me dijo en un primer encuentro sobre cómo se habita la militancia en la institución.

Aun así, por el breve tiempo de las residencias, no logré profundizar con la institución como lo hubiese deseado. A lo largo del ciclo lectivo, el equipo de gestión está permanentemente generando actividades que inviten a los estudiantes y al equipo docente a dialogar sobre sus saberes, específicamente, los que involucran a los tres tipos de formación: general, por orientación y por especialización. Así como también sobre los ejes de ESI, memoria, inclusión y educación ambiental, de los cuales Lucía me ha comentado. Estos diálogos se ven materializados en la arquitectura de la escuela, en las producciones públicas que los estudiantes muestran en los pasillos.

Cómo bien dice Terigi (2008), los saberes que se construyen para el nivel medio de la enseñanza también se encuentran influenciados por las particularidades institucionales, en cómo los docentes habitan las escuelas en este nivel, siendo los *preceptores* los actores que más horas están dentro de las escuelas. Por esto mismo, no se puede pensar en la dimensión curricular y en la construcción de los contenidos aisladas del funcionamiento institucional. No solo por las particularidades que el BBA posee como institución, sino por la tradición educativa en el manejo de las escuelas secundarias: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase (*idem*).

Quedó pendiente la entrevista con la preceptora a cargo del 6to año y con la coordinadora de la especialidad, que por cuestiones de tiempo no pudieron realizarse, pero hubiesen sido interesantes para profundizar sobre la institución.

Dimensión áulica

Introducción

Este espacio recibe estudiantes del 6to año del BBA, que pertenecen a la formación específica de la “Especialidad artística socio- comunitaria”, de las tres comisiones del año que cursan. El BBA está organizado en las materias del secundario normal (dividido en tres comisiones, A, B y C), el de las orientaciones y el de las especialidades. Al respecto, Eugenia comenta que Arte y Subjetividad II cuenta con 10 estudiantes.

En cuanto a las características del grupo, este es muy “inquieto”, según la docente co-formadora (Eugenia, Anexo 2), quien señala que tienen muchas ganas de trabajar, de estudiar y de leer. Los grupos del BBA son “especiales”, resalta Eugenia, porque se interesan por más lecturas, actividades u otros recursos, más allá de los que se dan como contenidos obligatorios. El grupo cuenta con estudiantes de diferentes orientaciones, y es un grupo participativo, incluso 3 compañeras son “de hablar mucho, se meten en las temáticas”, comenta Eugenia. No es un grupo “aburrido” (este es un juicio que Eugenia hace), es curioso y las temáticas les interpelan. “Aman el BBA y reconocen que son privilegiados de cursar ahí. A veces están cansadas, por la demanda horaria que implica cursar en el BBA. Algunas estudiantes militan en el centro de estudiantes y en otros espacios políticos, por lo que tienen bastante actividad”, señala la docente co-formadora.

Eugenia entró al Bachillerato de Bellas Artes hace 6 años (o 5, no estaba segura) a través de una entrevista que una colega de Ciencias de la Educación le realizó, quien era coordinadora de la especialidad de Artística-Sociocomunitaria. Por esto mismo, a lo largo de los años ha generado modificaciones en sus programas de la materia a partir de la propia experiencia con los contenidos y el trabajo en el aula.

En este ciclo lectivo, Eugenia organizó el programa de la materia (Anexo 7) a partir de tres ejes: la unidad 1 trata sobre la construcción social de los cuerpos, relacionándolo con las normativas e identidad, sexualidades y género; la unidad 2 se construye sobre los paradigmas, el modelo médico y el modelo social de la discapacidad y la última unidad es la más teórica: qué significa perspectiva intercultural, temas de los DDHH y los movimientos sociales. En el cronograma que ella armó pueden verse los distintos materiales pensados para cada clase, como bibliografía y videos.

Entonces, toda intervención que Eugenia hace es trabajar sobre el lado de lo instituyente, trabajando sobre procesos emergentes, practicando en relación a una comunidad, implicándose con las identidades de los sujetos que la habitan, que generan significados de experiencia (Remedi, 2004). Su proceso de intervención está cruzado por su

“halo de poder” (*idem*, p. 8). Por esto mismo, los sujetos que están en proceso de aprendizaje deben ser reconocidos y merecedores de que los espacios de enseñanza ofrecidos tengan relación con sus identidades, inquietudes y curiosidades, el poder ya no está solo en los saberes y la intervención de la docente, sino también en el poder que tienen los estudiantes para discutir la forma de los contenidos y como ellos dialogan con esa construcción del saber, entonces, la intervención es colectiva (*idem*). Sin embargo, es la responsabilidad y el trabajo docente los que hacen posibles que las clases tengan un sentido, una coherencia y una direccionalidad, por esto mismo, “sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad.” (Freire, 2003, p. 47).

En las observaciones realizadas se hizo foco en el espacio pedagógico (el aula y la escuela), el tiempo pedagógico (las estrategias docentes para el manejo del tiempo), las intervenciones docentes y la de los estudiantes, las intervenciones docentes en relación al armado y planificación de los contenidos y actividades, a la especificidad de los saberes que se abordan en las clases, a la especificidad de pensar una clase en el nivel secundario. Las observaciones requieren de un momento de preparación, de la observación propiamente dicha y de un análisis de lo observado (Anijovich, 2009).

La primera observación (Anexo 4) fue la que más implicancia subjetiva llevó, teniendo en cuenta la particularidad en entrar a esa aula y escuela de esa forma por primera vez, que no se conocía a los estudiantes y que no se sabía cómo iba a estar pensada la clase. En esta primera clase estaba muy presente la imagen mental propia de practicante como sujeta que “aún no es docente [...] en una situación de carencia respecto a una posición a la que se aspira” (Edelstein, 2011, p. 33). La participación en las observaciones es un acto novedoso de inserción en un universo de práctica extraño hasta esta experiencia (*idem*).

La primera impresión al entrar al Bachillerato de Bellas Artes fue el impacto de la arquitectura: los pasillos, las intervenciones artísticas, el patio de recreos. La segunda, fue conocer a Eugenia en persona y a los estudiantes, quienes hasta ese momento eran desconocidos (aunque con una representación mental previa de cómo serían).

Con las observaciones (Anexo 4, 5 y 6) se fue conociendo lo que Eugenia propone sobre el trabajo de los contenidos, la intervención docente, el grupo de estudiantes, las particularidades de la institución. La dinámica de Eugenia es un teórico-práctico de hora y media, donde la voz de los estudiantes tiene mucha importancia y protagonismo en sus propuestas pedagógicas. Durante la segunda observación me fui acercando a cómo pensar mis futuras planificaciones. Eugenia aporta datos sobre las lecturas que los estudiantes tenían asignadas y las traspone a actividades concretas. Sus intenciones son claras, la idea es que no sean clases teóricas en un formato monólogo (por la docente), sino que la participación de los estudiantes es central en los momentos didácticos. Eugenia no deja

soles a los estudiantes en sus intervenciones, sino que la docente siempre está guiando y direccionando sus aportes y dudas. Para la tercera observación, tomé en consideración el momento de la clase en sí: los contenidos que Eugenia construyó para esta clase, las actividades, las intervenciones de los estudiantes.

Estas observaciones consideran que la situación educativa implica la presencia de un educador, de los educandos (alumnos), de un tiempo pedagógico finito, de un espacio pedagógico determinado, de contenidos curriculares, desde una direccionalidad educativa y una construcción de la politicidad de la educación (Freire, 2003).

Luego de las tres observaciones que realicé durante el mes de agosto, en septiembre comenzó el trabajo sobre la enseñanza para realizar mis prácticas. El acuerdo que se llegó con Eugenia, teniendo en cuenta el programa y el cronograma de la materia (Anexo 7), es que mis clases se enmarcaron en el tercer y último eje: perspectiva intercultural, DDHH y movimientos sociales.

Al respecto, Eugenia me dió mucha libertad para seleccionar los temas, la bibliografía y los recursos, siempre y cuando estén enmarcados en esa unidad de enseñanza prevista.

Desarrollo

En este apartado se mostrarán las producciones propias: los cronogramas, todos los diseños de clase, con las reformulaciones corregidas por la cátedra y las reflexiones positivas de cada clase. Se planificó un total de 7 clases, dadas desde el 1ro de septiembre hasta el 27 de octubre de 2022.

Para cada diseño de clase se realizó un estudio y análisis específico de los temas pensados en el cronograma, con el propósito de construir un contenido acorde a lo negociado con Eugenia. Teniendo en cuenta el análisis de: la institución, el plan de estudios, del programa de la materia, el análisis de las observaciones y el grupo de estudiantes, y los deseos propios sobre qué dar y cómo hacerlo, reconociendo las limitaciones personales pero recordando lo aprendido durante la carrera en Ciencias de la Educación, así como fuera de la Academia.

Cronograma de clases- Borradores y cronograma real

1er borrador

Clase	Tema
1/09	Eurocentrismo, Modernidad y Transmodernidad.
8/09	Ley 1420/Sarmiento/la educación como derecho
15/09	Movimientos estudiantiles de los '60 y los 70', La noche de los lápices. Día de los derechos del estudiante secundario
29/09	Luchas sociales en los 80' - Madres de plaza de mayo
6/10	Día del respeto a la diversidad cultural
13/10	Luchas sociales en los 90'- Movimiento Desocupados o Piqueteros
20/10	Luchas sociales en los 00'
27/10	Debates actuales (ecología, soberanía alimentaria, ley de talles)

2do borrador

Clase	Tema
1/09	Eurocentrismo, Modernidad y Transmodernidad.
8/09	Sarmiento y el pensamiento Moderno.
15/09	La noche de los lápices: luchas sociales estudiantiles. Día de los Derechos del Estudiante Secundario.
22/09	NO HAY CLASE- Semana de la primavera.
29/09	Mayo Francés.
6/10	Día del Respeto a la Diversidad Cultural.
13/10	Diversidad cultural y discapacidad.
20/10	Día Nacional del Derecho a la Identidad.
27/10	Ecofeminismo.

Cronograma real (hecho después de finalizar las prácticas)

Clase	Tema
1/09	Modernidad y eurocentrismo
8/09	La educación moderna. La educación como derecho.
15/09	El contexto político, económico y cultural durante la dictadura cívico-militar (1976-1983)
22/09	<i>NO HAY CLASE- Semana de la primavera.</i>
29/09	Derechos Humanos y el retorno de la democracia durante el gobierno de Alfonsín
6/10	Derechos Humanos y Neoliberalismo
13/10	<i>NO HAY CLASE- Salida educativa</i>
20/10	Diversidad cultural y pueblos indígenas
27/10	Diversidad cultural y pueblos indígenas

Para el armado de los distintos cronogramas tomé en cuenta el programa de Eugenia y los contenidos que me parecían relevantes de dar (sumado a lo que yo creía ser capaz de dar, puesto que había muchos temas que me interpelaban pero no me sentía lo suficientemente formada para darlos). Las efemérides también me ayudaron a direccionar las clases, donde los diseños estaban enmarcados en un contexto de implicación social (no es lo mismo hablar de la dictadura un día “normal”, que en el contexto del 16 de septiembre, homenaje a “La Noche de los Lápices”). Por último, que exista una direccionalidad histórica de las clases, comenzando desde el colonialismo hasta los derechos actuales indígenas permitieron seleccionar los contenidos de una forma particular.

Diseño de CLASE 1

1/9/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema de la clase

Modernidad y eurocentrismo

Contenido

Presentación de los estudiantes e introducción conceptual de las relaciones entre Modernidad, Eurocentrismo y Perspectiva Intercultural, a partir de los aportes de Enrique Dussel.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta clase, al ser la primera dentro de mis prácticas de enseñanza, constará de dos grandes momentos. Por un lado, mi presentación como practicante de Ciencias de la

Educación, y de la presentación propia de los estudiantes, a partir de la consigna “¿Cómo me defino? ¿Quién me define?”. Aunque ya me conocen por mi presencia en las observaciones, considero pertinente un primer momento donde yo pueda conocerlos a ellos y ellos a mí.

Un segundo momento será enfocado a los contenidos específicos que hacen a esta clase. El tema elegido es: “Modernidad, Eurocentrismo y Perspectiva Intercultural, a partir de los aportes de Enrique Dussel”.

A partir de la revisión de bibliografía y de ciertas tomas de decisiones, considero importante que como primera clase puedan acercarse a una revisión histórica para poder reconstruir la propia cultura. Los aportes de Enrique Dussel, autor argentino (actualmente reside en México) de la *Filosofía para la Liberación*, son sumamente enriquecedores para introducirles una mirada socio-histórica de cómo la Modernidad, etapa definida por la Historia a partir de la colonización española en América Latina de 1492, ha impuesto un tipo de pensamiento Eurocéntrico, el cual toma a la cultura occidental europea como universal, y dónde distintos saberes en relación a otras culturas, como las indígenas, han sido excluidas de la construcción del saber moderno: saberes religiosos, científicos, filosóficos y artísticos.

Considero que estos aportes son esenciales para continuar construyendo una perspectiva intercultural. Es el mismo Dussel quien propone el concepto de “Trans-Modernidad”: “La afirmación y desarrollo de la alteridad cultural de los pueblos postcoloniales, subsumiendo al mismo lo mejor de la Modernidad, debería desarrollar no un estilo cultural que tendiera a una unidad globalizada, indiferenciada o vacía, sino a un pluriverso trans-moderno (con muchas universalidades: europea, islámica, vedanta, taoísta, budista, latinoamericana, bantú, etc.), multicultural, en diálogo crítico intercultural.” (Dussel, 2003, p.51).

Estos conceptos serán transversales en todas mis propuestas de clase. En relación a esto, la segunda clase tratará las ideas políticas y pedagógicas de Domingo F. Sarmiento, dónde las relaciones entre Modernidad, el ideal de “civilización” y las comunidades latinoamericanas entran en tensión, en pos de la construcción de una Educación Popular situada a fines del siglo XIX.

Metodología de la clase

Duración de la clase: 90 min.

40 min- Presentación

- 10 min: Un primer momento de la clase consistirá en presentarme como practicante del Profesorado de Ciencias de la Educación, comentarles que es mi primera vez preparando un contenido de clase de esta forma, y por qué elegí este espacio.

También comentarles en qué va a consistir la clase de hoy. La idea también es darles mi mail y pasarles una lista para que completen con sus nombres completos y sus mails. Esto es por si quieren mandarme algo específicamente a mi, y si yo necesito mandarles algún tipo de material extra-escolar.

- 15 min: a partir de la consigna “¿Quién me define? ¿Cómo me defino?” la idea es que les estudiantes puedan anotar en una hoja aparte un pequeño párrafo en respuesta a estas preguntas (también se les anticipará que después las leeremos en común). Les estudiantes pueden llevarlo al lugar que ellos deseen, puede ser desde un lugar filosófico, afectivo, cotidiano, etc. La idea es que anoten sus nombres, así yo puedo llevarme sus anotaciones y tomarlas como registro de clase. Yo también formaré parte de esta actividad y haré mis propias oraciones.
- 15 min: cada estudiante leerá sus anotaciones oralmente con la dinámica de que cada uno decida quién será el próximo lector.

50 min- Introducción de contenidos

30 min- En este momento de la clase comenzaré a reproducir una presentación digital sobre el tema de la clase y desarrollaré los siguientes temas (a partir de la bibliografía):

- 1- ¿Quién es Enrique Dussel?
- 2- El concepto de Modernidad
- 3- El concepto de Eurocentrismo
- 4- “Transmodernidad”

Siempre comenzaré preguntando sobre sus ideas previas, es decir, si conocen a Dussel, qué ideas tienen sobre la modernidad, el eurocentrismo y qué se imaginan por “Transmodernidad”. No seré solamente yo explicando los temas, sino que me interesa saber qué saben ellos previamente. Esta presentación estará sustentada a partir de dos bibliografías: “Europa, Modernidad y Eurocentrismo” (Dussel, 2000) y “Transmodernidad e Interculturalidad” Dussel, 2003)

20 min- Intercambio colectivo a partir de las preguntas:

“¿Qué prácticas sociales propias reconocen como eurocéntricas? a partir del concepto de *transmodernidad* ¿qué prácticas sociales podrían transformarse para lograr una sociedad intercultural? ¿Creen que lo que Dussel plantea es realizable, utópico o ya está sucediendo?”.

En estas preguntas no hay respuesta correcta, la idea es que cada estudiante pueda ir participando y dando su propia voz, generando un ejercicio reflexivo, puesto que Dussel es un filósofo.

Ir anotando en el pizarrón lo que les estudiantes van diciendo.

Objetivos

- Acercarse a los aportes teóricos de Dussel, comprendiendo su perspectiva teórica.
- Revisar el concepto de “Modernidad” .
- Reconocer en las propias prácticas culturales el Eurocentrismo.
- Relacionar estos conceptos con la perspectiva intercultural y lo que se viene desarrollando en la materia.

Propósitos

- Acercarle a los estudiantes los principales aportes de Dussel en relación con la perspectiva intercultural.
- Generar un espacio de introducción de ciertos conceptos que se seguirán abordando en las próximas clases.
- Aportar nuevos textos y lecturas para pensar la perspectiva intercultural.

Evaluación de la enseñanza

La evaluación de la enseñanza consistirá en auto-reconocer como he manejado la intervención en el aula a partir de la metodología de clase y la complejidad de los contenidos a enseñar. Esto implica generar un pensamiento reflexivo acerca de cómo hago mis diseños (en relación a los límites de tiempos) y cómo efectivamente sucede la clase en el aula. También, reconocer si los contenidos armados son de interés o no para los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación de los aprendizajes en mis clases no consistirá en calificar o descalificar un conjunto de acciones esperables por parte de los estudiantes, sino que se centrará en reconocer como ellos debaten, dialogan, toman decisiones y conversan durante la clase. Teniendo en cuenta que la esencialidad de la materia es generar un espacio de reflexión con las propias prácticas sociales que se encarnan en la vida cotidiana, la forma de evaluar elegida es poder reconocer cómo cada estudiante se involucra con los debates que se van dando clase a clase. Por supuesto, esto supone un autoreconocimiento de las propias prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que si muchos estudiantes no se involucran con los temas, no es un problema del aprendizaje, sino de la enseñanza.

Bibliografía docente:

- Dussel, E (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf
- Dussel, Enrique (2003): "Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación", en: *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1-2), pp. 31-54. [Disponible en línea el 4-XI-2020.](#)

Reformulaciones y sugerencias dadas por la cátedra para el diseño de clase 1

- La actividad de presentación puede implicar mucha "intimidad" por ser el primer encuentro como docente con ellos.
- Reformular la evaluación de la enseñanza.
- ¿Cómo recuperar los aportes de los estudiantes en relación a sus ideas previas?
- ¿Cómo explicitar las condiciones de la actividad grupal?
- ¿Cómo pensar el contenido en relación a los materiales de lectura? ¿Hay bibliografía para los estudiantes?
- ¿Cómo cerrar la clase?

Reformulado- Diseño de CLASE 1

1/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema de la clase

Modernidad y eurocentrismo

Contenido

Presentación de los estudiantes e introducción conceptual de las relaciones entre Modernidad, Eurocentrismo y Perspectiva Intercultural, a partir de los aportes de Enrique Dussel.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta clase, al ser la primera dentro de mis prácticas de enseñanza, constará de dos grandes momentos. Por un lado, mi presentación como practicante de Ciencias de la

Educación, y de la presentación propia de les estudiantes. Aunque ya me conocen por mi presencia en las observaciones, considero pertinente un primer momento donde yo pueda conocerlos a ellos y ellos a mí.

Un segundo momento será enfocado a los contenidos específicos que hacen a esta clase. El tema elegido es: "Modernidad, Eurocentrismo y Perspectiva Intercultural, a partir de los aportes de Enrique Dussel".

A partir de la revisión de bibliografía y de ciertas tomas de decisiones, considero importante que como primera clase puedan acercarse a una revisión histórica para poder reconstruir la propia cultura. Los aportes de Enrique Dussel, autor argentino (actualmente reside en México) de la *Filosofía para la Liberación*, son sumamente enriquecedores para introducirles una mirada socio-histórica de cómo la Modernidad, etapa definida por la Historia a partir de la colonización española en América Latina de 1492, ha impuesto un tipo de pensamiento Eurocéntrico, el cual toma a la cultura occidental europea como universal, y dónde distintos saberes en relación a otras culturas, como las indígenas, han sido excluidas de la construcción del saber moderno: saberes religiosos, científicos, filosóficos y artísticos.

Considero que estos aportes son esenciales para continuar construyendo una perspectiva intercultural. Es el mismo Dussel quien propone el concepto de "Trans-Modernidad": "La afirmación y desarrollo de la alteridad cultural de los pueblos postcoloniales, subsumiendo al mismo lo mejor de la Modernidad, debería desarrollar no un estilo cultural que tendiera a una unidad globalizada, indiferenciada o vacía, sino a un pluriverso trans-moderno (con muchas universalidades: europea, islámica, vedanta, taoísta, budista, latinoamericana, bantú, etc.), multicultural, en diálogo crítico intercultural." (Dussel, 2003, p.51).

Estos conceptos serán transversales en todas mis propuestas de clase. En relación a esto, la segunda clase tratará las ideas políticas y pedagógicas de Domingo F. Sarmiento, dónde las relaciones entre Modernidad, el ideal de "civilización" y las comunidades latinoamericanas entran en tensión, en pos de la construcción de una Educación Popular situada a fines del siglo XIX.

Metodología de la clase

Duración de la clase: 90 min.

13.40 hs

15 min- Presentación

- 5 min: Un primer momento de la clase consistirá en presentarme como practicante del Profesorado de Ciencias de la Educación, comentarles que es mi primera vez

preparando un contenido de clase de esta forma, y por qué elegí este espacio. También comentarles en qué va a consistir la clase de hoy.

- 10 min: cada estudiante se presentará con sus nombres, en qué orientación del BBA están y por qué eligieron la especialidad de Socio- Comunitaria.

14hs

45 min- Introducción de contenidos

*aclararles que vayan tomando nota de lo sucedido en la clase, por la importancia del registro de contenidos que son nuevos y desconocidos.

30 min- En este momento de la clase comenzaré a reproducir una presentación digital sobre el tema de la clase y desarrollaré los siguientes temas (a partir de la bibliografía):

- 1- ¿Quién es Enrique Dussel?
- 2- El concepto de Modernidad
- 3- El concepto de Eurocentrismo
- 4- “Transmodernidad”

Siempre comenzaré preguntando sobre sus ideas previas, es decir, si conocen a Dussel, qué ideas tienen sobre la modernidad, el eurocentrismo y qué se imaginan por “Transmodernidad”. No seré solamente yo explicando los temas, sino que me interesa saber qué saben ellos previamente. Esta presentación estará sustentada a partir de dos bibliografías: “Europa, Modernidad y Eurocentrismo” (Dussel, 2000) y “Transmodernidad e Interculturalidad” Dussel, 2003).

*Anotar sus ideas previas en el pizarrón y retomarlos al final del ppt sobre Dussel, comparando sus ideas con las ideas de Dussel.

15 min- Intercambio colectivo a partir de la pregunta:

“¿Qué prácticas sociales propias reconocen como eurocéntricas?”

- Prácticas Culturales
- Prácticas Educativas
- Prácticas Artísticas
- Prácticas Científicas
- Prácticas Cotidianas

En estas preguntas no hay respuesta correcta, la idea es que cada estudiante pueda ir participando y dando su propia voz, generando un ejercicio reflexivo, puesto que Dussel es un filósofo.

Ir anotando en el pizarrón lo que les estudiantes van diciendo.

14.30 hs

30 min- Actividad de a 3

10/15 min- Cada grupo debe investigar en internet algún *debate actual* que consideren que puede transformar la mirada eurocentrista de ciertas prácticas culturales. Un ejemplo que puedo considerar como disparador para esto es el debate sobre la inclusión de las lenguas indígenas en el *currículum* escolar.

Aclararles que investiguen principalmente en noticias, foros, tweets, que no implica la lectura de un texto académico. Mientras voy a ir pasando grupo por grupo para ver como van con la actividad.

Deben guiar su investigación a partir de: ¿Por qué eligieron ese debate? ¿Consideran qué es realizable? ¿Qué tensiones con la sociedad actual pueden generarse? (por ejemplo, la inclusión de la enseñanza de lenguas indígenas en las escuelas implicaría docentes formados en esa lengua, el debate sobre si incluir o dejar de lado también la enseñanza del inglés, etc.)

20 min- Exposición de cada grupo sobre sus investigaciones (que aclaren las fuentes usadas y las preguntas guías). Si en algunas de sus investigaciones dicen algo en relación a “¿Qué prácticas sociales propias reconocen como eurocéntricas?” (anotadas en el pizarrón), retomarlas. Ir relacionando la primer participación de ellos con sus investigaciones.

*cerrar la clase diciendoles que voy a subir el texto de Eurocentrismo y Modernidad de Dussel, que es un texto complejo, pero que si les gustó el tema pueden leerlo, o sea, no es una lectura obligatoria.

Objetivos

- Acercarse a los aportes teóricos de Dussel, comprendiendo su perspectiva teórica.
- Revisar el concepto de “Modernidad” .
- Reconocer en las propias prácticas culturales el Eurocentrismo.

- Relacionar estos conceptos con la perspectiva intercultural y lo que se viene desarrollando en la materia.

Propósitos

- Acercarle a los estudiantes los principales aportes de Dussel en relación con la perspectiva intercultural.
- Generar un espacio de introducción de los conceptos de Eurocentrismo, Modernidad y Transmodernidad que se seguirán abordando en las próximas clases.
- Aportar nuevos textos y lecturas para pensar la perspectiva intercultural.

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Cómo sentí que notaron mi presencia como nueva docente? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)?

¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades?

¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno?

¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido?

¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más?

¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones?

Evaluación del aprendizaje

La pregunta central que interpelerá esta clase en relación a la evaluación del aprendizaje es: “¿Qué me aportan estas conceptualizaciones y actividades, pensadas por la docente, para revisar mis propias prácticas culturales?”. Esto se verá reflejado en sus

análisis e intervenciones por parte de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes en mis clases no consistirá en calificar o descalificar un conjunto de acciones esperables por parte de los estudiantes, sino que se centrará en reconocer como ellos debaten, dialogan, toman decisiones y conversan durante la clase. Teniendo en cuenta que la esencialidad de la materia es generar un espacio de reflexión con las propias prácticas sociales que se encarnan en la vida cotidiana, la forma de evaluar elegida es poder reconocer cómo cada estudiante se involucra con los debates que se van dando clase a clase. Por supuesto, esto supone un autoreconocimiento de las propias prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que si muchos estudiantes no se involucran con los temas, no es un problema del aprendizaje, sino de la enseñanza.

Bibliografía docente:

- Dussel, E (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* . Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf
- Dussel, Enrique (2003): “Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación”, en: *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1-2), pp. 31-54. [Disponible en línea el 4-XI-2020.](#)

Bibliografía de estudiantes (optativa):

- Dussel, E (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* . Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf

Reflexión pos-activa CLASE 1

1/9/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Entré a la clase bastante nerviosa, aunque segura, sabiendo que los contenidos que preparé estaban bastante ensayados en mi cabeza. Me dirijo directamente al “escritorio”, fue raro estar del otro lado del mostrador. Enchufé mi PC y empiezo a recibir a los estudiantes.

Los estudiantes me reciben muy bien, yo me sentía rarísima, ya no eran nervios, era una sensación de “bueno, ahora esta hora y media depende de mí”. Sentí que ellos notaron mi presencia normalmente, ya me conocían. Aún así, la buena voluntad por hacerme sentir cómoda por parte de ellos lo sentí.

Comencé con la presentación de ellos directamente, e incluí la mía al final, me salió así. Entre sus respuestas, la mayoría son de la orientación de Música, y eligieron la especialidad de Socio-comunitaria por comodidad de horarios, porque ya no querían seguir viendo materias de artística y porque les interesaba más el área de ciencias sociales.

Continúe introduciendo el tema de la clase de hoy, preguntándoles qué entendían por “modernidad”, fui anotando en el pizarrón. La primera respuesta fue “vanguardia”, después, salieron respuestas más orientadas a lo que yo quería dirigirme, en relación a la Historia. Dijeron Revolución Francesa, Industrial, las Independencias, aunque eran correctas, re-pregunté: previo a eso, el principio... ahí comprendieron que me refería a la conquista de América, a 1492, etc. Luego, les pregunté sobre el Eurocentrismo, les adelanté que esto ya lo venían viendo clases pasadas, como cuando dijeron el ejemplo sobre la enseñanza de la Historia de la Música, haciendo referencia a la enseñanza de la música más académica. Intenté que ellos participaran más, y cuando sentí que ellos esperaban otra introducción, comencé con mi presentación más teórica.

Les pregunté si conocían a Enrique Dussel, nadie lo conocía. Mientras planificaba la clase del día de hoy me imaginé que tal vez alguno lo había leído, pero no. Les hice una breve introducción sobre él a partir del ppt. Continúe con sus conceptualizaciones sobre Modernidad y Eurocentrismo y les leí lo que escribí en el ppt. Esta parte de la clase fue la que Eugenia me remarcó de forma crítica, que no debería haberles leído, que debería haber interactuado con ese texto de otra forma. Este comentario me conflictuó un poco, sentí que

no sabía de qué otra forma profundizar ese texto más que con lo que veníamos hablando previamente, no quería ser repetitiva. Este modo mio de trabajar la teoría no sé si se debe a las prácticas universitarias, o a la forma habituada que tenemos de leer. Este es un punto en el que debo seguir trabajando para poder desarrollar la teoría de una forma más dinámica. Se me hace bastante complejo pensar el *cómo*.

Una vez que terminó mi exposición sobre estos conceptos, les pregunté sobre qué prácticas sociales consideran que tienen una “esencia” eurocentrista. Desarrollé bastante sobre la ciencia (ya habíamos hablado sobre ejemplos artísticos y educativos), dí ejemplos sobre la pandemia, lo relacioné con la Revolución Industrial y bastantes entramados complejos que tienen que ver con la epistemología del saber, relacionandolo con la descolonización y cómo ciertas prácticas fuera de lo que es la ciencia europea, es polémica. En esta parte intenté ser delicada en no transmitir que estoy a favor de las pseudociencias, sino, sobre qué significa mirar de forma crítica al conocimiento científico, quienes lo producen, etc. Dijeron un ejemplo sobre las distintas vacunas contra el covid, que las europeas eran aceptadas socialmente, y que la vacuna china o la cubana fueron criticadas.

Otra pregunta que les hice es si consideraban que estas prácticas se estaban modificando. Una estudiante dijo “que podamos estar debatiendo esto en la escuela ya es algo”, admitiendo que en no todas las asignaturas sucede, y que solo en espacios como este es dónde pueden reflexionar. Sentí el peso y la responsabilidad de dar un contenido como este, y la complejidad que implica darlos a partir de una teoría, y no desde la opinión sin sentido. Otra respuesta fue sobre el debate del cannabis en la medicina. Relacioné esto con lo que venían hablando clases pasadas sobre el sistema judicial, es decir, cómo distintos poderes que se entranan en nuestra sociedad pueden invisibilizar temas a debatir. Esta parte de la clase fué la que más retomé sus aportes del principio, sobre la Modernidad y otros procesos históricos, con algunos debates actuales. El debate colectivo fue muy interesante y considero que esta pregunta les interpeló, especialmente, porque son conscientes de que este tipo de debates en una escuela no sucede en todos lados, que el BBA es una institución especial en ese sentido. Otra compañera también aportó que si la formación de los profesionales en todas las áreas tuviera una mirada más social, también podría transformarse esta perspectiva eurocéntrica. Le dije que sí, pero que la Universidad es una de las instituciones más difíciles en transformar esas prácticas por su historia, precisamente eurocéntrica y de élite... Le comenté que en la FAHCE, la cuestión de la mirada eurocentrista en los planes de estudio es bastante debatida, sin embargo, en otras carreras, como en filosofía, se sigue tomando a la Historia de la Filosofía desde una mirada europea.

Retomando estos debates, les propongo la actividad de clase, sobre la investigación. Les aclaro cómo deben agruparse, que registren las preguntas de la consigna para guiar su investigación en eso.

A medida que se van agrupando y empezando a dialogar, les doy unos minutos para que empiecen a entrar en diálogo, yo estaba atenta a cómo iban avanzando. Cuando veo que los grupos comienzan a introducirse en los temas y ya están buscando información, paso por cada grupo a preguntarles como venían. Tuve que orientarles principalmente a cómo buscar las fuentes, ya tenían una idea previa, pero no encontraban esa información en internet. Les aclaré que busquen por palabras claves, que recurran principalmente a noticias. Un grupo quería buscar algo relacionado a los deportes, sobre cómo era el ingreso por país en los mundiales (yo no sabía mucho del tema) pero les orienté en que busquen noticias, y que si querían desarrollar sobre algo deportivo también podían buscar sobre los juegos olímpicos y que prácticas deportivas existen. Otro grupo estaba más guiado y buscaron sobre la devolución de las tierras a los pueblos indígenas, me mostraron una ley existente, pero que no sabían si estaba en vigencia, otra vez, les aclaré que pueden buscar alguna noticia para dar cuenta de cómo esa ley está sucediendo. El último grupo pensó sobre “apropiación cultural” y hablaban de cómo famosos conocidos mundialmente se apropian de otras culturas, les dije que es interesante pero que busquen algo relacionado a la transformación de esas prácticas, querían abordar los estereotipos. Este grupo terminó hablando sobre los estereotipos en Hollywood y me mencionaron una noticia reciente, sobre cómo la organización de los Oscars le pidió disculpas a una mujer indígena sobre como fue tratada hace 50 años por recibir un premio.

Los últimos minutos de clase fueron sobre la exposición de sus investigaciones. El grupo que trabajó sobre la devolución de tierras a los indígenas comentaron el caso de Santiago Maldonado, sobre cómo las grandes empresas manejan la propiedad privada. Retomé lo de la propiedad privada para decirles que es una arbitrariedad propia del capitalismo y de la modernidad, de la conformación de los Estados- Nación, que cómo entendemos el territorio es una concepción eurocéntrica. Otro dato interesante es que me aclararon es que ya existe una ley, por lo que estas prácticas ya están transformadas. Acá, mi mirada crítica les aclaró: que una ley exista no significa que eso efectivamente suceda en la realidad, como ellas mencionaron, el caso de Santiago explica como la ley no logra transformar, sino que depende de otros procesos más complejos. El grupo que trabajó sobre las prácticas deportivas compartió una noticia, sin embargo, no encontraron lo que les solicité, la noticia era difusa. Me quedé en silencio un rato, así el compañero terminaba de cerrar su idea, no quería interrumpir su proceso de explicación. La idea que pensaron en un principio era interesante, sin embargo, no encontraron un debate que les ofrezca algo adecuado para la consigna propuesta. Esto es algo que debería retomar así le doy un cierre

a sus investigaciones. El último grupo compartió la noticia sobre la mujer indígena en los premios Oscars y también pensaron que si Hollywood modifica ciertos estereotipos, estas prácticas eurocentristas podrían verse más conflictuadas. Acá también les hice un comentario sobre el consumo de estos medios: el conflicto entre esperar que Hollywood cambie sus estereotipos y seguir consumiendo, mientras, el cine norteamericano, o si decidimos consumir otro cine. También les comente que esto es bastante complejo, nuestras subjetividades están colonizadas, nuestras logicas están pensadas de esa forma... en forma irónica, les pregunté “¿se imaginan si en la escuela en vez de enseñarnos medicina, nos enseñarían reiki? (una compañera había hecho referencia a la medicina más oriental y otras prácticas) ¿sería muy polémico, no?”

Siento que interpele temas más polémicos de los que pensé en un principio... Hablamos de cannabis, medicinas alternativas y pseudociencias. Hasta yo misma me vi interpelada con estos discursos y debates actuales. No creo que haya sido inapropiado, creo que en esta materia es precisamente dónde podemos poner en vigencia estos debates que generalmente en la escuela son silenciados.

La primera parte de la clase admito que me escondí más, estaba “tanteando” el terreno, la presentación expositiva es mi zona de confort... Sin embargo, en la segunda parte de la clase esto se vió transformado con sus aportes, y en cómo yo pude ir guiando sus debates a partir de lo más conceptual. Esta dinámica fue más interesante.

La sensación cuando terminé la clase fue más intensa, por un lado, tenía los comentarios que Eugenia me remarcó para pensar mis próximas clases, en relación a la parte más expositiva, y por el otro, me sentía “liberada”, es decir, ya está, ya conocí y descubrí un nuevo lado mío, el lado docente, que tiene que seguir desarrollándose, aún está muy prematuro.

Los tiempos de la clase pensados en un principio fueron adecuados. Sin embargo, la metodología y la propuesta de dinámicas y actividades es una cuestión a seguir profundizando.

Para la clase que viene pienso retomar esta última parte de la clase sobre sus investigaciones en los debates actuales, en relación a las prácticas eurocéntricas: en estos días les publicaré a través de aulas web que cada grupo pueda cerrar sus investigaciones, así las retomamos para la próxima clase. Voy a subir el ppt, el texto de Dussel sobre Europa, Modernidad y Eurocentrismo para que lo lean de manera *optativa*, y la consigna de la última actividad.

Diseño de CLASE 2

8/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema de la clase

La educación moderna. La educación como derecho.

Contenido

El pensamiento de Sarmiento y Juana Manso durante el siglo XIX. Sus influencias en la política educativa actual argentina para garantizar la educación como un derecho.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta es la segunda clase dentro de las prácticas de enseñanza. Durante la primera clase se abordó sobre Modernidad, Eurocentrismo y el pensamiento de Dussel. La centralidad en esta clase está puesta en recuperar estos temas para contextualizar a

Argentina de finales de siglo XIX, donde la sanción de la Ley 1420 tuvo un importante protagonismo para pensar a la educación de los ciudadanos argentinos como un *derecho*.

Para abordar este tema, se propone generar una dinámica de clase en dónde los estudiantes sean lectores y portadores de voz a una serie de preguntas guía propuestas. Estas preguntas tienen respuestas concretas que serán consultadas a partir de fuentes que propongo como lecturas, específicamente, para la actividad 1 tendrán que leer un artículo, y para la actividad 2, se les propone recopilar en fuentes oficiales, y además, pueden complementar con una fuente optativa.

Se recuperarán brevemente las principales ideas políticas y pedagógicas de Sarmiento expuestas en *Facundo y Educación Popular*, teniendo en cuenta que la clase está muy cercana al 11 de septiembre. También es de importancia sumar el pensamiento de Juana Manso, contemplando sus ideas feministas, transgresoras para la época. Este personaje histórico nos aporta interesantes perspectivas respecto a la mujer en la educación y fuera del ámbito privado-doméstico.

Teniendo en cuenta que no será una clase de Historia, la centralidad de la clase está enfocada en relacionar las ideas centrales sobre la educación pública en Argentina de fines del siglo XIX, y relacionarlas con la actualidad, específicamente con las políticas educativas que se han promulgado a partir de la LEN N°26.206.

Propósitos

- Introducir a la figura de Sarmiento y Juana Manso a partir de la revisión de sus ideas pedagógicas.
- Relacionar la Modernidad con la concepción de la escuela Moderna en Argentina.
- Sumar aportes para pensar a la educación pública como garante de derechos, derecho al saber, derecho a decidir por tu propio cuerpo, derecho al acceso a las tecnologías, derecho a saber sobre el medio ambiente.

Objetivos

- Relacionar la historia Argentina con la educación actual.
- Conocer los debates fundantes de la educación pública y los debates actuales.
- Reflexionar sobre qué significa ser un sujeto participante y activo en la educación pública, como estudiantes.
- Investigar en artículos y fuentes oficiales y optativas para conocer la propia realidad que sustenta la educación pública.

Metodología de clase:

Duración de clase: 80 min

13.45 hs

10 min- Retomar sus investigaciones de la clase 1. Preguntarles si pudieron investigar más, si encontraron otra información.

13.55 hs

20 min- Introducción de la clase de hoy, que va a ser en relación al 11 de septiembre, e introducir la actividad 1:

Actividad 1

- En grupos de 2 o 3, lectura del siguiente artículo:

<https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>

En base al texto, cada grupo debe dialogar en las siguientes preguntas:

- En relación a la clase pasada, ¿qué relaciones establecen entre la Modernidad y la sociedad argentina en el contexto histórico de fines del siglo XIX?
- ¿Qué tipo de sujeto intentaba formar la educación de la ley 1420?
- ¿Qué sujetos estaban incluidos en la educación pública?
- ¿Cuáles son los principios fundacionales de la educación que contempla la Ley 1420?

14.15 hs

20 min- Debate grupal sobre esas preguntas y presentación del ppt.

La presentación del ppt será en simultáneo con las preguntas de la actividad 1.

- Comenzar introduciendo que la Ley 1420 es promulgada a partir del gobierno de Roca, dónde el pensamiento de Sarmiento tiene una gran influencia.
- Que algún estudiante lea los fragmentos sobre barbarie, pensar: “¿creen ustedes que estos grupos sociales estaban incluidos en su ideal de educación pública? incluir: ¿Qué tipo de sujeto intentaba formar la educación de Sarmiento?
- Recuperar la diapositiva sobre Sarmiento y la Educación Popular, visualizar el video, continuar con Juana Manso y visualizar el video, preguntarles: “¿Cuáles son los principios fundacionales de la educación que contempla la Ley 1420?”
- Cerrar la presentación preguntándoles: ¿Cómo consideran que el pensamiento de Sarmiento sigue vigente en la educación actual? (introducirles la diapositiva sobre la

educación pública desde una perspectiva histórica) ¿Porqué Sarmiento es una figura polémica?

14.35 hs

20 min- *Actividad 2:*

A cada grupo se le va a asignar una política educativa diferente (anotadas en un papel que les voy a dar). Aclararles qué estas P.E son a partir de la LEN:

- Ley de Educación Sexual Integral
- Ley de Educación Ambiental
- Conectar Igualdad
- Progresar

Deben principalmente buscar en fuentes oficiales del gobierno, y pueden complementar con alguna otra fuente que consideren interesante.

En las fuentes que investiguen, deben buscar:

Año de promulgación- ¿En qué consiste cada política?- ¿A quienes están dirigidas? - ¿Qué opinión tienen al respecto?

14.55 hs

15 min- puesta en común de las investigaciones:

mientras yo voy anotando en el pizarrón:

(Completar las políticas a medida que cada grupo participa)	ESI	Conectar Igualdad	Progresar	Ley de Educación Ambiental
Año				
En qué consiste				
A quienes está dirigida				

15.10 hs

Cierre de clase

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Cómo sentí que notaron mi presencia como nueva docente? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)?

¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades?

¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno?

¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido?

¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más?

¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones?

Evaluación del aprendizaje

Esta clase contempla cómo los estudiantes buscan las fuentes y analizan esas fuentes de investigación a partir de las actividades propuestas, sumado a su participación en los debates. También, sus ideas estarán teñidas por lo que se viene abordando en la materia, en relación a eso, considerar si sus aportes tienen una relación estrecha con lo que la clase propone como propósitos.

Bibliografía docente:

- Juan Pablo Abratte (2015) *La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales*. Vol. 2 (2015): Revista Apertura N° 2 Año 2015. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/1-2015-La-educacion-como-derecho-historia-politica-y-desafios-actuales.pdf>

- Caruso, M y Dussel, I (1998) *Modernidad y escuelas: los restos del naufragio*. En: De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Kapeluz, Buenos Aires, 1998.

Bibliografía estudiantes:

- *Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina*. Disponible en: <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>

Reformulaciones y sugerencias dadas por la cátedra para el diseño de clase 2

- Modificar el título para el contenido
- Explicitar cada momento de la clase, porqué se tomaron esas decisiones. Específicamente en la introducción de la clase, las actividades y el cierre.

Reformulado- Diseño de CLASE 2

8/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema de la clase

La educación moderna. La educación como derecho.

Contenido

Las influencias del pensamiento de Sarmiento y Juana Manso durante el siglo XIX para idear a la educación como un derecho. Relaciones de este pensamiento en la política educativa actual argentina para garantizar la educación como un derecho.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta es la segunda clase dentro de las prácticas de enseñanza. Durante la primera clase se abordó sobre Modernidad, Eurocentrismo y el pensamiento de Dussel. La

centralidad en esta clase está puesta en recuperar estos temas para contextualizar a Argentina de finales de siglo XIX, donde la sanción de la Ley 1420 tuvo un importante protagonismo para pensar a la educación de los ciudadanos argentinos como un *derecho*.

Para abordar este tema, se propone generar una dinámica de clase en dónde los estudiantes sean lectores y portadores de voz a una serie de preguntas guía propuestas. Estas preguntas tienen respuestas concretas que serán consultadas a partir de fuentes que propongo como lecturas, específicamente, para la actividad 1 tendrán que leer un artículo, y para la actividad 2, se les propone recopilar en fuentes oficiales, y además, pueden complementar con una fuente optativa.

Se recuperarán brevemente las principales ideas políticas y pedagógicas de Sarmiento expuestas en *Facundo y Educación Popular*, teniendo en cuenta que la clase está muy cercana al 11 de septiembre. También es de importancia sumar el pensamiento de Juana Manso, contemplando sus ideas feministas, transgresoras para la época. Este personaje histórico nos aporta interesantes perspectivas respecto a la mujer en la educación y fuera del ámbito privado-doméstico.

Teniendo en cuenta que no será una clase de Historia, la centralidad de la clase está enfocada en relacionar las ideas centrales sobre la educación pública en Argentina de fines del siglo XIX, y relacionarlas con la actualidad, específicamente con las políticas educativas que se han promulgado a partir de la LEN N°26.206.

Propósitos

- Introducir a la figura de Sarmiento y Juana Manso a partir de la revisión de sus ideas pedagógicas.
- Relacionar la Modernidad con la concepción de la escuela Moderna en Argentina.
- Sumar aportes para pensar a la educación pública como garante de derechos, derecho al saber, derecho a decidir por tu propio cuerpo, derecho al acceso a las tecnologías, derecho a saber sobre el medio ambiente.

Objetivos

- Relacionar la historia Argentina con la educación actual, a partir de la LEN.
- Conocer los debates fundantes de la educación pública y los debates actuales.
- Reflexionar sobre qué significa ser un sujeto participante y activo en la educación pública, como estudiantes.
- Investigar en artículos y fuentes oficiales y optativas para conocer la propia realidad que sustenta la educación pública.

Metodología de clase:

Duración de clase: 80 min

13.45 hs

10 min- Retomar sus investigaciones de la clase 1. Preguntarles si pudieron investigar más, si encontraron otra información. Aclarar que esos debates se corresponden con una crítica al eurocentrismo y que tienen relación con los debates decoloniales.

13.55 hs

20 min- Introducción de la clase de hoy, que va a ser en relación al 11 de septiembre. Desarrollar brevemente que cuando hablamos de “educación como derecho” hacemos referencia a un tipo de educación: la educación formal, dónde los saberes se institucionalizan. Mencionar la importancia de esta diferenciación entre educación y escuela. En relación a lo visto la clase pasada, la modernidad instala una organización social específica, la institucionalización de las relaciones sociales con un propósito civilizador. En relación a la clase pasada, relacionar que la perspectiva decolonial propone una nueva mirada para la construcción del saber, y quienes nos dedicamos a la educación debemos tener una mirada crítica frente a lo que la escuela fue, es y se propone ser.

Introducir la actividad 1, mencionar la importancia de conocer cómo es la escuela desde sus bases fundacionales para poder ser críticos frente a la escuela actual, comprendiendo en el marco de un derecho social qué debe ser garantizado por el Estado:

Actividad 1

- En grupos de 2 o 3, lectura del siguiente artículo:

<https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>

En base al texto, cada grupo debe dialogar en las siguientes preguntas:

- En relación a la clase pasada, ¿qué relaciones establecen entre la Modernidad y la sociedad argentina en el contexto histórico de fines del siglo XIX?
- ¿Qué tipo de sujeto intentaba formar la educación de la ley 1420?
- ¿Qué sujetos estaban incluidos en la educación pública?
- ¿Cuáles son los principios fundacionales de la educación que contempla la Ley 1420?

14.15 hs

20 min- Debate grupal sobre esas preguntas y presentación del ppt.

La presentación del ppt será en simultáneo con las preguntas de la actividad 1.

- Comenzar introduciendo que la Ley 1420 es promulgada a partir del gobierno de Roca, dónde el pensamiento de Sarmiento tiene una gran influencia.
- Que algún estudiante lea los fragmentos sobre barbarie, pensar: “¿creen ustedes que estos grupos sociales estaban incluidos en su ideal de educación pública? incluir: ¿Qué tipo de sujeto intentaba formar la educación de Sarmiento?”
- Recuperar la diapositiva sobre Sarmiento y la Educación Popular, visualizar el video, continuar con Juana Manso y visualizar el video, preguntarles: “¿Cuáles son los principios fundacionales de la educación que contempla la Ley 1420?”
- Cerrar la presentación preguntándoles: ¿Cómo consideran que el pensamiento de Sarmiento sigue vigente en la educación actual? (introducirles la diapositiva sobre la educación pública desde una perspectiva histórica) ¿Porqué Sarmiento es una figura polémica?

14.35 hs

20 min- *Actividad 2:*

A cada grupo se le va a asignar una política/ ley educativa diferente (anotadas en un papel que les voy a dar). Aclararles que estas P.E se sustentan a partir de la LEN, mencionarles el siguiente artículo:

“ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.” :

- Ley de Educación Sexual Integral
- Ley de Educación Ambiental
- Conectar Igualdad
- Progresar

Deben principalmente buscar en fuentes oficiales del gobierno, y pueden complementar con alguna otra fuente que consideren interesante.

En las fuentes que investiguen, deben buscar:

Año de promulgación- ¿En qué consiste cada política?- ¿A quienes están dirigidas? - ¿Qué opinión tienen al respecto?

14.55 hs

15 min- puesta en común de las investigaciones:

mientras yo voy anotando en el pizarrón:

(Completar las políticas a medida que cada grupo participa)	ESI	Conectar Igualdad	Progresar	Ley de Educación Ambiental
Año				
En qué consiste				
A quienes está dirigida				

15.10 hs

Cierre de clase a partir de mencionarles que lo que estuvimos haciendo hoy fue comprender a la educación desde una perspectiva histórica y de derecho social. Si algo quedó pendiente se recuperará la próxima clase, y se les adelantará cómo va a ser el cronograma de contenidos.

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Cómo sentí que notaron mi presencia como nueva docente? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)?

¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades?

¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno?

¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido?

¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más?

¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención de la clase pasada?

Evaluación del aprendizaje

Esta clase contempla cómo los estudiantes buscan las fuentes y analizan esas fuentes de investigación a partir de las actividades propuestas, sumado a su participación en los debates. También, sus ideas estarán teñidas por lo que se viene abordando en la materia, en relación a eso, considerar si sus aportes tienen una relación estrecha con lo que la clase propone como propósitos.

Bibliografía docente:

- Juan Pablo Abratte (2015) *La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales*. Vol. 2 (2015): Revista Apertura N° 2 Año 2015. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/1-2015-La-educacion-como-derecho-historia-politica-y-desafios-actuales.pdf>
- Caruso, M y Dussel, I (1998) *Modernidad y escuelas: los restos del naufragio*. En: De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Kapeluz, Buenos Aires, 1998.

Bibliografía estudiantes:

- *Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina*. Disponible en: <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>

Reflexión pos activa- CLASE 2

8/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Teniendo en cuenta los aportes que tanto la cátedra como Eugenia me han hecho respecto a la primera clase, tomé en cuenta esos comentarios para la segunda clase.

En el proceso de planificación de la clase, estoy comenzando a darme cuenta del tipo de actividades que son pertinentes o no en relación al nivel educativo de mi materia. Cada clase me requiere una investigación para yo ponerme en tema y saber de lo que voy a enseñar. Aunque ya tenga las herramientas conceptuales, de lectura y de revisión según el tema que la clase se propone, el proceso que estoy desglosando es el de la transposición didáctica, es decir, como convertir un objeto de estudio en un objeto de enseñanza. En ese proceso de investigación, que una hace de forma automática, comprendiendo que es la información relevante y qué no, es el proceso intelectual que intento trasladar a mis clases. Es decir, en mi propio proceso vislumbro como puedo transmitir eso en mis clases.

Para esta clase me di cuenta que el espacio teórico per se no funciona, sino que es interesante poder combinar las actividades prácticas que propongo con el trasfondo teórico que yo iré reponiendo. Por esto mismo, la dinámica de comenzar con una breve introducción y continuar con actividades de lectura, investigación y debate son más propicias para aprovechar el tiempo de clase, en donde el propósito es que la palabra circule por los estudiantes y no solo por mí.

En el desarrollo de la clase me sentí mucho más cómoda que la primera clase, confío en que esto es algo que iré ganando clase a clase. Aun me cuesta posicionarme como autoridad del aula, como aquella sujeta que decide cómo circular la palabra, cuando es momento de que ellos hablen y cuando es el mío. Aunque son muy respetuosos con mi clase, hay momentos en donde sus voces ganan por sobre la mía. Sé que debo ganar carácter y personalidad en estos momentos.

Previo a la clase tuve un momento de mezcla de emociones: por un lado angustia y por el otro emoción de felicidad. La angustia era como una especie de miedo, de saber que este es el comienzo de una carrera, que no es el fin, y que a medida que yo vaya ganando confianza en mí podré hacer cosas hermosas con lo que estudié y seguiré estudiando. La emoción venía de este lado también, de finalmente realizar lo que estudié, comprender la

especialidad de nuestro campo que a veces es tan difusa. Me quedé pensando en lo que les estudiantes me dijeron la clase pasada, en cuanto a que esta materia es uno de los pocos espacios donde se ponen en debate temas sensibles. Pienso además, que es nuestra responsabilidad como profesionales en educación que la escuela sea más abierta a ciertos debates, aún está en el común social de que ciertas cosas no se hablan en las escuelas. Pienso también, en cómo los contenidos que yo doy pueden llevar a procesos subjetivos de cada estudiante muy particulares. Cada docente y trayectoria escolar es un granito de arena en la formación de las subjetividades de los niños, adolescentes y juventudes.

En cuanto a la clase en sí, los tiempos alcanzaron justo, y faltaron, para completar todo lo planeado. Quedó pendiente la exposición de un grupo sobre la ESI (la dejé a lo último a propósito puesto que ya han abordado este tema en las clases de Eugenia). El momento de lectura y de investigación de los estudiantes fue pertinente para lo que la actividad propone. Los estudiantes se mostraron muy participativos con la actividad propuesta y también yo pude relacionar sus aportes con una base más teórica, aportando desde cuando fue promulgada la LEN y las políticas y leyes educativas seleccionadas. Aun así, reconozco que las lecturas propuestas no tendrán el mismo nivel de análisis por parte de ellos que por parte de alguien que estudia contenidos relacionados al campo educativo, por eso las guías de lectura sirvieron como soporte para centralizar el análisis en lo que la clase se propone como objetivos.

Por esta misma participación de los estudiantes, Eugenia me remarcó que mi voz estuvo dirigida a aquel grupo que participaba más, y tal vez no tanto a aquellos estudiantes que no hacen circular tanto su palabra. Me quedé pensando en esto, hasta qué punto puede un docente habilitar la voz de un estudiante si este no lo desea. Claramente, la escuela también nos forma para poder socializar los saberes y no solo dejarlos en la individualidad, por esto mismo mi rol es que ellos también puedan expresarse de manera fluida. Sin embargo, en cuanto a los estudiantes que son más tímidos o retraídos debo pensar más en mis intervenciones. Esto también implica que la palabra circule más equitativamente y que no solo recaiga en aquellos que siempre participan y tienen algo para aportar, más allá de lo interesante que sean sus comentarios.

En conclusión, la clase salió mejor de lo pensado. En colectivo también pudimos reponer este tema en relación al de la primera clase, algo que se continuará haciendo en las próximas propuestas. Aun así, esta dinámica de clase es una entre miles y no debo quedarme estancada en proponer siempre dinámicas similares. También el uso de distintos tipos de fuentes, recursos y formas de organización grupal son variables a seguir pensando para mis secuencias didácticas.

Diseño de CLASE 3

15/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema de la clase

El contexto político, económico y cultural durante la dictadura cívico-militar (1976-1983)

Contenido

¿De qué hablamos cuando hablamos de una dictadura *cívico-militar*? Análisis y relaciones entre el contexto político, económico y cultural durante la dictadura cívico-militar (1976-1983).

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta es la tercera clase en dónde se encuadran las prácticas de enseñanza. Durante la primera clase se estaba profundizando sobre el concepto de Modernidad y Eurocentrismo. En la segunda clase se continuó abordando estos conceptos para pensar la educación moderna en Argentina de finales de siglo XIX y ciertas políticas y leyes educativas contemporáneas.

En esta clase continuaremos el hilo histórico que viene sosteniendo el cronograma de cursadas, y, teniendo en consideración la fecha próxima del 16 de septiembre (en conmemoración a la Noche de los Lápices), esta propuesta abordará un análisis contextual de la economía, la política y la cultura durante la última dictadura cívico- militar argentina (1976-1983).

El propósito de esta clase es sentar una base histórica contextual en relación a lo visto en clases previas, para que en las próximas propuestas podamos abordar temas relacionados a los DDHH y las luchas sociales desencadenantes de este hecho histórico.

Se recuperará brevemente la comprensión de porqué es una dictadura cívico-militar, para poder entender por qué no fue solo una intervención militar sino que implicó una imposición ideológica en la forma de ejercer la ciudadanía, de consumir y producir saberes, de instaurar un nuevo modelo económico y de relacionarnos con el resto del mundo, en contexto de globalización y Guerra Fría.

Propósitos

- Brindar aportes teóricos para contextualizar a la dictadura cívico- militar.
- Relacionar este hecho histórico con la concepción de Modernidad, organización civil e ideologías centristas.
- Colectivizar no solo lo sucedido en la dictadura cívico- militar, sino comprender la transformación de las subjetividades en un contexto político complejo.

Objetivos

- Analizar la dictadura a partir de tres ejes centrales: económico, político y cultural-educativo.
- Diferenciar entre una dictadura militar y una dictadura cívico-militar.
- Profundizar lo ocurrido entre 1976 y 1983, no como una sumatoria de sucesos, sino como un hecho histórico que aún hoy tiene huellas en los debates sociales.
- Colectivizar los análisis de la lectura a partir de la guía de lectura propuesta.

Metodología de clase:

Duración de clase: 80 min

13.45 hs

10 min

- Retomar lo de la clase pasada: darles un cierre a cada política y ley educativa entendiendolas como reformas educativas que implican cambios institucionales, en la formación docente, en los currículums, en la investigación educativa y en la administración escolar.
- Introducción de la clase de hoy, que será sobre comprender la subjetividad durante la dictadura. La primera intervención está enfocada a partir de la siguiente pregunta:

¿Por qué el “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983) es una dictadura cívico- militar? ¿A qué se refiere “cívico”?

Justificación extraída a partir de un artículo periodístico que aporta reflexiones sobre la dictadura cívico militar (Sordo, 2018):

“El genocidio producido durante la dictadura cívico-militar fue planificado y organizado por múltiples sectores de poder con la cara visible de las fuerzas armadas. Sin embargo, la disputa por agregar el término cívico a la forma de denominarlo es una pelea por instalar en el imaginario colectivo a quienes fueron cómplices y principales responsables de la desaparición, tortura y muerte de miles de personas, pero también quienes promovieron la instalación de un nuevo modelo económico”

13.55 hs

5 min

- Introducción de la consigna especificando que el propósito de la actividad es que cada grupo pueda reconstruir el contexto político, económico y social, con el fin de socializar colectivamente luego. Para el trabajo grupal tendrán 30-40 min, entre la lectura, el análisis de la guía de preguntas y la búsqueda de la imagen. La imagen me la compartirán a mí por medio de sus teléfonos y a sus compañeros por medio del grupo que tienen en Whatsapp (dado que yo no puedo darles mi número y mi mail por acuerdos institucionales).

Consigna (estará redactada en el ppt):

- 1) Cada uno debe elegir el contexto político, económico o cultural durante la dictadura. Es decir, los grupos quedarán divididos según sus intereses. Si los grupos quedan muy desiguales cuantitativamente los asignaré yo. La idea es que sean de 3 o 4.

- 2) En los grupos ya conformados, hacer la lectura (pueden hacerla colectivamente o individual) de los fragmentos de texto que se proponen según el tipo de contexto, basar el análisis del texto en las preguntas propuestas.
- 3) Cada grupo debe buscar una imagen en internet que consideren que resumiría lo que sus fragmentos de textos analizan.
- 4) Cada grupo tendrá 10 min para la exposición de lo que leyeron.
 - Intentar responder explícitamente las preguntas de la guía para que sus compañeros entiendan sus lecturas.
 - Por qué eligieron esa imagen.
 - ¿Qué relaciones establecen entre lo que venimos viendo entre Modernidad, Eurocentrismo y ese fragmento?

Actividad 1: Reconstrucción colectiva del contexto de la dictadura en base a tres ejes: político, económico y cultural.

Fuente: Ministerio de Educación (2014) Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza. (pp. 21-23; 32-33; 68-70) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>

Grupo 1- Preguntas (*contexto político*): págs 21-23

- ¿Que estaba sucediendo a nivel global durante el periodo de la dictadura en Argentina?
- ¿En qué consiste la idea de Revolución?
- ¿Que hecho agudizaron los enfrentamientos sociales?
- ¿Qué grupos políticos emergieron durante la década de los 70?
- ¿Cómo resumiría el clima social de la época?

Grupo 2- Preguntas (*contexto económico*): págs 32-33

- ¿Cuál es el diagnóstico que las F.F.A.A realizan sobre la situación económica de la época?
- ¿Cuál es el instrumento económico que las F.F.A.A consideraban más eficaz? ¿Qué se promovió?
- ¿Cómo se fue transformando la estructura económica?
- ¿Cómo se ve afectada la industria nacional?
- ¿Cómo se veían afectadas estas decisiones en la vida cotidiana de los ciudadanos?

Grupo 3- Preguntas (*contexto cultural*): págs 68- 70

- ¿Cómo es vista la cultura para los militares?
- ¿Qué actos represivos hacia la cultura se mencionan?
- ¿Que se consideraba como subversivo y peligroso en el campo pedagógico?
- ¿En qué consistió la Operación Claridad?
- ¿Qué sostenía la dictadura en cuanto a la moralidad?
- ¿Qué implicó el proyecto educativo?
- ¿Qué instrumentos represivos utilizaron los Ministerios para combatir la subversión?
- ¿Que sentaron estas estrategias represivas en gobiernos posteriores a la dictadura?

14 hs

30 min

- Resolución de la Actividad 1 por grupos:

Ir pasando por grupos, ver como van con la lectura, si tienen alguna duda, qué imágenes han estado buscando.

14.30 hs

30 min

- Exposiciones grupales sobre sus lecturas.

El propósito es que en estas exposiciones se de cuenta de los análisis que el texto plasma en relación al contexto económico, cultural y político de la dictadura.

El debate va a estar direccionado en establecer relaciones entre estas categorías, que aunque estén analizadas de formas separadas, cada contexto tiene estrecha relación con los otros:

Las decisiones educativas y las sanciones culturales de la época tenían influencia con el establecimiento de un modelo económico liberal, norteamericano, dónde el pensamiento del Norte estaba por encima del pensamiento del Sur, el cual es más subversivo, incivilizado e inmoral. Esto al mismo tiempo se contrasta con las ideas políticas a nivel global, el contexto de la Guerra Fría. La occidentalización y búsqueda de modernización de los países latinoamericanos dieron pie a una ideología política que sobrevaloraba las ideas del Oeste por sobre las del Este.

15 hs

Cierre de clase

Continuando con las exposiciones, el cierre de la clase va a establecerse a partir de la relación entre estos tres contextos que hacen a la complejidad de análisis que un hecho como el de la dictadura cívico-militar en argentina debe su estudio.

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Cómo sentí que notaron mi presencia como nueva docente? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)?

¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades?

¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno?

¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido?

¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más?

¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención de la clase pasada?

Evaluación del aprendizaje

Esta clase contempla cómo los estudiantes analizan las fuentes bibliográficas propuestas, no solo en la profundidad de las lecturas sino en las relaciones que se establecen entre los tres diferentes, pero estrechados, contextos de análisis. Este análisis se verá reflejado en sus exposiciones y en el momento de presentar su lectura.

Bibliografía docente:

- Sordo, G (13 de marzo, 2018) *¿Porqué la dictadura es cívico- militar?* La primera piedra. Disponible en: <https://www.laprimera piedra.com.ar/2018/03/por-que-la-dictadura-es-civico-militar/>
- Ministerio de Educación (2014) *Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza.* Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>

Bibliografía estudiantes:

- Ministerio de Educación (2014) Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza. (pp. 21-23; 32-33; 68-70) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>

Reformulaciones y sugerencias dadas por la cátedra para el diseño de clase 3

- Cómo trabajar sobre las ideas previas de los estudiantes sobre la dictadura cívico-militar y cómo articular este contenido con las clases pasadas.
- ¿Cuál es el lugar de tus estudiantes como sujetos cognoscentes, esto es, como sujetos que saben y que pueden *saber más* mediante experiencias significativas de aprendizaje en el aula?. ¿Son sujetos que ya saben? ¿qué cosas saben? ¿Qué tienen para decir de aquello que es objeto de enseñanza en la clase? ¿Desde dónde lo dicen? ¿Cómo pueden complejizar lo que saben con otras perspectivas (Lerner)?

Reformulado- Diseño de CLASE 3

15/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema de la clase

El contexto político, económico y cultural durante la dictadura cívico-militar (1976-1983)

Contenido

¿De qué hablamos cuando hablamos de una dictadura *cívico-militar*? Análisis y relaciones entre el contexto político, económico y cultural durante la dictadura cívico-militar (1976-1983).

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta es la tercera clase en dónde se encuadran las prácticas de enseñanza. Durante la primera clase se estaba profundizando sobre el concepto de Modernidad y Eurocentrismo. En la segunda clase se continuó abordando estos conceptos para pensar la educación moderna en Argentina de finales de siglo XIX y ciertas políticas y leyes educativas contemporáneas.

En esta clase continuaremos el hilo histórico que viene sosteniendo el cronograma de cursadas, y, teniendo en consideración la fecha próxima del 16 de septiembre (en conmemoración a la Noche de los Lápices), esta propuesta abordará un análisis contextual de la economía, la política y la cultura durante la última dictadura cívico- militar argentina (1976-1983).

El propósito de esta clase es sentar una base histórica contextual en relación a lo visto en clases previas, para que en las próximas propuestas podamos abordar temas relacionados a los DDHH y las luchas sociales desencadenantes de este hecho histórico.

Se recuperará brevemente la comprensión de porqué es una dictadura cívico-militar, para poder entender por qué no fue solo una intervención militar sino que implicó una imposición ideológica en la forma de ejercer la ciudadanía, de consumir y producir saberes, de instaurar un nuevo modelo económico y de relacionarnos con el resto del mundo, en contexto de globalización y Guerra Fría.

Propósitos

- Brindar aportes teóricos para contextualizar a la dictadura cívico- militar.
- Relacionar este hecho histórico con la concepción de Modernidad, organización civil e ideologías centristas.
- Colectivizar no solo lo sucedido en la dictadura cívico- militar, sino comprender la transformación de las subjetividades en un contexto político complejo.

Objetivos

- Analizar la dictadura a partir de tres ejes centrales: económico, político y cultural-educativo.
- Diferenciar entre una dictadura militar y una dictadura cívico-militar.
- Profundizar lo ocurrido entre 1976 y 1983, no como una sumatoria de sucesos, sino como un hecho histórico que aún hoy tiene huellas en los debates sociales.
- Colectivizar los análisis de la lectura a partir de la guía de lectura propuesta.

Metodología de clase:

Duración de clase: 80 min

13.45 hs

10 min

- Retomar lo de la clase pasada: darles un cierre a cada política y ley educativa entendiendolas como reformas educativas que implican cambios institucionales, en la formación docente, en los *currículums*, en la investigación educativa y en la administración escolar.
- Introducción de la clase de hoy, que será sobre comprender la subjetividad durante la dictadura. La primera intervención se enfocará en las ideas previas de los estudiantes, la cual está enfocada a partir de la siguiente pregunta:

¿Por qué el “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983) es una dictadura cívico- militar? ¿A qué se refiere “cívico”?

Justificación extraída a partir de un artículo periodístico que aporta reflexiones sobre la dictadura cívico militar (Sordo, 2018):

“El genocidio producido durante la dictadura cívico-militar fue planificado y organizado por múltiples sectores de poder con la cara visible de las fuerzas armadas. Sin embargo, la disputa por agregar el término cívico a la forma de denominarlo es una pelea por instalar en el imaginario colectivo a quienes fueron cómplices y principales responsables de la desaparición, tortura y muerte de miles de personas, pero también quienes promovieron la instalación de un nuevo modelo económico”

13.55 hs

5 min

- Introducción de la consigna especificando que el propósito de la actividad es que cada grupo pueda reconstruir el contexto político, económico y social, con el fin de socializar colectivamente luego. Para el trabajo grupal tendrán 30-40 min, entre la lectura, el análisis de la guía de preguntas y la búsqueda de la imagen. La imagen me la compartirán a mí por medio de sus teléfonos y a sus compañeros por medio del grupo que tienen en Whatsapp (dado que yo no puedo darles mi número y mi mail por acuerdos institucionales).

Consigna (estará redactada en el ppt):

- 1) Cada uno debe elegir el contexto político, económico o cultural durante la dictadura. Es decir, los grupos quedarán divididos según sus intereses. Si los grupos quedan muy desiguales cuantitativamente los asignaré yo. La idea es que sean de 3 o 4.

- 2) En los grupos ya conformados, hacer la lectura (pueden hacerla colectivamente o individual) de los fragmentos de texto que se proponen según el tipo de contexto, basar el análisis del texto en las preguntas propuestas. A cada grupo se le dará una copia de cada texto y las guías de preguntas.
- 3) Cada grupo debe buscar una imagen en internet que consideren que resumiría lo que sus fragmentos de textos analizan.
- 4) Cada grupo tendrá 10 min para la exposición de lo que leyeron.
ACLARACIÓN: la exposición no debe ser un dictado lineal de las preguntas sino que deben pensar en cómo le relatarían a sus compañeros lo leído, es decir, una síntesis de lo más importante.
 - Sintetizar las ideas claves del texto en base a la guía de preguntas, con el propósito de que sus compañeros comprendan sus lecturas.
 - Por qué eligieron esa imagen.
 - ¿Qué relaciones establecen entre lo que venimos viendo entre Modernidad, Eurocentrismo y ese fragmento? (esta última pregunta la haremos colectivamente, en relación al fragmento de Dussel sobre el *mito de la modernidad*).

Actividad 1: Reconstrucción colectiva del contexto de la dictadura en base a tres ejes: político, económico y cultural.

Fuente: Ministerio de Educación (2014) Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza. (pp. 21-23; 32-33; 68-70) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>

Grupo 1- Preguntas (*contexto político*): págs 21-23

- ¿Que estaba sucediendo a nivel global durante el periodo de la dictadura en Argentina?
- ¿En qué consiste la idea de Revolución?
- ¿Qué hecho agudizó los enfrentamientos sociales?
- ¿Qué grupos políticos emergieron durante la década de los 70?
- ¿Cómo resumirían el clima social de la época?

Grupo 2- Preguntas (*contexto económico*): págs 32-33

- ¿Cuál es el diagnóstico que las F.F.A.A realizan sobre la situación económica de la época?

- ¿Cuál es el instrumento económico que las F.F.A.A consideraban más eficaz? ¿Qué se promovió?
- ¿Cómo se fue transformando la estructura económica?
- ¿Cómo se ve afectada la industria nacional?
- ¿Cómo se veían afectadas estas decisiones en la vida cotidiana de los ciudadanos?

Grupo 3- Preguntas (contexto cultural): págs 68- 70

- ¿Cómo es vista la cultura para los militares?
- ¿Qué actos represivos hacia la cultura se mencionan?
- ¿Que se consideraba como subversivo y peligroso en el campo pedagógico?
- ¿En qué consistió la Operación Claridad?
- ¿Qué sostenía la dictadura en cuanto a la moralidad?
- ¿Qué implicó el proyecto educativo?
- ¿Qué instrumentos represivos utilizaron los Ministerios para combatir la subversión?
- ¿Que sentaron estas estrategias represivas en gobiernos posteriores a la dictadura?

14 hs

30 min

- Resolución de la Actividad 1 por grupos:
Ir pasando por grupos, ver como van con la lectura, si tienen alguna duda, qué imágenes han estado buscando.

14.30 hs

30 min

- Exposiciones grupales sobre sus lecturas.
El propósito es que en estas exposiciones se dé cuenta de los análisis que el texto plasma en relación al contexto económico, cultural y político de la dictadura.
El debate va a estar direccionado en establecer relaciones entre estas categorías, que aunque estén analizadas de formas separadas, cada contexto tiene estrecha relación con los otros:
Las decisiones educativas y las sanciones culturales de la época tenían influencia con el establecimiento de un modelo económico liberal, norteamericano, donde el pensamiento del Norte estaba por encima del pensamiento del Sur, el cual es más subversivo, incivilizado e inmoral. Esto al mismo tiempo se contrasta con las ideas políticas a nivel global, el contexto de la Guerra Fría. La occidentalización y

búsqueda de modernización de los países latinoamericanos dieron pie a una ideología política que sobrevaloraba las ideas del Oeste por sobre las del Este.

En cuanto a las relaciones que se establecen con la Modernidad y el Eurocentrismo, les presentaré una cita de Dussel sobre el *mito de la modernidad* para que en colectivo reflexionemos:

“[...] La dominación (guerra y violencia) que se ejerce sobre el otro es, en realidad, emancipación, utilidad, bien del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o moderniza. En esto consiste el Mito de la modernidad, en un victimizar al inocente (al otro) declarándolo causa culpable de su propia victimización, y atribuyéndose el sujeto moderno plena de inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización”. (Dussel, 1994, p.86) *EL ENCUBRIMIENTO DEL OTRO- Hacia el origen del mito de la modernidad*. 3a Edición: Ediciones ABYA-YALA.

En relación a este fragmento, la idea es que en colectivo podamos hacer una interpretación vinculado a los hechos de violencia sucedidos durante la dictadura cívico- militar, acompañado de los aportes de los estudiantes sobre cada contexto y la violencia ejercida: la imposición de un nuevo modelo económico, la sanción y prohibición cultural y la violencia política hacia ciertos sectores sociales de Argentina en los '70s.

15 hs

Cierre de clase

Continuando con las exposiciones, el cierre de la clase va a establecerse a partir de la relación entre estos tres contextos que hacen a la complejidad de análisis que un hecho como el de la dictadura cívico-militar en argentina debe su estudio.

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Cómo sentí que notaron mi presencia como nueva docente? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)?

¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades?

¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno?

¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido?

¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más?

¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervineen sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención de la clase pasada?

Evaluación del aprendizaje

Esta clase contempla cómo los estudiantes analizan las fuentes bibliográficas propuestas, no solo en la profundidad de las lecturas sino en las relaciones que se establecen entre los tres diferentes, pero estrechados, contextos de análisis. Este análisis se verá reflejado en sus exposiciones y en el momento de presentar su lectura.

Bibliografía docente:

- Dussel (1994). *EL ENCUBRIMIENTO DEL OTRO- Hacia el origen del mito de la modernidad*. 3a Edición: Ediciones ABYA-YALA.
- Ministerio de Educación (2014) *Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>
- Sordo, G (13 de marzo, 2018) *¿Porqué la dictadura es cívico- militar?* La primera piedra. Disponible en: <https://www.laprimera Piedra.com.ar/2018/03/por-que-la-dictadura-es-civico-militar/>

Bibliografía estudiantes:

- Ministerio de Educación (2014) *Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. (pp. 21-23; 32-33; 68-70) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>

Reflexión pos activa- CLASE 3

15/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Entré a la tercera clase menos nerviosa que las anteriores, confiando en mis procesos y mis tiempos. El BBA estaba movilizado por la fecha próxima, el 16 de septiembre. En los pasillos había fotos colgadas de los estudiantes desaparecidos durante esta fecha, en la gran conocida Noche de los Lápices. Este contexto institucional, y de cara a mi clase, era ideal para confiar en la clase que iba a dar, que mi contenido iba a tener un peso importante. Así fué.

Comencé la clase. Eugenia me advirtió que Tilda seguramente iba a ingresar unos minutos para hablar con los estudiantes. Continuando con mi planificación, comienzo preguntándole al grupo que trabajó sobre la Ley de Educación Sexual si podían retomar lo que quedó pendiente de la semana pasada. Brevemente, exponen sus investigaciones y su opinión en cuanto a esa ley. Sus aportes consideran que la Ley aún no contempla temáticas referidas al placer sexual y al aspecto afectivo- emocional de la sexualidad. Este comentario dió pie para que el resto del aula comience a dar otras opiniones. Un comentario que me llamó la atención es un aporte que hizo una estudiante en cuanto a un docente de matemáticas: este docente una vez detuvo una clase para hablar sobre un caso de violencia de género. Además, en otra ocasión, este mismo docente, en sus clases de matemáticas ha usado a la estadística como una herramienta para poder indagar sobre las tasas de femicidio. Me interesó este aporte pues da cuenta de que hay formas transversales de combinar la ESI en las distintas áreas curriculares. Por esto mismo, mi aporte fue que lo importante de la ESI no es sólo cómo se implementa en las escuelas, sino también la formación permanente de docentes en estos temas.

Continuando con mi planificación de clase para este día, comienzo preguntándoles por qué consideraban que la dictadura cívico- militar se denominaba así. De forma acertada, varios responden que es porque varios sectores de la sociedad civil, y no solo militar, participaron y fueron cómplices de las desapariciones y muertes de miles de personas durante el periodo que comprende entre 1976 y 1983. También hacen aportes relacionados a sus familiares, por ejemplo, los actos de espionaje que sucedían en las ciudades más chicas, donde una madre de una de mis estudiantes vivía. También surge el tema de las

influencias de los medios de comunicación, e incluso llegaron a mencionar lo sucedido hace dos semanas, sobre el ataque a la vicepresidenta.

Luego les pregunté que habían visto de la dictadura en la escuela, me anticipé diciéndoles que suponía que es un tema que abordan mucho en las materias. A mi sorprender, me dijeron que “más o menos”. Más allá de las jornadas que se hacen en la institución para la Memoria y en materias más relacionadas a la Historia, no lo han abordado en demasiada profundidad. Por lo que esta clase considero que fue acorde para que les estudiantes puedan profundizar más.

Les indiqué la actividad que íbamos a hacer, que vayan eligiendo cuál contexto les interesaba más y les anticipé que son textos muy legibles. Una vez que se armaron los grupos (todes se decidieron muy rápido por lo que no tuve que dividirlos yo) les repartí una copia a cada uno con la guía de preguntas orientadoras. Les gustó que yo les diera todos los materiales previamente.

En esto, les dejo tranquilos con sus lecturas. Un grupo lee más en silencio, otro, mientras va leyendo van dialogando en base a las preguntas. No interferí mucho en eso, pues les había aclarado que lo importante es que se basen en esas preguntas. Cuando ya pasan un rato, voy pasando grupo por grupo a ver como venían con sus lecturas y la búsqueda de la imagen. El grupo que eligió el contexto económico tuvo la idea de pasarme el video (muy conocido) sobre una publicidad de la época, en donde una silla de industria nacional se rompía al sentarse, y se impone el consumo de un producto importado de “mejor” calidad. Me pareció muy acertado para acompañar la lectura y que puedan transmitirlo a sus compañeros. El grupo que trabajó sobre el contexto político estaba más perdido en cuanto a la elección de la imagen, les orienté a partir de que puedan buscar alguna imagen que plasme la situación política a nivel global (la Guerra Fría por ejemplo) o algún grupo social que haya participado en las movilizaciones durante la dictadura cívico-militar (en el texto también mencionaban al Cordobazo). El último grupo, sobre el contexto cultural, se mostraron muy interesadas sobre la lectura y me mostraron una imagen que visualizaba muy bien lo que el texto plasmaba, sobre la quema de libros prohibidos. Les retribuyo sobre una obra de arte que Marta Minujin hizo sobre este tema precisamente, preguntándoles si la conocían (a ella si, pero a esa obra no).

Comienza el momento de sus exposiciones. Primero va el contexto político, luego el económico y por último el cultural. Los tiempos de cada grupo alcanzaron justo para compartir lo que han leído y la búsqueda de imágenes. A cada grupo fui orientadoles para que precisamente no hagan una exposición literal de la guía sino que puedan explicárselo a sus compañeros de una forma amena. Mis orientaciones sirvieron para que en el momento ellos puedan exponer pero también ir reponiendo cosas importantes del texto. La búsqueda de la imagen también fue un buen recurso para que puedan trasponer sus elecciones y

complementar con lo ya dicho. Estuvo presente la voz de casi todos en esta actividad, es decir, nadie se destacó por sobre otro. También, fue interesante el hilo conductor de sus exposiciones pues un contexto se iba relacionando con el próximo.

A lo último de la clase, una compañera se retira del aula con la compañía de Eugenia. Aparentemente ella estaba a cargo de organizar algo en la plazoleta de la Noche de los Lápices y un hombre le habló para encontrarse a entregar unas pinturas. Eugenia estaba preocupada porque esta estudiante quería retirarse de la institución para solucionar esto, y por normas, no podía irse así nomás. En este momento pensé que más allá de esta clase, ellos siguen siendo menores de edad que están a cargo de una como adulta responsable. Aunque Eugenia se hizo cargo de esta situación porque es ella la profesora principal, pensé que si yo estuviera sola tendría que cortar la clase y encargarme de este emergente.

Aun así, la clase terminó bien. A lo último tuve que darle un cierre en relación a Dussel y el Mito de la Modernidad. Ellos ya estaban ansiosos de irse pero les solicité que esperemos a cerrar esto, eran solo unos minutos. Acá me posicioné con más autoridad. Una vez que terminó, ellos se retiran y con Eugenia nos quedamos conversando sobre lo que pasó con esta estudiante que se retiró.

En esta ocasión no me hizo ningún comentario, más bien, me dijo que todo salió muy bien y que en relación a este último momento (donde les pedí cerrar la clase) fue importante para precisamente eso, poder posicionarme con cierta autoridad.

Diseño de CLASE 4

29/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema

Derechos Humanos y el retorno de la democracia durante el gobierno de Alfonsín.

Contenido

¿De qué hablamos cuando hablamos de DDHH? ¿Cómo se han desarrollado los DDHH en Argentina? El retorno de la democracia a partir de 1983 y el Juicio de las Juntas Militares en 1985.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, dónde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta cuarta clase es una continuidad de los contenidos abordados hasta el momento sobre el tercer eje de la materia, en relación a los DDHH y las luchas sociales. Para llegar a

esta instancia las clases han abordado las críticas hacia las sociedades modernas a partir de las ideas de Dussel, luego abordamos el derecho a la educación como un derecho fundacional en nuestro país para la reproducción y creación de una ideología moderna a finales de siglo XIX. La última clase abordamos el contexto político, económico y cultural durante la última dictadura cívico-militar, para dar pie al contenido de esta clase: qué son los Derechos Humanos, cómo las Naciones (específicamente Argentina) han desarrollado los DDHH y qué significaron estos para comenzar a repensar una democracia más justa para todos los argentinos pos dictadura.

Continuando con el hilo conductor de mis clases para pensar las luchas sociales y los DDHH, este periodo (1983-1990) es fundamental para comprender cómo actualmente nuestra Constitución (1994) incluye a la Declaración Universal de Derechos Humanos en uno de sus artículos y cómo las organizaciones sociales aún siguen luchando por garantizar estos derechos en nuestra sociedad, en la militancia por la Memoria y la Justicia.

Propósitos

- Brindar aportes para pensar los DDHH en relación a la realidad argentina pos dictadura.
- Conceptualizar a los DDHH en su definición, conformación e historización.
- Generar un espacio de diálogo entre las clases pasadas en relación a la realidad de Argentina pos dictadura, considerando a los DDHH como un pilar básico de toda sociedad actual.
- Contextualizar a los DDHH desde una mirada de lucha y militancia social, comprendiéndolos desde ciertos períodos históricos, específicamente, durante el gobierno de Alfonsín.

Objetivos

- Comprender qué son los DDHH, cómo se han construido históricamente, cómo se han comprendido y se comprenden en Argentina.
- Relacionar la lucha de los DDHH a la par de una lucha por la Memoria y la Justicia.
- Comprender la propia realidad como sujetos de derechos en una realidad social que explícitamente declara cuáles son los DDHH que todo humano debe tener garantizado por las instituciones del Estado.

Metodología de clase

13.40 hs- 15.05 hs

Duración de clase: 90 min

13.40 hs (primer momento)

35 min

- 5 min: Introducción de la clase del día, explicándoles que el contenido será sobre los DDHH y que continuaremos el hilo histórico que la cursada se viene proponiendo. En la clase de hoy se retomará el periodo comprendido durante el gobierno de Alfonsín (1983- 1990) para relacionar cómo el retorno de un gobierno democrático empezó a poner en agenda el tema de los DDHH a nivel socio- jurídico. Es decir, el Juicio de las Juntas realizado en 1985 será el caso que revisaremos para poner en tema a los DDHH en el caso argentino durante este periodo.

- 30 min: Intercambio colectivo e introducción histórica de los DDHH:
 - Comenzar preguntándoles: **¿Qué son los Derechos Humanos? ¿Cómo surgen?** (indagar sobre sus ideas previas e ir anotando en el pizarrón). Continuar preguntándoles: **¿Cómo creen que los DDHH se han desarrollado en Arg?**
 - Mis aportes estarán guiados a partir del siguiente texto, el cual armé en base a una bibliografía propuesta desde el Ministerio de Educación de la Nación (2021). Lo importante a recalcar acá es: cuando surgen los DDHH, por qué surgen, cuál es el organismo internacional fundante de la Declaración Universal de los DDHH (la ONU), sus principios ético- político fundantes y sus características. En cuanto a los principios ético- políticos y sus características, los representaré en un ppt y haremos una lectura colectiva de ellos. No me detendré demasiado en profundizar esto más que solo explicitarlos. Por último, cómo los DDHH se han desarrollado en Argentina.

Texto soporte:

Desde una mirada histórica, los DDHH son una conquista para organizar a toda la sociedad de una forma que garantice la integridad de todas las personas, sin distinción de sexo, etnia, idioma, religión, ideas políticas, posición económica, tradiciones culturales y nacionalidad.

A partir de mediados del siglo XX (al finalizar la 2da Guerra Mundial) la comunidad internacional consideró indispensable un acuerdo global sobre la integridad de todas las personas. Esto comenzó a concretarse con la creación de un sistema internacional para su

protección que, en función del principio de igualdad y no discriminación, organiza un conjunto de estrategias legales, institucionales y políticas orientadas a que los derechos sean una realidad. Es así que los Derechos Humanos son una invención moderna reciente que impulsa interesantes preguntas sobre las relaciones entre la sociedad, el Estado y las políticas públicas (Marcelo Raffin, 2006 en *Ministerio de Educación de la Nación, 2021*). Es en la Asamblea General N.º 183 del 10 de diciembre de 1948 que la ONU aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). Este documento es un hito histórico, dado que expresa un complejo consenso que define, a lo largo de 30 artículos, cuáles son los atributos, derechos y garantías pertenecientes a cada persona solamente por su condición de ser humano (*idem*). Por esto mismo, todo Estado debe asegurar el cumplimiento de los Derechos Humanos a su población y todo Estado es capaz de violar dichos derechos por acción u omisión; es decir, por atentar contra los Derechos Humanos de forma directa, o bien dejando que hechos o procesos violatorios de estos ocurran, sin intervenir adecuadamente (*idem*).

Los principios ético-políticos fundamentales son:

- Universalidad: Significa que los Derechos Humanos representan un conjunto de ideas y valores compartidos referidos a la condición humana, tanto como a su inherente dignidad.
- Igualdad y no discriminación: Los Derechos Humanos son de todas y todos, y para todas y todos.
- Integralidad e indivisibilidad: Todos los derechos están imbricados entre sí, lo cual significa que la vulneración de uno afecta al resto.

Sus características son :

- Inalienables
- Progresivos
- Irrenunciables
- Transnacionales
- Exigibles
- Justiciables
- Imprescriptibles

En cuanto a cómo los DDHH se han desarrollado en nuestro país específicamente, Argentina se ha suscrito desde 1948 a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y fue en 1994 cuando le otorgó a este compromiso rango constitucional a partir de la incorporación a la Constitución Nacional (en el artículo 75, inciso 22). Asimismo, resulta central el papel de los organismos de Derechos Humanos que en plena dictadura se conformaron como un actor social fundamental para nuestra sociedad con alta visibilidad en la escena internacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). Estos actores

sociales han sido esenciales para liderar un cambio de paradigma en cuanto a los DDHH, el cual incluyó a familiares de víctimas, a miembros de comunidades religiosas, a activistas y organizaciones internacionales, a intelectuales y a algunos políticos, fundamentalmente a los que habían salido exiliados de sus países. (Jelin, 2003 en *idem*). En nuestro país contamos con varios ejemplos emblemáticos de organismos de Derechos Humanos, entre ellos los “ocho históricos” (*idem*): la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (1937), el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ, 1974), la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH, 1975), el Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos (1976), Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas (1976), Madres de Plaza de Mayo (1977), Abuelas de Plaza de Mayo (1977) y Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 1979) (*idem*).

14.15 hs (segundo momento)

Anotar estas preguntas en el pizarrón previo a la visualización del video:

- ¿En qué acciones y decisiones cotidianas de sus vidas consideran que los DDHH tienen una importante influencia? (derecho a la educación, por ejemplo)
- ¿Qué DDHH consideran que están siendo vulnerados en la actualidad, o que no son tan cumplidos?

(11 min) Ver video: aclararles a los estudiantes que vayan tomando nota en relación a la guía de preguntas escritas en el pizarrón.

https://www.youtube.com/watch?v=u6rTKLa1RJk&ab_channel=DerechosHumanosPBA

Este video es la lectura de todos los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, realizada por distintas personalidades de Argentina y América Latina.

14. 25 hs

15 min- **Debate colectivo** en base a la guía de preguntas y sus aportes como sujetos de derecho. Para apoyarse en el debate pueden buscar en internet la Declaración Universal de Derechos Humanos en formato PDF así la van leyendo y retoman sus ideas.

14. 40 hs (tercer momento)

3 min- Introducción de la visualización de los videos y la guía de preguntas (que anotaré en el pizarrón). Acá les explicaré por qué el gobierno de Alfonsín da pie para revisar cómo los

DDHH son tratados en Argentina, específicamente a partir del caso del Juicio de las Juntas (1985):

- **¿Cuáles son los desafíos del nuevo gobierno democrático encabezado por Alfonsín?** (min 0 55) Revertir la aguda crisis heredada de los militares adaptándose al nuevo rumbo económico mundial determinado por el neoliberalismo y la economía de mercado. Por el otro, fortalecer las instituciones democráticas y romper con la larga tradición de golpes de estado que marcó al siglo XX.
- **¿Qué es la CONADEP?** (min 2.30) Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.
- **¿En qué consistió el Juicio a los Ex Comandantes de las Juntas Militares?** (min 3.30) y video 2.

7 min- Visualización del video 1

https://www.youtube.com/watch?v=VXZXh3EyOp8&ab_channel=NuestraVerdadRelativa
video HASTA MIN 7. 30

5 min- visualización video 2:

https://www.youtube.com/watch?v=qd_rnPV0ttQ&ab_channel=memoriaabierta

14.55 hs (cuarto momento)

10 min- Puesta en común de lo visto en el video en base a la guía de preguntas y cierre de clase.

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)? ¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades? ¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno? ¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido? ¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más? ¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi

voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención en relación a las clases pasadas?

Evaluación del aprendizaje

La idea de esta clase es que los estudiantes puedan retomar lo que venimos viendo sobre la dictadura, y relacionar su vida actual como sujetos de derechos en un contexto democrático que promueve la garantía de los DDHH declarados en la DUDH. La participación e intervención de ellos será central para comprender de qué forma están mirando su vida social en contexto político y económico que aún sufre las consecuencias de la última dictadura cívico- militar.

Bibliografía:

- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Derechos Humanos*. 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48077>
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Recursos:

- Presentación digital.
- Videos descargados.
- Diseño de clase impreso.

Reformulaciones y sugerencias dadas por la cátedra para el diseño de clase 4

- Sería interesante ir advirtiendo las **razones prácticas** que hacen a la forma en que tu diseño va ganando en **fundamentación** también, va asumiendo un posicionamiento propio en torno al grupo, las clases precedentes, la articulación de los contenidos previamente abordados NO solo en su dimensión semántica (conceptual) como sostiene Eldestein, o “declarativa”, sino también en términos de lo

que tus estudiantes pueden ir haciendo con ello, los problemas que “les trae” a su propio proceso de aprendizaje, a su re-acomodamiento, a sus preguntas, dudas, etc.

- Incluir en tu fundamentación (también, tal y como la asumimos en prácticas de la enseñanza) las razones metodológicas de la construcción de este diseño en particular: momentos, tipo de actividades, recursos, tipo de actividades de aprendizaje, etc
- En cuanto al video de la Declaración Universal de DDHH: ¿Por qué lo elegiste? ¿Cómo lo seleccionaste entre otros recursos? Es una razón a explicitar en tu fundamentación.
- ¿Qué cuestiones/palabras/ideas SI O SI querés reponer para cerrar la clase?
- En cuanto a la evaluación de la enseñanza: ¿”Debí haber incluido más actividades?” ¿Por qué? ¿Cómo evaluar lo que SI posibilitaron estas actividades diseñadas y desplegadas, que cosas no posibilitaron o quedaron pendientes, o no funcionaron habiendo sido previstas por vos? Se trataría de un criterio más cualitativo que cuantitativo de lo SI hecho.
- En cuanto a la bibliografía: ¿Qué de ello es subido/compartido/ofrecido a tus estudiantes como lectura? ¿Qué lecturas son obligatorias tuyas, ofician de estudio conceptual...?

Reformulado- Diseño de CLASE 4

29/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema

Derechos Humanos y el retorno de la democracia durante el gobierno de Alfonsín.

Contenido

¿De qué hablamos cuando hablamos de DDHH? ¿Cómo se han desarrollado los DDHH en Argentina? El retorno de la democracia a partir de 1983 y el Juicio de las Juntas Militares en 1985.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, dónde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

Esta cuarta clase es una continuidad de los contenidos abordados hasta el momento sobre el tercer eje de la materia, en relación a los DDHH y las luchas sociales. Para llegar a

esta instancia las clases han abordado las críticas hacia las sociedades modernas a partir de las ideas de Dussel, luego abordamos el derecho a la educación como un derecho fundacional en nuestro país para la reproducción y creación de una ideología moderna a finales de siglo XIX. La última clase abordamos el contexto político, económico y cultural durante la última dictadura cívico-militar, para dar pie al contenido de esta clase: qué son los Derechos Humanos, cómo las Naciones (específicamente Argentina) han desarrollado los DDHH y qué significaron estos para comenzar a repensar una democracia más justa para todos los argentinos pos dictadura.

Continuando con el hilo conductor de mis clases para pensar las luchas sociales y los DDHH, este periodo (1983-1990) es fundamental para comprender cómo actualmente nuestra Constitución (1994) incluye a la Declaración Universal de Derechos Humanos en uno de sus artículos y cómo las organizaciones sociales aún siguen luchando por garantizar estos derechos en nuestra sociedad, en la militancia por la Memoria y la Justicia.

Por esto mismo, el presente diseño de clase está pensado para poner en debate cómo se dan los DDHH en la realidad actual según las consideraciones de los estudiantes. El Juicio de las Juntas (1985) es un caso basado en nuestra historia para pensar cómo los DDHH comenzaron a ponerse en agenda en nuestro país desde el Estado.

Teniendo en cuenta que el tema de clase es un tema complejo y que mucho de su abordaje conceptual está abordado desde una mirada jurídica, el material seleccionado del Ministerio de Educación de la Nación (2021) permite darle una revisión más simple (pero no por eso menos importante) a los DDHH y a la realidad de Argentina, pensado para los estudiantes que transitan el nivel secundario. Si se tienen en cuenta otras lecturas que aborden los DDHH, el tema puede complejizarse y sería más pertinente abordarlo en otro tipo de formación, de tipo más académica y profesional. Es por esto que la clase está dirigida a introducir conceptualizaciones sobre qué son los DDHH, pero no a profundizar teóricamente en un nivel socio-jurídico. Los videos seleccionados son un buen soporte para plasmar el tema de una forma más amena, que invite a los estudiantes a reflexionar en otros formatos fuera del texto. Los momentos de debate serán centrales para que los estudiantes se posicionen como sujetos de derechos, que han sido declarados a partir de luchas y debates políticos históricos. Estos momentos de debate también han sido de interés para los estudiantes, a lo largo de las observaciones y en las clases ya dadas, ellos han podido alzar sus voces con sus opiniones, sus incumbencias y sus saberes, por esto mismo, este tipo de actividades les resultan interesantes.

Propósitos

- Brindar aportes para pensar los DDHH en relación a la realidad argentina pos-dictadura.
- Generar un espacio de diálogo entre las clases pasadas en relación a la realidad de Argentina pos dictadura, considerando a los DDHH como un pilar básico de toda sociedad actual.
- Contextualizar a los DDHH desde una mirada de lucha y militancia social, comprendiéndolos desde ciertos períodos históricos, específicamente, durante el gobierno de Alfonsín.

Objetivos

- Comprender qué son los DDHH, cómo se han construido históricamente, cómo se han comprendido y se comprenden en Argentina.
- Relacionar la lucha de los DDHH a la par de una lucha por la Memoria y la Justicia.
- Comprender la propia realidad como sujetos de derechos en una realidad social que explícitamente declara cuales son los DDHH que todo humane debe tener, teniendo en cuenta los conflictos existentes entre el Estado y las luchas sociales.

Metodología de clase

13.40 hs- 15.05 hs

Duración de clase: 90 min

13.40 hs (primer momento)

35 min

- 5 min: Introducción de la clase del día, explicándoles que el contenido será sobre los DDHH y que continuaremos el hilo histórico que la cursada se viene proponiendo. En la clase de hoy se retomará el periodo comprendido durante el gobierno de Alfonsín (1983- 1990) para relacionar cómo el retorno de un gobierno democrático empezó a poner en agenda el tema de los DDHH a nivel socio- jurídico. Es decir, el Juicio de las Juntas realizado en 1985 será el caso que revisaremos para poner en tema a los DDHH en el caso argentino durante este periodo.
- 30 min: Intercambio colectivo e introducción histórica de los DDHH:
 - Comenzar preguntándoles: **¿Qué son los Derechos Humanos? ¿Cómo surgen?** (indagar sobre sus ideas previas e ir anotando en el pizarrón).

Continuar preguntándoles: **¿Cómo creen que los DDHH se han desarrollado en Arg?**

- Mis aportes estarán guiados a partir del siguiente texto, el cual armé en base a una bibliografía propuesta desde el Ministerio de Educación de la Nación (2021). Este texto luego será subido al aula virtual para que les estudiantes tengan la opción de leerlo, teniendo en cuenta que es una ficha de las nociones más importantes abordadas en la clase. Lo importante a recalcar acá es: cuando surgen los DDHH, por qué surgen, cuál es el organismo internacional fundante de la Declaración Universal de los DDHH (la ONU), sus principios ético- político fundantes y sus características. En cuanto a los principios ético- políticos y sus características, los representaré en un ppt y haremos una lectura colectiva de ellos. No me detendré demasiado en profundizar esto más que solo explicitarlos. Por último, cómo los DDHH se han desarrollado en Argentina.

Texto soporte- Ficha de clase (29/ 09). *Qué son los DDHH, cómo surgieron a nivel internacional y cómo se desarrollaron en Argentina :*

Desde una mirada histórica, los DDHH son una conquista para organizar a toda la sociedad de una forma que garantice la integridad de todas las personas, sin distinción de sexo, etnia, idioma, religión, ideas políticas, posición económica, tradiciones culturales y nacionalidad.

A partir de mediados del siglo XX (al finalizar la 2da Guerra Mundial) la comunidad internacional consideró indispensable un acuerdo global sobre la integridad de todas las personas. Esto comenzó a concretarse con la creación de un sistema internacional para su protección que, en función del principio de igualdad y no discriminación, organiza un conjunto de estrategias legales, institucionales y políticas orientadas a que los derechos sean una realidad. Es así que los Derechos Humanos son una invención moderna reciente que impulsa interesantes preguntas sobre las relaciones entre la sociedad, el Estado y las políticas públicas (Marcelo Raffin, 2006 en *Ministerio de Educación de la Nación, 2021*). Es en la Asamblea General N.º 183 del 10 de diciembre de 1948 que la ONU aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). Este documento es un hito histórico, dado que expresa un complejo consenso que define, a lo largo de 30 artículos, cuáles son los atributos, derechos y garantías pertenecientes a cada persona solamente por su condición de ser humano (*idem*). Por esto mismo, todo Estado debe asegurar el cumplimiento de los Derechos Humanos a su población y todo Estado es capaz de violar

dichos derechos por acción u omisión; es decir, por atentar contra los Derechos Humanos de forma directa, o bien dejando que hechos o procesos violatorios de estos ocurran, sin intervenir adecuadamente (*idem*).

Los principios ético-políticos fundamentales son:

- Universalidad: Significa que los Derechos Humanos representan un conjunto de ideas y valores compartidos referidos a la condición humana, tanto como a su inherente dignidad.
- Igualdad y no discriminación: Los Derechos Humanos son de todas y todos, y para todas y todos.
- Integralidad e indivisibilidad: Todos los derechos están imbricados entre sí, lo cual significa que la vulneración de uno afecta al resto.

Sus características son :

- Inalienables
- Progresivos
- Irrenunciables
- Transnacionales
- Exigibles
- Justiciables
- Imprescriptibles

En cuanto a cómo los DDHH se han desarrollado en nuestro país específicamente, Argentina se ha suscrito desde 1948 a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y fue en 1994 cuando le otorgó a este compromiso rango constitucional a partir de la incorporación a la Constitución Nacional (en el artículo 75, inciso 22). Asimismo, resulta central el papel de los organismos de Derechos Humanos que en plena dictadura se conformaron como un actor social fundamental para nuestra sociedad con alta visibilidad en la escena internacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). Estos actores sociales han sido esenciales para liderar un cambio de paradigma en cuanto a los DDHH, el cual incluyó a familiares de víctimas, a miembros de comunidades religiosas, a activistas y organizaciones internacionales, a intelectuales y a algunos políticos, fundamentalmente a los que habían salido exiliados de sus países. (Jelin, 2003 en *idem*). En nuestro país contamos con varios ejemplos emblemáticos de organismos de Derechos Humanos, entre ellos los “ocho históricos” (*idem*): la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (1937), el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ, 1974), la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH, 1975), el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (1976), Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas (1976), Madres de Plaza de Mayo (1977), Abuelas de Plaza de Mayo (1977) y Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 1979) (*idem*).

14.15 hs (segundo momento)

Anotar estas preguntas en el pizarrón previo a la visualización del video:

- ¿En qué acciones y decisiones cotidianas de sus vidas consideran que los DDHH tienen una importante influencia? (derecho a la educación, por ejemplo)
- ¿Qué DDHH consideran que están siendo vulnerados en la actualidad, o que no son tan cumplidos?

(11 min) Ver video: aclararles a los estudiantes que vayan tomando nota en relación a la guía de preguntas escritas en el pizarrón.

https://www.youtube.com/watch?v=u6rTKLa1RJK&ab_channel=DerechosHumanosPBA

Este video es la lectura de todos los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, realizada por distintas personalidades de Argentina y América Latina. Fue seleccionado a partir de brindar otro formato de la DUDH, aparte del texto en sí mismo. Los distintos formatos de un mismo material pueden facilitar la asimilación de textos más complejos o que son lejanos para los estudiantes.

14. 25 hs

15 min- **Debate colectivo** en base a la guía de preguntas y sus aportes como sujetos de derecho. Para apoyarse en el debate pueden buscar en internet la Declaración Universal de Derechos Humanos en formato PDF así la van leyendo y retoman sus ideas.

14. 40 hs (tercer momento)

3 min- Introducción de la visualización de los videos y la guía de preguntas (que anotaré en el pizarrón). Acá les explicaré por qué el gobierno de Alfonsín da pie para revisar cómo los DDHH son tratados en Argentina, específicamente a partir del caso del Juicio de las Juntas (1985):

- **¿Cuáles son los desafíos del nuevo gobierno democrático encabezado por Alfonsín?** (min 0 55) Revertir la aguda crisis heredada de los militares adaptándose al nuevo rumbo económico mundial determinado por el neoliberalismo y la economía de mercado. Por el otro, fortalecer las instituciones democráticas y romper con la larga tradición de golpes de estado que marcó al siglo XX.

- ¿Qué es la **CONADEP**? (min 2.30) Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.
- ¿En qué consistió el Juicio a los Ex Comandantes de las Juntas Militares? (min 3.30) y video 2.

7 min- Visualización del video 1

https://www.youtube.com/watch?v=VXZXh3EyOp8&ab_channel=NuestraVerdadRelativa

video HASTA MIN 7. 30

5 min- visualización video 2:

https://www.youtube.com/watch?v=qd_rnPV0ttQ&ab_channel=memoriaabierta

14.55 hs (cuarto momento)

10 min- Puesta en común de lo visto en los videos en base a la guía de preguntas y cierre de clase. Recordarles que hoy (29 de septiembre) se va a estrenar la película 1985, protagonizada por Ricardo Darin, nominada a distintos premios de cine internacional.

VER

TRAILER:

https://www.youtube.com/watch?v=EDK2FtU5oxg&ab_channel=AmazonPrimeVideoLATAM

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)? ¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades? ¿Las actividades incluidas fueron acordes a los propósitos y objetivos de mi clase? ¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno? ¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido? ¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más? ¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención en relación a las clases pasadas?

Evaluación del aprendizaje

La idea de esta clase es que los estudiantes puedan retomar lo que venimos viendo sobre la dictadura, y relacionar su vida actual como sujetos de derechos en un contexto democrático que promueve la garantía de los DDHH declarados en la DUDH. La participación e intervención de ellos será central para comprender de qué forma están mirando su vida social en contexto político y económico que aún sufre las consecuencias de la última dictadura cívico- militar.

Bibliografía docente:

- Argentina.gob.ar (9 de diciembre de 2021). *Juicio a las Juntas: la primera condena al terrorismo de Estado*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/juicio-las-juntas-la-primera-condena-al-terrorismo-de-estado#:~:text=Se%20cumplieron%2036%20a%C3%B1os%20de,24%20de%20marzo%20de%201976>.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Derechos Humanos*. 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48077>

Bibliografía estudiantes:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Ficha de clase (29/09/2022). *Qué son los DDHH, cómo surgieron a nivel internacional y cómo se desarrollaron en Argentina*.

Recursos:

- Presentación digital.
- Videos descargados.
- Diseño de clase impreso.

Reflexión pos activa- CLASE 4

29/09/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

En esta clase vino mi compañera Agustina a observarme. Previo a entrar al aula, empezamos a recorrer el Bachillerato y Agustina se queda maravillada con toda la estructura escolar. Me menciona que si ella hubiese venido a esta escuela no sabría a qué se estaría dedicando hoy.

Entramos al aula, llegamos bastante temprano, por lo que nos da tiempo a acomodarnos. De a poco empiezan a entrar los estudiantes. Faltaron bastantes, por lo que la clase fue más reducida de lo normal.

Teniendo en cuenta que no venía nadie más, comienzo la clase del día. Empiezo a preguntarles lo último que vimos, hace 15 días. Ian empieza a contar y nos ubica en el tema, mencionando el contenido de la clase 3 (dictadura). Continuo diciéndoles que la clase de hoy será sobre DDHH y preguntándoles qué saben sobre qué son los DDHH y cómo surgen. Entre sus primeras respuestas, se fueron bastante atrás en la historia, mencionando a la Revolución Francesa, y luego, la 1ra Guerra Mundial. Les digo que sí, tiene sentido relacionar los DDHH a los gobiernos democráticos, pero que no fue hasta finalizada la 2da Guerra Mundial que se creó una Declaración Universal de Derechos Humanos. El texto que escribí fue un muy buen soporte para guiar los aportes más históricos y conceptuales en cuanto a los DDHH, sumado a la presentación digital.

Una vez finalizada esta presentación, anoto la guía de preguntas en el pizarrón y comienzo a reproducir la visualización del video. Previamente les aclaré que este video es una lectura literal de la DUDH. Fueron unos 10 minutos de concentración plena de los estudiantes viendo el video, esto se plasmó en sus participaciones. Luego les pregunto si conocían esta Declaración y me dijeron que no. Incluso, me mencionan sorprendidamente, que siendo un documento tan importante, es en el espacio de esta materia el único lugar en donde debaten esto. Les menciono el derecho a la educación como un ejemplo para comenzar el debate. Una estudiante comenta que le parece bastante polémico el artículo que menciona a la “familia”, que se nota que es una Declaración creada hace varios años. Una pregunta que me hacen y que me desconcierta un poco (puesto que no lo estudié pero si lo leí brevemente) es si esa Declaración fue modificada o si se crearon nuevos artículos.

Les digo que según lo que investigué, es la misma que la original, que no ha tenido modificaciones, pero que son los tratados internacionales y otros documentos los que actualizan a esta Declaración, en relación a las luchas y movimientos sociales.

Se genera un interesante debate en torno a qué DDHH consideraban que estaban siendo vulnerados, también me mencionan que es bastante “utópico” creer que todo eso sucede en la realidad. Un aporte que les hago en sí sabían lo que estaba sucediendo en las tomas de los colegios en CABA (en relación al derecho a la educación) y una estudiante comienza a relatar lo sucedido para les estudiantes que no sabían lo que pasó.

Continuando con la segunda parte de la clase, les introduzco que vamos a ver lo que sucede posterior a la dictadura en materia de DDHH. Entre sus comentarios: “¡ah, lo de la nueva película!”. Anoto la otra guía de preguntas en el pizarrón en relación a este segundo momento y empiezo a reproducir los otros dos videos.

Fueron videos bastante fuertes. Les estudiantes, también Agustina, quedaron sorprendidas con ciertos momentos de los videos, como por ejemplo, las declaraciones de los militares en el Juicio.

Se acercaba el final de la clase y quedaba poco tiempo, así que cerré brevemente el encuentro en relación a la guía de preguntas. En relación a la película, todes ya habían visto el trailer por lo que no fue necesario que se los muestre. Entre chistes, les menciono que la tarea de la clase es ver la película y retomarla la clase siguiente.

Fue una clase que en cuanto a metodología pude intervenir mejor, pero es un contenido en el cual no me siento tan cómoda dándolo, puesto que tiene muchas cuestiones teóricas orientadas a lo legal y lo jurídico, temas de los cuales solo tengo una noción básica (tal vez unx abogadx tiene más soltura al hablar de estos temas). El propósito de la clase era contextualizar e introducir a los DDHH, no profundizar, y por eso, en algunas intervenciones de les estudiantes, no supe como contestar, teniendo en cuenta que no sé todo sobre el tema. En cuanto a los objetivos de la clase, hubo aportes de les estudiantes que permitieron vislumbrar cómo ellos se comprenden como sujetos de derecho en una sociedad que constantemente está en lucha de conquistar y garantizar esos DDHH.

Diseño de CLASE 5

6/10/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema

Derechos Humanos y Neoliberalismo

Contenido

El gobierno de Menem, su modelo económico, los indultos a los militares y civiles, el abordaje de los DDHH en los gobiernos neoliberales.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, dónde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

La quinta clase tiene como propósito sumar aportes para comenzar a generar una mirada crítica de los DDHH en Argentina. Continuando con el hilo histórico conductor del cronograma de clases, esta clase se centrará en el gobierno de Menem (1989-1999),

específicamente, en cómo el Estado intervino en relación a los DDHH y algunos aportes más teóricos para pensar las relaciones entre globalización, neoliberalismo y DDHH.

El gobierno de Menem significó una ruptura entre el peronismo tradicional y el contexto de la época durante la década de los noventa. Teniendo en cuenta que el contexto global del fin de la Guerra Fría y la expansión del capitalismo neoliberal en los países de Latinoamérica, Argentina se encontraba fuertemente dolida por el reciente caso del fin de la dictadura cívico militar, y por la delicada situación económica a finales de los ochenta, con la hiperinflación y la lucha de los sectores sociales medios-bajos. El peronismo de Menem intentó instaurar una economía popular de mercado abierta al consumo internacional. La población Argentina comenzó a consumir productos y servicios extranjeros, el turismo internacional se expandió y la producción nacional quedó desprivilegiada frente a las grandes potencias económicas mundiales. Aunque parecía que la situación económica estaba mejorando, la realidad económica del país significó el cierre de diversas empresas nacionales y una gran desocupación, lo que derivó en la crisis del 2001.

En materia de DDHH, los indultos realizados por Menem significó un gran descontento social para la sociedad argentina, quienes reconocían que el Juicio de las Juntas (1985) significó un hecho muy importante para hacer justicia frente a lo sucedido en la dictadura cívico-militar de 1976-1983. Los aportes teóricos de Arias Marín (2015) y Bohoslavsky y Cantamutto (2020) sirven como soporte teórico para comprender porqué los gobiernos neoliberales manejan los DDHH y las luchas sociales de esta manera, ignorando la importancia del rol estatal para hacer justicia social, y asumiendo un rol individualizante de los DDHH.

Por esto mismo, el propósito general de esta clase es atender a una mirada crítica de los DDHH desde una perspectiva de lucha social, donde el Estado tiene un fuerte rol para garantizarlos.

Para ello, se introducirá qué concepción económica y social tenía el gobierno de Menem, en relación a intentar “modernizar” al peronismo al mercado global. El caso de los indultos es un disparador para debatir cómo los gobiernos neoliberales asumen la responsabilidad legal y política en garantizar los DDHH a la sociedad civil. El video filmado en 1990, el de las entrevistas realizadas a diferentes personas en la calle preguntándoles qué opinaban sobre los indultos, es un recurso interesante que sirve para contextualizar a los estudiantes en cómo era el clima social de la época. Aunque Menem haya asumido intentando dejar atrás las consecuencias económicas que Alfonsín dejó, la dictadura cívico-militar seguía muy presente en el pensamiento político de la población Argentina.

Por otro lado, la segunda mitad de la clase consistirá en introducir los aportes teóricos Arias Marín (2015) y Bohoslavsky y Cantamutto (2020) para revisar la construcción social de los DDHH, en cómo el contexto de la globalización y expansión del pensamiento

neoliberal influye en los derechos universales de las personas, y cómo, progresivamente, los sectores sociales que no son privilegiados con este modelo económico, quedan relegados de que sus DDHH sean garantizados, como por ejemplo, el derecho a un trabajo digno.

Propósitos

- Continuar hilando las luchas sociales y los DDHH en relación a la historia argentina y el contexto global.
- Aportar recursos (audiovisuales) para comprender el clima social de los noventa por las mismas voces que habitaban ese contexto.
- Aportar marcos teóricos para introducir una mirada crítica de los DDHH en el contexto latinoamericano.

Objetivos

- Comprender la influencia que tiene el contexto global en Argentina para la toma de decisiones políticas y económicas.
- Relacionar los DDHH a lo visto con Modernidad (clase 1 y 2), el contexto de dictadura cívico-militar (clase 3) y el retorno de la democracia (clase 4).

Metodología de clase

13.40 hs- 15.05 hs

Duración de clase: 90 min

13.40

30 min

- Presentación de la época del gobierno de Menem
Retomar lo que estuvimos viendo la clase pasada del gobierno de Alfonsín y lo visto del Juicio de las Juntas. Preguntarles qué saben sobre la figura política de Menem y del contexto mundial en los noventa. Continuar con mis aportes en relación al cambio de paradigma peronista que Menem intentó instalar y las causas sociales y políticas que hicieron que Menem asuma la presidencia en 1989. También se puede hacer la lectura de las citas escritas debajo, dichas por Menem, en cuanto a qué era para este gobierno la instauración de un nuevo modelo económico en Argentina. Por último, preguntarles si saben lo que sucedió en cuanto a los indultos, e introducirles brevemente lo que pasó.

Texto soporte

Carlos Menem fue uno de los líderes en implementar un nuevo modelo político y económico durante la década de los noventa. Por un lado, desde un posicionamiento peronista, intentó popularizar la economía global en nuestro país, enfocada en el mercado. Esto implicó que tengan que establecerse acuerdos con Estados Unidos, el FMI y en Banco Mundial. En este sentido, Menem brinda un cambio de paradigma al peronismo tradicional, intentando modificar los imaginarios simbólicos sobre la figura de Perón y el Estado Interventor, por eso su apoyo popular. Especialmente, teniendo en cuenta que las huellas de la dictadura seguían muy vigentes, y aunque una porción de la población argentina no apoyaba lo sucedido en el periodo 70s- 80s, otro sector consideraba que el peronismo tradicional no era buena opción para la política argentina. El menemismo significó un modelo social excluyente y desigual, centrado en la valorización financiera, la desregulación económica, la privatización de las empresas públicas y la pérdida de los derechos sociolaborales de los trabajadores [...] promovió la concentración económica, la extranjerización y reprimarización de la economía, y que además generó incrementos en los índices de desempleo, pobreza e inequidad social (Fair, 2016).

La entrada de este cambio de paradigma en la sociedad argentina estaba arraigada a distintas causas que permitieron que el pensamiento menemista (con raíz peronista pero contradictoriamente dejando avanzar un modelo económico neoliberal, con el propósito de “modernizar” al movimiento peronista) tenga un voto popular, entre ellas: la hiperinflación de finales de 1989, la crisis del Estado Social donde el Estado Benefactor funcionaba con fallas estructurales, el pensamiento neoliberal era considerado como una esperanza para salir de los fracasos de distintos planes económicos durante el gobierno de Alfonsín, la expansión de un ideal político liberal (que rechazaba tanto a los movimientos de extrema derecha como los movimientos de izquierda) y un contexto global en creciente tecnologización y globalización (*idem*). En palabras del mismo Menem:

En palabras de Menem:

*La soberanía política, la independencia económica y la justicia social, son irrenunciables. Pero los instrumentos [...] deben adaptarse a los nuevos tiempos. Deben cambiar para cumplir mejor los objetivos, y el imperativo es actualizarlos, ya que, luego de más de cuarenta años, también cambió nuestra Argentina y el mundo. No podemos ser tan ciegos como para ignorar esta realidad (Menem, 1989, en *idem*).*

¿Qué es la economía popular de mercado? Es un concepto que resume nuestras más preciadas banderas, actualizadas a la luz de los tiempos que corren. Una economía

popular, es aquella que respeta el interés nacional y la justicia social. Una economía de mercado, es la que resume el ejercicio legítimo de la libre iniciativa individual y comunitaria (Menem, 1989, en idem).

Conduciremos el resurgimiento económico de la Nación con un nuevo sistema de mercado que será popular. Decimos, entonces, economía popular de mercado, que significa que el sistema económico debe estar al servicio del pueblo. Que es una economía ética, una economía que humaniza [...] porque recrea el trabajo, garantiza la justicia social y posibilita la intervención del Estado en vistas del bien común. (Menem, 1990, en idem)

Durante el gobierno de Menem, en los comienzos de su gobierno, este decide sancionar una serie de 20 decretos donde se gue a los militares y civiles de su responsabilidad penal en los actos cometidos durante la dictadura cívico- militar, esto es conocido como *indultos*. En esto se incluye a los miembros de las juntas condenados en el Juicio a las Juntas de 1985, al procesado ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz y los líderes de las organizaciones guerrilleras. Mediante estos decretos fueron indultadas más de mil doscientas personas. A raíz de estos indultos, es en 1995 que surge la organización de H.I.J.O.S, con el propósito de luchar por el Juicio y Castigo a los genocidas, en un contexto de impunidad para los genocidas y partícipes civiles, con historias en común y la reivindicación de 30.000 militancias (H.I.J.O.S).

14.10 hs

A continuación, para profundizar sobre esta situación de los indultos, visualizamos el siguiente video donde se realizan diversas entrevistas a la gente en la calle, preguntándoles qué opinaban sobre la situación de los indultos:

- 9 min: ver video

[Opiniones de la calle sobre los indultos de Menem \(1990\)](#)

- 10 min: debate en grupo en base al video. El propósito de esta actividad es que les estudiantes tengan un recurso directo de la época, como estas entrevistas, para generar un espacio de comprensión de la realidad social en los noventa. Preguntarles:

- ¿Qué posturas políticas diversas reconocen en las voces de los entrevistados?
- ¿Creen que ese pensamiento sigue vigente? (por ejemplo, “no meterse en la política”)

14.30 hs

10 min- Previo a presentar los aportes teóricos en relación a los Derechos Humanos y Neoliberalismo, les preguntaré a los estudiantes qué relaciones establecen ellos entre estas dos dimensiones. Estas preguntas tienen como propósito introducir la parte más teórica. Preguntarles: ¿Cómo creen que los gobiernos neoliberales asumen el compromiso por garantizar los Derechos Humanos? ¿Cómo interviene el Estado?

15 min- Presentar los aportes de Arias Marín (2015) y Bohoslavsky y Cantamutto (2020) en relación a cómo se pueden observar a los DDHH para pensar una mirada crítica en cuanto a estos. El propósito de esta presentación es poner en crítica a la construcción de los DDHH con un sustento teórico para que los estudiantes comiencen a tener una mirada reflexiva frente a los hechos sociales que parecen naturalmente resueltos (como los DDHH), en relación a lo que escribieron. También, los aportes de Bohoslavsky y Cantamutto (2020) son interesantes para poner en debate los DDHH en un contexto de globalización y expansión del neoliberalismo en los países del Sur, a partir de la década de los 90, posterior a la Guerra Fría.

Texto soporte

En la producción teórica y académica contemporánea se distinguen cuatro conceptualizaciones principales (Dembour, 2006; Dembour, Cowan, Wilson, 2001 en Arias Marín, 2015) sobre lo que son los Derechos Humanos en realidad, tales “escuelas” típico ideales serían:

- **naturalista** (ortodoxia tradicional); concibe los Derechos Humanos como “dados o inherentes”. Para la escuela naturalista y su concepción de que los Derechos Humanos están basados en la naturaleza misma o, eventualmente, en términos de un ser sobrenatural, los Derechos Humanos son entendidos definitivamente como universales, en tanto que son parte de la estructura del universo, si bien pueden ser traducidos prácticamente de diversas formas (Arias Marín, 2015, p. 15).
- **deliberativa** (nueva ortodoxia); como “acordados o socialmente consensuados”. Por lo que toca a la escuela “deliberativa”, el basamento de los Derechos Humanos consiste en la construcción de consensos sobre cómo la política de la sociedad debe de ser orientada; consecuentemente, la universalidad de los Derechos Humanos es potencial y depende de la capacidad que se tenga para ampliar el consenso acerca de los mismos (*idem*).

- **protesta** (de resistencia) como “resultado de las luchas sociales y políticas”. Para la escuela de protesta, los Derechos Humanos están arraigados a la tradición histórica de las luchas sociales (*idem*).
- **discursiva-contestataria** (disidente, nihilista) como un “hecho de lenguaje, meros discursos”. La escuela discursiva o disidente sostiene que el fundamento mismo de los Derechos Humanos no es otro que un hecho de lenguaje, la cuestión irrefutable de que en los tiempos contemporáneos se habla constantemente acerca de ellos y que tienen un carácter referencial; por supuesto no le atribuyen ningún carácter de universalidad (*idem*).

Arias Marín (2015) también expresa que el discurso actual dominante de los Derechos Humanos no es expresión teórica suficiente de las necesidades prácticas del proyecto-movimiento de los Derechos Humanos en las condiciones actuales, tanto en sus medios e instrumentos como en sus objetivos. Específicamente, la globalización ha alterado el significado contemporáneo de la soberanía política y jurídica, desplazando la centralidad del Estado y donde los Derechos Humanos quedan situados en una tensa ambigüedad crítica (*idem*). Las condiciones actuales de la sociedad globalizada muestran, por un lado, una fuerte tendencia hacia la homogeneización, posibilitada por pautas económicas y culturales —estándares, hábitos y modas a partir del consumo— extendidas por todo el mundo; y, no obstante, por el otro lado, el reforzamiento de una heterogeneidad cultural a partir de la reivindicación de identidades étnicas, religiosas, culturales y hasta de modos de vida de diverso tipo, que determinan que —en dichas condiciones sociales y culturales— unas y otras cohabiten en el seno de una tensa paradoja (*idem*).

En relación a los DDHH, los procesos de globalización y la expansión de los modelos económicos neoliberales, las reformas propuestas por el FMI promueven una significativa apertura de las economías menos desarrolladas a la competencia externa en materia comercial (Bohoslavsky y Cantamutto, 2020). Esta apertura obliga a países de la periferia a competir con las economías más desarrolladas, esto produce una temprana desindustrialización, con la consecuente pérdida de puestos de trabajo (*idem*). Por otro lado, los derechos económicos y sociales, donde lo relacional es esencial y el Estado asume obligaciones positivas han intentado ser invisibilizados en la narrativa neoliberal (*idem*). Es interesante pensar que aunque los DDHH están basados en la primacía de las personas y sus libertades individuales, esto no significa que los derechos humanos sean neoliberales: es que no puede llamarse libre a alguien que no cuente con los medios sociales necesarios —en forma absoluta y relativa— para ejercer su propia autonomía (*idem*).

14.55 hs

15 min- Cierre de clase a partir de la siguiente pregunta:

- ¿Cómo relacionan el acto de los indultos a los militares y civiles sucedidos durante el gobierno de Menem y los procesos de globalización y DDHH? ¿Por qué el Estado decidió actuar de esta forma? ¿Se les ocurre relacionar el neoliberalismo con otro derecho humano abordado en la DUDH?

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)? ¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades? ¿Las actividades incluidas fueron acordes a los propósitos y objetivos de mi clase? ¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno? ¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido? ¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más? ¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención en relación a las clases pasadas?

Evaluación del aprendizaje

En esta clase, como venimos trabajando en todas las clases, es importante relacionar lo que se vió semanas pasadas y el nuevo contenido de este encuentro. En las intervenciones docentes, lo que se intenta es hacer una ida y vuelta entre lo visto anteriormente y lo nuevo. Por esto mismo, es importante como los estudiantes van construyendo esas relaciones a partir de sus participaciones y escritos.

Bibliografía docente:

- Arias Marín, Alan (2015). *Tesis sobre una teoría crítica de los Derechos Humanos*. Revista de Filosofía Open Insight, vol. VI, núm. 9, 2015, pp. 11-33 Centro de Investigación Social Avanzada Querétaro, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4216/421639456002.pdf>
- Bohoslavsky y Cantamutto (2020) *FMI, neoliberalismo y derechos humanos. Argentina en el macroscopio*. Revista Derechos en Acción ISSN 2525-1678/ e-ISSN 2525-1686 Año 6/Nº 18 Verano 2020-2021 (21 diciembre a 20 marzo), 40-86. Disponible en : <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/article/download/12119/10914/40334>
- Fair, H (2016). *Del peronismo nacional-popular al peronismo neoliberal: transformaciones de las identidades políticas en la Argentina menemista*. Colombia Internacional, núm. 86, pp. 107-136, 2016. Universidad de Los Andes. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/812/81244236005/html/>
- H.I.J.O.S. *Nuestra Historia*. Disponible en: <https://www.hijos-capital.org.ar/nuestra-historia/>

Bibliografía estudiantes:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Ficha de clase (13/10/2022): *El gobierno de Menem, su modelo económico, los indultos a los militares y civiles, el abordaje de los DDHH en los gobiernos neoliberales*. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1plx7jYY52Jg5b87ONJCHJ8itS8kpL-Rztn03cUKK1Uw/edit?usp=sharing>

Reformulaciones y sugerencias dadas por la cátedra para el diseño de clase 5

- Revisar los tiempos, porque si el tema y la actividad interesan, serán pocos.
- En cuanto a la bibliografía de los estudiantes, creo que es más amplia que la que asignas, porque deberías abrir a la posibilidad de ofrecerles las lecturas para que dispongan de ellas para su lectura- no obligatoria, no en función de una evaluación, Para que decidan su lectura-. Tal vez construir un texto tuyo de síntesis de lo

trabajado o que de alguna manera guarden memoria de cuestiones que se conceptualizarán en el proceso de la clase, algún tipo de sistematización.

Reformulaciones hechas en relación a las sugerencias

- Solo se incluyó la ficha de clase como bibliografía para los estudiantes (Anexo 10)

Reflexión pos activa- CLASE 5

13/10/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

La quinta clase se centró en abordar sobre Neoliberalismo y DDHH. Previo a introducir el contenido, la clase anterior se comentó de que les estudiantes podían ir al cine a ver 1985. Esta película justo se estrenó el día que di la clase sobre el Juicio a las Juntas, por lo que el contexto acompañó mucho a que les estudiantes se involucren con la clase. Algunas estudiantes fueron al cine, y particularmente una, fue el mismo día después de la clase, por lo que tenía muy presente todo lo que abordamos y se emocionó. Este momento de introducción a la clase fue importante porque me quedé pensando que enseñar hechos históricos que tienen incumbencia en la realidad actual, genera emociones. Enseñar Historia no es la lectura de un texto, sino que también es la recreación de un momento histórico único.

Luego de esta introducción, comienzo adentrándome en el contenido de hoy: El gobierno de Menem, su modelo económico, los indultos a los militares y civiles, el abordaje de los DDHH en los gobiernos neoliberales. La primera pregunta es respecto a quién gobernó después de Alfonsín, luego, qué conocen de Menem. Entre sus respuestas mencionan el “neoliberalismo” y eso me da un pie para introducir qué es el neoliberalismo y cómo eso ha influido en nuestro país. Entre risas, les digo que todo lo que vieron en la peli tiene un doloroso “spoiler”, que no todo terminó tan maravillosamente: los indultos. Les estudiantes reaccionan sorprendidos, no se esperaban que les diga eso. Algunas tampoco comprendía que era “indultar” por lo que les expliqué brevemente. Entre sus indignaciones por lo que Menem hizo, una estudiante me pregunta “pero entonces ¿Qué pensaba la gente?”. Eso me dió el pie perfecto para introducir el recurso audiovisual: la entrevista a la gente en la calle. Fue una selección muy pertinente porque les chiques no entendían cómo la sociedad argentina de los noventa permitió que algo así sucediera.

Comenzamos viendo el video, el cual representaba distintas posturas de la población argentina en relación a los indultos: desde gente que estaba en contra, algunos consideraban que “no se meten en política y no iban a opinar”, otro entrevistado creía que lo ideal sería “fusilar a todos los militares”, otra mujer creía que los indultos estaban muy bien,

que la pena en realidad debería ser para Isabel de Peron, entre otras posturas. Cuando aparecía alguna respuesta fuera de contexto, les chiques reaccionaban indignados o se reían por cómo lo decían. Cuando termina el video todos reaccionan sorprendidos, no se esperaban cómo reaccionaría la sociedad. Empieza un interesante debate sobre cómo la sociedad se involucra con los temas “políticos” y la aparente posición de neutralidad sobre ciertos hechos. Entre sus aportes, una estudiante también comenta el tema del consumo de medios de comunicación y menciona un canal de radio de Youtube “LuzuTV”, el cual mucha gente joven escucha y donde en algunos episodios apareció esta postura de no involucrarse en la política, que eso va formando también ideologías por parte de los oyentes. Esto es en relación a la pregunta de qué posturas políticas reconocen en el video y si creen que esas posturas siguen vigentes. Este momento fue bastante extenso, el debate se hizo largo pero les estudiantes sumaron interesantes aportes.

La segunda parte consistió en recuperar qué es el neoliberalismo y en cómo los gobiernos que asumen una postura neoliberal se posicionan frente a la garantización de los DDHH. Retomando lo de los indultos, les digo que la decisión de Menem por hacer eso fue en un intento de “pacificación” entre las fuerzas armadas y el Estado, como una especie de “negociación” a cambio de que la democracia no sea más interrumpida. Aunque haya sido una decisión polémica, la realidad es que la dictadura cívico-militar y el retorno de la democracia seguía siendo muy reciente, no más de 10 años. La sociedad seguía con miedo, y el gobierno también, sumado a los intentos de nuevas intervenciones de las fuerzas armadas durante Alfonsín. Eugenia participa de la clase y les menciona los estudiantes que esto es muy importante, pues entender la Historia es también ponerla en contexto, y la realidad, es que en 1990 la sociedad seguía con los recuerdos vivos de la dictadura. También les mencionó que la asociación H.I.J.O.S surge precisamente como un movimiento de resistencia frente a lo que pasó sobre los indultos.

Me quedaba muy poco tiempo para cerrar con los aportes más teóricos sobre las “escuelas” de pensamiento de los DDHH. Les aclaro que esto es más complejo puesto que también aborda cuestiones de la Filosofía del Derecho. Esto fue a modo de cierre, haciendo énfasis en la escuela de “protesta”, precisamente para entender que los DDHH son el resultado de luchas sociales y políticas. Cuando les comento brevemente sobre la escuela “discursiva- nihilista” les digo si saben qué es el nihilismo. No sabían que era, así que solo lo mencioné al pasar, porque eso ameritaría una nueva clase.

A lo último, una estudiante nos pregunta a Eugenia y a mí :”¿Cómo puedo transmitirle todo lo que vemos en esta materia sobre la dictadura?” Esta estudiante comentó el caso de una prima que tiene, de 14 años, el cual está siendo “criada” en una familia donde no se hablan de estos temas y en la escuela a la que ella asiste tampoco (es de Bariloche), pero que a veces le surgen preguntas, por ejemplo, en relación a los indígenas

en el Sur. Esta estudiante estaba preocupada en cómo poder hablar de lo que se habla en estas clases con sus prima. Tanto Eugenia como yo no sabemos como ayudarla, y Eugenia menciona que “uno no es un ser iluminado que tiene que darle la verdad de la realidad al otro”, en el sentido de que, “trasmitir” no es “iluminar”. Personalmente, concordaba con Eugenia, pero también entendía la movilización de la estudiante por querer soltar todo lo que abordamos las últimas clases, de querer debatir y compartir sus saberes con alguien que “no sabe tanto”.

En esta clase me asombró cómo les estudiantes están cada vez más “finos” al momento de hacer sus intervenciones, pero también cómo el contenido que yo planifico, las preguntas que yo armo y cómo los voy conociendo más, hacen que las propuestas sean cada vez más puntuales a ellos. Cuando noto que hago una pregunta y ellos no saben para donde salir, la reformulo, vuelvo a lo visto en clases pasadas o intento relacionar con cosas más cercanas, ahí es cuando ellos “caen”, se involucran y participan, con muchas preguntas e inquietudes.

Esto mismo es también por como yo pienso más detalladamente mis intervenciones docentes que al principio de las prácticas de enseñanza, donde la bibliografía estudiada por mí y los “textos soportes” que armo me sirven precisamente, de mucho soporte para pensar mis intervenciones.

Al final de la clase me quedo conversando con Eugenia sobre la participación de los estudiantes. Hay una estudiante que no participa tanto, pero hay otro estudiante al que Eugenia me hace mención de que es interesante que haga más intervenciones, porque tiene posturas diversas a sus compañeras, a veces (me menciona que cuando trabajaron sobre discapacidad él dio su punto de vista diferenciado de lo visto en las clases).

Diseño de CLASE 6

20/10/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema

Diversidad cultural y pueblos indígenas

Contenido

Los pueblos indígenas en Argentina y sus luchas actuales en relación a los DDHH y los derechos indígenas

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

La sexta clase tiene como propósito centrarse en las luchas actuales de los pueblos indígenas en el territorio argentino, en relación a sus derechos humanos y sus derechos específicos como comunidades con diferentes costumbres a las occidentales. La idea es

comprender a la diversidad cultural de Argentina como un proceso histórico, en donde los pueblos originarios históricamente han sido silenciados por ser diferentes a lo que los procesos de modernización proponen como ideal de sujeto y vida en sociedad, procesos que se dieron -y dan- en Latinoamérica desde la invasión española hasta la actualidad.

Durante las clases anteriores se estuvo abordando el concepto de Eurocentrismo y Modernidad en relación a diferentes sucesos de nuestra historia, que permitieron el avance de Europa y Estados Unidos en la toma de decisiones políticas: la masificación del sistema educativo, la última dictadura cívico-militar en Argentina, el tratado de los DDHH en nuestro país y los gobiernos neoliberales a partir de los noventa. En esta clase abordaremos la diversidad cultural contextualizada en la historia. Precisamente, es la colonización europea moderna la que inició un desalojamiento de las comunidades indígenas en sus territorios originales, la que intentó colonizar sus saberes y costumbres culturales, la que hizo desaparecerlas para ganar en dominación. Actualmente, los gobiernos neoliberales entran en tensión con los pueblos indígenas: mientras que la privatización y la explotación de los recursos naturales aumenta, el Estado no interviene frente a la garantía de los Derechos Humanos, sino que crece el pensamiento individualista y el discurso meritocrático sobre la educación, el acceso a la salud y derechos básicos. En este sentido, los pueblos indígenas son violentados en sus luchas e intentos de diálogo.

La pregunta central de la clase es: ¿Desde donde nos posicionamos para hablar de la diversidad cultural y los Derechos Humanos? Se hace necesario asumir una postura de Derechos Humanos que no contemple solo a las costumbres y saberes occidentales únicamente como válidos, sino que también los Estados asuman la responsabilidad de garantizar los derechos civiles y sociales de los pueblos indígenas, al mismo tiempo que se reconozcan sus prácticas culturales. Reconocer sus prácticas culturales no desde una infravaloración, sino desde una re-valoración social.

Actualmente, la Constitución y otras leyes argentinas intentan incluir a los pueblos indígenas como una comunidad en diálogo con el gobierno, para ello se creó el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas). Sin embargo, esto no significa que ya hay una solución, más bien, es un proceso de luchas y resistencias sociales en un intento de consenso social, lo cual no quita que los episodios de violencia no sigan ocurriendo.

Por todo esto, en esta clase se intentará introducir a los estudiantes cuáles son los derechos por los que los pueblos indígenas luchan a diario, cómo es su cosmovisión de vida y cómo el Estado interviene en estas luchas. Los momentos de debate planteados para esta clase son centrales para que los estudiantes puedan dialogar lo que saben sobre las comunidades indígenas, y las actividades planteadas tienen como propósito que los estudiantes puedan introducirse de forma más detallada a lo que está sucediendo en la actualidad.

Propósitos

- Introducir las luchas actuales de los pueblos indígenas en relación a sus derechos sociales.
- Problematizar las relaciones entre diversidad cultural y construcción ciudadana.
- Sumar aportes para continuar reflexionando sobre la colonización de territorios y también de costumbres.

Objetivos

- Continuar construyendo una mirada compleja sobre la colonización.
- Relacionar la historia de los pueblos indígenas con la historia moderna.
- Investigar y reflexionar sobre las luchas actuales de los pueblos indígenas en relación a los DDHH y lo visto en clases pasadas.

Metodología de la clase

13.40 hs

20 min- Primer debate de la clase

Presentar el contenido de la clase en relación a la efeméride pasada del 12 de octubre: “Día por el respeto a la diversidad cultural”.

¿A qué nos referimos con diversidad cultural (retomar lo que vieron con Eugenia en relación al multiculturalismo e interculturalidad)? ¿Cuáles “culturas” tienen mayor incidencia en nuestro país actualmente e históricamente? (refiriéndose no solo a los pueblos indígenas sino también a les inmigrantes, y cultura “criolla”) ¿Cómo creen que la cultura actual argentina incorpora los saberes de distintas culturas en el cotidiano (medios de comunicación, educación)?

14 hs

25 min

13 min- ver video: [El tiempo, la propiedad y la identidad de los pueblos indígenas | Félix Díaz | TEDxRiodelaPlata](#)

Previo a ver el video, aclararles que en esta clase nos centraremos en los pueblos indígenas.

10 min

Debate- En relación a lo visto en el video: ¿Cuál es la lucha central de los pueblos indígenas contra el Estado? ¿Cómo relacionan esto con el Neoliberalismo? (en la clase

pasada estuvimos mencionando la concentración de la riqueza, la explotación de los recursos naturales y la meritocracia) ¿Cómo creen que el Estado debería actuar?

Durante el debate, utilizar los aportes del *texto soporte* para comentar cuáles son las principales luchas de los pueblos indígenas y cómo estos dialogan con el Estado para intentar lograr acuerdos que respeten sus derechos como personas diferenciadas étnica y culturalmente, pero no civil y socialmente.

14.25 hs

10 min

Se le solicitará a toda el aula que busquen en sus teléfonos la pagina de <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai> y que colectivamente la vayamos recorriendo. Mientras yo la estaré proyectando en la tv del aula.

Antes que nada, preguntarles si conocen al INAI, si saben de qué se ocupan (sino, decirles que el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), es un organismo creado para promover y proteger los derechos de los pueblos originarios a través de las políticas que se establecen, planifican y definen con la participación de los mismos pueblos y comunidades).

- 1) Preguntarles qué secciones identifican. Luego de eso, acceder a la sección de "Derechos Indígenas".
- 2) Dialogar sobre cuáles son las lenguas indígenas en traducción de esa página.
- 3) Luego ir a la sección de "Mapa de Pueblos Originarios en el territorio Argentino" y visualizar el "Mapa de comunidades". A partir de ello, preguntarles cuales son las comunidades que más se visualizan en el mapa.

14.35 hs

Segunda parte: luego de este intercambio colectivo sobre la página del INAI, se dividirán en grupos para hacer una actividad. Yo llevaré un afiche con el mapa de argentina dibujado dividido en provincias.

Consigna: En grupos de 3, a partir de explorar la sección de "derechos indígenas" y el "Mapa de Pueblos Originarios en el territorio Argentino" en el INAI, elegir un *derecho* indígena y una *comunidad* indígena. Buscar una **noticia** en donde se den esas dos condiciones. Por ejemplo: mapuches y educación. Luego de cada investigación, se hará un mapa colectivo a partir del afiche, donde cada grupo debe poner en un cartel la comunidad indígena elegida y el título de la noticia. En base a esa noticia, deben pensar: ¿Cómo actúa el Estado frente a ese hecho? ¿Cuál es el derecho que tiene más implicación en esta noticia

(salud, educación, territorio, etc.? ¿Entra en conflicto alguna otra cuestión (género, conflicto intercultural, discapacidad)?). Estas preguntas las pondremos en diálogo luego.

15 min- introducción de la consigna y trabajo en grupos. La idea es que los grupos sigan estos pasos de trabajo:

- 1) En tríos, explorar la pagina de <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai> e Ir a la sección de “Derechos Indígenas”.
- 2) Ir a la sección de “Mapa de Pueblos Originarios en el territorio Argentino” y visualizar el “Mapa de comunidades”.
- 3) Elegir una comunidad del mapa y un derecho indigena.
- 4) Buscar una noticia en internet que relacione esa comunidad con ese derecho. Puede ser tanto una problemática actual como un conflicto que está en solución.
- 5) Registrar cuál es la comunidad y la zona geográfica en la que se ubica en nuestro país.
- 6) Completar el cartel con el nombre de la comunidad y el título de la noticia para colgar en el afiche.

NOMBRE DE LA COMUNIDAD “TÍTULO DE LA NOTICIA”
--

- 7) Debatar al interno de cada grupo sobre cómo actúa el Estado, cuál es el derecho que más implicación tiene en esta noticia y si entra en conflicto alguna otra cuestión.

14.50 hs

20 min- Una vez completado el afiche, se dialogará en grupo y se cerrará la clase. El diálogo grupal se va a basar en:

- 1) Comentar brevemente lo que pasó en esa noticia para el resto de los compañeros.
- 2) Por qué eligieron esa noticia.
- 3) ¿Cómo actúa el Estado frente a ese hecho? ¿Cuál es el derecho que tiene más implicación en esta noticia (salud, educación, territorio, etc.? ¿Entra en conflicto alguna otra cuestión (género, conflicto intercultural, discapacidad)?

Texto soporte

Los pueblos indígenas históricamente han sufrido el silenciamiento y opresión por parte de los Estados Nacionales en un contexto de expansión del capitalismo. Desde la

invasión española en el continente americano a partir del siglo XV, estas comunidades han luchado por sus identidades, saberes y territorios. La lucha por el reconocimiento de su cultura y cosmovisión de vida ha sido denigrada desde la cosmovisión occidental, la cual tiene una concepción de la naturaleza, de los tiempos, de los espacios, de los sujetos y de la educación muy distintos a los de los pueblos originarios.

Ser originario significa luchar por un territorio que originalmente les pertenecía, que habitaban a diario con sus costumbres y saberes. Dentro de la diversidad cultural que Argentina tiene, los pueblos originarios son las únicas comunidades que habitaban el territorio previo a la invasión española. Por esto mismo, sus luchas deben de ser reconocidas socialmente. En este sentido, “los “indios” no son los únicos “otros internos” de la nación. Existen otros étnicos y culturales en América Latina que provienen de la inmigración y del tráfico de esclavos en la época colonial [...] “indio” es el máximo otro ya que es el nativo por excelencia, más arraigado en la historia y la geografía que todos los otros étnicos y culturales que han venido “de afuera”, ahora el “indígena” es la máxima diferencia” (Ministerio de Educación, 2020, p.12).

En relación a los Derechos Humanos, los pueblos indígenas son los que más sufren la carencia de recursos básicos de calidad, las estadísticas elaboradas por estudiosos del tema asocian a las poblaciones indígenas con los mayores índices de desigualdad estructural en América Latina (Cimadamore, Eversole, McNeish, 2006 en *idem*, p.13).

Desde el Estado argentino, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), es un organismo creado para promover y proteger los derechos de los pueblos originarios a través de las políticas que se establecen, planifican y definen con la participación de los mismos pueblos y comunidades (Argentina.gob.ar, 2021)⁷. Por medio de la ley 23.302 (1985), se crea este Instituto y se declara “de interés nacional la atención y apoyo a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes” (*idem*).

Desde la reforma de la Constitución Nacional (1994), se reconocieron mayores derechos a los pueblos indígenas. La LEN (y antes la Ley Federal de Educación de 1993) reconoció el derecho a la educación en lenguas nativas. En este sentido, paradójicamente, mientras la gubernamentalidad neoliberal cercenaba -y continúa cercenando- los derechos

⁷ <https://www.argentina.gob.ar/noticias/12-de-octubre-dia-del-respeto-la-diversidad-cultural-1>

colectivos y personales universales, también ha ido reconociendo derechos específicos de minorías subalternizadas (Briones, 2007 en Dumrauf y Ithuralde, 2021).

Así como la Constitución y las leyes reconocen estos derechos específicos de los pueblos indígenas, se suman a los derechos colectivos de todas las personas (los declarados en la DUDH), por lo que hay un diálogo entre los derechos culturales específicos y los derechos colectivos humanos generales, al interior de cada Estado. Es por esto que se concibe a los derechos indígenas como derechos especiales que suplementan los derechos comunes (Ministerio de Educación, 2020). Entre los derechos especiales están los derechos a la identidad, la tierra y al territorio, el autogobierno y la participación política, al desarrollo socio-económico, a la salud y a la educación. En definitiva, los nuevos derechos indígenas combinan el derecho a igualarse en lo civil, social y político y a diferenciarse en lo étnico y en lo cultural con el resto de los ciudadanos (*idem*).

En conclusión, las principales demandas del movimiento indígena implican el cumplimiento del derecho a la identidad, a la autodefinición, individual y grupal; el derecho a la tierra y al territorio justifica la más fundamental de las demandas indígenas y hace referencia a las reivindicaciones de equidad material y de reconocimiento cultural; y en este entramado de derechos y demandas se inserta el de la educación intercultural y bilingüe (*idem*).

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)? ¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades? ¿Las actividades incluidas fueron acordes a los propósitos y objetivos de mi clase? ¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno? ¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido? ¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más? ¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las

manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención en relación a las clases pasadas?

Evaluación del aprendizaje

En esta clase, como venimos trabajando en todas las clases, es importante relacionar lo que se vió semanas pasadas y el nuevo contenido de este encuentro. En las intervenciones docentes, lo que se intenta es hacer una ida y vuelta entre lo visto anteriormente y lo nuevo. Por esto mismo, es importante como les estudiantes van construyendo esas relaciones a partir de sus participaciones y escritos. También, la participación en las actividades grupales y la puesta en común son momentos centrales de la clase para entrar en contacto con el contenido propuesto.

Bibliografía docente

- Dumrauf, A y Ithuralde, R (2021). *Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina*. Perfiles educativos, vol. XLIII, núm. 171, pp. 27-45. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/132/13271608003/html/>
- Ministerio de Educación (2020). *Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>.

Bibliografía estudiantes (optativa)

- Ministerio de Educación (2020). *Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>.

Recursos

- Computadora
- Afiche/cartulina con mapa dibujado
- Papeles para los carteles
- Cinta

Reformulaciones y sugerencias dadas por la cátedra para el diseño de clase 6

- ¿Cómo se materializan los objetivos de aprendizaje? ¿La clase propone que los estudiantes “investiguen y reflexionen sobre las luchas actuales de los pueblos indígenas en relación a los DDHH y lo visto en clases pasadas”?
- En cuanto a la selección del video de Felix Diaz, ¿por qué la elección de ese recurso? ¿pensaste que es una entrevista en el marco de charlas TED? ¿no es para poner en crítica como está armado ese recurso en sí mismo?
- ¿En cuáles derechos indígenas se profundiza en esta clase?
- En cuanto a la metodología de clase, ¿los tiempos son suficientes para las actividades que se proponen?

Reformulado- Diseño de CLASE 6

20/10/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema

Diversidad cultural y pueblos indígenas

Contenido

Los pueblos indígenas en Argentina y sus luchas actuales en relación a los DDHH y los derechos indígenas: el derecho a la identidad y el derecho al territorio.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, dónde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

La sexta clase tiene como propósito centrarse en las luchas actuales de los pueblos indígenas en el territorio argentino, en relación a sus derechos humanos y sus derechos específicos como comunidades con diferentes costumbres a las occidentales. La idea es

comprender a la diversidad cultural de Argentina como un proceso histórico, en donde los pueblos originarios históricamente han sido silenciados por ser diferentes a lo que los procesos de modernización proponen como ideal de sujeto y vida en sociedad, procesos que se dieron -y dan- en Latinoamérica desde la invasión española hasta la actualidad.

Durante las clases anteriores se estuvo abordando el concepto de Eurocentrismo y Modernidad en relación a diferentes sucesos de nuestra historia, que permitieron el avance de Europa y Estados Unidos en la toma de decisiones políticas: la masificación del sistema educativo, la última dictadura cívico-militar en Argentina, el tratado de los DDHH en nuestro país y los gobiernos neoliberales a partir de los noventa. En esta clase abordaremos la diversidad cultural contextualizada en la historia. Precisamente, es la colonización europea moderna la que inició un desalojamiento de las comunidades indígenas en sus territorios originales, la que intentó colonizar sus saberes y costumbres culturales, la que hizo desaparecerlas para ganar en dominación. Actualmente, los gobiernos neoliberales entran en tensión con los pueblos indígenas: mientras que la privatización y la explotación de los recursos naturales aumenta, el Estado no interviene frente a la garantía de los Derechos Humanos, sino que crece el pensamiento individualista y el discurso meritocrático sobre la educación, el acceso a la salud y derechos básicos. En este sentido, los pueblos indígenas son violentados en sus luchas e intentos de diálogo.

La pregunta central de la clase es: ¿Desde donde nos posicionamos para hablar de la diversidad cultural y los Derechos Humanos? Se hace necesario asumir una postura de Derechos Humanos que no contemple solo a las costumbres y saberes occidentales únicamente como válidos, sino que también los Estados asuman la responsabilidad de garantizar los derechos civiles y sociales de los pueblos indígenas, al mismo tiempo que se reconozcan sus prácticas culturales. Reconocer sus prácticas culturales no desde una infravaloración, sino desde una re-valoración social.

Actualmente, la Constitución y otras leyes argentinas intentan incluir a los pueblos indígenas como una comunidad en diálogo con el gobierno, para ello se creó el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas). Sin embargo, esto no significa que ya hay una solución, más bien, es un proceso de luchas y resistencias sociales en un intento de consenso social, lo cual no quita que los episodios de violencia no sigan ocurriendo.

Por todo esto, en esta clase se intentará introducir a los estudiantes cuáles son los derechos por los que los pueblos indígenas luchan a diario, específicamente en los relacionados a su identidad y territorio, cómo es su cosmovisión de vida y cómo el Estado interviene en estas luchas. Los momentos de debate planteados para esta clase son centrales para que los estudiantes puedan dialogar lo que saben sobre las comunidades indígenas, y las actividades planteadas tienen como propósito que los estudiantes puedan introducirse de forma más detallada a lo que está sucediendo en la actualidad.

Propósitos

- Introducir las luchas actuales de los pueblos indígenas en relación a sus derechos sociales, específicamente, el derecho a la identidad y el derecho al territorio.
- Problematizar las relaciones entre diversidad cultural y construcción ciudadana.
- Sumar aportes para continuar reflexionando sobre la colonización de territorios y también de costumbres.

Objetivos

- Continuar problematizando las relaciones entre Derechos Humanos, Estado e interculturalidad.
- Relacionar la historia de los pueblos indígenas con la historia moderna.
- Reflexionar sobre ciertos derechos que son vulnerados en las poblaciones indígenas, específicamente, el derecho a la identidad y el derecho al territorio.

Metodología de la clase

13.40 hs

20 min- Primer debate de la clase

Presentar el contenido de la clase en relación a la efeméride pasada del 12 de octubre: “Día por el respeto a la diversidad cultural”.

¿A qué nos referimos con diversidad cultural (retomar lo que vieron con Eugenia en relación al multiculturalismo e interculturalidad)? ¿Cuáles “culturas” tienen mayor incidencia en nuestro país actualmente e históricamente? (refiriéndose no solo a los pueblos indígenas sino también a los inmigrantes, y cultura “criolla”) ¿Cómo creen que la cultura actual argentina incorpora los saberes de distintas culturas en el cotidiano (medios de comunicación, educación)?

14 hs

25 min

13 min- ver video: [El tiempo, la propiedad y la identidad de los pueblos indígenas | Félix Díaz | TEDxRiodelaPlata](#)

Previo a ver el video, aclararles que en esta clase nos centraremos en los pueblos indígenas.

10 min

Debate- En relación a lo visto en el video: ¿Cuál es la lucha central de los pueblos indígenas contra el Estado? ¿Cómo relacionan esto con el Neoliberalismo? (en la clase pasada estuvimos mencionando la concentración de la riqueza, la explotación de los recursos naturales y la meritocracia) ¿Cómo creen que el Estado debería actuar?

Durante el debate, utilizar los aportes del *texto soporte* para comentar cuáles son las principales luchas de los pueblos indígenas y cómo estos dialogan con el Estado para intentar lograr acuerdos que respeten sus derechos como personas diferenciadas étnica y culturalmente, pero no civil y socialmente.

14.25 hs

10 min

Se le solicitará a toda el aula que busquen en sus teléfonos la pagina de <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai> y que colectivamente la vayamos recorriendo. Mientras yo la estaré proyectando en la tv del aula.

Antes que nada, preguntarles si conocen al INAI, si saben de qué se ocupan (sino, decirles que el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), es un organismo creado para promover y proteger los derechos de los pueblos originarios a través de las políticas que se establecen, planifican y definen con la participación de los mismos pueblos y comunidades).

- 1) Preguntarles qué secciones identifican. Luego de eso, acceder a la sección de "Derechos Indígenas".
- 2) Dialogar sobre cuáles son las lenguas indígenas en traducción de esa página.
- 3) Luego ir a la sección de "Mapa de Pueblos Originarios en el territorio Argentino" y visualizar el "Mapa de comunidades". A partir de ello, preguntarles cuales son las comunidades que más se visualizan en el mapa.

14.35 hs

15 min- Cada estudiante leerá el siguiente artículo periodístico en sus celulares (les pasaré el link por un QR):

: https://elauditor.info/actualidad/pueblos-indigenas--la-deuda-historica-que-no-se-repara_a62f26809afccfa41fdca74f4

Este artículo fue seleccionado porque pone en tensión cómo el avance de leyes en materia de derechos indígenas ha avanzado, pero en la realidad social las tensiones con el Estado se siguen viendo reflejadas.

Para la lectura del artículo cada estudiante se guiará por las siguientes preguntas. Aclararles que anoten las respuestas así las podemos poner en común luego.

- 1) ¿En qué se evidencia la violencia hacia los pueblos indígenas?
- 2) ¿Cuáles son las dos tensiones que se relevan desde Amnistía Internacional?

14.50 hs - Puesta en común

Antes de la puesta en común, les leeré este fragmento sobre el derecho a la identidad (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2014), teniendo en cuenta que Amnistía Internacional reconoce a este derecho como una de las principales tensiones que el Estado y los pueblos indígenas enfrentan. Es decir, se intentará profundizar sobre este derecho. La puesta en común estará guiada sobre el derecho al territorio y el derecho a la identidad, y cómo estos entran en conflicto con el Estado argentino (El Auditor, 2022). También, preguntarles qué otros datos que aparecen en el artículo les resultó de interés, o que desconocían.

Cerraré la clase diciéndoles que el jueves que viene es mi última clase como practicante.

DERECHO A LA IDENTIDAD

“Uno de los derechos que ha adquirido singular importancia en los últimos años, es el derecho a la identidad étnica o cultural de toda persona, es decir, el derecho a “ser diferentes”. Gracias a este derecho, toda persona tiene la facultad de pertenecer a un grupo humano determinado y defender esa pertenencia, sin que ello traiga como consecuencia que sus otros derechos se vean reducidos o afectados. Este derecho permite que los pobladores indígenas puedan reafirmar su pertenencia al pueblo indígena, poniendo en práctica y revalorizando sus prácticas, costumbres y particulares formas de vida; es decir, todos aquellos elementos que dotan de identidad a un pueblo determinado y permiten que no desaparezca en su particularidad.

Existen tres requisitos fundamentales para definir a un grupo humano como pueblo indígena, y conformar los aspectos identitarios como tal:

» **Descender de las poblaciones que habitaban en una zona geográfica del país antes del inicio del período de colonización o del establecimiento de la actual frontera estatal de dicho país.** También se puede dar el caso de que el pueblo indígena habitaba una zona geográfica en la cual actualmente se han constituido dos o más Estados republicanos. Es el caso del pueblo indígena Mbya Guaraní, cuyo territorio histórico se encuentra dividido en tres países distintos: Argentina, Paraguay y Brasil.

» **Que sus miembros mantengan, completamente o en parte, las prácticas y costumbres que les han sido heredadas por parte de sus antepasados precoloniales, las que los diferencian de otros grupos humanos;** es decir: sus creencias, lengua, formas de trabajo, formas de organización, instituciones políticas, entre otros. También cabe considerar sus particulares sistemas de justicia, que les permiten aplicar sus propias normas a sus conflictos internos.

» **Que sus miembros se consideren a sí mismos como indígenas, y que esa condición de indígenas sea aceptada por los otros miembros del pueblo indígena al que pertenecen. Esta condición es lo que en la legislación se denomina “autorreconocimiento”.** El paso del tiempo ha ido modificando constantemente las prácticas y formas de vida de los pueblos indígenas. Así, en la actualidad, es posible encontrar a muchos pobladores indígenas realizando actividades y prácticas que distan mucho de las tradicionalmente concebidas por ellos, por citar ejemplos: el vivir y trabajar en el campo, el mantenimiento de prácticas ancestrales, el uso exclusivo de su propio idioma, entre otras; pero ello no invalida el reconocimiento de su identidad indígena y el reconocimiento de sus orígenes.” (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad, 2014, p.15).

Texto soporte

Los pueblos indígenas históricamente han sufrido el silenciamiento y opresión por parte de los Estados Nacionales en un contexto de expansión del capitalismo. Desde la invasión española en el continente americano a partir del siglo XV, estas comunidades han luchado por sus identidades, saberes y territorios. La lucha por el reconocimiento de su cultura y cosmovisión de vida ha sido denigrada desde la cosmovisión occidental, la cual tiene una concepción de la naturaleza, de los tiempos, de los espacios, de los sujetos y de la educación muy distintos a los de los pueblos originarios.

Ser originario significa luchar por un territorio que originalmente les pertenecía, que habitaban a diario con sus costumbres y saberes. Dentro de la diversidad cultural que Argentina tiene, los pueblos originarios son las únicas comunidades que habitaban el territorio previo a la invasión española. Por esto mismo, sus luchas deben de ser reconocidas socialmente. En este sentido, “los “indios” no son los únicos “otros internos” de la nación. Existen otros étnicos y culturales en América Latina que provienen de la inmigración y del tráfico de esclavos en la época colonial [...] “indio” es el máximo otro ya que es el nativo por excelencia, más arraigado en la historia y la geografía que todos los otros étnicos y culturales que han venido “de afuera”, ahora el “indígena” es la máxima diferencia” (Ministerio de Educación, 2020, p.12).

En relación a los Derechos Humanos, los pueblos indígenas son los que más sufren la carencia de recursos básicos de calidad, las estadísticas elaboradas por estudiosos del tema asocian a las poblaciones indígenas con los mayores índices de desigualdad estructural en América Latina (Cimadamore, Eversole, McNeish, 2006 en *idem*, p.13).

Desde el Estado argentino, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), es un organismo creado para promover y proteger los derechos de los pueblos originarios a través de las políticas que se establecen, planifican y definen con la participación de los mismos pueblos y comunidades (Argentina.gob.ar, 2021)⁸. Por medio de la ley 23.302 (1985), se crea este Instituto y se declara “de interés nacional la atención y apoyo a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes” (*idem*).

Desde la reforma de la Constitución Nacional (1994), se reconocieron mayores derechos a los pueblos indígenas. La LEN (y antes la Ley Federal de Educación de 1993) reconoció el derecho a la educación en lenguas nativas. En este sentido, paradójicamente, mientras la gubernamentalidad neoliberal cercenaba -y continúa cercenando- los derechos colectivos y personales universales, también ha ido reconociendo derechos específicos de minorías subalternizadas (Briones, 2007 en Dumrauf y Ithuralde, 2021).

Así como la Constitución y las leyes reconocen estos derechos específicos de los pueblos indígenas, se suman a los derechos colectivos de todas las personas (los declarados en la DUDH), por lo que hay un diálogo entre los derechos culturales específicos y los derechos colectivos humanos generales, al interior de cada Estado. Es por esto que se concibe a los derechos indígenas como derechos especiales que suplementan los derechos comunes (Ministerio de Educación, 2020). Entre los derechos especiales están los derechos a la identidad, la tierra y al territorio, el autogobierno y la participación política, al desarrollo socio-económico, a la salud y a la educación. En definitiva, los nuevos derechos indígenas combinan el derecho a igualarse en lo civil, social y político y a diferenciarse en lo étnico y en lo cultural con el resto de los ciudadanos (*idem*).

En conclusión, las principales demandas del movimiento indígena implican el cumplimiento del derecho a la identidad, a la autodefinición, individual y grupal; el derecho a la tierra y al territorio justifica la más fundamental de las demandas indígenas y hace referencia a las reivindicaciones de equidad material y de reconocimiento cultural; y en este

⁸ <https://www.argentina.gob.ar/noticias/12-de-octubre-dia-del-respeto-la-diversidad-cultural-1>

entramado de derechos y demandas se inserta el de la educación intercultural y bilingüe (*idem*).

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)? ¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades? ¿Las actividades incluidas fueron acordes a los propósitos y objetivos de mi clase? ¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno? ¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido? ¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más? ¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención en relación a las clases pasadas?

Evaluación del aprendizaje

En esta clase, como venimos trabajando en todas las clases, es importante relacionar lo que se vió semanas pasadas y el nuevo contenido de este encuentro. En las intervenciones docentes, lo que se intenta es hacer una ida y vuelta entre lo visto anteriormente y lo nuevo. Por esto mismo, es importante como los estudiantes van construyendo esas relaciones a partir de sus participaciones y escritos. También, la participación en la lectura y la puesta en común son momentos centrales de la clase para entrar en contacto con el contenido propuesto.

Bibliografía docente

- Dumrauf, A y Ithuralde, R (2021). *Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina*. Perfiles

- educativos, vol. XLIII, núm. 171, pp. 27-45. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/132/13271608003/html/>
- Ministerio de Educación (2020). *Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>.
 - Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2014) *Curso de introducción al trabajo: GUÍA DE ACTIVIDADES PARA TALLERISTAS. PUEBLOS INDÍGENAS, IDENTIDAD, DERECHOS E INTERCULTURALIDAD*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cit_docentes_pueblos_originarios_1.pdf

Bibliografía estudiantes

- El Auditor. *Pueblos indígenas: la deuda histórica que no se repara* (9 de Agosto de 2022). Disponible en: https://elauditor.info/actualidad/pueblos-indigenas--la-deuda-historica-que-no-se-repara_a62f26809afccfa41fdca74f4
- (optativa) Ministerio de Educación (2020). *Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>.

Reflexión pos activa- CLASE 6

20/10/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Esta reflexión pos- activa fue realizada unas semanas después de la clase sucedida (por motivos personales), y puede ser que queden cosas incompletas, puesto que no están tan “frescas”.

Esta clase fue una de las más difíciles de planificar, por dos cuestiones: el final de las prácticas se acercaba y el contenido a enseñar era complejo para mi. Comienzo la clase preguntando las preguntas iniciales pensadas en el diseño, entre sus respuestas retoman lo visto con Eugenia, también lo visto en la clase de “el derecho a la educación”, revisando los aportes sobre Sarmiento y la cultura en nuestro país a fines del siglo XIX.

Continuamos viendo el video de Felix Diaz. Al pensar este recurso, pensé que sería un video largo, o que podría aburrirlos, pero intenté presentarlo de todas formas porque es un recurso interesante y les estudiantes deben acostumbrarse a ver otro tipo de videos. Me pregunto cómo juegan los intereses del docente y de los estudiantes al momento de tomar decisiones didácticas. Reflexiono sobre que la escuela es el espacio para ofrecer otros materiales (o los mismos, pero pensados en clave didáctica) y darles lugar para que los estudiantes conozcan recursos que por su propia cuenta tal vez no accederán. Al final del video se notaba que ya estaban cansades y querían pasar a otra cosa, igual espero a que termine.

Al hacer las preguntas, específicamente guiada hacia la lucha de los pueblos indígenas en relación a su identidad y territorio, me encuentro trabada en mis propias contradicciones, en mi propia cosmovisión de vida de una persona blanca que se crió en una sociedad “hegemónica”. Yo misma no podía comprender cómo abordar estos temas, en cuanto a cómo les indígenas deben ser incluidos en la sociedad civil, al mismo tiempo sin desmerecer sus costumbres. No podía dejar de pensar en les indígenas como “los otros” y nosotros como “nosotros”. Fue un trabajo intelectual complejo para mi, quien soy la profesora. Le comuniqué estas incomodidades y contradicciones a los estudiantes, sentía que era un tema muy delicado para que ellos tomen mis aportes como totalmente válidos. Me quedé pensando en cómo abordar el territorio en los pueblos indígenas, en cómo ellos

auto perciben ciertos territorios como propios. Reflexionando, ¿qué es lo “propio” y qué es lo “ajeno”? ¿Cómo pensar al territorio desde una mirada no privatista? preguntas que se me iban cruzando, y que se las iba diciendo a les estudiantes. Ellos me miraban, como yo, sin saber qué responder, pero creo que pensar esas preguntas es un paso para conocer nuevas miradas sobre el tema. Me encuentro perdida e incómoda, específicamente, porque son preguntas que se me fueron disparando en mi propia clase y no en la planificación. Como si una meta-yo me estuviera dando la clase. Muchos de los aportes de les estudiantes se me fueron porque estaba muy concentrada pensando cómo tratar este tema, específicamente, porque a mi tampoco nadie me dió una clase de este tema y me sentía estudiante y docente al mismo tiempo.

Esta parte llevó bastante tiempo de debate entre les estudiantes y yo. Ya se acercaba el final de la clase y quedaban dos actividades pendientes: el recorrido virtual de la página del INAI y la lectura de la noticia. Opté por terminar la clase solo recorriendo la página y dejando pendiente la otra actividad para la próxima semana.

Mientras recorremos la página virtual del INAI, noto que toda la página está en español, y que solo una sección, la de “derechos indígenas”, está traducida en español, wichi, qom, guaraní, quechua y mapuche. Les hago este comentario, y se quedan pensando. Eugenia hace un pequeño aporte, en relación a que son los pueblos indígenas los que están alfabetizados en español y no al revés. Me quedo pensando qué tan así es, y si así fuera, si eso justifica que solo una sección de toda la página está traducida. Además, les estudiantes aclaran que estos derechos tampoco son “conocidos”, y que la página también permite visibilizarlos. Sin embargo, pienso, que el acceso a las tecnologías no es global, ¿les indígenas conocen sus propios derechos que el Estado debe garantizarles? ¿Hasta qué punto el Estado difunde, comunica y transmite estas cuestiones en relación a los DDHH?

Fue una clase incómoda, en el buen sentido. En el sentido que me permitió replantear la centralidad de esta materia en las escuelas, de lo poco que sabemos (me incluyo) sobre estas comunidades y sus paradigmas de vida, también, lo poco difundido y transmitido culturalmente que están sus derechos en la sociedad.

Diseño de CLASE 7

27/10/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

Tema

Diversidad cultural y pueblos indígenas

Contenido

Los pueblos indígenas en Argentina y sus luchas actuales en relación a los DDHH y los derechos indígenas: el derecho a la identidad y el derecho al territorio. Cierre de las prácticas: evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes.

Fundamentación

La presente clase se encuadra dentro del tercer eje de la materia de Arte y Subjetividad II. Arte y Subjetividad II es una materia ubicada en el 6to año del plan de estudios del BBA, específicamente, se brinda para aquellos estudiantes que han decidido por la especialidad en Artística- Sociocomunitaria.

El eje en donde esta clase se encuadra, según el programa realizado por la docente co-formadora, consiste en recuperar los principales aportes conceptuales sobre interculturalidad e inclusión, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. También se recuperan los DDHH en relación con la Interculturalidad, y la tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

La docente co-formadora comenzó este eje a partir del mes de agosto, donde ella estuvo a cargo de 4 clases, y donde el resto del contenido estará a cargo mio. Los estudiantes ya han estado abordando contenidos en relación a la perspectiva intercultural y algunos casos de Derechos Humanos, por lo que mi propósito a lo largo de las clases es seguir incorporando contenidos que les permitan a los estudiantes enriquecer su mirada crítica sobre la cultura, los derechos humanos y las luchas sociales, desde una perspectiva socio-histórica, situada en las propias prácticas culturales que las juventudes tienen.

La séptima clase tiene como propósito cerrar -pero no concluir definitivamente- el contenido sobre las luchas actuales de los pueblos indígenas en el territorio argentino, en

relación a sus derechos humanos y sus derechos específicos como comunidades con diferentes costumbres a las occidentales. La clase anterior se estuvo abordando la idea de comprender a la diversidad cultural de Argentina como un proceso histórico, en donde los pueblos originarios históricamente han sido silenciados por ser diferentes a lo que los procesos de modernización proponen como ideal de sujeto y vida en sociedad, procesos que se dieron -y dan- en Latinoamérica desde la invasión española hasta la actualidad. También se introdujeron los principales derechos indígenas y cómo estos se ponen en tensión cotidianamente, específicamente, en la lucha por el derecho a la identidad y el territorio.

Previamente, se estuvo abordando el concepto de Eurocentrismo y Modernidad en relación a diferentes sucesos de nuestra historia, que permitieron el avance de Europa y Estados Unidos en la toma de decisiones políticas: la masificación del sistema educativo, la última dictadura cívico-militar en Argentina, el tratado de los DDHH en nuestro país y los gobiernos neoliberales a partir de los noventa.

Además, en esta clase se realizarán momentos específicos para la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, entendiéndose a la evaluación como una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje, y una forma de regulación integrada a los mismos (Cols, 2009 en Barcia, De Moraes Melo y López, 2017). En todos los diseños de clase hubo reflexión sobre la evaluación, pero no hubo momentos de actividades de evaluación concretas como se propone en este encuentro. En este sentido, se concibe a la evaluación en el campo educativo como un proceso social continuo, que implica emitir juicios de valor a partir de criterios y desde diferentes indicadores, para la toma de decisiones pedagógicas (*idem*). Para el caso de las prácticas de enseñanza, el momento de evaluación implica la reflexión de un conjunto de decisiones sobre la propia formación docente en relación con la experiencia de los estudiantes implicados.

En cuanto a lo metodológico de la clase, habrá un primer momento de lectura y debate en donde se continuará abordando el contenido de luchas indígenas actuales en relación a un artículo periodístico. La idea es cerrar este contenido y no dar nuevos, puesto que es la última clase. En un segundo momento, la clase se centrará en la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza. La actividad elegida para la evaluación de los aprendizajes tiene como propósito que los estudiantes hagan el ejercicio intelectual de recordar lo visto en clases pasadas para plasmarlos en los conceptos principales abordados, a partir de la actividad del crucigrama. Esta actividad no tiene un fin de acreditación, y, teniendo en cuenta los tiempos de resolución, se pensó una actividad sencilla, entretenida y que se centre en lo concreto. Los estudiantes, a partir de su justificación oral, tendrán la posibilidad de expresarse más y revisar sobre los contenidos de las clases.

Propósitos

- Continuar debatiendo sobre las luchas actuales de los pueblos indígenas en relación a sus derechos sociales, específicamente, el derecho a la identidad y el derecho al territorio.
- Sumar aportes para continuar reflexionando sobre la colonización de territorios y también de costumbres.
- Cerrar las prácticas de enseñanza a partir de la propuesta de una actividad de evaluación de la enseñanza y una actividad de evaluación de los aprendizajes.

Objetivos

- Continuar problematizando las relaciones entre Derechos Humanos, Estado e interculturalidad.
- Relacionar la historia de los pueblos indígenas con la historia moderna.
- Reflexionar sobre ciertos derechos que son vulnerados en las poblaciones indígenas, específicamente, el derecho a la identidad y el derecho al territorio.
- Reconocer y recordar los principales conceptos abordados en la cursada.
- Reflexionar sobre los contenidos vistos en relación a la evaluación de la enseñanza.

Metodología de clase

13.40 hs

5 min- Presentación de la clase: aclararles que continuaremos con el contenido del jueves pasado sobre “diversidad cultural, pueblos indígenas y derechos indígenas” y que haremos actividades evaluativas teniendo en cuenta que esta es mi última clase. Estas actividades no tienen el propósito de cerrar una nota, sino que sirven como cierre de mis prácticas. También les diré que finalizamos con una evaluación de la enseñanza.

15 min- Presentación de la actividad pendiente (estaba pensada para la clase 6 pero no pudo hacerse):

Cada estudiante leerá el siguiente artículo periodístico en sus celulares (les pasaré el link por un QR):

https://elauditor.info/actualidad/pueblos-indigenas--la-deuda-historica-que-no-se-repara_a62f26809afccfa41fdca74f4

Este artículo fue seleccionado porque pone en tensión cómo el avance de leyes en materia de derechos indígenas ha avanzado, pero en la realidad social las tensiones con el Estado se siguen viendo reflejadas.

Para la lectura del artículo cada estudiante se guiará por las siguientes preguntas. Aclararles que anoten las respuestas así las podemos poner en común luego.

- 1) ¿En qué se evidencia la violencia hacia los pueblos indígenas?
- 2) ¿Cuáles son las dos tensiones que se relevan desde Amnistía Internacional?

14 hs

30 min- Puesta en común

Antes de la puesta en común, les leeré este fragmento sobre el derecho a la identidad (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2014), teniendo en cuenta que Amnistía Internacional reconoce a este derecho como una de las principales tensiones que el Estado y los pueblos indígenas enfrentan. Es decir, se intentará profundizar sobre este derecho. La puesta en común estará guiada sobre el derecho al territorio y el derecho a la identidad, y cómo estos entran en conflicto con el Estado argentino (El Auditor, 2022). También, preguntarles qué otros datos que aparecen en el artículo les resultó de interés, o que desconocían.

DERECHO A LA IDENTIDAD

“Uno de los derechos que ha adquirido singular importancia en los últimos años, es el derecho a la identidad étnica o cultural de toda persona, es decir, el derecho a “ser diferentes”. Gracias a este derecho, toda persona tiene la facultad de pertenecer a un grupo humano determinado y defender esa pertenencia, sin que ello traiga como consecuencia que sus otros derechos se vean reducidos o afectados. Este derecho permite que los pobladores indígenas puedan reafirmar su pertenencia al pueblo indígena, poniendo en práctica y revalorizando sus prácticas, costumbres y particulares formas de vida; es decir, todos aquellos elementos que dotan de identidad a un pueblo determinado y permiten que no desaparezca en su particularidad.

Existen tres requisitos fundamentales para definir a un grupo humano como pueblo indígena, y conformar los aspectos identitarios como tal:

» Descender de las poblaciones que habitaban en una zona geográfica del país antes del inicio del período de colonización o del establecimiento de la actual frontera estatal de dicho país. También se puede dar el caso de que el pueblo indígena habitaba una zona geográfica en la cual actualmente se han constituido dos o más Estados republicanos. Es

el caso del pueblo indígena Mbya Guaraní, cuyo territorio histórico se encuentra dividido en tres países distintos: Argentina, Paraguay y Brasil.

» Que sus miembros mantengan, completamente o en parte, las prácticas y costumbres que les han sido heredadas por parte de sus antepasados precoloniales, las que los diferencian de otros grupos humanos; es decir: sus creencias, lengua, formas de trabajo, formas de organización, instituciones políticas, entre otros. También cabe considerar sus particulares sistemas de justicia, que les permiten aplicar sus propias normas a sus conflictos internos.

» Que sus miembros se consideren a sí mismos como indígenas, y que esa condición de indígenas sea aceptada por los otros miembros del pueblo indígena al que pertenecen. Esta condición es lo que en la legislación se denomina “autorreconocimiento”. El paso del tiempo ha ido modificando constantemente las prácticas y formas de vida de los pueblos indígenas. Así, en la actualidad, es posible encontrar a muchos pobladores indígenas realizando actividades y prácticas que distan mucho de las tradicionalmente concebidas por ellos, por citar ejemplos: el vivir y trabajar en el campo, el mantenimiento de prácticas ancestrales, el uso exclusivo de su propio idioma, entre otras; pero ello no invalida el reconocimiento de su identidad indígena y el reconocimiento de sus orígenes.” (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad, 2014, p.15).

14.30 hs

Actividad de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza

Evaluación de los aprendizajes- Crucigrama:

15 min-

Unos días antes, se le solicitó a los estudiantes que revisen el campus a partir de la primera clase de las prácticas (1ro de septiembre) para refrescar los contenidos. La idea de la actividad es que, a partir de la escritura en el pizarrón de la palabra DERECHOSHUMANOS, cada estudiante pasará al pizarrón a completar una palabra tipo crucigrama. La idea al completar las palabras es que:

- Las palabras no pueden repetirse.
- Se intentarán completar desde las nuevas palabras (la idea no es que salgan todas desde solo DERECHOSHUMANOS, sino de las nuevas palabras que se van completando).
- La palabra debe ser una palabra clave que remita a los contenidos vistos y debe tener una justificación.

Mientras los estudiantes van completando el crucigrama en el pizarrón, el resto de los estudiantes van a estar completando la parte de evaluación de la enseñanza. Para esta parte les aclararé que es importante como cierre de mis prácticas y reflexión de mis clases, esta actividad no va a tener ningún propósito evaluativo para ellos. La idea es que intenten ser sinceros y transparentes. Para que no sea confuso, cada estudiante comenzará a escribir la evaluación de la enseñanza luego de pasar al pizarrón, así tienen tiempo de centrarse también en la palabra seleccionada para el crucigrama.

Evaluación de la enseñanza:

De forma anónima, escribir un breve párrafo sobre los contenidos vistos (es decir, cómo te interpelan esos contenidos, cuáles temas te interesan más, cuáles temas te gustaría haber profundizado más y cuáles temas te parecieron más complejos de entender o no te generaron tanto interés) y las intervenciones docentes (si te parecieron adecuadas las actividades propuestas, si te hubiese gustado hacer alguna otra actividad, si mis intervenciones ayudaron a la comprensión del contenido o no).

14.45 hs

30 min- Cierre de clase

El cierre de clase será a partir de la puesta en común del crucigrama. Cada estudiante participará diciendo por qué eligió esa palabra, es decir, ¿Tiene un significado relevante? ¿Es una de los conceptos que más retomamos? ¿Por qué se retomó este concepto en varias clases? ¿A cuál contenido y clase les significa más ese concepto? En este sentido, la evaluación de los aprendizajes no estará guiada solo por mí, sino por las mismas reflexiones que ellos irán haciendo sobre su propia experiencia en las clases. Para que todos los estudiantes participen, se irá en ronda, a libre elección de quien comienza primero.

También se abrirá un espacio para dialogar sobre las clases más allá de lo que cada uno puso en el párrafo de evaluación de la enseñanza. Es decir, si alguno quiere compartir que le pareció la experiencia de tener clases con una practicante.

Evaluación de la enseñanza

En cuanto sentires:

¿Cómo me sentí durante la clase? ¿Qué pensamientos me deja esta clase para pensar las próximas?

En cuanto a la planificación didáctica:

¿Pude manejar bien los tiempos (me sobró o me quede corta)? ¿La presentación digital fue un buen soporte?

En cuanto a los contenidos y actividades:

¿Debí haber incluido más actividades? ¿Las actividades incluidas fueron acordes a los propósitos y objetivos de mi clase? ¿Les estudiantes ya tenían un acercamiento al tema o les fue muy ajeno? ¿Les alumnos se sintieron interpelados con el contenido? ¿En cuáles contenidos conceptuales debería haber profundizado más? ¿La participación de los estudiantes fue la esperada?

En cuanto a mi intervención como docente:

¿Cómo intervení en sus momentos de debates, dudas y reflexiones? ¿Me quedó algo resonando respecto a sus dudas que no pude responder? ¿Me mostré participativa, alcé mi voz? ¿o dejé que ellos sean protagonistas de la clase? si hubo interrupciones ¿cómo las manejé? ¿Fue necesario improvisar o mi planificación fue suficiente para pensar mis intervenciones? ¿Cómo retomé los conflictos de intervención en relación a las clases pasadas?

Evaluación del aprendizaje

En esta clase, como venimos trabajando en todas las clases, es importante relacionar lo que se vió semanas pasadas y el contenido de este encuentro. En las intervenciones docentes, lo que se intenta es hacer una ida y vuelta entre lo visto anteriormente y lo nuevo. Por esto mismo, es importante como los estudiantes van construyendo esas relaciones a partir de sus participaciones y escritos. También, la participación en la lectura y la puesta en común son momentos centrales de la clase para entrar en contacto con el contenido propuesto. La actividad del crucigrama tiene como propósito revisar cuales son los conceptos centrales que los estudiantes tienen más presentes y poder hacer justificaciones de porqué eligieron ese concepto. Esta evaluación no estará centrada en detalles específicos de los contenidos sino más bien en ideas globales, teniendo en cuenta que son contenidos que no han abordado de manera formal en otros espacios (aunque si son temas que están en agenda en la opinión pública).

Bibliografía docente

- BARCIA, M., DE MORAIS MELO, S. y LÓPEZ, A. (Coordinadoras) 2017. Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

- Ministerio de Educación (2020). *Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2014) *Curso de introducción al trabajo: GUÍA DE ACTIVIDADES PARA TALLERISTAS. PUEBLOS INDÍGENAS, IDENTIDAD, DERECHOS E INTERCULTURALIDAD*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cit_docentes_pueblos_originarios_1.pdf

Bibliografía estudiantes

- El Auditor. *Pueblos indígenas: la deuda histórica que no se repara* (9 de Agosto de 2022). Disponible en: https://elauditor.info/actualidad/pueblos-indigenas--la-deuda-historica-que-no-se-repara_a62f26809afccfa41fdca74f4
- (optativa) Ministerio de Educación (2020). *Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>.

Reflexión pos activa- CLASE 7

27/10/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba M.Sol

La séptima clase es la última clase prevista en mis prácticas de enseñanza. Esta clase fue pensada a modo de cierre, por lo que no se incluyó ningún contenido nuevo. En esta oportunidad, también vino Silvina a observarme.

La clase consistió en la lectura de la noticia que quedó pendiente de la semana que viene y las evaluaciones, de aprendizajes y enseñanza. Comienzo la clase aclarándoles que continuaremos con el tema de la semana pasada, sobre pueblos indígenas, y que trabajaremos sobre la lectura de un artículo periodístico. Admito que por ser el fin de las prácticas, el trabajo sobre el contenido no estuvo muy presente, y esto es una observación que Silvina me hizo (Anexo 9). Este tema fue complejo de analizar y crearlo como contenido de enseñanza, por lo que seguramente eso se transmitió en mis clases. Es un contenido poco estable y abordado por mí. Mi aporte pedagógico está puesto en ver “entre líneas”, detalles que los estudiantes capaz pasan desapercibidos y que yo con mi formación académica puedo dar cuenta, aunque no tan fácilmente. Al igual que todas las clases y prácticas, entre charlas con Silvina, sigo preguntándome y reflexionando sobre el objeto de estudio de esta asignatura, donde los campos de referencia son múltiples y puede ser abordado desde diversos enfoques. Mis confusiones y preguntas pueden verse reflejadas en las clases, donde siento y admito que me falta mucha especialización sobre los temas, pero en donde los tiempos en la inmediatez de las prácticas no me ha permitido profundizar más.

Los estudiantes comienzan a leer, concentrados. Una vez finalizada la lectura, les pregunto qué les pareció la nota. Silvina en su registro de observación me comenta que :

“les estudiantes recuperan, intervienen problematizando, algunas “se van de tema” mencionan otras cosas que la noticia, seguramente, les derivó. Resulta interesante que aun en la “aparente dispersión” los estudiantes comienzan a dar cuenta de algunos aspectos de las preguntas que vos ofreciste para trabajar la noticia, aunque cuando terminó el momento de lectura no fuiste a ellas para iniciar el intercambio desde ellas. Esto despista. Creo que quizá los

confunda. Esa es mi percepción al menos, "desde fuera". Porque luego de hacer lugar a lo que dijeron, cortas el momento y vuelves a las preguntas".

En este sentido, pienso que era necesario volver a las preguntas, no con el sentido de cortar sus intervenciones, sino, de guiar el debate hacia algo más concreto. Sus intervenciones son muy interesantes, sin embargo, si les dejo hablando mucho, la planificación de clase se disuelve.

Silvina me remarca sobre mis intervenciones, en las que tal vez yo interrumpo. Me siento confundida entre las correcciones entre Silvina y Eugenia. Ambas son válidas pero sin embargo chocan. Eugenia me ha aclarado en varias oportunidades que debería intentar guiar sus aportes, no dejarlos hablar tanto soles. Sin embargo Silvina me remarca que cortó algunas de sus intervenciones e ideas. Sé que es parte del trabajo docente, y no me gusta ser una docente que interrumpe. Es la complejidad entre dejar que participen y al mismo tiempo guiar sus intervenciones.

El artículo elegido tenía muchas aristas para analizar, pero solo me delimité al análisis de la violencia hacia los pueblos indígenas y las revelaciones de Amnistía Internacional. Cuando se acerca el cierre del debate le leo sobre el derecho a la identidad, entre sus aportes, uno muy interesante fue que "la identidad no se basa en requisitos, como si uno es esto, o lo otro".

Continuamos con la presentación de las últimas dos actividades, el crucigrama y la evaluación de la enseñanza. Comienzo escribiendo DERECHOSHUMANOS en el pizarrón y luego les digo lo que vamos a hacer, también les aclaro que una vez que hayan pasado a escribir la palabra empiecen completando la evaluación de enseñanza. Algunos seleccionaron la primera palabra que se les vino a la cabeza, porque me olvidé de aclarar que debe ser una palabra clave que remita a los contenidos y tenga un significado para ellos, no solo poner por poner. Es un punto importante, pero yo me encontraba dispersa. Aun así, lograron poner palabras muy significativas y el crucigrama pudo completarse. Algunos fueron a sus tomas de notas para recordar contenidos vistos y seleccionar. Me pareció interesante la diversidad de palabras, y que no sólo remiten a una clase, sino a todas. Silvina me remarca que no hay una instancia de sistematización de esta evaluación. Sin embargo, la hice oralmente preguntándoles por qué eligieron esa palabra, si tiene un significado importante para ellos. Una estudiante interviene diciendo que puso Juana Manso porque le gustó la clase sobre el derecho a la educación y criticando que siempre se remite a Sarmiento. Algunos estudiantes, incluso, pasan a escribir más de una palabra, porque quedaban letras vacías (no se los propuse yo).

Una vez que cada uno paso, me van entregando las evaluaciones de la enseñanza en una hoja. Se los propuse escribir a mano, sentía que sería más significativo que

completar un cuestionario virtual. Así fue, fue muy emocionante ver cómo iban completando sus sentires y pareceres en la evaluación.

Entre sus escritos, hay diversidad de temas que les interesó, que les gustaría haber profundizado más y lo que valoraron de mis clases.

- En cuanto a los contenidos: el contenido sobre educación interpeló, el de derechos indígenas fue el que más interesó y más complejo (para una estudiante), hablar de DDHH hizo conocer derechos que desconocía (otra estudiante), el de la dictadura también interpeló a varias estudiantes. Otra estudiante responde que aunque los contenidos no le interpelaban en el día a día, justamente le pareció más importante por esa razón, ya que no al ver estas cuestiones antes, ahora va a estar más informada. Otra estudiante responde que los contenidos vistos fueron articulados de una forma correcta que les permitió trabajar de una forma reflexiva e interseccional que habilitó a un intercambio de pensamientos y una profundización en temáticas que generalmente no son planteadas.
- En cuanto a los que les hubiese interesado profundizar: neoliberalismo en relación a la actualidad, dictadura, comunidades indígenas, el estallido social de 2001, la implementación de los DDHH en nuestro país de forma histórica.
- En cuanto a las actividades: les parecieron adecuadas en general. Una estudiante escribió que le hubiese gustado hacer un trabajo de profundización o investigación personal. Otra estudiante responde que le gustó que hayamos visto no solo fuentes oficiales, sino que también fuentes “defensoras” de las temáticas, así como escuchar el testimonio de la primera persona de quien es damnificado.
- En cuanto a las intervenciones docentes: una estudiante responde que las intervenciones ayudaron, generaron un lindo ambiente a pesar de que los temas eran pesados, se dió espacio interactivo entre docente-estudiante, los videos y materiales también les parecieron interesantes, las intervenciones fueron fundamentales para el entendimiento, se tomaron en cuenta las opiniones de los estudiantes, también una estudiante responde que las intervenciones le parecieron didácticas e importantes para poder ejemplificar y concretar los contenidos. Otra estudiante responde que “sin dudas, tu paso por el aula nos cambió como personas y seres sociales”.

Sus respuestas las leí una vez que la clase terminó, y fue muy emocionante ver como mi trabajo y esfuerzo en las prácticas se vió reflejado en sus escritos. Me quedo pensando en aquellas cosas que quedaron pendientes, inconclusas, pero también, en las que llegaron y dejaron una huella en mis estudiantes.

En caso de activarse la alarma de emergencia siga las siguientes instrucciones:

Mantener el orden y la calma en el aula

Dejar en el banco los elementos personales (mochila, carpetas, etc)

Ordenarse en fila para evacuar el aula

Esperar la orden de evacuación de la persona identificada con chaleco verde

Cerrar las ventanas y puerta al dejar el aula

2
04 - 13:06
06 - 13:06

DERECHOS HUMANOS
DIGNIDAD
RESPECTO
LIBERTAD
EQUIDAD
JUSTICIA
TRANSPARENCIA
PARTICIPACION
SOLIDARIDAD
PACIFICIDAD
TOLERANCIA
DIVERSIDAD
INCLUSIVIDAD
SUSTENTABILIDAD
SEGURIDAD
BENEFICENCIA
RESPONSABILIDAD
CIVILIDAD
COURTESIA
HUMANIDAD
DIGNIDAD
RESPECTO
LIBERTAD
EQUIDAD
JUSTICIA
TRANSPARENCIA
PARTICIPACION
SOLIDARIDAD
PACIFICIDAD
TOLERANCIA
DIVERSIDAD
INCLUSIVIDAD
SUSTENTABILIDAD
SEGURIDAD
BENEFICENCIA
RESPONSABILIDAD
CIVILIDAD
COURTESIA

Conclusión

Conocer la institución, el plan de estudios vigente y los actores que transitan cotidianamente al BBA permitió contextualizar las prácticas de enseñanza. Durante la fase interactiva en el campo de las residencias, como practicante he podido profundizar -pero no lo suficiente- sobre las distintas dimensiones que acompañan mi proceso de las prácticas.

La dimensión institucional fue más fácil de analizar, en el sentido de poder reconocer a los actores de la gestión, la historia de la institución y sus particularidades como colegio de pregrado de la UNLP. Sin embargo, en la dimensión curricular, para el caso específico de la asignatura elegida, se consideró otro tipo de lectura y de análisis. El *currículum* del BBA contiene un marco teórico y un plan de estudios, aun así, no se especifican los contenidos mínimos de cada materia, por lo que deja un margen de autonomía importante para los docentes que trabajan allí.

Para el caso de “Arte y Subjetividad II”, que no haya un plan de estudios con los contenidos mínimos detallado, y que la selección de los contenidos solo esté basado a partir del diálogo con la docente co-formadora y de su programa, fue un trabajo extra que se sumó para pensar el cronograma y los diseños de clase. Esta materia es una materia única del nivel secundario, no es una materia similar en los colegios de nivel secundario, por ejemplo, los de gestión estatal de Provincia de Buenos Aires. Por su cercanía a las Ciencias Sociales, sus contenidos podrían asimilarse a los de Historia, Política y Ciudadanía, Salud y Adolescencia⁹. Podría definirse a esta materia con una selección de contenidos con un enfoque multirreferencial, en los cuales distintas áreas de contenidos aportan su punto de vista para el tratamiento de un tema (Feldman, 2015).

En mi propio proceso de creación de planificaciones de clase, suele ayudar la lectura de otros programas con intencionalidades similares, que sirven como objeto de referencia, especialmente para el tratado de los contenidos, de la secuencia de actividades y de la bibliografía. En este proceso no tuve ese soporte, teniendo en cuenta las particularidades de esta asignatura. También, ninguno de mis compañeros de la materia de Prácticas de la Enseñanza estaban dando una asignatura como “Arte y Subjetividad II”, por lo que no pude dialogar con ellos demasiado en cuanto a la construcción específica de los saberes, si lo pude hacer desde un sentido común o desde un saber experiencial de ellos (por ejemplo, desde sus experiencias como militantes, en relación a los DDHH). También la cátedra de Prácticas de la Enseñanza, en el diálogo con Silvina (docente de prácticos) y Marina

⁹ Son asignaturas preestablecidas para el Ciclo Superior de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

(docente de teóricos), me ha ayudado a seleccionar contenidos de los cuales yo me encontraba perdida, en dónde comenzar mis investigaciones.

Las razones de programar detalladamente cada clase se considera a partir de la enseñanza es una actividad intencional, que posee restricciones de tiempo y por que el acto educativo siempre opera en ambientes complejos (*idem*). Los programas poseen ciertos rasgos en común, como tener un propósito claro, anticipar, representar y ser un intento de algo que sucederá (Palamidessi y Gvirtz, 1998 en *idem*).

Durante el proceso de creación de los cronogramas, y posteriormente, de los diseños de clase, se requirió de la transformación previa del objeto de la práctica de enseñanza en objeto de enseñanza (Verret,1975 en Bronckart, 2007). Esto es, desde la Didáctica, la transposición didáctica implica construir un saber objeto de estudio a un saber objeto de enseñanza. Siempre teniendo en cuenta el sistema didáctico: docente, alumnos y saber a transmitir (y en un sentido amplio articulados con las familias, la administración institucional y la política educativa).

Mientras sucedía el proceso de planificación de mis clases, semana a semana se requirió de un estudio específico sobre diferentes autores y recursos educativos sobre ese objeto a enseñar. Mientras se realizaban las lecturas, iban surgiendo ideas para pensar los encuentros, así también como dificultades en esa trasposición didáctica. Pero el estudio de los temas no fue suficiente, también fue necesario posicionarme como sujeta cognoscente, que aprende, y pensar mientras estudiaba: *¿qué quiero que mis estudiantes se lleven de estos grandes temas? ¿Cuál es mi aporte como docente?* Esto implica considerar cada propuesta de enseñanza como acto creativo, que se construye casuísticamente, a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados, con relación a las intencionalidades que implican opciones de valor por parte de le educadore, (Barcia, De Morais Melo, y López, 2017), donde la categoría de “construcción metodológica” propuesta por Edelstein (1996) toma relevancia. Esto es, que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada (*idem*). Teniendo en cuenta que la construcción metodológica es relativa y se conforma a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de les sujetos que se apropiarían de ella (*idem*).

En esta construcción de saberes a enseñar, entran los saberes escolares, los saberes expertos y los saberes del sentido común (Bronckart, 2007). Muchos contenidos que di, también eran la primera vez que los estudiaba de esa manera. Pero fueron las herramientas de estudio y de comprensión de los textos de la formación en Ciencias de la Educación las que me permitieron alejarme de esa lectura como mera estudiante, y comenzar a desglosar esos textos, convertirlos en objeto de estudio propio, pero también, en objeto de enseñanza. Esto es teniendo en cuenta la importancia de los textos del saber en el proceso de transposición didáctica (Chevallard en *idem*), a partir de pensar: *¿cuáles*

son las perspectivas teóricas de estas fuentes? ¿Qué autores puedo combinar para lo que enseño? ¿Qué otras fuentes se citan en este texto que me sirven para mi estudio? ¿Cuáles son los principales referentes conceptuales de este tema? ¿Existe algún recurso armado desde las distintas fuentes (Canal Encuentro, Ministerio de Educación)? ¿cómo puedo sintetizar todas estas lecturas en algo que “funcione” en mis clases”? ¿Qué debo incluir y qué debo descartar?

La forma de enseñanza hace al contenido a enseñar y se constituye en contenido enseñado (Edwards en Barcia, De Moraes Melo, y López, 2017). Considerando que el conocimiento escolar es siempre producto de un *proceso de recontextualización* (Feldman, 2015). Aún así, la construcción de mis clases no era en beneficio propio -en el beneficio propio de saber más sobre algo- sino que estaba bajo la responsabilidad de 10 estudiantes. En este sentido, enseñar es tomar en cuenta a le sujeto (Lerner, 2007), teniendo en cuenta que solo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, que acepta comprometerse intelectualmente (Charlot en *idem*). Por esto mismo, el planteamiento de los propósitos y los objetivos fue necesario para definir las intencionalidades de la enseñanza, en relación a las intencionalidades para los aprendizajes. Aun así, en mis primeros diseños de clase los propósitos y los objetivos como componentes de las planificaciones se encontraban difusos, correcciones que me han hecho la cátedra.

Esto fue *revisado, revisionado y puesto en juicio de valor* a partir de la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Con el propósito de pensar qué enseñanza y qué evaluación para qué tipo de aprendizaje (Araujo, 2016). La construcción de la evaluación de los aprendizajes remitió, específicamente, a las participaciones de les estudiantes, a como ellos dialogan con el saber construido a enseñar y el trabajo en clase. Personalmente, me hubiese gustado incluir un trabajo de profundización sobre los contenidos que dí, pero no quería que fuera un examen de una clase, sino trabajar sobre una evaluación transversal a todo el cronograma. Por el propio proceso de las prácticas y los tiempos, no pude realizar una evaluación de ese tipo, que atienda a la formación general. En este sentido, la evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas (*idem*). Al estar interviniendo en una aula y en una asignatura ya intervenida por Eugenia, la evaluación se complejizaba. Además, Eugenia ya había planificado una evaluación para las últimas semanas, de la que yo no formé parte.

Fase post - activa

Reflexión final

Ante todo, una aclaración: estas prácticas son mis primeras prácticas como docente. Son mis primeras prácticas docentes de la primera carrera que estoy por finalizar. Son mis primeras prácticas en una ciudad que amo, pero que a veces me sigue siendo ajena. Son mis primeras prácticas después del contexto virtual atravesado post ASPO, durante 2020 y 2021. Es decir, que no fue algo sencillo personalmente.

Ser practicante fue más complejo de lo que poseía en mis imaginarios. La transición de ser estudiante, a ser quien construye y da las clases fue un proceso más que difícil. Las experiencias biográficas, los saberes construidos desde el sentido común y los saberes construidos académicamente, la actitud personal, las motivaciones y desmotivaciones personales, los deseos propios, pero también los deseos de la cátedra de Prácticas de Enseñanza, de la docente co-formadora, de la institución, de los estudiantes, fueron posibilidades y también obstáculos al momento de pensar y diseñar cada clase.

El trabajo exhaustivo sobre la escritura, atendiendo a las reflexiones personales pero también en la relación constante con el contexto teórico de las Prácticas de Enseñanza, me permitió desarrollar nuevas formas de expresarme. Los distintos registros y armado de fichas de clase que se encuentran anexados en este trabajo, así también como la participación mía de la clase de una compañera (Anexo 16), y la participación de ella en mi clase (Anexo 8), los aportes de Silvina en las reformulaciones y su observación en mi clase (Anexo 9) permitieron ver otras escrituras, y otras formas de observar.

Los conocimientos construidos sobre qué significa enseñar y ser practicante, así como el estudio de los contenidos específicos para el armado de cada clase, se conjugaron semana a semana en esos dos meses intensos de trabajo. Es un tipo de trabajo intelectual y práctico al que no estaba acostumbrada. El estudio de los distintos materiales teóricos que sustentaban mis clases, se volvió aún más complejo de estudiar cuando se pensaba para ser objeto de enseñanza. Saber sobre un tema, no es suficiente para enseñar. Estudiar para una clase es muy distinto que estudiar para un examen.

Construí saberes de diverso tipo, pero especialmente, la principal enseñanza que me dejó esta experiencia es que una docente puede saber muchas cosas, pero no sabe todo. Traté de imaginarme como una docente que posibilitaba debatir sobre temas sumamente complejos que nos involucran cotidianamente como seres humanos, temas que a veces ni yo sabía cómo cerrarlos, concluirlos, porque, precisamente, son temas que no tienen una respuesta final.

No es posible enseñar sobre Derechos Humanos si ante todo no nos cuestionamos cómo está construida la sociedad actual. Eso implica también, revisarme a mí como mujer, como sujeta que posee ciertos privilegios, como argentina, como universitaria, como educadora, como hija de una generación que sufrió violencias simbólicas, como producto de una historia colonizada. Estas dimensiones personales entraron en diálogo con mis clases, ¿cómo no iban a hacerlo? si el camino de ser educadore también es el camino de ser un constante aprendiz.

Fue tanta la implicación personal con los contenidos, que a veces tenía que alejarme de esa versión que se preguntaba todo, para comenzar a tomar decisiones en mis clases. Trabajar sobre la pregunta no es sencillo cuando tus experiencias académicas se han focalizado en trabajar sobre la respuesta, sobre cuánto se sabe y cuánto no. Las decisiones pedagógicas van a estar siempre limitadas por el contexto, por los tiempos, por la institución, por la propia experiencia docente.

Sin caer en una victimización, sino más bien, revalorando mi propio esfuerzo, ser practicante ha removido cosas en mi desconocidas hasta ese momento. Nunca había entrado en diálogo con chiques de 17 años de esta forma, nunca tuve que hacer una entrevista a una autoridad institucional en su propio escritorio, nunca me senté en un banco de un aula secundaria después de 2016, nunca armé un cronograma de clases ni mucho menos un diseño de clase pensado para la realidad (si hipotéticos), nunca tuve una docente co-formadora, y tampoco, nunca leí la declaración Universal de Derechos Humanos completa, hasta este momento.

Por esto mismo, en mis clases dí lo que pude. Claramente, la experiencia de hacer algo distinto, como por ejemplo, una clase que consista en una visita educativa, una clase fuera del aula, una clase que dialogue con la invitación al aula de alguien ajeno, son experiencias que me hubiesen gustado poder incluir en mis clases, pero que con la gran demanda que significaba el armado de los diseños de clase, de escritura, de estudio, de cursada, y de tiempos personales, no pude hacer. Es decir, crear experiencias de clase fuera del formato tradicional.

El nivel secundario, es un nivel particular, en donde les estudiantes aún no se están formando con un propósito profesional (como en el nivel superior), pero ya tienen experiencias y saberes que requieren de un trabajo más profundo sobre el contenido que en el nivel primario. El propósito de mis clases fue introducir temas que desde la Universidad abordamos de manera más teórica, detallada y profunda, por esto mismo, al ser una introducción, los contenidos quedaban reducidos a lo que personalmente señalé como lo más relevante, desde mi formación personal.

Al finalizar las prácticas, a partir de la construcción del programa alternativo de la materia, reflexiono sobre qué significa enseñar con las ideas de otre docente, de le docente

co-formadore. Además del estudio de los contenidos propios, también fue necesario comprender la propuesta general de la docente titular de la asignatura, con el propósito de que los contenidos que se dan durante las residencias tengan una linealidad y continuidad. Particularmente, esto fue una dimensión que me dificultó en mi trabajo, puesto que muchos temas que quería abordar requerían de un marco teórico previo, que por cuestiones de tiempo no se pudieron dar. Algunas de estas propuestas nuevas son las que incluyo en las unidades del programa alternativo de “Arte y Subjetividad II”.

Programa alternativo de la materia

**Bachillerato de Bellas Artes
"Prof. Francisco A. De Santo"**
Prosecretaría de
Asuntos Académicos
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesor/a: M. Sol Gamba

Fundamentación

Arte y Subjetividad II es una materia que se encuentra ubicada en el 6to año de la formación específica del Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" de la Universidad Nacional de La Plata, destinada únicamente para les estudiantes que eligieron la especialidad artística socio-comunitaria, tanto para la orientación en discursos musicales como en discursos visuales.

La especialidad artística socio-comunitaria emerge como un espacio de reflexión para pensar las intervenciones artísticas y culturales en contexto con la comunidad, tomando en cuenta a la inclusión social, la extensión, la producción y la difusión cultural colectiva como uno de los pilares básicos para esta formación específica. En este sentido, les estudiantes se verán implicados en intentar posicionarse como sujetos críticos en la interpretación de la realidad socio-histórica.

Esta materia se propone sumar aportes y reflexiones para les estudiantes que seleccionaron dicha especialidad. Para ello, un tema transversal que atravesará a todo el programa es la construcción socio-histórica de *los cuerpos*, tomando al género, a la diversidad cultural y a la discapacidad como ejes centrales de la materia. Desde una mirada contemporánea, las perspectivas feministas, interculturales, ecológicas, interseccionales y psico-sociales son centrales para promover una mirada crítica sobre la construcción social de los cuerpos y cómo estos se han ido entendiendo históricamente desde posiciones filosóficas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas.

Desde la mirada de Le Breton (1995), las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo, y dentro de esta última, de la definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en si mismo. Comprender cómo los cuerpos se han construido simbólicamente

permite también comprender nuestra historia, las violencias vividas en Latinoamérica desde la colonización europea, al género, a la sexualidad, a la “normalidad” y “anormalidad” de los cuerpos, la salud y los derechos humanos.

La propuesta pedagógica, entonces, se enmarca en la introducción de la comprensión de la Historia y la reflexión sobre los cuerpos, tomando, principalmente, aportes desde el campo de la Filosofía y la Antropología para profundizar sobre el pensamiento occidental y eurocéntrico sobre el dualismo mente-cuerpo. En un segundo momento, se abordará a los cuerpos desde una mirada de derechos humanos, analizándolos desde la teoría de la política y del derecho. Por último, el último eje de la materia intentará problematizar estas construcciones, con el propósito de dar a conocer las disputas actuales sobre los cuerpos en relación al ambiente, el género, la sexualidad, la discapacidad y la diversidad cultural.

Todos los contenidos que se irán proponiendo clase a clase se centrarán en relacionarlos con el contexto social e histórico de nuestro país, teniendo en cuenta que el propósito general de la especialidad en la cual se enmarca esta materia está enfocado en formar juventudes críticas de su propio contexto cultural y social.

Abordaje de la ESI

Basándose en la Ley 26.150, la Educación Sexual Integral es transversal a todos los contenidos que se abordarán durante el ciclo lectivo. El debate sobre los cuerpos, el género y la sexualidad son discursos que se profundizarán a lo largo de las clases a partir de distintas perspectivas teóricas feministas e interculturales que toman al cuerpo como una construcción social, política y simbólica.

Abordaje de la Educación Ambiental Integral

Basándose en la Ley 27621, la Educación Ambiental Integral tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyen y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. En este sentido, los contenidos de Arte y Subjetividad II intentan problematizar los paradigmas occidentales entre cuerpo/mente y naturaleza/ cultura, entendiendo a las relaciones entre ambiente, cuerpos y sociedad como construcciones sociales. Desde una mirada de derechos humanos, las perspectivas feministas sobre el género, el ambiente y la interculturalidad aportan

interesantes reflexiones para pensar cómo las sociedades actuales interactúan con sus recursos naturales, en cuanto a sus modos de vida y formas de concebir a la cultura.

Objetivos

Propósitos de enseñanza

- Generar un espacio pedagógico que interpele las realidades de los estudiantes en relación a la construcción histórica- social de los cuerpos.
- Sumar aportes teóricos para ampliar las miradas críticas sobre el entorno social actual y revisar las construcciones socio-históricas sobre los cuerpos, en relación al género, discapacidad, etnia y ambiente.
- Establecer diálogos entre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y las Humanidades que dialogan sobre los cuerpos, desde el campo de la Filosofía, la Antropología, el Derecho, la Historia, la Sociología, la Pedagogía.
- Generar propuestas de enseñanza que inviten al diálogo, a la reflexión y al análisis teórico sobre lo trabajado.

Objetivos de aprendizaje

- Comprender al cuerpo como una construcción social e histórica.
- Reconocer cuáles son los distintos discursos sobre los cuerpos, específicamente, los que tienen un acento en lo biológico, universal e inmutable, y aquellas perspectivas que ponen en crítica esto y los abordan desde una mirada social, filosófica e histórica.
- Reflexionar sobre cómo la sociedad moderna y occidental ha construido bases epistemológicas para manipular a los cuerpos desde la ciencia, el derecho y la Pedagogía.
- Construir una mirada crítica frente a las relaciones entre cuerpos, sociedad, cultura y naturaleza.

Contenidos

Unidad 1- Historia y reflexión sobre los cuerpos en la modernidad: eurocentrismo, patriarcado, método científico y modelo médico.

- El pensamiento cartesiano y sus influencias en el pensamiento moderno científico.
- El paradigma médico como saber moderno sobre los cuerpos.
- Mujeres y capitalismo.
- Pensamiento moderno en Argentina: las ideas de Sarmiento y la escuela como espacio de expansión ideológica moderna.

Bibliografía docente:

- Anzoátegui, M. (2018) El dualismo mente-cuerpo y la conceptualización humano-animal. En: Campagnoli, M.; Ferrari, M, coordinadoras (2018). "Cuerpo, identidad, sujeto: Perspectivas filosóficas para pensar la corporalidad." La Plata : Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.654/pm.654.pdf>
- Barreiro Rodríguez, Herminio (1991) Ilustración, cahiers, rapports (1730-1799). Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea. En AAVV, Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Camejo RLP, Valdés SI (2016). Sociedad y medicina: Paradigmas médicos en las coordenadas de la modernidad. Cuba y Salud. 2016;11(1):40-46 Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/cubaysalud/pes-2016/pes161g.pdf>
- Caruso, M y Dussel, I (1998) Modernidad y escuelas: los restos del naufragio. En: "De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea." Kapeluz, Buenos Aires, 1998.
- Federici, Silvia (2010). Capítulo 2: La acumulación de trabajo y la degradación de las mujeres. La construcción de la «diferencia» en la «transición al capitalismo» en "CALIBÁN Y LA BRUJA, MUJERES CUERPO Y ACUMULACIÓN ORIGINARIA". Traficantes de Sueños. Disponible en: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- HENRÍQUEZ, R. (2009) Fundamentación del pensamiento científico moderno y los orígenes del concepto cartesiano de lo mental. Revista de Filosofía Vol. 34 Núm. 2 (2009): 89-113.
- Le Brenton, D. (1995). El cuerpo, factor de individualización. En: "Antropología del Cuerpo y Modernidad". Ediciones Nueva Visión Buenos Aires. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/LE-BRETON-D.-Antropologia-Del-Cuerpo-y-Modernidad.pdf>
- Juan Pablo Abratte (2015) La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales. Vol. 2 (2015): Revista Apertura N° 2 Año 2015. Disponible en:

<https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/1-2015-La-educacion-como-derecho-historia-politica-y-desafios-actuales.pdf>

Bibliografía estudiantes:

- Camejo RLP, Valdés SI. Sociedad y medicina: Paradigmas médicos en las coordenadas de la modernidad. Cuba y Salud. 2016;11(1):40-46 Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/cubaysalud/pcs-2016/pcs161g.pdf>
- Caruso, M y Dussel, I (1998) Modernidad y escuelas: los restos del naufragio. En: “De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.” Kapeluz, Buenos Aires, 1998.
- Federici, Silvia (2010). Capítulo 2: La acumulación de trabajo y la degradación de las mujeres. La construcción de la «diferencia» en la «transición al capitalismo». En: “CALIBÁN Y LA BRUJA, MUJERES CUERPO Y ACUMULACIÓN ORIGINARIA”. Traficantes de Sueños. Disponible en: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Le Brenton, D. (1995). El cuerpo, factor de individualización. En: “Antropología del Cuerpo y Modernidad”. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/LE-BRETON-D.-Antropologia-Del-Cuerpo-y-Modernidad.pdf> (pp. 45-46)

Unidad 2- Derechos sobre los cuerpos: La expansión de los DDHH a partir de mediados del siglo XX

- El derecho moderno formado a partir de normas universales.
- Derechos humanos en la realidad latinoamericana.
- El conflicto en el derecho: universalismo vs relativismo.
- Derechos Humanos en Argentina durante el siglo XX: la dictadura cívico-militar de 1976, el retorno de la democracia, el neoliberalismo en los 90.

Bibliografía docente:

- Arias Marín, Alan (2015). Tesis sobre una teoría crítica de los Derechos Humanos. Revista de Filosofía Open Insight, vol. VI, núm. 9, 2015, pp. 11-33 Centro de Investigación Social Avanzada Querétaro, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4216/421639456002.pdf>
- Boco, R y Bulanikian, G (2010) Derechos humanos: universalismo vs. relativismo cultural. Alteridades vol.20 no.40 Ciudad de México jul./dic. 2010. Disponible en:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172010000200002

- Bohoslavsky y Cantamutto (2020) FMI, neoliberalismo y derechos humanos. Argentina en el macroscopio. Revista Derechos en Acción ISSN 2525-1678/ e-ISSN 2525-1686 Año 6/No 18 Verano 2020-2021 (21 diciembre a 20 marzo), 40-86. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/article/download/12119/10914/40334>
- Corona de la Peña, C. L (2009) Universalismo y Relativismo en los Derechos Humanos. En: Folios publicación de discusión y análisis, Instituto Electoral y de Participación Ciudadana, Jalisco, Año II/Núm. 14/Verano de 2009. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23645.pdf>
- De la Vega, A. El derecho en la modernidad: crítica desde la «exterioridad» latinoamericana. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74552/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Sousa Santos, B. (2014) Derechos humanos, democracia y desarrollo. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia. Disponible en: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Derechos%20Humanos%20Democracia%20y%20Desarrollo.pdf>
- Durá, N. S (2013) Actualidad del Relativismo Cultural. Desacatos no.41 Ciudad de México ene./abr. 2013. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2013000100002#:~:text=El%20relativismo%20cultural%20es%20una,posici%C3%B3n%20infundada%20y%20moralmente%20desastrosa.
- Dussel, E (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas . Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf
- Fair, H (2016). Del peronismo nacional-popular al peronismo neoliberal: transformaciones de las identidades políticas en la Argentina menemista. Colombia Internacional, núm. 86, pp. 107-136, 2016. Universidad de Los Andes. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/812/81244236005/html/>
- Ministerio de Educación (2014) Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) Derechos Humanos. 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48077>

Bibliografía estudiantes:

- Corona de la Peña, C. L (2009) Universalismo y Relativismo en los Derechos Humanos , en Folios publicación de discusión y análisis, Instituto Electoral y de Participación Ciudadana, Jalisco, Año II/Núm. 14/Verano de 2009. ISSN: 18704697 <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23645.pdf>
- De la Vega, A. El derecho en la modernidad: crítica desde la «exterioridad» latinoamericana. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74552/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (2014) Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) Derechos Humanos. 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48077>

Unidad 3- Disputas actuales sobre los cuerpos y el ambiente

- Perspectivas teóricas actuales en relación a los cuerpos, territorio y ambiente: movimientos sociales en relación a la teoría *queer*, ecofeminismo, discapacidad e interculturalidad.
- Leyes actuales en Argentina en relación a los DDHH: género, sexualidad, memoria, educación, ambiente y pueblos indígenas.

Bibliografía docente:

- Barbosa, S. D; Villegas Salazar, F. y Beltrán, J (2019) El modelo médico como generador de discapacidad. Revista Latinoamericana de Bioética, vol. 19, núm. 2, pp. 111-122, 2019. Universidad Militar Nueva Granada. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/1270/127063728009/html/>
- Blas Radi (2013). Algunas consideraciones sobre “el binario” y la Ley de Identidad de Género en Argentina. Exposición oral en evento de divulgación.
- Busconi, A (2018) Cuerpo y territorio: una aproximación al activismo ecofeminista en América Latina. Anuario en Relaciones Internacionales del IRI; 2018. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98870>
- Dorlin, E. (2009) Sexo, género y sexualidades. Introducción a la Teoría Feminista. Buenos Aires: Nueva Visión. Disponible en:

<http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/elsa-dorling-sexo-genero-y-sexualidades.pdf>

- García Canclini, N. (2011) De la diversidad a la interculturalidad. En: Conflictos interculturales. Ed. Gedisa. 45-82. Disponible en; <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>
- Gómez, Mariana Daniela (2009) El género en el cuerpo. Avá. Revista de Antropología, núm. 15, diciembre, 2009. Universidad Nacional de Misiones Misiones, Argentina.
- Gómez, M. y Sciortino, S (2015) Mujeres indígenas, derechos colectivos y violencia de género: Intervenciones en un debate que inicia. Entramados y perspectivas. Revista de la carrera de Sociología, Vol. 5 N° 5.
- Gonzalez, F. (2021) Feminismos y discapacidad I. Revolución femidisca. Disponible en: <https://ardea.unvm.edu.ar/ensayos/revolucion-femidisca/>
- Guacira Lopes Louro (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En: Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer. Ed. Auténtica. Sao Pablo, 2004. Disponible en: <http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/633.pdf>
- Martínez, Ariel (2015) Apuntes sobre el cuerpo en el pensamiento de Judith Butler. Aportes del psicoanálisis en la teoría queer. Affectio Societatis, 12 (23) : 1-16. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11299/pr.11299.pdf
- Ministerio de Educación (2020). Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>
- Nuñez, Paula (2011). Capítulo 4: Sociedad y Naturaleza: antagónicas, excluyentes y exclusivas. En: Distancias entre la ecología y la praxis ambiental: una lectura crítica desde el ecofeminismo. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27586/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palacios, A. (enero-junio, 2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(1), pp. 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Pecheny, M. y Petracci, M. (2006) Derechos humanos y sexualidad en la Argentina. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Horiz. antropol. 12 (26). Dic 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ha/a/8hJP9Fy7RpvmVP4zHTp8jnL/?lang=es&format=html>

- VALLEJOS, Indiana. Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas. I Reunión Anual de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos, UNLu, 7 y 8 de abril, 2011.
- Leach, M; Joeques, S. y Green, C. (2004). Las relaciones entre género y cambio ambiental. En: MIRADAS AL FUTURO, Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género. Verónica Vázquez García y Margarita Velázquez Gutiérrez (compiladoras). Universidad Nacional Autónoma de México.

Bibliografía estudiantes:

- Barbosa, S. D; Villegas Salazar, F. y Beltrán, J (2019) El modelo médico como generador de discapacidad. Revista Latinoamericana de Bioética, vol. 19, núm. 2, pp. 111-122, 2019. Universidad Militar Nueva Granada. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/1270/127063728009/html/>
- Blas Radi (2013). Algunas consideraciones sobre “el binario” y la Ley de Identidad de Género en Argentina. Exposición oral en evento de divulgación.
- Busconi, A (2018) Cuerpo y territorio: una aproximación al activismo ecofeminista en América Latina. Anuario en Relaciones Internacionales del IRI; 2018. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98870>
- Gómez, M. y Sciortino, S (2015) Mujeres indígenas, derechos colectivos y violencia de género: Intervenciones en un debate que inicia. Entramados y perspectivas. Revista de la carrera de Sociología, Vol. 5 N° 5.
- Gonzalez, F. (2021) Feminismos y discapacidad I. Revolución femidisca. Disponible en: <https://ardea.unvm.edu.ar/ensayos/revolucion-femidisca/>
- Guacira Lopes Louro (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En: Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer. Ed. Auténtica. Sao Pablo, 2004. Disponible en: <http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/633.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-ind%C3%ADgenas-en-la-argentina.-interculturalidad,-educaci%C3%B3n-y-diferencias>
- Palacios, A. (enero-junio, 2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(1), pp. 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>

Metodología

Las clases tienen una duración de 1.30 hs semanales, por lo que se propone hacer un abordaje metodológico que combine a las perspectivas teóricas y a los debates que

interpelen la realidad social actual. Tanto el trabajo individual como colectivo será fundamental para promover nuevas reflexiones sobre el entorno social en el cual los estudiantes se encuentran contextualizados.

Las lecturas compartidas, los trabajos de escritura, la investigación y el análisis de los diversos recursos dispuestos en las aulas web y en el momento presencial de la clase, son situaciones didácticas que se irán dando clase a clase.

El trabajo sobre la pregunta, la re-pregunta y la reflexión son sustentos pedagógicos esenciales para trabajar sobre contenidos complejos que interpelan la realidad de los estudiantes.

La bibliografía propuesta para las distintas unidades pueden ajustarse según la situación lo requiera, los intereses de los estudiantes y la reflexión sobre la misma enseñanza. Algunos textos pueden requerir más análisis que otros según la complejidad de la escritura y los temas. Aun así, el marco teórico de los contenidos no será sustentado sólo a partir de materiales bibliográficos, sino que también se propondrán diversos recursos audiovisuales, noticias, entrevistas, marcos jurídicos, convenciones y tratados internacionales.

Evaluación

Para la evaluación de los aprendizajes, al finalizar cada unidad se hará un trabajo evaluativo individual y otro en pequeños grupos que contemple los temas abordados. Durante las últimas tres semanas de clase se trabajará sobre una evaluación integradora final.

Para la aprobación de la asignatura se contempla la asistencia a clases según lo estipulado por la institución, las entregas de los trabajos requeridos en tiempo y forma y el compromiso con las actividades requeridas durante la clase y en el aula virtual.

También se propondrá una evaluación de la enseñanza al finalizar cada unidad, con el propósito pedagógico de ir ajustando los contenidos y la metodología de clase en relación a las necesidades de los estudiantes.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2009). "Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar" En: Escuela, familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor.
- ANIJOVICH, R. y otras. (2009). La Observación. Educar la mirada para significar la complejidad. En Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires, Paidós.
- ARAUJO, S. (2016) *Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación*. Trayectorias Universitarias, 2 (2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753>
- BBA (2022) *Proyecto Académico y de Gestión. Prof. Andrea Aguerre*. Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. de Santo" Universidad Nacional de La Plata. Marzo 2022. Disponible en: <https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/proyecto-academico-y-de-gestion-2022-2026.pdf>
- BBA (2012) : Marco teórico del plan de estudios 2012, disponible en: <https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2022/02/marco-teorico-plan-2012.pdf>
- BARCIA, M. (2007). Enfoques para abordar lo institucional en educación. Prácticas de la Enseñanza Media y Superior. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Ficha interna de la cátedra.
- BARCIA, M., DE MORAIS MELO, S. y LÓPEZ, A. (Coordinadoras) (2017). Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- BRONCKART, J. P. 2007. "La transposición didáctica. Historia y respectiva de una problemática fundamental" En: Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores. Disponible en: <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/De-ALBAcurriculumcrisismitoyperspectiva-1.pdf>
- DUBET, F. (2008). "El declive y las mutaciones de la institución". En: Jociles, M.I. y Franze, A. ¿Es la escuela el problema? Madrid, Editorial Trotta.
- EDWARDS, V. (1995). "Las formas de conocimiento en del aula". En: ROCKWELL, E. (coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- EDELSTEIN, G. 1996. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

- EDELSTEIN, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GUBER, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Ed. Norma.
- LERNER, D. Enseñar en la diversidad. En Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, No 4, 2007.
- REMEDI, E. "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, 2004. México, D.F. Disponible en: http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf
- SACRISTÁN, J. G. (2007) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Disponible en: https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf
- SOUTO, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En: BUTELMAN, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.
- TERIGI, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- YENTEL, N. (2006). Institución y cambio educativo: una relación interferida. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Anexos

Anexo 1- Plan de estudios completo PDF

Versión PDF: https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2022/02/bba_plandeestudios_2012.pdf

Anexo 2- Entrevista con Eugenia Olaizola

Profesora co-formadora del espacio de "Arte y Subjetividad II" en el BBA

15/07/22

1)¿Cómo llegaste a este espacio/al BBA? ¿Qué te convocó a trabajar en la escuela? ¿Hay otros colegas de ciencias trabajando allí? ¿En qué otros espacios están?

Eugenia comenta que ella entró al Bachillerato de Bellas Artes hace 6 años (o 5, no estaba segura) a través de una entrevista que una colega de Ciencias de la Educación le realizó, quien era coordinadora de la especialidad de Artística-Sociocomunitaria. Años anteriores también hubo profesores en Ciencias de la Educación en el espacio de "Arte y Subjetividad II". También me menciona que hay varias colegas de Ciencias que participan en el espacio de orientación, y además, el espacio de "Arte y Subjetividad I" está ocupado por otra profesora en Ciencias. Hay varias graduadas de la FAHCE trabajando en el BBA, especialmente en el área de Historia.

En cuanto a su interés por el espacio, reconoce que al momento de ingresar al espacio no conocía la materia, pero que su interés principal es trabajar en el nivel secundario. También estaba interesada en trabajar en los colegios de la UNLP, pero no específicamente en el campo artístico.

2)Teniendo en cuenta tu trayectoria como docente en Ciencias de la Educación ¿qué herramientas nos aporta nuestra formación para pensar propuestas en este espacio?

En primer lugar, Eugenia considera de suma importancia reflexionar que nuestra formación nos aporta pensar las trayectorias estudiantiles en perspectiva sociológica, especialmente en el ingreso y la permanencia de los estudiantes, teniendo en cuenta que los diferentes sectores sociales y culturales se relacionan de una forma particular en esta institución. Nuestra formación nos permite construir criterios de intervención pedagógica, donde se pone en juego la reflexión y la intervención. En cuanto a la Didáctica, específicamente de las Ciencias Sociales, nos da puntos de partida para intervenir en una área de las ciencias sociales como esta materia. Eugenia además de trabajar en el BBA también se desempeña en el área de Tecnología Educativa, esto también le ayuda para buscar otros sentidos en su intervención pedagógica.

3)¿Cómo ha sido el trabajo con otros practicantes (es decir, cómo arman sus agendas de trabajos, ideas) años anteriores?

Antes de la pandemia, tuvo dos practicantes. Ambas experiencias fueron muy buenas, valiosas y significativas para Eugenia, incluso con una practicante pudo construir un vínculo especial que hoy sigue vigente. Me comenta que ella ya habló con su grupo de estudiantes actual respecto a la participación de una practicante en los próximos meses. Eugenia comenta que la experiencia con los practicantes hace que el espacio se mueva, se generen nuevas ideas o se recuperen otras intervenciones y abordajes de los contenidos, que rompen con lógicas de trabajo que ella ya tiene previamente. Durante la pandemia no recibió practicantes, teniendo en cuenta que para la facultad fue difícil garantizar espacios de prácticas. Durante el 2021 aclara que le fue difícil construir un vínculo con los estudiantes.

4)¿Cuáles son los propósitos de esta materia? ¿En qué se diferencia con “Arte y Subjetividad I”?

La diferencia con “Arte y Subjetividad I” son principalmente los contenidos, en ese espacio se centran en abordar cómo se construyeron las infancias, el concepto de infancia, la constitución de las instituciones. Me aclara que el BBA antes de tener estas orientaciones y especialidades, formaba docentes. La especialidad de Artística- Sociocomunitaria recupera esos intereses históricos del BBA en la formación de docentes.

“Arte y Subjetividad II” trabaja sobre otras temáticas, el propósito de este espacio tiene que ver con desnaturalizar y revisar la construcción de los cuerpos. Hay tres grandes factores que se analizan en este espacio: se pone en diálogo las cuestiones de etnicidad, género y sexualidades y discapacidad. Estos son ejes transversales en toda la materia. En ese sentido, la materia intenta visibilizar los cuerpos que han sido negativizados y silenciados. Este espacio también intenta posicionarse desde una perspectiva intercultural de Derechos Humanos. Eugenia recupera que desde “Pedagogía de la Diversidad”, materia que se ofrece como optativa en la carrera de Ciencias de la Educación, se plantea que para poder convivir juntas necesitamos poner en tensión la desigualdad y la diferencia: somos diferentes pero ese no es el problema, el problema es que estamos en condiciones desiguales. Este espacio también intenta recuperar la lucha de esos cuerpos que han sido silenciados, “hacer cuerpo” y militar esas otras identidades.

Entonces, el propósito de la materia es acercar herramientas para poder construir argumentos teóricos y prácticos que permitan el ejercicio de los derechos para todos.

5)¿Cuáles son los temas que se deben abordar? ¿Los elegís vos o de qué manera está especificado en el plan de estudios?

La materia se organiza en tres grandes ejes y el programa de la materia es renovado todos los años. Este año lo que Eugenia hizo, y es a partir de la pandemia, es que el tercer eje “Perspectivas teóricas interseccional de derechos humanos” es bastante dura, antes era parte del primer eje y ahora es parte del último abordaje. Lo que ella hizo fue empezar por una parte más “amena”, la unidad 1 trata sobre la construcción social de los cuerpos, relacionándolo con las normativas e identidad, sexualidades y género, por ejemplo, la Ley Micaela. Me menciona que en su programa está incluida la lectura de Bell Hooks, una feminista negra que habla de una etapa fundamental: las juventudes, y también a otros autores. La unidad 2 habla sobre los paradigmas, el modelo médico y el modelo social de la discapacidad. La última unidad es la más “dura”: qué significa perspectiva intercultural, temas de los DDHH y los movimientos sociales.

Ahora acaban de cerrar el tema del segundo trimestre, la unidad 2. Después de las vacaciones empezar a trabajar la unidad 3, y la idea es el último mes trabajar sobre el trabajo final.

En relación al Arte, la especialidad está orientada a ciertas materias. Este espacio es la materia más “teórica”, también cuentan con materias más prácticas, donde realizan producciones audiovisuales, dadas por una profesora de cine y un profesor de música. Estos dos espacios se ponen en diálogo (es decir, el espacio teórico y el espacio de producción), en la otra materia de producción pueden llevar un tema, que generalmente se aborda de forma teórica en el espacio de Eugenia.

Respecto a la discapacidad, con el otro espacio recuperaron y produjeron un corto sobre las barreras que hay en los espacios públicos, con la arquitectura y los posicionamientos políticos sobre quienes participan de los espacios públicos.

En el último año del BBA, 7mo año, tienen materias más relacionadas a proyectos culturales, como las prácticas profesionales, en donde les estudiantes recorren barrios, clubes y otros espacios en relación a la cultura local.

En cuanto a la relación teoría-práctica, aunque este espacio sea más teórico, siempre se hacen actividades prácticas, no solo es de lectura, sino que se recuperan los temas vigentes de hoy, por ejemplo, la construcción del lenguaje y el lenguaje inclusivo.

Estos contenidos los elige Eugenia, aunque en el espacio previamente, antes de que ella trabaje ahí, ya se dialogaba sobre estos temas. Con el paso de los años Eugenia fue ajustando su propuesta. Aclara que el espacio es totalmente autónomo, ella no dialoga con los directivos para crear sus propuestas. Sin embargo, si dialoga con otros docentes, por ejemplo, los de las materias de producción. Informalmente, con otra docente que previamente trabajaba como orientadora de la especialidad y que hoy es profesora del

espacio de producción audiovisual, discuten si agregan o quitan algo de lo teórico en el espacio de “Arte y Subjetividad II” para trabajar. Por ejemplo, la Ley de Educación Ambiental fue un tema de interés del otro espacio, pero se conversa si se habla en nuestro espacio.

6)¿Cómo dialoga esta materia con el resto de las asignaturas?

Este espacio recibe estudiantes de las tres comisiones del año que cursan. El BBA está organizado en las materias del secundario normal (dividido en tres comisiones, A, B y C), el de las orientaciones y el de las especialidades. Generalmente, esta asignatura no dialoga con las materias del secundario normal, ni con las de artística, aunque sí dialoga más con las de la especialidad. Aunque este año ha tenido una particularidad, y es que en el horario antes del espacio de “Arte y Subjetividad II” se dicta Psicología, en donde los estudiantes se dieron cuenta que los contenidos trabajados en Psicología y en este espacio son similares, pero sin intencionalidad. Eugenia tiene bastantes conversaciones con el docente de Psicología. Los contenidos son recuperados en ambos espacios. En sí, “Arte y Subjetividad II” no trabaja con otras materias, sino que su eje es sexto año y la especialidad de Artística- Sociocomunitaria.

7)¿Con cuáles otros campos de estudios dialogas y haces lecturas para pensar tus clases?

La Pedagogía de la Diversidad es fundamental para construir su perspectiva intercultural de DDHH y tratar el tema de las personas con discapacidad. Además, siempre se recupera el concepto de “poder”, por esto mismo elige incluir las teorías de Foucault y Marx. La idea de opresión y cómo se ejerce el poder son importantes para pensar la cuestión de la diversidad. También, dentro de las teorías feministas, recupera al feminismo negro, al feminismo popular, y las teorías queer. Del arte, no recupera temas concretamente, porque el espacio se enfoca en la teoría social.

8)¿En esta materia se trabaja en diálogo con algún proyecto institucional en específico? ¿Colaboras con otros docentes? ¿Y con los directivos?

En sí, el trabajo es sobre la especialidad en sexto, específicamente dialoga más con los profesores específicos de la especialidad, no tanto con los directivos. Por ejemplo, para las efemérides si trabajan en conjunto con otros profesores, pero especialmente con otros profesores del área de Ciencias Sociales. Con los directivos no dialoga demasiado.

9)¿Con cuántos estudiantes cuenta el espacio? ¿Cuál es la devolución que les estudiantes te dan sobre este espacio? ¿Qué otras consideraciones sobre el grupo te parecen relevantes para decirme?

El espacio cuenta con 10 estudiantes. Respecto a las características del grupo, este es muy inquieto y Eugenia señala que tienen muchas ganas de trabajar, de estudiar y de leer. Los grupos del BBA son “especiales” porque se interesan por más lecturas, actividades u otros recursos, más allá de los que se dan como contenidos obligatorios. El grupo cuenta con estudiantes de diferentes orientaciones, y es un grupo participativo, incluso 3 compañeras son “de hablar mucho, se meten en las temáticas”. No es un grupo aburrido, es curioso y las temáticas les interpelan. Aman el BBA y reconocen que son privilegiados de cursar ahí. A veces están cansados, por la demanda horaria que implica cursar en el BBA. Algunas estudiantes militan en el centro de estudiantes y en otros espacios políticos, por lo que tienen bastante actividad.

10)Como docente ¿cuál es tu valoración sobre este espacio dentro de la especialidad artística-sociocomunitaria y del nivel secundario? y les demás actores institucionales ¿qué valoración tienen sobre este espacio como identidad de la institución? (si alguna vez lo charlaste con ellos).

Eugenia dice: “En este espacio se respira militancia, los murales hablan por la institución y los pasillos dicen muchas cosas. En el BBA se pone en tensión para quién se produce arte, qué es estético y qué no, y otras cuestiones del arte y la sociedad.”

La valoración de Eugenia sobre este espacio y el BBA le permite tener “terreno”, ya que sus otros espacios de trabajo son en grado universitario y posgrado. Dialogar con las juventudes le da una perspectiva de la realidad. También le permite pensar instancias de formación docente especializada para los docentes del BBA (ella también trabaja en capacitaciones en formación docente), por lo que está vigente en ciertas problemáticas sociales. La especialidad le aporta una mirada social al campo artístico. Pensar al arte como una herramienta para analizar, para discutir.

Eugenia mantiene diálogo con las secretarías de DDHH y de Extensión, ambas tienen conocimiento sobre el espacio, donde se dan discusiones interesantes sobre el espacio. Las secretarías consideran que “Arte y Subjetividad II” es un espacio necesario y de interés para la institución.

Anexo 3- Entrevista con Lucia Gentile

Entrevista para la secretaria de Derechos Humanos: Prof. Lucía Gentile

25/08/2022

1)¿Cómo llegaste aquí? Contame un poco de tu formación.

Yo era docente, estaba a cargo de unos horarios en Historia del Arte. Los cargos de gestión son cargos políticos, en ese momento (cuando yo entré) había una coyuntura política, se estaba armando un nuevo equipo con un nuevo organigrama. Esta gestión contemplaba una secretaria de DDHH y teniendo en cuenta como yo me desempeñaba como docente me tuvieron en cuenta para este cargo. Se me ofreció esa opción y a mi me pareció sumamente interesante porque es un espacio de trabajo super amplio, por la secretaria y el Bachillerato, que la escuela es re linda.

Fui haciendo talleres vinculados con la memoria y el género. Tengo un recorrido en ese sentido, pero no una formación certificada, un capital objetivable.

2)¿Cuáles son las tareas que se coordinan desde esta secretaría? ¿Cuál es su función en el BBA?

Las tareas principales están divididas en 4 ejes. La secretaría de DDHH se creó en 2018, en ese momento no existía. Esto es cuando gana la dirección actual. Como esta secretaria era nueva, teníamos como referencia la Prosecretaria de DDHH de la UNLP. Organizamos estos 4 ejes: memoria, género, inclusión y promoción integral de derechos. Todo lo que se hace en la secretaría se inserta en estos 4 ejes. Después hay otro tipo de trabajo del día a día, de lo administrativo. También me hago cargo de las escrituras y yo soy como escriba, redacto textos sobre criterios de evaluación, por ejemplo. La función de promoción integral de derechos es la más indeterminada. Las líneas más fuertes son la educación ambiental, está pensando capacitaciones, similar a la ESI. Se articula mucho con la secretaria de bienestar estudiantil del BBA, también es una nueva secretaría creada en 2018.

3)Los DDHH y las luchas sociales es una temática en la cual debo abordar en mis clases ¿cuáles debates consideras actuales en estos campos a nivel nacional? ¿Y a nivel internacional?

Principalmente, la reivindicación de grupos mal llamados minorías, históricamente subalternizados. La inclusión de esas minorías en la agenda pública ligada a sus derechos. También puedo sumar cuestiones de la memoria, de la historia argentina reciente, tomando parte de la UNLP que lleva adelante una agenda de reparación y memoria activa constante. También es central las luchas ambientales. En el eje de la memoria una de las grandes actividades es la semana de los derechos estudiantiles, en septiembre, en conmemoración de la noche de los lápices, dónde se van organizando distintas actividades según los niveles, en el marco de cada asignatura, para que se siga continuando en la clase. En relación a esto, relacionamos la memoria y el pasado con las militancias actuales. Por ejemplo, vinieron nietos y jóvenes por el clima, de La Plata, como militantes actuales. El primer encuentro con jóvenes por el clima fue con militantes de CABA.

Creo que esto de la inclusión de colectivos que históricamente fueron silenciados y excluidos, su historización y su reivindicación, podemos hablar de minorías sexuales, discapacidad, etnias. En nuestro campo, la invisibilización de la negritud, los pueblos originarios, son tópicos que nos interpelan y que intentamos también poner en agenda. La semana de los derechos en septiembre y la semana de la memoria en marzo son los más evidentes y condensados.

4)¿"Desde donde" el proyecto institucional SE PARA/se posiciona ante estas luchas?

Hay un cotidiano que todas las acciones que nosotros como gestión realizamos, también una tarea supervisiva, se tiende a que todo esté embebido desde esta mirada constructiva y crítica de la realidad. Hay un hacer que es coherente con estas planificaciones y defensas.

Siempre es un horizonte, las instituciones son complejas, hay muchísimos actores y esta escuela particularmente tiene muchos docentes, más que otras. Pero en general hay un clima institucional que tiene que ver con esto.

5)¿Cuál es tu valoración respecto de la relación entre DDHH y juventudes? ¿Qué les aporta a las juventudes del BBA profundizar en estas temáticas?

Yo creo que son actores centrales en la lucha por los derechos humanos. Históricamente, los movimientos en defensa de los DDHH han tenido una presencia de las juventudes enorme. Se me viene a la mente la frase de "ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica". Sin caer en una utopía, creo que las juventudes son un campo fértil para plantear estos temas. A diferencia de las adulteces, que por ahí son más

conservadoras, ya hay un status quo constituido en esas mentalidades que es más difícil de desandar. La juventud de por sí es más crítica, y la escuela como institución es el espacio ideal, creo yo, para poder abrir el debate.

En general, es un estudiantado muy crítico, muy activo, muy receptivo. Lo que percibo es que hay chiques que empatizan más con unas problemáticas y otros con otras, pero en general, ninguna es apática, siempre hay un aspecto que les llega. La escuela es muy abierta y es muy amplio el abanico de cosas con la que los chicos empiezan a entrar en contacto. El abanico de materias, de las obligatorias y de las optativas, la posibilidad de elegir un porcentaje grande de materias, va haciendo que la movilización sea por el propio deseo, que está muy en juego en toda la trayectoria escolar. Todos los estudiantes egresan y cada uno tiene un analítico diferente, por que las trayectorias son muy diversas.

6) ¿Qué temática/s en cuanto a los DDHH y las luchas sociales considera que el BBA debería profundizar más?

Volviendo a estos 4 ejes que te mencionaba, memoria es algo que ya está instalado, y por supuesto, nunca se agota, siempre se hace necesario sostenerlo, pero ya está en agenda. Cuestiones relativas a género también, la implementación de la ESI y las capacitaciones en ley Micaela, reafirman esa instalación. Últimamente estuvimos trabajando mucho con inclusión y educación inclusiva, y estamos llevando adelante un programa bastante grande. Desde el año pasado hay dos estudiantes con discapacidad en la escuela, antes nunca habían llegado. La escuela es por sorteo, se intenta democratizar pero no deja de ser igual en los hechos, un poco cargando con una suerte de estigma a la escuela como de elite, una escuela de la universidad, hay ciertos perfiles de familia que tienden a inscribir a sus hijos que otras. Pero bueno, se dió el ingreso de dos estudiantes con discapacidad y eso implicó, para garantizar su derecho a la educación, empezar a desarrollar una serie de movimientos y de suma de actores y miradas para que esos estudiantes puedan transitar su escolaridad secundaria como su derecho. Hay profesores puente trabajando, el cual articula con los docentes a cargo de clase como para poder ayudar en la planificación didáctica, en la realización de actividades. Se sumó también Pilar Cobeñas, ella es docente de la escuela para trabajar en la línea de inclusión, ella trabaja puntualmente con los docentes que están a cargo de esos cursos que están esos chiques y también con el resto del plantel docente y no docente, para instalar esta perspectiva de derecho. Sabemos que es un trabajo de cambio de mentalidad, de poder pensar la escuela y el derecho a la educación de otra manera, que es un paso a paso. Estuvimos haciendo reuniones con los profes a cargo de estos dos cursos, porque ahí hay una urgencia más inmediata, pero en paralelo se hicieron varios encuentros con el resto del plantel. Este año hicimos una jornada completa, con

suspensión de clase, para que los docentes pudieran venir, y tuvimos a Marianela Martínez dando una charla, Pilar Cobeñas también, para todos los docentes y la planteamos de forma obligatoria. Vinieron más de 150 docentes. Trabajamos con la normativa, que refiere a la educación inclusiva, analizamos esa documentación, docentes contaron sus experiencias. Esa es otra de las líneas que estamos profundizando. Ya llevamos dos años, hay bastante recorrido pero hay mucho por seguir. La educación ambiental también.

La ley Micaela no establece la obligatoriedad para las universidades, la UNLP por motus propio adhirió a la formación que establece la ley Micaela, el órgano encargado de estas capacitaciones es la secretaria de DDHH de la universidad, a través de las direcciones de género y políticas feministas. Entonces, la directora del BBA a fines del año pasado me pidió que coordinara, con la secretaría de la universidad, la puesta en marcha de eso, y en marzo se inicia, hasta mayo.

Todos los docentes tenían que asumir el compromiso de pensar sus clases desde una perspectiva coherente con la ESI. Desde 2018 hasta 2019 estuvimos pensando una serie de capacitaciones internas en la escuela, porque notamos que había mucha diferencia entre las trayectorias personales de cada docente. Había personas que recién se estaban enterando que existía la ESI, que dice, los contenidos, queríamos establecer un piso común. Incorporamos a todos los programas de todas las asignaturas un apartado que se llama abordaje de la ESI, ahí cada docente relata si lo aborda en términos de contenidos, en términos de perspectiva, entendemos que hay cuestiones disciplinares desde la cual es difícil trabajar específicamente un contenido de ESI. No obstante, cómo el docente se vincula con el alumno, el tipo de concepción de sujeto del estudiante, si debe estar teñido por la ESI.

7)¿Cuál es tu lectura/opinión respecto a cómo los docentes del Bachi se involucran en estas temáticas? ¿La institución ofrece espacios de formación al respecto? Puedes contarme un poco de que se tratan/cómo son.

De inclusión sí. De memoria, específicamente, espacios de formación para docentes, no tengo presente que hayamos hecho, pero sí hay actividades de las cuales los docentes son parte, y los docentes pueden también proponer actividades. Coordinado por la secretaría de Extensión, hay muchos proyectos que tematizan cuestiones de memoria, de género o de inclusión, entonces eso implica una actividad docente. El docente y no docente tiene un perfil muy activo y muy comprometido, siempre con esta salvedad de que las instituciones son complejas, los vínculos son complejos, la generalidad la hago entendiendo eso. Hay muy buena predisposición, y creo que en las cuestiones macro hay mucho consenso. Sin que ello vaya en desmedro de las individualidades de cada uno, hay un piso

común de entendimiento en varias cuestiones que es importante. En memoria, logramos que haya un piso común, en género también, en inclusión la estamos construyendo. No aparecen discursos negacionistas, no nos hemos enterado. Tensiones hay, como en cualquier institución, pero no sobre este piso común de entendimiento, de consenso en relación a ciertas bases comunes. Igualmente, eso se da desde un plantel conformado heterogéneamente, también hay algo del perfil institucional que tiende a moldearnos, la escuela la hacemos y nos hace, ese consenso se va dando.

La estructura de gestión intermedia que tiene la escuela habilita que haya una horizontalidad y coherencia entre el discurso directivo y cómo eso se va expandiendo en la escuela. Hay una directora, dos vicedirectores, y cuatro secretarías: académica, extensión e investigación, bienestar estudiantil y este de ddhh. Después está la estructura de gestión intermedia, que son los departamentos, ahí sí está más lo disciplinar. Los cargos de la gestión intermedia también son cargos políticos que se renuevan cada 4 años y hay un compromiso por el mismo proyecto.

Anexo 4- Observación 4/08/2022

Observación clase 4/08/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba, M. Sol

Comienzo recorriendo el Bachillerato de Bellas Artes, era la segunda vez en mi vida que entraba a esta institución. La primera vez fue para un trabajo que realizamos en 2019, para Teoría y Desarrollo del *Curriculum*.

Di bastantes vueltas para entrar, me había perdido, no se porqué, pero la diagonal me hizo perder como si fuese mi primer mes en La Plata. En la puerta me encuentro con Eugenia, quien, muy amablemente, me da la bienvenida y me explica donde quedaba el aula. Ella va al salón y mientras yo me quedo recorriendo un poco. De allí, voy a la Secretaría Administrativa a presentarme, pero no había nadie.

Sigo recorriendo la escuela, me quedo maravillada con el ping pong que hay en el patio y me dieron ganas de tener 15 años para poder estar jugando con los estudiantes. Los pasillos parecen un museo, repletos de intervenciones de estudiantes, iluminadas como si fueran armadas por un curandero.

“El aula está arriba a la derecha, número 104”, me dijo Eugenia. Voy hasta allí y la encuentro. Entro al aula y, solo estaba ella, los bancos vacíos y una tele de aproximadamente 42” colgada al lado del pizarrón. “Perfecto, voy a poder proyectar imágenes y presentaciones” me dije a mi misma. Los bancos estaban llenos de dibujos, palabras, letras de canciones, o ilustraciones que un típico adolescente puede hacer, nada fuera de lo normal.

Comienzan a llegar los alumnos, quienes muy amablemente me saludaron y me dieron la bienvenida. Algunos llegaban antes, otros más tarde. Los que llegaban más tarde ni registraron mi presencia, “parezco una estudiante más” pensé. Fue raro, mis 23 años no se si me delatan una postadolescencia que parece que me camufló con ellos. En realidad, podrían ser amigos míos tranquilamente.

A medida que van ingresando, cada uno se sienta en su lugar, algunos sentados en la silla, otros en el banco, bastante desestructurado. No miran el pizarrón, miran a Eugenia y a la tele. El pizarrón de Eugenia es la televisión. Ellos, muy relajados, como si esta escuela fuese su segunda casa. Durante toda la clase me sentí así, ellos muy relajados, yo también.

Eugenia comienza preguntándoles qué tal sus vacaciones y ahí me presenta, que soy estudiante de Ciencias de la Educación. La profesora aclara que estas observaciones son para ir conociendo las dinámicas del grupo y de la clase, y, entre comentarios graciosos, qué hace cada quien: “la que está con el celu”, “la que habla mucho”, etc.

Eugenia retoma lo que venían haciendo en la materia durante los meses anteriores y comenta cuales son los tres ejes de la materia, aclarando que el último eje que cerraron es el segundo, el de “Modelo médico y modelo social de la discapacidad”. A partir de ahora van a trabajar sobre el tercer eje, desde Agosto hasta fines de Octubre, y en noviembre se concentrarán en el trabajo final de la materia. Frente a la ansiedad de los estudiantes de saber de qué va a tratar ese trabajo y sin dar demasiadas pistas, dice que va a consistir en una propuesta de intervención grupal.

La clase consistió en recuperar lo que pasó en la materia antes de las vacaciones de invierno. Y a partir de acá, una serie de actividades. La realidad es que los chicos no se acordaban demasiado, pero, precisamente, el ejercicio era que puedan recordar lo que estuvieron abordando. Entonces, Eugenia les propone que visualicen la pantalla de inicio del campus virtual de la materia, donde se encuentran organizadas todas las clases. Cada clase tiene una imagen representativa y la fecha, que, cuando se clickea, se accede a las lecturas, recursos y actividades que hicieron por día. La idea es que a partir de esa imagen por clase, los alumnos armen una oración descriptiva de esa clase y luego, construir una narración colectiva, a partir de lo que cada uno escribió. Para esto tenían 5 minutos, pero entre que no recordaban, los chistes y las charlas, se extendió un poco más.

Los alumnos estaban confundidos, tenían los conceptos grabados pero el tener que basarse en las imágenes les hacía perder. Yo sabía de qué trataba cada clase, lo tenía refrescado porque hace unos días hice una visualización detallada de clase por clase a partir de lo que estaba en el campus.

Comenzaron a leer lo que cada uno puso, la idea era armar una especie de “cadáver exquisito” oral: el primero que leía, leía su oración de la clase 1, la segunda, su oración de la clase 2, y así sucesivamente. Las imágenes, así como confundían, también les ayudaron a tener una idea de lo que vieron. En sus descripciones, pudieron narrar bastante bien lo que vieron clase por clase.

Ahora sí, ya tuvieron esta introducción. En total, desde el comienzo de la clase y con esta actividad, pasaron como 40 min. Entre eso, pienso que el tiempo vuela, más, cuando hay estudiantes que participan y donde como profesora, se pueden generar improvisaciones por fuera del diseño. Me tranquilizó esta situación, al mismo tiempo que me alteró, pues, no tengo tanta confianza con los estudiantes como para estar dentro de sus propias dinámicas. Eugenia estaba muy desenvuelta con ellos, realmente, admiré su capacidad de poder dar una clase al mismo tiempo de mostrarse muy amena, incluso, como si estuviese dentro de

un personaje para poder hacer el encuentro más entretenido. Me pregunté cómo será mi personaje, si la Sol docente es igual a la Sol cotidiana.

Luego de la introducción, Eugenia introduce que hoy comienzan con el eje 3. Este eje es el más duro conceptualmente y en el que voy a encuadrar todas mis clases. Eugenia les comenta que este eje antes de la pandemia estaba programado como eje 1, pero a partir de la virtualidad, decidió colocarlo al final.

Eugenia comienza preguntándoles cuál es la diferencia entre Multiculturalidad e Interculturalidad. Les estudiantes empiezan a tirar respuestas, como, por ejemplo, que multi es “muchos” e inter es “entre”. Eso fue un buen disparador para retomar lo que vienen viendo durante toda la materia: “ser diferentes o ser desiguales”. Compartir la cultura o que una cultura predomine sobre otra y sean expulsadas. También, que integrar es diferente que incluir.

Entonces, Eugenia introduce la perspectiva intercultural, la cual problematiza las relaciones entre diferencia y desigualdad. En esta materia, y lo que me toca dar a mi, es sobre la interculturalidad e inclusión, los DDHH e interculturalidad, la tensión entre multiculturalismo e interculturalidad, las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social, cultural, educativo y medioambiental.

Eugenia introduce a autores como Garcia Canclini, Mato y Restrepo. Estos autores no son lecturas obligatorias, teniendo en cuenta su complejidad. Esta parte fue como un mini teórico, como una introducción para que les estudiantes puedan tener varias referencias respecto de la perspectiva intercultural. La perspectiva intercultural consiste en poder visibilizar las situaciones de desigualdad cultural, dónde una cultura predomina sobre otra, y poder problematizar las relaciones de poder.

En base a esto, la profesora le propone a los estudiantes que comenten situaciones cotidianas que puedan mirarse desde una perspectiva intercultural. Allí, identifican casos, como por ejemplo, decirle “chinos” a todos los asiáticos, o “zenegales” o “negro” a cualquier persona de descendencia afroamericana. Los estudiantes se mostraron muy interesados por esto, también, se comentaban muchos chistes (nada discriminatorio, sino, en absurdo de la vida cotidiana).

Terminan de debatir, dónde surgieron ejemplos muy interesantes. La clase finaliza y yo me despido de ellos, sabiendo que pronto voy a volver a verles. Me quedo en el aula con Eugenia, le digo que los estudiantes me cayeron muy bien y que voy a ir pensando sobre qué temas puedo abordar en mis clases.

Salimos con Eugenia, y, aunque la clase haya terminado, el acto educativo no. Eugenia en el pasillo se encuentra con otra profesora, Tilda, quién está encargada de la parte de Cine y es coordinadora de la especialidad. Esta docente, le comenta, desolada “los chicos están perdiendo pasión y entusiasmo, ¿dónde están sus ganas?, ya no sé qué

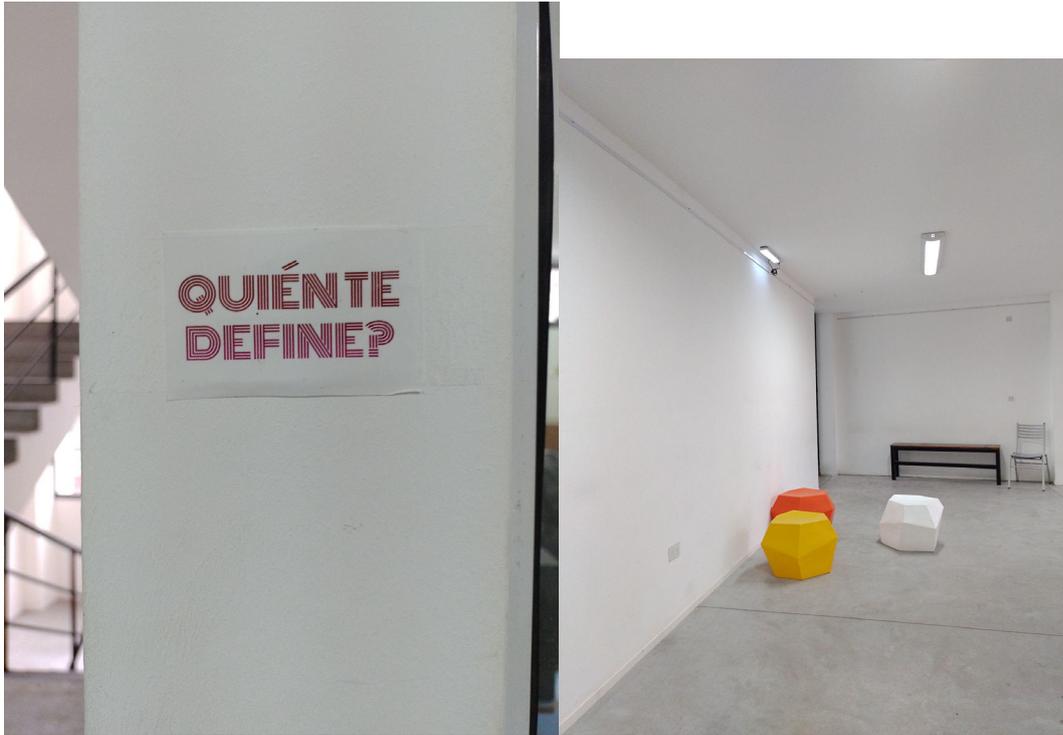
hacer”. En un tono teatral, a Eugenia y a mí nos causó gracia su forma de expresarse, y Eugenia le dice “che, no nos tires abajo la docencia, que estoy con una practicante”. Yo me reía, sabía que mi grupo era especial, que sus ganas de aprender estaban a mil, y no quería que este comentario afecte en mis prácticas. En eso, la profesora dice “un lujo hacer las prácticas con ese grupo, la verdad, sos una privilegiada, con otros, te la regalo”, y se va. Ese encuentro no me pareció menor, no quise verme reflejada en esa docente, en no saber qué hacer y no encontrar el entusiasmo en mis estudiantes.

Me despidió de Eugenia y recorro un poco más el BBA. La arquitectura es muy similar a la FAHCE. En eso, me detengo en el vidrio de una secretaria, donde hay colgados varios carteles y entre ellos, un calendario. El calendario señala fechas importantes para la institución, como el día del Maestro, el día del Profesor/a, el día del Estudiante, el día por el respeto a la Diversidad Cultural, el día a la Lealtad, el día por el respeto a la Identidad. “Genial, esto me va a servir como disparador para mis clases”.

Claramente, el BBA es una institución que constantemente retoma los derechos y las luchas sociales, que lo tiene presente en su cotidianidad.

Dejo adjunto unas imágenes:







Auditorio del BBA inaugurado en 2021¹⁰

¹⁰ <https://unlp.edu.ar/institucional/un-moderno-salon-auditorio-con-un-buffet-queda-inaugurado-en-el-bachillerato-de-bellas-artes-20722-40722/>

Anexo 5- Observación 18/08/2022

Observación clase 18/8/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba, M. Sol

Entro al BBA, subo las escaleras y me dirijo al aula.

Afuera de la puerta estaban Eugenia y les estudiantes. Me dirijo a saludar uno por uno, sin saber cómo hacerlo (“¿es correcto con un beso en el cachete, puño o a la distancia?”). Me doy cuenta por un milisegundo qué tengo prácticas arcaicas del ser docente, cómo por ejemplo, el saludo. Los saludo normal, con un beso, ellos me reciben con una sonrisa. Previo a entrar al aula, un estudiante de otra especialidad pero compañero de ellos, comenta brevemente que el “amaria” estar en esta especialidad, porque discutiré todo.

Entramos al salón, y me dirijo a sentarme, en un lugar dónde pueda observar todo. En esta clase me centraré en observar en cómo Eugenia secuencia sus clases y cómo interviene. Ella comienza recuperando lo qué vieron en la última clase, les autores y los principales conceptos, las tensiones qué hay entre ser diferentes y ser desiguales. Recupera a Restrepo, quien plantea a la interculturalidad como relaciones entre diferentes actores sociales de diálogo y de encuentro. Pregunta a les estudiantes si recordaban qué plantea Restrepo, y una estudiante tenía anotado prolijamente todo lo qué Eugenia presentó la clase pasada.

En un segundo momento, Eugenia comienza aclarando en qué va a consistir esta clase: esta clase va a consistir en llevar estos conceptos de la perspectiva intercultural al terreno real. Por esto misma, comienza introduciendo el texto qué les estudiantes tenían qué leer para la clase. Entre risas, admiten qué ninguno lo leyó, y qué por cuestiones técnicas, no pueden entrar al aula web (eso dicen), por eso, siempre un estudiante por semana se encarga de pasar los recursos extras de clase por medio de whatsapp al resto de sus compañeres. Esta semana, la compañera encargada se había olvidado.

El texto es “Mujeres indígenas, derechos colectivos y violencia de género: Intervenciones en un debate que inicia” autoría de Mariana Gómez y Silvana Sciortino. Eugenia comienza aclarandoles porqué eligió ese texto: “Silvana Sciortino es una antropóloga qué estudió en la UNLP, el texto es interesante porque muestra cómo se

articulan las mujeres indígenas, las mujeres académicas y las mujeres activistas, es decir, como diferentes agentes sociales se relacionan” . Me interesó que Eugenia haga un breve paneo previo a la lectura colectiva sobre quién es la autora y un resumen de la idea principal, como una práctica universitaria. A diferencia de mi formación secundaria, la mayoría de las lecturas estaban dadas aisladas de su autor/a.

A partir de esta introducción, Eugenia les propone que se dividan en dos grupos y que cada grupo seleccione la parte I o la parte II del texto (el texto habla sobre dos casos dónde las comunidades indígenas se relacionan con agentes sociales diferentes), que lo lean y que debatan una serie de preguntas . Eugenia les dicta las preguntas para el grupo 1, y otra serie de preguntas para el grupo 2.

Para el grupo 1:

- ¿Cuál es la problemática que se aborda?
- ¿Cuál es la tensión que visibiliza entre los DDHH y los Derechos culturales?
- ¿Cuáles son las dos posturas que se identifican?

Para el grupo 2:

- ¿Dónde y cómo surge la participación de las mujeres indígenas en los encuentros nacionales de mujeres?
- ¿Cuál es la tensión que se plantea entre los derechos indígenas y los derechos colectivos?
- ¿Cuáles son las posturas que se plantean?

Cada estudiante está leyendo atentamente el texto desde sus celulares, el salón en silencio. Mientras, Eugenia y yo nos vamos afuera a dialogar sobre unas preguntas que pensé para la secretaria de DDHH del BBA. Volvimos a ingresar y algunos seguían leyendo. Eugenia estaba atenta a si ya estaban debatiendo en grupo, y que decía cada grupo. Por un momento, quise sumarme a los grupos y participar yo también, pero no podía, o al menos, no me sentía habilitada para estar participando con ellos, es su momento. Cada grupo tenía aprox 5/10 minutos para debatir sobre las preguntas.

Es momento de hacer la puesta en común. Cada grupo comienza comentando de que trataba cada caso abordado en el texto. Al grupo 1 le toco el caso de Lapacho Mocho en la comunidad wichi, en dónde distintos medios de comunicacion reproducen la situacion de un abuso sexual hacia una niña de entre 9 y 11 años, dónde se le acusa al marido de su madre, de 28 años, de ser el culpable. Aparentemente, esta comunidad indigena avala las prácticas sexuales desde temprana edad, dónde son consensuadas por las mismas niñas. La problemática es que una jueza argumenta que «... los pueblos pueden conservar sus costumbres e instituciones propias siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos

humanos internacionalmente reconocidos». Sin detenerme demasiado en el texto, el cual es muy interesante, les estudiantes se mostraron muy participativos al dialogar sobre las preguntas que Eugenia pensó. Lo mismo para el grupo 2, que les había tocado el caso de la participación de pueblos originarios en los encuentros nacionales de mujeres, y en como sus tradiciones y costumbres se ponían en tensión frente a ciertos debates, como el aborto, por ejemplo.

Otra vez, me quedo sorprendida con la participación de los estudiantes. Siento que va a ser un desafío pensar en clases para ellos, teniendo en cuenta que ya tienen un conocimiento previo sobre este tipo de debates. La pregunta que me atormenta (en un buen sentido) es “¿qué puedo traerles de nuevo yo?”

La clase termina con la participación de ellos, 1 hora y media se pasó volando, sin embargo, cada vez que pienso en el desafío intelectual que hay detrás para pensar cada clase, cada tema y cada contenido, 1 hora y media es solo “la punta del iceberg”. Es mi ingenuidad la que en cierto punto me bloquea a pensar, también, que no estoy dentro de sus cabezas para comprender qué contenidos puedo armar que les “haga volar”. La pregunta que me hago constantemente es “¿Qué me gustaría aprender a mí de esta materia? ¿Cómo sistematizar eso en una clase?”. Estoy aprendiendo, no solo porque sean temas nuevos, sino porque se pone en juego la transposición didáctica “¿cómo esto que ya sé puedo introducirlo a alguien que no? ¿Yo lo sé realmente? ¿qué me diferencia a mí de ellos?”

Una vez que los estudiantes se retiran, le pregunto a Eugenia como sería mi participación en la evaluación. Ella ya me había adelantado que en noviembre sería la etapa final de la cursada, donde en las últimas clases discutirán las consignas y las formas de resolución. Sin embargo, mi duda era sobre cómo mi forma de evaluar se reflejaría en la cursada completa. Esto es una particularidad propia de las prácticas, puesto que estamos interviniendo en un espacio ya intervenido, donde no pensamos toda la planificación desde 0. Eugenia me dice que eso debo decidirlo yo, que yo no colaboraría con ese trabajo final (es decir, no formará parte de mis prácticas), pero me quedó la duda en cómo pensar mi evaluación, entendiéndola como un componente didáctico fundamental en toda organización de clases. En la conversación sobre la evaluación, Eugenia me dice que en el BBA no usan un sistema de notas numérico. A partir de la pandemia, la institución decidió no evaluar en estos términos, sino en otros, tomando a la participación en clase como un criterio principal. Por esto mismo, admití que debía hacer una lectura detallada de las formas de evaluar en esta institución, ya adentrándome en mis planificaciones de clase.

Como comentario final, Eugenia me dice que toda la información está en la página web de BBA, que ahí seguro están cargadas las formas de evaluación. También me pregunta si iba a realizar alguna otra entrevista. La realidad es que la página está completa, no siento necesario realizar otro encuentro más que con la secretaria de DDHH, Lucia Gentile, quien

me podría brindar información interesante y relevante para pensar mis diseños de clase y análisis institucional.

Esta segunda observación fue necesaria para empezar a tomar decisiones de mis propios diseños, ya no tengo la primera impresión general de la clase pasada, sino que el “ojo pedagógico” se va adentrando más en cómo pensar mis futuras intervenciones docentes.

Anexo 6- Observación 25/08/2022

Observación clase 25/8/2022

Institución: Bachillerato de Bellas Artes

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola

Practicante: Gamba, M. Sol

La clase comienza un poco revuelta porque los estudiantes tenían la cabeza en la "Expo", una muestra que organizan ellos como promoción. Entre chistes, mientras Eugenia intenta comenzar su clase, ellos proponen trabajar la interculturalidad para la expo.

Eugenia vuelve a retomar qué es la interculturalidad, intentando que los estudiantes puedan ponerle una voz propia a esa definición. Algunos no sabían qué responder, esto me llamó la atención, pues es un tema que se viene tratando en varias clases desde el principio de mis observaciones.

A partir de esto, Eugenia retoma el texto sobre las mujeres indígenas que vieron la semana pasada y les pregunta qué les quedó de ese texto. Un estudiante comenta que le quedó como la justicia y la cultura pueden disputarse, y donde no termina de entender como esa situación (la del abuso infantil) podría abordarse. Otra compañera responde que ese texto le permitió sacarla de su realidad que está naturalizada.

Otra pregunta que la profesora le hace a partir de este debate es "¿Desde dónde estamos "luchando" por esos derechos?". Algunos estudiantes responden que desde el sistema judicial, desde el Estado. Otra compañera hace un comentario interesante, que el tema judicial ya es complejo dentro de una misma cultura.

Eugenia comparte sus reflexiones finales del texto, que son las que ella interpreta de la lectura, las cuales son la revisión del sistema judicial, que no son solo las mujeres indígenas las que se repreguntan sus prácticas (en relación a la parte de lo de los encuentros nacionales de mujeres) y las tensiones que surgen en un proceso de ampliación de derechos.

En la presentación, Eugenia les comparte un fragmento de un texto de Rodolfo Vazquez, sobre "el problema del multiculturalismo", una situación similar a la del abuso infantil en la comunidad indígena, pero diferente a la que leyeron. La profesora retoma a Hobbes, sobre el acuerdo moderno sobre las normas de convivencia, y les hace una serie de preguntas para debatir:

En una sociedad democrática, ¿cómo convivimos con otros?, ¿respeto a la diversidad?, ¿dialogamos con los otros? ¿Cómo construimos acuerdos sociales

interculturales? ¿Qué significan las leyes, la constitución, el marco legal-normativo en la vida en sociedad y ejercicio de los derechos humanos?

En base a esto, Eugenia continua con algunos aportes teóricos de Vazquez: define que una convivencia entre culturas es posible si garantizamos y priman los derechos liberales: A la vida y mi integridad; a la igualdad ante la ley; a la libre expresión, entre otros. A la educación, trabajo, salud, entre otros.

A continuación, se propone una actividad en parejas, en la que tendrán 20 min para resolverla. Las consignas son:

- 1- Pensar y escribir una situación, un ejemplo concreto de discriminación y relatarlo. La idea es que los ejemplos sean en relación a las temáticas transversales del curso: etnicidad, personas con discapacidad, géneros y sexualidades.
- 2- Identificar qué política estatal pública responde a prevenir esa situación de exclusión y discriminación.

Mientras Eugenia relataba las consignas, una estudiante se le adelantó a la segunda consigna creyendo que tenían que inventar una política pública que solviera esta problemática. Eugenia la incluye como 3er pregunta.

La clase termina con los aportes de los estudiantes. Una pareja explica la situación de las calles en la ciudad de La Plata y cómo eso afecta a las personas con discapacidad. Proponen que no deberían existir las calles adoquinadas, pero, reconocen que siguen estando en la ciudad a modo de tradición y perseveración de la ciudad original.

La clase se pasó rápido, muy. Pienso que los tiempos pedagógicos del nivel secundario son muy distintos a los tiempos pedagógicos de la universidad, y que mi desafío es poder ir a sus ritmos. El contratiempo de esta clase fue que los estudiantes tenían su cabeza en la "expo". Eugenia pudo retomar su propuesta inicial y ellos se engancharon con la propuesta, a medida que la docente iba dirigiendo los contenidos, y también, marcando límites. Mientras Eugenia va dando indicios teóricos contundentes, decide mezclar con actividades prácticas. Es decir, la dinámica de Eugenia es un teórico-práctico de hora y media, donde la voz de los estudiantes tiene mucha importancia y protagonismo en sus propuestas pedagógicas.

Anexo 7- Programa de “Arte y Subjetividad II”

Programa de “Arte y Subjetividad II” a cargo de la docente co-formadora

Asignatura: Arte y Subjetividad II

Profesor/a: Eugenia Olaizola

Año 2022

Fundamentación

En el marco del 6° año del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” de la Universidad Nacional de La Plata, especialidad Artística Sociocomunitaria, nos proponemos abordar exhaustivamente, desde una perspectiva de derechos humanos e intercultural, la temática: construcción social e histórica de los cuerpos, de “les cuerpos”.

Posicionarnos desde una perspectiva de derechos - intercultural posibilitará problematizar y comprender las relaciones entre diferencia y desigualdad producidas sobre los grupos invisibilizados, silenciados, negativizados; al mismo tiempo que denunciar las injusticias, los procesos exclusivos y luchar contra toda forma de discriminación. En este sentido durante las clases analizaremos cuestiones vinculadas a la problemática de los géneros y sexualidades, a los discursos científicos sobre las personas y grupos con discapacidad, a las discusiones sobre etnicidades y migración.

Recuperando los aportes teóricos de Foucault, los cuales nos permitirán comprender dichos contenidos, la normalización de la sociedad se constituyó y perpetuó a partir de la implementación sistemática de dos estrategias efectivas: por un lado la producción discursiva del concepto de “anormal” y por el otro en la medicalización de la sociedad. Las concepciones de anormalidad y discapacidad o, en el sentido común: raro y diferente que dominaron el siglo XIX y XX estuvieron, y aún están sostenidas en una mirada médico patológica, terapéutica y de rehabilitación orientada a la restitución de la “normalidad perdida”. Sobre los sujetos que no cumplen con los patrones esperados socialmente del “ser normal” -por representar lo otro, lo diferente, lo inferior- se construyeron prejuicios, discriminaciones, estigmatizaciones, situaciones de represión y control ejercidas por el Estado y sus políticas públicas, por la sociedad y sus diversas instituciones: escuelas, hospitales, medios de comunicación. En este marco, la anormalidad, como categoría teórica, debió ser naturalizada socialmente para aumentar su eficacia en el señalamiento: identificar, clasificar, dividir, separar, nombrar, diagnosticar, predecir. Y le/la otre fue convencido de que está mal ser lo que es y, fue persuadido para que deje de ser (Vallejos,

2002). Se trata de la transformación de lo distinto en anormal, de la reducción de la otredad a lo inferior.

Por último, consideramos que la condición intercultural de nuestra sociedad latinoamericana requiere de políticas de convivencia -como forma de relación basada en intercambios horizontales, simétricos y recíprocos así como aprender a convivir con les/as diferentes para saber confrontar con les/as antagónicas-, del fomento de ciudadanías activas y emancipatorias, de derechos humanos y sujetos capaces de participar/intervenir en relaciones de negociación y conflicto. Por tanto en este espacio curricular de intercambio y discusión nos interesa pensar en la vulneración de los derechos humanos, en las luchas de los grupos minoritarios, en la reposición de los derechos. Es decir en la ampliación de derechos y ciudadanías a partir de la conquista.

Asumir una perspectiva de derechos intercultural nos brindará herramientas para la construcción de una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva.

Abordaje de la ESI

Si bien las temáticas de la materia se enmarcan en la ESI se propone acompañar con una perspectiva y con dinámicas áulicas que reflejen un posicionamiento integral y transversal de la ESI.

Abordaje de la Educación Ambiental Integral

Si bien por el momento no se ha incluido en el programa podría pensarse en el marco de las desigualdades.

Objetivos

Propósitos de enseñanza

- Promover la construcción de un espacio de intercambio, diálogo y reflexión en relación a los núcleos temáticos propuestos para favorecer la construcción colectiva del conocimiento.
- Acercar a les/as estudiantes al conocimiento sobre las teorías de género, feminismos, etnicidades y discapacidad para analizar, comprender, discutir los posicionamientos teóricos - epistemológicos.
- Favorecer la desnaturalización, problematización y cuestionar “lo normal” como construcción sociohistórica para visibilizar y leer el ejercicio del poder, la opresión, exclusión, estigmatización, clasificación sobre les/as “otres” percibidos como peligrosos, indeseables, desviados sexuales.

Objetivos de aprendizaje

Que les/as alumnos logren:

- Comprender la discapacidad, el género, la sexualidad, la etnia como construcciones sociohistóricas.
- Conocer, analizar y problematizar el paradigma de la normalidad y sus consecuencias sobre las/es ciudadanes.
- Desnaturalizar la negación, el silenciamiento, la invisibilización, discriminación, exclusión, estigmatización de diferentes sujetos y sectores sociales vulnerados de sus derechos.
- Conocer los marcos jurídicos y convencionales sobre derechos humanos con perspectiva intercultural.

Contenidos

Se ha estructurado la propuesta en los siguientes ejes temáticos:

Eje 1: La construcción social del cuerpo: discapacidad, género, sexualidad, etnia.

La producción social del/a anormal. La discapacidad, el género, la sexualidad desde una perspectiva sociohistórica. Cuerpes(os) hegemónicos. Masculinidades. Binarismo. Estereotipos. La escuela y las cuestiones de géneros, sexualidades y etnicidades. Marco normativo en perspectiva histórica.

Eje 2: Paradigmas: el Modelo Médico Hegemónico y Modelo Social.

Eje 3: Interculturalidad e inclusión. Las luchas de los movimientos sociales y sus conquistas en el plano social y educativo. DDHH e Interculturalidad. Tensión entre Multiculturalismo e Interculturalidad.

Metodología

Las clases tendrán un carácter teórico-práctico, reflexivo y dialéctico en pos de que las/es estudiantes logren construir nuevos conocimientos significativos y relevantes socialmente.

En términos generales los encuentros presenciales tendrán una estructura similar: presentación del tema, trabajo de análisis y reflexión individual, en pequeños grupos o en plenario de problematización, puesta en común, sistematización y conceptualización teórica sobre los contenidos del espacio curricular.

A su vez, se promoverá la interacción y comunicación mediante un aula virtual en Aulasweb Colegios en la que se garantizará el acceso a la bibliografía, materiales y recursos educativos.

La propuesta áulica contempla el abordaje de los núcleos temáticos previstos a partir de fuentes bibliográficas, producciones audiovisuales, artículos de diarios, entrevistas,

documentos históricos, marcos jurídicos, convenciones y tratados internacionales. El tratamiento de los contenidos, las actividades y los materiales bibliográficos serán flexibles considerando los intereses y características del grupo-clase.

Por último, se propone planificar acciones de forma articulada con el espacio curricular: "Proyectos Artísticos y Culturales en Contextos".

Evaluación

Para el proceso de acreditación del espacio curricular se tendrá en cuenta el porcentaje de asistencia a clases según lo estipulado por la institución; asimismo se considerará la entrega y desarrollo de los trabajos prácticos (individuales y grupales), evaluaciones presenciales y domiciliarias. A su vez se considerará la participación de les/as estudiantes en cada encuentro y su compromiso con la propuesta pedagógico-didáctica.

Bibliografía

- Blas Radi (2013). Algunas consideraciones sobre "el binario" y la Ley de Identidad de Género en Argentina. Exposición oral en evento de divulgación. EJE 1
- Blas Radi y Sardá. "Travesticidio / transfemicidio". Coordinadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina." EJE 1
- Faur Grimson. Mitos sobre las minas (selección.)
- García Canclini, N. (2011) De la diversidad a la interculturalidad. En: Conflictos interculturales. Ed. Gedisa. EJE 3
- Gómez, M. y Sciortino, S (2015) Mujeres indígenas, derechos colectivos y violencia de género: Intervenciones en un debate que inicia. Entramados y perspectivas. Revista de la carrera de Sociología, Vol. 5 N° 5 EJE 3
- Guacira Lopes Louro (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En: Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer. Ed. Auténtica. Sao Pablo, 2004 EJE 1
- Hooks, B. (2005) Alisando nuestro pelo. La Gaceta de Cuba. EJE 1
- Mato, D. (2009) Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica. Aguilar, Nivón, Portal, Winocur (Coords.). Ed. Anthropos EJE 3
- Michael Kimmel (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina, en Olavarría, José y Valdés, Teresa (eds.) Masculinidades y equidad de género en América Latina, Flacso, FNUAP, Santiago De Chile. EJE 1

- Vallejos, Indiana Conferencia “Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas”, I Reunión Anual de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos 2011, UNLu, 7 y 8 de abril, Luján. EJE 2
- Vazquez R. “Derechos de las minorías y tolerancia.” En Carbonell, M et al., Derechos sociales y derechos de las minorías, Mexico D.F., Ed Porrúa, 2001.EJE 3

Clase	Tema	Bibliografía	Otros recursos
Eje 1 La construcción social del cuerpo: discapacidad, género, sexualidad, etnia.			
1 17/3	Identidad en relación con cuestiones de géneros		
2 31/3	DDHH y Feminismo	Hooks, B. (2005) Alisando nuestro pelo. La Gaceta de Cuba	https://www.youtube.com/watch?v=JmCJVETIWP8&ab_channel=EugeniaOlaizola
3 7/4	Visibilizar las mujeres de nuestra historia		Ficha de clase: 2 de abril y género: «veteranas: una historia silenciada» Abordar la guerra de malvinas desde una mirada género 2 DE ABRIL, VETERANAS DE MALVINAS, VESTIR LA HISTORIA, VISIBILIZAR LA EXPERIENCIA- MARÍA POZZIO.
4 21/4	Masculinidades	Guacira Lopes Louro (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En: Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer.	Es o no es? (Descubra su masculinidad con subtítulos en castellano)
5 28/4	Identidad feminista		No se nace feminista Dora Barrancos TEDxRíodelaPlata Ley Micaela: Tu sonrisa como bandera - Spot 01
6 5/5		Faur Grimson. Mitos sobre las minas (selección.)	Los ayudadores - Campaña #YoMeOcupa
7 12/5	Presentación de les estudiantes		-Feminismos/-Ley Micaela/-Matrimonio igualitario
8 19/5	Ley de Identidad de Género	Blas Radi (2013). Algunas consideraciones sobre “el binario” y la Ley de Identidad de Género en Argentina. Exposición oral en evento de divulgación.	10 años de la sanción de la Ley de Identidad de Género LEY IDENTIDAD DE GÉNERO

9 26/5	Cierre del Eje 1		
Eje 2 Paradigmas: el Modelo Médico Hegemónico y Modelo Social.			
10 2/6	Modelo médico y modelo social de la discapacidad	Vallejos, Indiana Conferencia "Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas", I Reunión Anual de la Comisión Interuniversitaria	"La historia de Miguel" - Nunca dejes solo a un equipo
11 9/6	Modelo médico y modelo social de la discapacidad		Los Simpson Cambio de Bart...<input type="checkbox"/> Artículo NYTIMES
12 16/6	Modelo médico y modelo social de la discapacidad	Len Barton, Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad	
13 30/6	Feminismos y discapacidad	Florencia González, Feminismos y discapacidad I. Revolución femidisca	Les otras / Capítulo 11: Discapacidad como identidad política
14 7/7	Discapacidad		1 de cada 7 discapacidad Art PAG12
15 15/7	Cierre de Cuatrimestre		

Anexo 8- Observación entre pares

Observación entre pares- hecha por Agustina Caputo

29/09/2022

Contenido: ¿De qué hablamos cuando hablamos de DDHH? ¿Cómo se han desarrollado los DDHH en Argentina? El retorno de la democracia a partir de 1983 y el Juicio a las Juntas Militares en 1985

Al llegar al aula donde se va a desarrollar la clase junto con Sol, encontramos a una de las estudiantes sentada. El resto del grupo va llegando progresivamente y se ubica en distintos lugares del espacio. Algunxs se sientan de a pares, otrxs de manera individual en bancos y otrxs de manera cómoda utilizando la mesa como asiento. El ambiente es ameno, se escuchan comentarios sobre una jornada que se desarrolló la semana anterior en la institución y risas que acompañan este primer momento.

Sol se ubica en el frente de la clase, saluda, me presenta y pregunta si recuerdan lo que se habló la semana anterior, explicita el tema de aquella clase referenciando a los sucesos de la última dictadura cívico-militar. Después de escuchar algunas respuestas continúa con el tema explicitando los contenidos seleccionados y organizados para este encuentro para luego indagar sobre los saberes previos que tengan sus estudiantes.

Mientras lxs estudiantes comparten sus experiencias, utiliza el pizarrón como soporte visual para ir anotando palabras claves, que considero, colaboran en relacionar los DDHH con el contenido que va a ofrecer posteriormente. En este sentido, va utilizando preguntas que puedan servir de puente entre lo que ya saben, no sólo desde sus experiencias personales sino también desde saberes propios del campo histórico y los saberes a aprender. Algunas de ellas son: ¿Qué piensan que son los DDHH? ¿Cómo se han desarrollado en nuestro país?

Luego de este primer momento, Sol realiza de manera oral una introducción histórica de los DDHH. La metodología que elige es una exposición interactiva con sus estudiantes con un sostén audiovisual que colabora en la sistematización de lo que quiere transmitir. Este recurso tiene algunos lineamientos teóricos sobre el concepto y las características de los DDHH. Sol pregunta si alguien quiere leer. Continuamente lxs estudiantes participan realizando preguntas, aportando algunos comentarios. Sol responde complementando esto con información.

En ese momento, algunas estudiantes se ríen de algo ajeno a la clase y piden disculpas. Sol sonrío muy amablemente y les dice que no pasa nada. Noto que estas estudiantes están muy atentas a lo que va diciendo por lo que rápidamente vuelven a involucrarse en la conversación colectiva.

Posteriormente Sol explicita que va a compartir un video. En esta actividad plantea dos preguntas para que lxs estudiantes tengan en cuenta a la hora de verlo. Considero que estas preguntas abiertas colaboran luego en la posterior interpretación, posicionamiento, conclusiones y que ellxs van elaborando así como también en la puesta en palabras de sus sensaciones. Las mismas recuperan en su formulación la importancia de los DDHH en la vida de ellxs y también los contextualizan en el momento actual. Esto me da la pauta de que Sol desea colaborar en la construcción de un contenido curricular pero de manera situada y significativa para ellxs.

En el momento de compartir el primer video, cuyo contenido es sobre la declaración universal de DDHH, prima el silencio. Lxs estudiantes están atentos a lo que sucede. Consecuentemente con lo que planificó Sol, cuando termina pregunta si pudieron pensar esas preguntas en función del video.

En la conversación, Sol va realizando distintas intervenciones para contextualizar lo que van diciendo, profundizar y precisar algunas cuestiones del contenido: tensiones, discusiones del campo y marcos normativos legales. Utiliza ejemplos e introduce algunas noticias actuales en función de un comentario de una alumna sobre el derecho a la protesta. Hacia el final de este momento realiza una pregunta sobre la utopía que suponen los DDHH que pareciera ser retórica y de apertura hacia que sigan pensando.

Dos intervenciones a destacar son: invita a sus estudiantes a no quedarse con la información propuesta por ella, sugiriendo que busquen la fuente del video (Declaración Universal de DDHH) y por otro lado, durante todo el conversatorio, cuando los aportes de lxs estudiantes se centran sólo en lo anecdótico, ella los toma y va virando la conversación para volver al tema principal.

El tercer momento de la clase se destina a la segunda selección de contenidos. Para ello, Sol utiliza otro video como soporte para un análisis reflexivo. El recurso elegido es una fuente histórica cuyo contenido es delicado en términos de percepción social ya que retrata alguno de los discursos de dictadores presentes en el Juicio de las Juntas militares, por ello me dispongo a prestar especial atención a los gestos y miradas de lxs estudiantes. En principio, percibo que lxs estudiantes se sorprenden, algunxs nunca habían tenido contacto con este material testimonial. Por momentos, algunxs estudiantes se muestran emocionados.

Al terminar, se produce un breve silencio. Sol pregunta: “¿Qué les pareció?”. Esta pregunta me parece que acompaña muy bien el momento movilizador. No está orientada a

la comprensión sino a que puedan dar sus sensaciones. Luego de brindar este espacio, va reintroduciendo el tema centrándose en su último propósito que resalta la importancia de la lucha y la militancia social.

Hacia el final de la clase, en el último momento, Sol recomienda la película 1985. Pregunta si quieren mirar el tráiler pero lxs estudiantes le dicen que ya están al tanto. Les sugiere que vayan al cine. Me parece una manera adecuada de cerrar la clase.

Se despide. Algunxs estudiantes salen del aula, otrxs se quedan conversando con ella.

Algunas notas sobre la clase:

- El aula: es un espacio en forma de pasillo amplio que cuenta con dos pizarrones y una pantalla para poder conectar dispositivos móviles. En las paredes cuelgan distintos soportes y producciones de lxs estudiantes. Cuenta con ventanales y la disposición tanto de los bancos y sillas como del escritorio de docentes se encuentra de modo tradicional (filas de bancos -pizarrón al frente – escritorio hacia un costado del pizarrón). Se percibe un ambiente relajado en el aula y por fuera de ella. Algunos sonidos que acompañan la clase me llaman la atención: por un lado, el típico timbre de escuela pero por el otro lado, hay personas cantando en los pasillos. En el tiempo que estuve, se notó que hay un modo muy dinámico de habitar los distintos espacios institucionales, por lo que considero que el aula no es la excepción.
- El rol docente: de apertura hacia la escucha, el diálogo, la pregunta y la reflexión. Cuando habla mira a todxs sus estudiantes y maneja el ritmo y los tiempos de manera flexible en función de la situación. Creo que logró llevar adelante estrategias para mantener el interés de lxs estudiantes en las discusiones sobre el contenido. Sus intervenciones a través de ejemplos y formulación de preguntas posibilitaron también ello. Suministró además información organizada previamente y dio lugar a la activación de conocimientos previos. Esto creó un andamiaje para que se construyan algunos significados comunes sobre el contenido de su clase.
- El rol de la coformadora: de acompañamiento continuo y de observación participante, por momentos aporta comentarios y ejemplos pertinentes con el contenido. Pide permiso a Sol de manera oral o levanta la mano antes de dar su opinión, lo que percibo como un gesto de compromiso con la práctica ya que en todo momento el rol de docente lo asume Sol.
- El rol de lxs estudiantes: de apertura hacia la escucha y la pregunta. Muy comprometidxs con la clase, aportaron conocimientos valiosos para que pueda construirse esos significados comunes.

- Sobre la planificación: se percibe una coherencia entre aquello que está plasmado en la hipótesis de trabajo y lo que sucedió. Considero muy valiosa la estrategia de llevar adelante los propósitos a partir de distintas fuentes no sólo textuales para que sean los propios estudiantes los que elaboren algunas conclusiones. También se percibe una disposición hacia la adecuación de la misma en función de los tiempos y ritmos propios de la clase.

Anexo 9- Observación de docente

Observación de docente- hecha por Silvina Justianovich

27/10/22

La clase da inicio unos minutos más tarde. Los avisos y las dinámicas de los estudiantes en el ingreso al aula hacen lo suyo. En tu rol de inicio, los esperas, re-preguntas por los compañeros que faltaban, hasta que comienzas la clase.

Empezas presentando/articulando con la clase pasada. Los estudiantes (algunos de ellos) muy rápidamente recuperan lo visto, el tema de la identidad, del territorio, del lenguaje. Establecen relaciones. Dan cuenta de la atención de la clase previa. Emerge la relación/binarismo entre el nosotros-ellos. Este primer momento de clase, retomas, recuperas/an, articulas saberes. Se lleva unos veinte minutos. Resalto tu capacidad de ir articulando los temas que van recuperando ellos. Pero también debo resaltar la necesidad de que ellos tengan/puedan culminar con sus ideas, sus expresiones, en sus modos de decir. En algunas oportunidades, interrumpis su decir, para terminar las frases con tus propias palabras. Hacer lugar al otro supone hacer lugar al otro. En su intervención y tiempo.

El segundo momento, lo inicias anticipándole a tus estudiantes de que va la clase: como van a trabajar, las actividades y momentos: lo que quedó pendiente y la actividad de evaluación, dado que se trata de TU última clase. Esto es aclarado en diferentes oportunidades de la clase, entiendo que porque generó confusión entre los estudiantes que solo se terminaban TUS clases y no las de la asignatura, en su totalidad.

Indicas la primera actividad: lectura de la noticia. Los estudiantes se disponen todos a la tarea. Leen, comentan, se preguntan cosas en voz alta y entre ellos.

A los 15 minutos, instalas la pregunta ¿que les pareció la noticia?

Desde luego, los estudiantes recuperan, intervienen problematizando, algunos "se van de tema" mencionan otras cosas que la noticia, seguramente, les derivó. Resulta interesante que aun en la "aparente dispersión" los estudiantes comienzan a dar cuenta de algunos aspectos de las preguntas que vos ofreciste para trabajar la noticia, aunque cuando terminó el momento de lectura no fuiste a ellas para iniciar el intercambio desde ellas. Esto despista. Creo que quizás los confunde. Esa es mi percepción al menos, "desde fuera". Porque luego de hacer lugar a lo que dijeron, cortas el momento y vuelves a las preguntas (aunque había dimensiones de esas respuestas que ya estaban circulando/siendo dichas) Vuelvo a advertir que a la par de que emergen muy buenas intervenciones de tus

estudiantes, vuelves a cortar/interrumpir a algunos de ellos sin dejar que terminen sus ideas propias, Sol. Esto es necesario de señalar. La circulación de la palabra, la legitimidad de las voces, la autoridad en el aula, son intervenciones que se construyen en la práctica misma, en la urgencia e inmediatez de la clase, aunque bien pueden ser previstas por vos. Esto es, anticipadas con criterio y sobretodo, con posicionamiento. Esto hay que advertirlo, para no perderlo de vista en los modos y estilos en que *nos vamos haciendo* como profes.

Haces re-preguntas. Seguis tirando de la noticia y de las muy buenas intervenciones que ellos van produciendo en la clase. Sin embargo, no hay un momento en que el contenido se sistematice. Me pregunto por ello, por el contenido objeto de enseñanza de la clase en sí misma. De esta clase. Por la necesidad de sistematizar A PARTIR de lo que la noticia posibilitó y lo que las intervenciones de tus estudiantes traen. Así como también, lo que no traen, lo que no es pertinente pero es comentado por ellos. Pienso en esto hasta el final de la clase.

Presentas la actividad de evaluación. A la par que presentas una, lo haces con la otra. Evaluar sus aprendizajes y tu práctica como docente, les decis. Ellos comprenden y rápidamente se disponen a la tarea. Y las realizan a la par: van pasado al frente, al pizarrón a escribir palabras que (se les) deriven de DDHH en el pizarrón escrito por vos, y luego, vuelven y toman nota en sus hojas para hacerte la evaluación a vos, aunque sin consigna mediante.

Aquí vuelve a suceder una intervención similar. Ellos recuperen los sentidos por los cuales eligieron las palabras que completaron "el crucigrama" -que no era tal-, pero no hay una instancia de sistematización tuya, de cierre que amalgame los sentidos de esas palabras que de repente- quedaron dispuestas juntas. Había que hacer un trabajo de jerarquía, y también de despeje. No daba igual la palabra condena, que neoliberalismo, que identidad o disidencias, por ejemplo. No solo porque no se trabajaron todas ellas conceptualmente, sino porque era parte de la función de institucionalización del saber, establecer vínculos, relaciones, jerarquizaciones entre palabras para volverlas categorías. No todo debería de DDHH.

La clase cierra y me quedo pensando, ¿son solo palabras los aprendizajes que se llevan? ¿cual fue el sentido? ¿o los sentidos? ¿como se vincula ello con la interrelación de las clases? ¿con los contenidos que secuenciadamente pensaste clase a clase? ¿era necesario hacer aclaraciones conceptuales? ¿como lo viste vos, a ese momento?

Anexo 10- Evaluación de la docente co-formadora

La estudiante Sol Gamba, cursante de la Cátedra: “Prácticas de la Enseñanza”, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE – UNLP, desarrolló su instancia de práctica en la asignatura “Arte y Subjetividad II” correspondiente al 6o (sexto año) de la Especialidad Socio comunitaria del Bachillerato de Bellas Artes, colegio de pregrado de la UNLP, durante los meses de agosto, septiembre y octubre del 2022.

La asignatura se dicta los jueves desde las 13:40hs. a las 15:10hs., cursándose dos módulos seguidos, sin recreo, de 40 minutos. El grupo - clase se conforma por 10 (diez) estudiantes que constituyen un gran equipo de trabajo participativo e interesadas por las problemáticas sociales.

Fase Pre activa

El día viernes 15 de julio, previo a el receso invernal, se realizó un encuentro sincrónico por videoconferencia con Sol a fin de presentarle la propuesta pedagógica, acercarle el programa y comentarle algunas características del grupo-clase; asimismo se compartió el sentido de la Especialidad y se la enmarcó en el Bachillerato a fin de que ella pueda comenzar a conocer algunas cuestiones relacionadas con la dimensión institucional, con la dimensión curricular y también áulica. En dicho espacio se respondieron algunas preguntas elaboradas por la estudiante y se intentó brindar orientaciones sobre las posibles acciones a desarrollar; por ejemplo, se la orientó en relación a qué actores institucionales podía entrevistar. De dicho encuentro se destaca que:

- Se observó una estudiante interesada por las temáticas y contenidos a abordar, expectante por acercarse al Bachillerato y abierta a recibir sugerencias en pos de vivenciar una experiencia de aprendizaje única, situada, significativa.

Finalizado el receso Sol participó como observadora de las primeras 3 (tres) clases desarrolladas los días: 4, 11 y 18 de agosto. Del proceso de observación se destacan algunas cuestiones:

- Sol estuvo atenta al desarrollo de las clases y se dispuso a registrar a partir de tomar nota sobre las estrategias áulicas, el vínculo con los estudiantes, las actividades propuestas.

- En uno de dichos encuentros se visualizó a Sol en una posición de estudiante más que de practicante. Si bien se entiende que el rol de practicante es una construcción en proceso, al mismo tiempo se espera que durante las observaciones de las clases, la

cursante se aleje del rol de estudiante/alumna. Consultar en clase cuál era el texto que había que leer para ese día puede ser una respuesta y práctica esperada de un estudiante, pero no de una practicante.

- Por otra parte, se identificó que durante este tiempo Sol no logró avanzar en el desarrollo de una propuesta de cronograma de clases que articule temas, clases, propósitos, objetivos que posibiliten imaginar una secuencia coherente en el marco de la Unidad 3 de la asignatura. Unidad que aborda los Derechos Humanos y los movimientos sociales, contenidos que se enseñan no solo en esta escuela secundaria, sino que conforman el *currículum* del nivel medio de la provincia de Bs.As., ámbito de desarrollo profesional de una graduada en Ciencias de la Educación.

En este sentido, el diseño de las clases fue elaborado durante el proceso de la fase activa de implementación. La dificultad que la estudiante ha expresado en cuanto al manejo de los contenidos y el tiempo disponible han resultado en factores complejos para lograr cumplir con la presentación en tiempo y forma de las propuestas de enseñanza para su visado, intercambio y aprobación. De todas formas, se considera que Sol:

- logró comunicar con al menos 24hs. de anticipación sus propuestas de clases a excepción de la última que no fue presentada.

Fase de Implementación

En relación con **las estrategias metodológicas se destaca el avance logrado**. La primera clase a su cargo fue meramente expositiva, centrada en la lectura de una presentación en formato Power Point y de un guión de clase y, sin mirar a los estudiantes (comentarios realizados fundamentalmente al finalizar la primera clase). A medida que avanzó el desarrollo de las implementaciones, las clases se volvieron menos expositivas (aunque siempre pegadas a un soporte sea en papel o digital) y más dialógicas, participativas, interesantes con circulación de la palabra y espacios para la construcción colectiva del conocimiento.

A su vez, en términos de retroalimentación se le observó en varias oportunidades que intentó profundizar la circulación de la palabra a partir de mencionar e invitar específicamente a quienes menos hablan a hacerlo, intervención lograda en las últimas clases. En este mismo sentido, su rol de orientar la discusión, guiar el intercambio, reponer la direccionalidad de la clase fue un aspecto difícil de realizar en parte porque el nivel de participación del grupo es tal que nunca hay silencio, pero eso también demanda un desafío: volver al propósito.

Si bien **se propusieron actividades, no se destaca ninguna en especial** dado que en su mayoría invitaban a “investigar en Internet” o leer. Se recomienda para otras instancias animarse a poner en juego el análisis de situaciones, la resolución de problemas, la producción en diferentes lenguajes, la articulación de trabajos individuales y grupales y no solo responder preguntas o de búsqueda en Internet dado que gestionar conocimiento implica otras tareas: filtrar, analizar, evaluar, comparar, producir, compartir, intercambiar, etc.

Considero que la **actividad de evaluación de los aprendizajes**, instancia lúdica propuesta en la última clase fue desaprovechada dado que se estaba más preocupada por que les estudiantes completen la evaluación de la enseñanza que por realizar esa actividad. En este sentido se observó que no hubo manejo del tiempo, ni una organización estructurada de la clase ni un momento claro para justificar lo que cada estudiante estaba aportando en el pizarrón por lo cual no queda claro con qué criterios se evaluaría.

En cuanto a los **recursos y materiales didácticos se destaca la variedad** dado que enriquecieron las clases. Se presentaron videos de interés que no solo fueron disparadores sino también insumos que permitieron profundizar el contenido a enseñar. En relación con la elaboración de presentaciones (ejemplo PPT), se recomienda para otras instancias considerar la accesibilidad en cuanto al contraste de los colores, el tamaño de las letras, la cantidad de texto por pantalla dado que puede aportar a o no a una educación inclusiva.

Por último, se valora positivamente:

- El uso del aula virtual para compartir los materiales y la bibliografía.
- El inicio de las clases retomando el tema anterior y las clases pasadas, incluso las que fueron observadas.
- El uso del pizarrón para hacer síntesis.
- El manejo de los contenidos que entiendo requirió de mucho estudio no para rendir un examen sino para enseñar y generar condiciones para que otros aprendan.

En términos generales, la experiencia fue satisfactoria y eso se refleja en la relación pedagógica construida con los estudiantes y en los aportes que la practicante deja en el espacio.

Prof. Eugenia Olaizola

Anexo 11- Ficha de clase 29/09/2022



Institución: Bachillerato de Bellas Artes
Curso: 6to año- Artística Socio-Comunitaria
Asignatura: Arte y Subjetividad II
Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola
Practicante: Gamba M.Sol

Ficha de clase (29/09/2022). *Qué son los DDHH, cómo surgieron a nivel internacional y cómo se desarrollaron en Argentina*

Desde una mirada histórica, los DDHH son una conquista para organizar a toda la sociedad de una forma que garantice la integridad de todas las personas, sin distinción de sexo, etnia, idioma, religión, ideas políticas, posición económica, tradiciones culturales y nacionalidad.

A partir de mediados del siglo XX (al finalizar la 2da Guerra Mundial) la comunidad internacional consideró indispensable un acuerdo global sobre la integridad de todas las personas. Esto comenzó a concretarse con la creación de un sistema internacional para su protección que, en función del principio de igualdad y no discriminación, organiza un conjunto de estrategias legales, institucionales y políticas orientadas a que los derechos sean una realidad. Es así que los Derechos Humanos son una invención moderna reciente que impulsa interesantes preguntas sobre las relaciones entre la sociedad, el Estado y las políticas públicas (Marcelo Raffin, 2006 en *Ministerio de Educación de la Nación, 2021*). Es en la Asamblea General N.º 183 del 10 de diciembre de 1948 que la ONU aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). Este documento es un hito histórico, dado que expresa un complejo consenso que define, a lo largo de 30 artículos, cuáles son los atributos, derechos y garantías pertenecientes a cada persona solamente por su condición de ser humano (*idem*). Por esto mismo, todo Estado debe asegurar el cumplimiento de los Derechos Humanos a su población y todo Estado es capaz de violar dichos derechos por acción u omisión; es decir, por atentar contra los Derechos Humanos

de forma directa, o bien dejando que hechos o procesos violatorios de estos ocurran, sin intervenir adecuadamente (*idem*).

Los principios ético-políticos fundamentales son:

- Universalidad: Significa que los Derechos Humanos representan un conjunto de ideas y valores compartidos referidos a la condición humana, tanto como a su inherente dignidad.
- Igualdad y no discriminación: Los Derechos Humanos son de todas y todos, y para todas y todos.
- Integralidad e indivisibilidad: Todos los derechos están imbricados entre sí, lo cual significa que la vulneración de uno afecta al resto.

Sus características son :

- Inalienables
- Progresivos
- Irrenunciables
- Transnacionales
- Exigibles
- Justiciables
- Imprescriptibles

En cuanto a cómo los DDHH se han desarrollado en nuestro país específicamente, Argentina se ha suscrito desde 1948 a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y fue en 1994 cuando le otorgó a este compromiso rango constitucional a partir de la incorporación a la Constitución Nacional (en el artículo 75, inciso 22). Asimismo, resulta central el papel de los organismos de Derechos Humanos que en plena dictadura se conformaron como un actor social fundamental para nuestra sociedad con alta visibilidad en la escena internacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). Estos actores sociales han sido esenciales para liderar un cambio de paradigma en cuanto a los DDHH, el cual incluyó a familiares de víctimas, a miembros de comunidades religiosas, a activistas y organizaciones internacionales, a intelectuales y a algunos políticos, fundamentalmente a los que habían salido exiliados de sus países. (Jelin, 2003 en *idem*). En nuestro país contamos con varios ejemplos emblemáticos de organismos de Derechos Humanos, entre ellos los “ocho históricos” (*idem*): la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (1937), el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ, 1974), la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH, 1975), el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (1976), Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas (1976), Madres de Plaza de Mayo (1977), Abuelas de Plaza de Mayo (1977) y Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 1979) (*idem*).

Bibliografía:

- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Derechos Humanos*. 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48077>

Anexo 12- Ficha de clase 13/10/2022



Institución: Bachillerato de Bellas Artes
Curso: 6to año- Artística Socio-Comunitaria
Asignatura: Arte y Subjetividad II
Profesora co-formadora: Eugenia Olaizola
Practicante: Gamba M.Sol

Ficha de clase (13/10/2022). *El gobierno de Menem, su modelo económico, los indultos a los militares y civiles, el abordaje de los DDHH en los gobiernos neoliberales.*

Menem y los Derechos Humanos

Carlos Menem fue uno de los líderes en implementar un nuevo modelo político y económico durante la década de los noventa. Por un lado, desde un posicionamiento peronista, intentó popularizar la economía global en nuestro país, enfocada en el mercado. Esto implicó que tengan que establecerse acuerdos con Estados Unidos, el FMI y en Banco Mundial. En este sentido, Menem brinda un cambio de paradigma al peronismo tradicional, intentando modificar los imaginarios simbólicos sobre la figura de Perón y el Estado Interventor, por eso su apoyo popular. Especialmente, teniendo en cuenta que las huellas de la dictadura seguían muy vigentes, y aunque una porción de la población argentina no apoyaba lo sucedido en el periodo 70s- 80s, otro sector consideraba que el peronismo tradicional no era buena opción para la política argentina. El menemismo significó un modelo social excluyente y desigual, centrado en la valorización financiera, la desregulación económica, la privatización de las empresas públicas y la pérdida de los derechos sociolaborales de los trabajadores [...] promovió la concentración económica, la extranjerización y reprimarización de la economía, y que además generó incrementos en los índices de desempleo, pobreza e inequidad social (Fair, 2016).

La entrada de este cambio de paradigma en la sociedad argentina estaba arraigada a distintas causas que permitieron que el pensamiento menemista (con raíz peronista pero contradictoriamente dejando avanzar un modelo económico neoliberal, con el propósito de “modernizar” al movimiento peronista) tenga un voto popular, entre ellas: la hiperinflación de finales de 1989, la crisis del Estado Social donde el Estado Benefactor funcionaba con fallas estructurales, el pensamiento neoliberal era considerado como una esperanza para salir de los fracasos de distintos planes económicos durante el gobierno de Alfonsín, la expansión de un ideal político liberal (que rechazaba tanto a los movimientos de extrema derecha como los movimientos de izquierda) y un contexto global en creciente tecnologización y globalización (*idem*). En palabras del mismo Menem:

En palabras de Menem:

La soberanía política, la independencia económica y la justicia social, son irrenunciables. Pero los instrumentos [...] deben adaptarse a los nuevos tiempos. Deben cambiar para cumplir mejor los objetivos, y el imperativo es actualizarlos, ya que, luego de más de cuarenta años, también cambió nuestra Argentina y el mundo. No podemos ser tan ciegos como para ignorar esta realidad (Menem, 1989, en idem).

¿Qué es la economía popular de mercado? Es un concepto que resume nuestras más preciadas banderas, actualizadas a la luz de los tiempos que corren. Una economía popular, es aquella que respeta el interés nacional y la justicia social. Una economía de mercado, es la que resume el ejercicio legítimo de la libre iniciativa individual y comunitaria (Menem, 1989, en idem).

Conduciremos el resurgimiento económico de la Nación con un nuevo sistema de mercado que será popular. Decimos, entonces, economía popular de mercado, que significa que el sistema económico debe estar al servicio del pueblo. Que es una economía ética, una economía que humaniza [...] porque recrea el trabajo, garantiza la justicia social y posibilita la intervención del Estado en vistas del bien común. (Menem, 1990, en idem)

Durante el gobierno de Menem, en los comienzos de su gobierno, este decide sancionar una serie de 20 decretos donde se extingue a los militares y civiles de su responsabilidad penal en los actos cometidos durante la dictadura cívico- militar, esto es conocido como *indultos*. En esto se incluye a los miembros de las juntas condenados en el Juicio a las Juntas de 1985, al procesado ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz y los líderes de las organizaciones guerrilleras. Mediante estos decretos fueron

indultadas más de mil doscientas personas. A raíz de estos indultos, es en 1995 que surge la organización de H.I.J.O.S, con el propósito de luchar por el Juicio y Castigo a los genocidas, en un contexto de impunidad para los genocidas y partícipes civiles, con historias en común y la reivindicación de 30.000 militancias (H.I.J.O.S).

Reflexión teórica sobre los Derechos Humanos y Neoliberalismo

En la producción teórica y académica contemporánea se distinguen cuatro conceptualizaciones principales (Dembour, 2006; Dembour, Cowan, Wilson, 2001 en Arias Marín, 2015) sobre lo que son los Derechos Humanos en realidad, tales “escuelas” típico ideales serían:

- **naturalista** (ortodoxia tradicional); concibe los Derechos Humanos como “dados o inherentes”. Para la escuela naturalista y su concepción de que los Derechos Humanos están basados en la naturaleza misma o, eventualmente, en términos de un ser sobrenatural, los Derechos Humanos son entendidos definitivamente como universales, en tanto que son parte de la estructura del universo, si bien pueden ser traducidos prácticamente de diversas formas (Arias Marín, 2015, p. 15).
- **deliberativa** (nueva ortodoxia); como “acordados o socialmente consensuados”. Por lo que toca a la escuela “deliberativa”, el basamento de los Derechos Humanos consiste en la construcción de consensos sobre cómo la política de la sociedad debe de ser orientada; consecuentemente, la universalidad de los Derechos Humanos es potencial y depende de la capacidad que se tenga para ampliar el consenso acerca de los mismos (*idem*).
- **protesta** (de resistencia) como “resultado de las luchas sociales y políticas”. Para la escuela de protesta, los Derechos Humanos están arraigados a la tradición histórica de las luchas sociales (*idem*).
- **discursiva-contestataria** (disidente, nihilista) como un “hecho de lenguaje, meros discursos”. La escuela discursiva o disidente sostiene que el fundamento mismo de los Derechos Humanos no es otro que un hecho de lenguaje, la cuestión irrefutable de que en los tiempos contemporáneos se habla constantemente acerca de ellos y que tienen un carácter referencial; por supuesto no le atribuyen ningún carácter de universalidad (*idem*).

Arias Marín (2015) también expresa que el discurso actual dominante de los Derechos Humanos no es expresión teórica suficiente de las necesidades prácticas del proyecto-movimiento de los Derechos Humanos en las condiciones actuales, tanto en sus medios e instrumentos como en sus objetivos. Específicamente, la globalización ha alterado

el significado contemporáneo de la soberanía política y jurídica, desplazando la centralidad del Estado y donde los Derechos Humanos quedan situados en una tensa ambigüedad crítica (*idem*). Las condiciones actuales de la sociedad globalizada muestran, por un lado, una fuerte tendencia hacia la homogeneización, posibilitada por pautas económicas y culturales —estándares, hábitos y modas a partir del consumo— extendidas por todo el mundo; y, no obstante, por el otro lado, el reforzamiento de una heterogeneidad cultural a partir de la reivindicación de identidades étnicas, religiosas, culturales y hasta de modos de vida de diverso tipo, que determinan que —en dichas condiciones sociales y culturales— unas y otras cohabiten en el seno de una tensa paradoja (*idem*).

En relación a los DDHH, los procesos de globalización y la expansión de los modelos económicos neoliberales, las reformas propuestas por el FMI promueven una significativa apertura de las economías menos desarrolladas a la competencia externa en materia comercial (Bohoslavsky y Cantamutto, 2020). Esta apertura obliga a países de la periferia a competir con las economías más desarrolladas, esto produce una temprana desindustrialización, con la consecuente pérdida de puestos de trabajo (*idem*). Por otro lado, los derechos económicos y sociales, donde lo relacional es esencial y el Estado asume obligaciones positivas han intentado ser invisibilizados en la narrativa neoliberal (*idem*). Es interesante pensar que aunque los DDHH están basados en la primacía de las personas y sus libertades individuales, esto no significa que los derechos humanos sean neoliberales: es que no puede llamarse libre a alguien que no cuente con los medios sociales necesarios —en forma absoluta y relativa— para ejercer su propia autonomía (*idem*).

Bibliografía:

- Arias Marín, Alan (2015). *Tesis sobre una teoría crítica de los Derechos Humanos*. Revista de Filosofía Open Insight, vol. VI, núm. 9, 2015, pp. 11-33 Centro de Investigación Social Avanzada Querétaro, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4216/421639456002.pdf>
- Bohoslavsky y Cantamutto (2020) *FMI, neoliberalismo y derechos humanos. Argentina en el macroscopio*. Revista Derechos en Acción ISSN 2525-1678/ e-ISSN 2525-1686 Año 6/Nº 18 Verano 2020-2021 (21 diciembre a 20 marzo), 40-86. Disponible en : <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/article/download/12119/10914/40334>

- Fair, H (2016). *Del peronismo nacional-popular al peronismo neoliberal: transformaciones de las identidades políticas en la Argentina menemista*. Colombia Internacional, núm. 86, pp. 107-136, 2016. Universidad de Los Andes. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/812/81244236005/html/>
- H.I.J.O.S. *Nuestra Historia*. Disponible en: <https://www.hijos-capital.org.ar/nuestra-historia/>

Anexo 13- Primera crónica

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

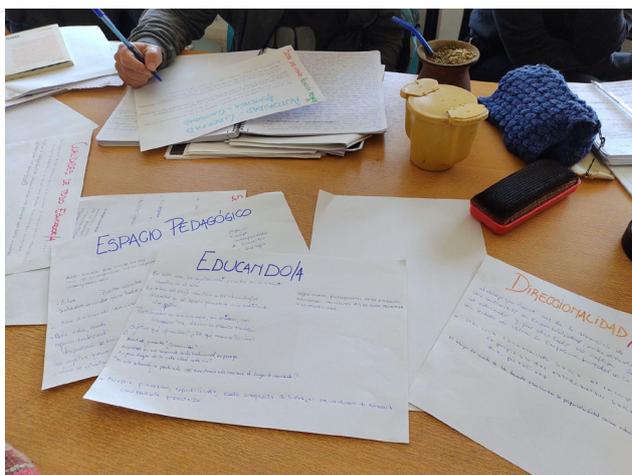
Prácticas de la Enseñanza- Curso 2022

Crónica 19/4/22

Gamba, M. Sol

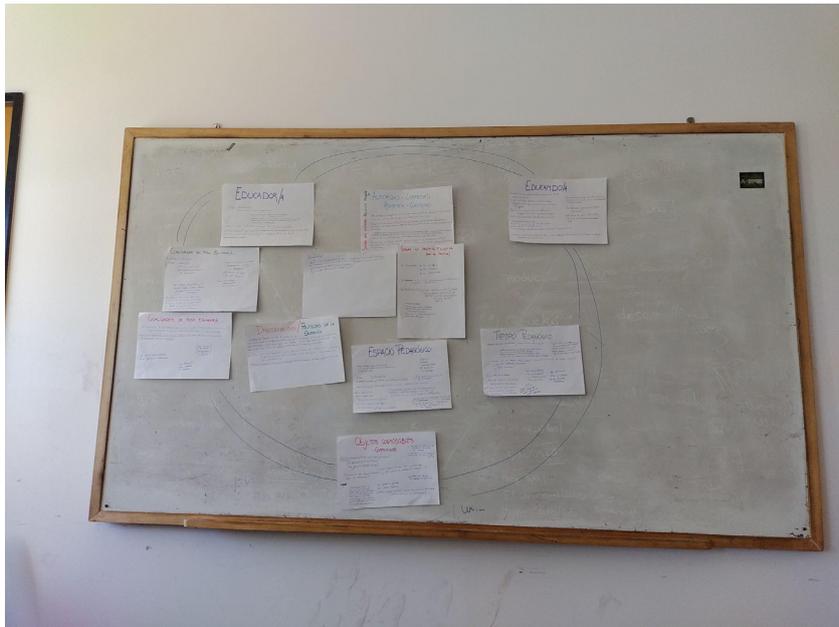
Comenzamos este encuentro leyendo la crónica de la clase pasada, elaborada por Amalia. En eso, volvemos a recalcar la importancia de la elaboración de las crónicas para repensar lo ya dicho en la anterior clase y poder distanciarnos de la experiencia, práctica que va a ser normal durante todo el año de cursada. Esto permite un proceso de objetivación y distanciamiento de la propia práctica, lo que nos posibilita entenderlas interpretativamente.

En base a esto, arrancamos con la propuesta de Silvina, la cual es una continuación del análisis del dibujo de nuestro compañere que teníamos que hacer para este día. Sobre la mesa se encuentran colocadas diferentes hojas con los distintos elementos de la situación educativa desarrollados por Freire. Es decir, cada hoja tiene un título en color: “educador/a” “educando/a” “politicidad/direccionalidad de la educación” “espacio pedagógico” “contenidos” “autoridad-libertad-asimetría-curiosidad” “sobre la práctica educativa” y “cualidades de todo educador/a” “tiempo pedagógico”. La consigna consiste en que cada uno describa *sintéticamente* (no más de un par de oraciones) como se refleja cada elemento de la situación educativa en el dibujo que teníamos para analizar de la clase pasada. Para esto, tuvimos aproximadamente 20 minutos, donde todos estábamos concentrados pensando qué y cómo colocar aquello que habíamos observado del dibujo de nuestros compañeros.



Una vez que finalizamos, Silvina nos pregunta curiosamente “¿Saben lo qué es una *enchinchada*?” Nadie sabía, excepto Sabina, quien conocía esta expresión porque un amigo de ella es estudiante de arquitectura. Una *enchinchada* es un tipo de exposición que hacen los estudiantes de arquitectura para mostrar sus diseños sobre el pizarrón. Es una especie de croquis de lo que vienen armando y diseñando. Esa expresión común para los diseñadores, pero ajena a los estudiantes de ciencias, viene de “chinche”, de colgar y pegar sobre el pizarrón algo a exponer. Es así que Silvina nos propone que entre todas, decidamos cómo ordenar los papeles escritos, que armemos una especie de diseño conceptual donde podamos reunir lo que construimos y ordenemos sobre el pizarrón.

Surgieron variadas discusiones sobre cómo jerarquizar y ordenar los diferentes elementos de la situación educativa, tantos, que son posibles a armar un libro entero. En cada propuesta de diseño, aparece un concepto propio de nuestro campo, es decir, no los estábamos ordenando aleatoriamente, sino, que estaban contenidos por un marco teórico fuerte, con el cual cargamos todas. Comenzamos diciendo que podíamos ordenar las hojas en base a la tríada didáctica, donde el educador/a-educando/a-objetos cognoscibles forman un triángulo elemental en la situación educativa. El conflicto, fue resolver qué hacíamos con los demás elementos, parece que no tenían lugar, pues eran parte de todo. “¿qué dejamos dentro de la triada y qué dejamos fuera?” “¿El tiempo y el espacio pedagógico lo colocamos dentro del triángulo o fuera?”, entre muchas otras preguntas, donde llegamos a la conclusión de hacer un círculo. Surgieron interesantes debates, entre ellos, que la direccionalidad de la educación es inherente a toda práctica educativa, por lo que debe estar en el centro de la escena.



Claramente, esto fue complejo de esquematizar y sintetizar porque si nos basamos en la lectura de Freire, la situación educativa supone una mirada integral de sus elementos, y no como partes diferenciadas que conforman un todo. Concluimos en amar una especie de “espiral”. La espiral es infinita y es integral, parece simple pero contiene una complejidad matemática enorme. Lo mismo pasa con el texto de Freire, dónde la fuerza de su voz se torna aprehensible y reconfortante para comprender a la práctica educativa, pero que detrás de sus palabras, hay una interpretación teórica enorme.



El último momento de la clase consistió en leer colectivamente lo que habíamos puesto en las hojas:

- Amalia recalca en que en ningún dibujo aparece el educador autoritario. Esto también fue relacionable con el texto de Freire, puesto que el desarrolla sobre cómo establecer los límites entre educador/a y educando/a en una

situación educativa, y la diferencia entre autoridad y autoritarismo. Le docente debe ser capaz de establecer estos límites en concordancia con su direccionalidad educativa y hacer visible su intencionalidad. Para Freire, un educador/a no puede ser sin autoridad. Desde nuestra carrera, también concebimos al educando/a como sujeto de derechos.

- También debatimos sobre el espacio y el tiempo pedagógico, ¿cómo han aparecido estos elementos durante la pandemia?. Respecto a esto, el espacio pedagógico fuerte sigue siendo el *aula* presencial, ninguna representó una situación virtual. El aula, y la escuela, como un espacio de contención, dónde se encuentra lo común. Es decir, dentro de los niveles inicial/primario y secundario, el aula es un espacio compartido entre todos, se vuelve común, y dónde se pasa gran parte de nuestras vidas allí. En cuanto al tiempo, ¿qué significa la “presencia”, o estar “presente”? También la presencia en cuanto responsabilidad pedagógica, en la disposición a ofrecer, producir y crear saberes.
- En cuanto a los objetos cognoscibles (contenidos) los relacionamos con la direccionalidad educativa de le docente. Estos contenidos van a estar enmarcados por el posicionamiento político del profesore. ¿Al servicio de quienes están estos contenidos? ¿Para qué?

Espero haber recuperado la mayoría de los aportes de toda la clase. Esto fue casi, una tarea imposible, yo también participe del debate y escribir y pensar mucho no van de la mano, admito que me cuesta bastante escribir absolutamente todo y encima memorizarlo, por eso me propuse a escribir la cronica del dia de hoy, para practicar mi relación entre pensamiento-escritura-memoria. Las imágenes me ayudaron a recuperar lo hablado (lo recomiendo). Los debates que se abrieron fueron muchos, y tampoco están cerrados. Te invito a que incorpores que otra cosa me quedó por fuera si participaste de la clase, y si no viniste, ¿que te resuena?. Gracias por leerme.

Anexo 14- Segunda crónica

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza- Curso 2022

Crónica 19/4/22

Gamba, M. Sol

Una nueva crónica, una nueva clase. Una nueva clase de una materia que se inserta en un mundo nuevo para mí, en un mundo nuevo de preguntas y confusiones. Preguntas y confusiones que comparto con mis compañeras, en esos 10 minutos previos antes de que comience la clase con Pocha, o Silvina, me cuesta llamarla por su apodo, aunque su calidez y acompañamiento en las clases me lleva a querer tutearla de una forma más amigable. Ya no es una profesora, bueno en realidad, sí lo es, pero de otro modo, ¿la veo como una futura próxima colega?

Me propongo a hacer la crónica porque ya habían pasado dos meses de mi última escritura, “es momento de refrescar mis modos literarios”, me dije a mi misma. Hace tiempo que no me encuentro con la escritura de una forma creativa, hasta la lectura fuera de la facultad me cuesta y prefiero usar mi tiempo recreativo en otras actividades, pero como veníamos hablando al comienzo de la clase, sobre otros tipos de textos y escrituras, me lancé, y dije “hoy me encargo yo”. Como una especie de reencuentro con el texto, fuera de la academia.

Tengo que acercarme a otros textos, porque como dijo Pocha en esta clase, la actividad docente es una actividad intelectual, y los docentes somos autores de propuestas intelectuales. ¿Cómo voy a hacer una actividad docente que siempre se para en los mismos modos de escribir, en los mismos autores y en la misma estructura? Tengo que refrescarme de otros modos, si quiero ser una docente creativa. No puedo pensar en la creatividad sin un acto intelectual detrás.

Estos son mis pensamientos mientras la clase arranca, luego de unos 20 minutos de hacer catarsis post fin de semana largo, donde la mayoría pudimos descansar. Volver el martes a la clase se sentía como una resaca de lunes. Igual, esta clase no fue molesta como una resaca, es molesta en otros sentidos: a medida que avanza la cursada, nos encontramos con nuevas incomodidades que atañen a nuestro trabajo (para algunas compas) o futuro trabajo (en mi caso), en los problemas didácticos. Ya no encontramos

certezas en nuestras propuestas, como cuando escribimos un parcial y estamos seguros que retomamos a todos los autores porque el profesor nos lo pide. Ahora estamos en un verdadero problema: vamos a ser ese profesor que decide qué autor poner, en qué momento y para qué.

Es así, que comenzamos con la presentación y relectura colectiva de la propuesta de clase de Sabi. Tanto ella, como Cata, iban a exponer el martes pasado, pero ya sabemos como son nuestros tiempos pedagógicos. Seguimos pensando en estas cuestiones que nos atraviesan en todos los diseños de clase, los problemas didácticos, específicamente, la construcción del contenido. Amalia se propone, de forma resignada pero entusiasta, a escribir en el pizarrón la toma de notas de la clase. Me pregunto por qué nos cuesta tanto empezar a “hacer” de profes. De a poco vamos saliendo de nuestras zonas de confort, bastante pasivas, hasta el momento.

Sabi ya sabe que tiene que reformular algunos aspectos de su diseño de clase, me lo venía diciendo en el colectivo, en el buffet y previo a la clase. Comienza leyendo su propuesta, y reformulándose oralmente “pensé que iba a ser más fácil esto”. Su diseño previo y sus confusiones actuales la llevan a no saber cómo explicar lo que ella misma puso, aunque se le entendía perfectamente. En su relato de su diseño de clase, Sabi cuenta que este está pensado para una primera clase post-pandemia, por lo que considera relevante un tiempo en donde puedan conocerse y presentarse entre los estudiantes. Además, añade que la evaluación no la incorporó. Ella refuerza que su intención de clase es que los estudiantes tengan buenas bases del campo de la Pedagogía, por eso decide incorporar a Julia Silber como autora fuente de la clase y de lectura para los estudiantes, distinto a la bibliografía para el docente.

También, aparecen, nuevamente, cuestiones relacionadas al tema y al contenido. “El tema podría ser tranquilamente una unidad, o un módulo” comenta Pocha. Sabi admite que debería modificar el tema. Respecto al contenido, Pocha dice que analizar a los autores de un texto como Julia Silber, es una muy buena entrada para comenzar una materia, es decir, ¿Quién es Julia Silber?. Esto podría permitir orientar más la propuesta de clase y especificar su tema. Así mismo, el texto sólo puede ser un contenido específico de la clase, o puede permitir contextualizar a los estudiantes dentro de su campo de formación propio, el de la psicopedagogía: ¿Qué puede aportar este texto a esos estudiantes? Incluso, ese texto podría trabajarse de diversas formas, siendo transversal a una unidad, o podría trabajarse un solo fragmento, teniendo en cuenta su dificultad. Aquí surge algo interesante: siendo una primera clase, ¿debe ser un texto sencillo o complejo? ¿Debe ser un texto entero o solo un fragmento?

Pocha también hace referencia a la importancia de una primera presentación de Sabi como docente y cómo se encuadra su materia, cuál es el programa, cuáles son las

unidades, etc. Esto puede ser que haya sido emitido, teniendo en cuenta que el diseño de clase es una propuesta imaginaria e hipotética, difícil de llevarla a la realidad porque no tenemos un marco real que nos oriente, sino que es inventado.

La selección del contenido es lo que hace a la lógica de la clase, aunque sea referenciado desde los diseños curriculares:

“En el mismo texto curricular, existen diferentes ámbitos de referencia para la selección del contenido escolar: ¿qué clase de contenido se incorporarán a estos textos curriculares? ¿qué saberes disciplinares, conocimientos, prácticas, procedimientos, actitudes, hábitos, etc. serán parte del universo de referencia curricular? Si consideramos que la realidad cultural es inabarcable para cualquier ámbito de reproducción, seremos conscientes de que la institución escolar no puede enseñar todo y que la construcción del contenido a enseñar implica un proceso de selección y organización de una porción cultural que pasará a considerarse “socialmente válida” y es también en ese proceso de selección para la construcción metodológica donde los docentes ponen en juego sus intenciones formativas.” (Lopez y Hoz, p. 73)¹¹

¿Qué es enseñar pedagogía? Es la pregunta que Sabi debe hacerse y contestarse a sí misma, para poder seleccionar su contenido, en donde ella misma pone en juego sus intenciones formativas.

Por último, Juli le pregunta a Sabi: ¿Qué propósito tiene anotar las palabras que no conocen del texto? (haciendo referencia a una actividad de clase). Por esto mismo, es importante crear anticipaciones o respuestas imaginarias a lo que les estudiantes pueden llegar a responder ¿qué ideas le pueden llegar a surgir a los estudiantes?

Hasta acá, nos extendemos más de 1 hora con el diálogo con Sabi y su diseño. Otra vez, nos estamos quedando sin tiempo y solo queda media hora para que Cata exponga.

Cata, de forma apresurada, empieza a leer su propuesta, también enmarcada en la materia de Pedagogía, pero con otro tema, y claramente, otro contenido. Partiendo de la fundamentación, Cata agrega allí mismo un resumen de la metodología de clase, atendiendo a la dimensión práctica-pedagógica de la fundamentación. También surge una cuestión: teniendo en cuenta que el contenido es la construcción personal ¿el tema debe ser copiado literal de los diseños curriculares? ¿El texto es la fuente principal de contenido?

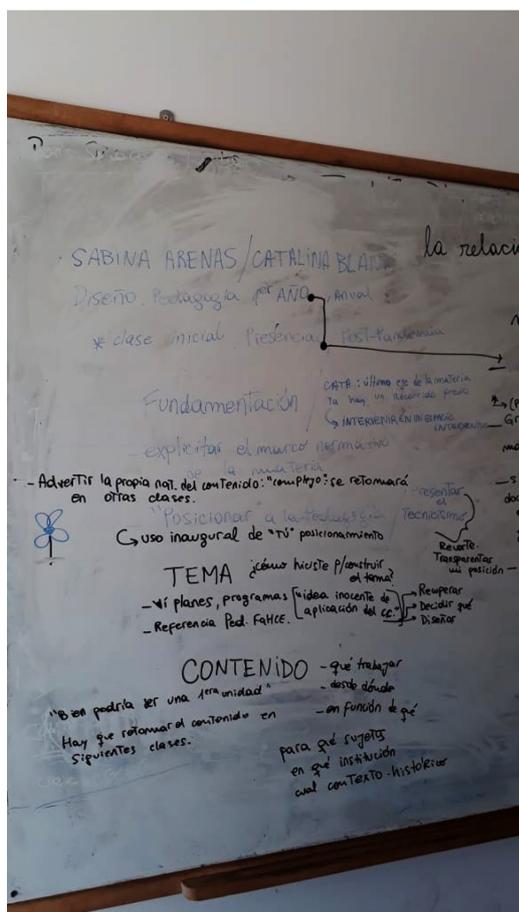
¹¹ Marina Inés Barcia, Susana de Morais Melo, y Silvina Justianovich (coordinadoras), 2020: *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado: Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación.*

Cata toma como tema de clase el “tecnicismo”, sin embargo, el contenido también debe seguir trabajándose: ¿es lo mismo dar un contenido de la historia de la Pedagogía como algo pasado que como un contenido que sigue dejando huellas en la escuela actual? ¿Cómo puede ese tema aportar a pensar sus huellas en el presente? ¿Por qué los futuros docentes deben aprender sobre tecnicismo?

También, se advierte sobre la cuestión de dar un espacio de consultas sobre alguno de los enfoques anteriormente vistos en la materia y lo que puede implicar “intervenir en un espacio intervenido” dice Juli, teniendo en cuenta que es la primera clase de Cata como docente practicante y donde su docente co-formadora ya viene trabajando previamente.

Acá termina mi relato, clase a clase aparecen cuestiones que me auto cuestionan mi diseño, mis ideas, mis intencionalidades. No soy una estudiante acabada, ni mucho menos, una futura docente que tiene todas sus respuestas resueltas. Me pregunto, ¿qué sería de mis clases sin estos espacios de diálogo? que necesario que les profes dialoguen entre sí, nos comuniquemos, nos repreguntemos. Mientras escribo esto, no sé si soy profe o no.

Como resultado final:



Anexo 15- Primer diseño de clase (hipotético)

ISFD N°97- Instituto Superior de Formación Docente U.A Normal 3 “Almafuerte”

Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario

Tramo formativo: Campo de la Formación General- 1er año

Asignatura: Didáctica General

Practicante: Gamba, M. Sol

Tema

El campo de la Didáctica y el Currículum, sus diálogos en la Didáctica General. Sentidos del currículum: como texto y como práctica. La dimensión política del currículum.

Contenido

Nociones teórico-prácticas para comprender la intervención docente a partir de la lectura del currículum

Fundamentación

El diseño de clase presente se fundamenta a partir de la lectura contextualizada del Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés para el nivel primario y secundario (Dirección General de Cultura y Educación, 2018), destinado a les estudiantes que están transitando su primer año de la carrera del profesorado en el ISFD N°97, en el contexto de la unidad curricular de Didáctica General y del Campo de la Formación General. Paralelamente, las otras asignaturas correspondientes al Campo de la Formación General son Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales.

Transversalmente, la formación en los profesorados de los Institutos de Formación Docente se enfoca en las prácticas de lectura y la escritura en la formación superior, la reflexión como marco de la formación docente, las estrategias de enseñanza que hagan foco en un papel central del estudiante y en el desarrollo de capacidades, el enfoque de la diversidad, el uso de las tecnologías con sentido pedagógico y el trabajo por proyectos (Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

En este sentido, la unidad curricular de Didáctica General se presenta como un primer acercamiento al campo de la Didáctica que incluye las políticas curriculares y la intervención orientadora en los escenarios del docente, dónde se pueda aportar herramientas conceptuales acerca de los debates que dieron lugar a las tradiciones educativas y a las sucesivas innovaciones y transformaciones que tendieron a problematizar el sentido de la educación, la enseñanza en sus múltiples formas y el destinatario de la misma, específicamente (*idem*).

Previamente, la asignatura ha trabajado sobre la Didáctica como disciplina teórica, sus condicionamientos socio históricos, la enseñanza como actividad del docente y los enfoques de enseñanza. En esta propuesta se dará apertura al contenido de *Curriculum*, el cual presupone un abordaje general pero que, al mismo tiempo, atienda a las especificidades de su campo y sus relaciones con la Didáctica.

El *currículum* orienta los contenidos que se dan en las propuestas de enseñanza, siendo un elemento de la tríada didáctica. En concordancia con Picco (2017), esta propuesta está fundamentada y construida en base a las relaciones entre la Didáctica y el Curriculum, reflexionando sobre qué nos aporta la Didáctica y el Curriculum para intervenir, qué podemos tomar de una y de otra disciplina para programar nuestras clases y qué nos brinda una y otra disciplina para pensar e intentar resolver los problemas de enseñanza que se nos presentan cotidianamente a los docentes. Nos posicionamos de entender al currículum como una expresión de aquello que una sociedad particular, en un momento histórico determinado, considera que es valioso transmitir a las jóvenes generaciones (Lundgren, 1992; Kemmis, 1993; De Alba, 1995; Salinas Fernández, 1997 en *idem*).

Para ello, nos parece fundamental generar un espacio situado en los saberes que los futuros docentes del Profesorado de Inglés están generando (tanto en las unidades curriculares del Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional), atendiendo a la particularidad que implica la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, en nuestro país, el cual cuenta con una construcción socio-histórica sobre la diversidad de sus lenguas, costumbres y diálogos propios. Esta clase servirá como introducción para continuar profundizando sobre los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires.

Al finalizar la unidad de Currículum (como se viene haciendo al finalizar cada unidad) los estudiantes deberán entregar un trabajo práctico donde pueda verse reflejado lo que comprendieron sobre este contenido. Tal trabajo forma parte de una serie de evaluaciones que hacen a su trayecto formativo como estudiantes del Profesorado de Inglés, entendiéndolas no como una sumatoria de trabajos, sino como producciones que están en permanente diálogo entre una unidad y la próxima y hacen a la completitud y complejidad de la asignatura de Didáctica General.

Propósitos

- Introducir los principales conceptos que atañen al campo de la Didáctica y el Curriculum.
- Generar condiciones para que los estudiantes puedan revisar sus propias trayectorias escolares y comenzar a tener una visión crítica de los diseños curriculares.
- Poder administrar los tiempos pedagógicos para que el contenido tenga un sentido significativo entre los distintos momentos de la clase.
- Poder generar un espacio de debate colectivo, en donde puedan darse a conocer voces diversas.

Objetivos

- Comprender la importancia de la lectura del currículum para pensar las intervenciones de enseñanza.
- Que puedan introducirse a las principales tensiones y diálogos que existen entre el campo de la Didáctica y el Curriculum.
- Reflexionar sobre la dimensión normativa del currículum: comprender que el currículum es una normativa pero que también, a través de la intervención docente, permite hacer propuestas de clase “creativas”.
- Reflexionar sobre la dimensión política del currículum: la selección de los contenidos escolares se corresponde con una construcción social sobre qué enseñar, a quiénes y cómo.
- Qué puedan animarse a debatir entre compañeros y puedan hacerse nuevas preguntas respecto al contenido escolar.

Secuencia: 2 hs de clase.

Parte I: presentación (10-15 minutos)

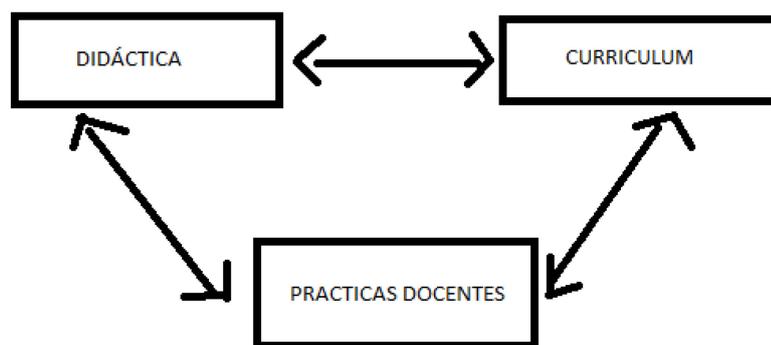
- Comenzaré la clase presentándome ante los estudiantes, comentando mi trayectoria como estudiante de Ciencias de la Educación y aclarándoles que es la primera vez

que preparo una clase para esta materia, en el contexto de las prácticas. También preguntarles cómo vienen con la materia.

- Retomare lo último que vieron la clase pasada respecto a “la enseñanza y sus enfoques, la intervención docente”, clase dada por la docente co-formadora. En esta clase también se adelantó lo que se vería hoy, y se introdujo que el campo del Currículum en las ciencias de la educación tiene sus tensiones con el campo de la Didáctica. Por esto mismo, es pertinente aclararles que mi postura es que puedan tener las nociones básicas del campo del curriculum, ya que es un contenido prescrito para esta materia y que ellos no tienen una materia específica de Curriculum. Este contenido es sumamente importante para que comiencen a posicionarse como futuros docentes y creadores de propuestas de enseñanza, que entran en diálogo con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional de Primer Año.

Parte II: introducción teórica (30-40 minutos)

- Comenzar haciéndoles una pregunta disparadora: “¿Qué entienden por *curriculum*?”. La idea es que los estudiantes puedan contestar ciertas palabras como “contenidos escolares”, “lo que debe enseñarse en la escuela”, “los conocimientos básicos que circulan en la escuela”, entre otras (anotarlo en el borde del pizarrón).
- En base a esto, introducir la lectura que tenían asignada para hoy, preguntarles si pudieron leer, y comenzar con una breve introducción teórica del texto de Picco. Dicho texto es un recorte de un libro que Picco y Orienti escriben para pensar e *intervenir* (la intervención docente lo vieron en la última clase junto a los enfoques de enseñanza) en las prácticas de la enseñanza. El capítulo seleccionado es el capítulo 1 “Las relaciones entre Didáctica y Curriculum: aportes para la práctica”, y que, por supuesto, si el tema les interesa, están invitadas a leer los otros capítulos.
- En el pizarrón comenzare esquematizando esto:



- Entonces, la didáctica y el currículum, además de otras disciplinas, entran en constante diálogo con la *planificación* de la enseñanza y la práctica de *intervención* docente. Importante de aclarar: el Currículum se ha ocupado prioritariamente del *contenido* (componente de la planificación docente) , del qué enseñar, mientras que la Didáctica como disciplina ha estado más inclinada a pensar el cómo enseñar, las cuestiones metodológicas, los recursos, la organización de la clase, etc. La Didáctica general aborda ambas cuestiones en diálogo, no como campos separados.
- “el currículum se concreta en la enseñanza y la enseñanza se realiza en un contexto curricular” (Picco, p.16). El currículum como texto y como práctica.
- “Sabemos que el currículum se formula para ser llevado a la práctica y necesita que, de alguna manera, esa práctica se ajuste a sus enunciados para alcanzar las finalidades formativas declaradas... El currículum no puede convertirse en una elucubración teórica sin asidero en la práctica. Es interesante hacer extensible a la Didáctica la definición de Currículum como teoría normativa que elabora Stenhouse, en tanto permite la comprensión de la práctica educativa y, al mismo tiempo, aporta una base sólida para la acción.” (idem, p.22)

Parte III: diálogo (30-40 minutos)

- La clase anterior se les pidió que visualicen el video de Canal Encuentro para esta clase, y, que de ser posible, vengan con algunas anotaciones y resonancias del video (si el instituto tiene las instalaciones para ver el video en el aula, esta opción será la preferente, sino, aclararle a los alumnos por qué deben visualizarlo antes de la clase, en sus casas). Aquí se abre otra ventana del currículum: su dimensión política. En este video, el currículum escolar persigue una visión de los contenidos escolares como componentes educativos que fueron ideados en un momento socio-histórico específico.

Dejar un espacio abierto para que alguene estudiante haga algún comentario y se comience una conversación colectiva, si no, brindar preguntas en base al video para debatir en grupo (las que aparecen en la introducción del video), desde sus experiencias escolares:

- ¿Qué conocimientos son básicos en el curriculum?
- ¿Qué tipo de alumne aspira a construir?
- ¿Cómo debe ser la enseñanza?
- ¿Qué otros conocimientos hay que no están dentro de las prescripciones pero si dentro de la vida cotidiana escolar (*currículum oculto*)? Desde lo que entiendan por lo que está prescripto y lo que no.

Parte IV: Finalización de clase (30-40 min)

Llevar un afiche con este cuadro (a completar), y completarlo en conjunto:

Conocimientos que no pueden faltar en las escuelas	Un conocimiento que circule en la vida cotidiana pero no en la escuela
Por ejemplo (matemáticas, historia, literatura, etc).	Por ejemplo: cocinar, economía cotidiana, jugar videojuegos, cuidar a una mascota, etc.

- ¿Qué pasaría si las escuelas *deberían* enseñar esos saberes cotidianos?
- ¿Sería la misma escuela que la que conocemos actualmente?
- ¿Transitaron por alguna escuela que tenía un espacio/asignatura propio de esa institución? ¿Tuvieron alguna experiencia en dónde le docente haya podido articular los saberes curriculares y los saberes que no están prescriptos?

Guiar el debate hacia la construcción social del currículum, su dimensión política hace que se elijan seleccionar ciertos saberes por sobre otros. Su normatividad hace que las prácticas docentes estén condicionadas, pero que es la intervención docente la que puede formar saberes propios.

Último momento (10 min): se les aclara a les estudiantes que la próxima clase les introduciremos el diseño curricular del nivel primario vigente en la Pcia de Buenos Aires para comenzar a hacer una lectura situada de la teoría de la Didáctica y del Currículum, y

que, en base a esto, vamos a continuar dialogando sobre la dimensión normativa y política del currículum escolar.

Evaluación de la enseñanza

Teniendo en cuenta que la clase contempla un momento más teórico y otro más de diálogo y debate, repensar cómo me he parado en ambos momentos. ¿Pude dar a conocer las principales nociones del currículum en base al texto de Picco? ¿Cómo han manejado mis estudiantes las consignas previas que les pedí: leer y visualizar el video? ¿Cómo me manejé durante las intervenciones, pude dialogar o hubo tiempos “muertos”? ¿Las preguntas abrieron debate para que puedan repensar sus propias biografías o las vieron lejanas?

Evaluación del aprendizaje

La idea es que los estudiantes puedan sentirse cómodos al momento de participar y dar a conocer sus voces. En esta clase no se ahondará en que sepan diferenciar nociones teóricas puesto que es una clase de introducción, pero sí que sean capaces de relacionarlo sobre lo que ya vienen abordando sobre la Didáctica y la intervención docente.

Recursos usados

[Canal Encuentro. El currículum escolar, Explora Pedagogía](#)

Afiche

Fibrones

Bibliografía para los estudiantes

Picco, S. y Orienti, N (2017) Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. (p.11- 29) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

Bibliografía para la docente

De Alba, A. (2001): Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas. Cap III: Las perspectivas.

Picco, S. y Orienti, N (2017) Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

J. Gimeno Sacristán (1984) Prólogo en Stenhouse, L. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum, Morata, Madrid. Disponible en [:https://www.campus.fundec.org.ar/admin/archivos/STENHOUSE.pdf](https://www.campus.fundec.org.ar/admin/archivos/STENHOUSE.pdf)

Terigi, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf

Anexo 16- Observación a Agustina Caputo

Observación a Agustina Caputo

20/09/2022

Institución: ISFDyT N° 17

Carrera: Profesorado de economía y gestión de las organizaciones

Asignatura: Perspectiva pedagógico-didáctica II

Curso: 2° año

Horario: 20 a 22 hs.

Profesora co-formadora: Belén Bucchino

Practicante: Agustina Victoria Caputo

Practicante que realizó la observación: Gamba, M. Sol

La observación realizada consiste en la tercera clase realizada en el marco de las prácticas de la enseñanza de Agustina. Previamente, Agustina me mandó su diseño de clase para que yo pueda ir con una noción previa. Esta clase se encuadra en la asignatura de Perspectiva Pedagógica-Didáctica II para estudiantes que se están formando como profesores en Economía y Gestión de las Organizaciones. El contenido construido por Agustina es : “La construcción metodológica como síntesis de opciones. Rol de los docentes en la construcción metodológica. Vínculos recursivos entre las estrategias de enseñanza, los componentes de la planificación y los procesos de aprendizaje.” Este contenido está fundamentado a partir de brindar un espacio que guíe hacia la comprensión de la planificación desde las relaciones recursivas entre sus diferentes componentes. Los estudiantes de esta asignatura han estado trabajando sobre un ensayo de una planificación que ellos tenían que realizar a partir de la selección de uno de los contenidos que sus incumbencias como Docentes en Economía y Gestión de las Organizaciones les permite.

Cuando ingreso al aula, saludo a Agustina, Belén y los estudiantes. Es un curso chico, de aproximadamente 7 estudiantes. Me siento junto a Belén y empiezo a observar la intervención docente de Agustina. Llegué unos minutos tarde, por lo que Agustina ya había empezado a hablar.

Agustina colocó unos carteles en el pizarrón que dicen: “¿En dónde lo enseño? ¿A quien le enseño? ¿Cómo lo enseño? ¿Por qué enseño? ¿Qué enseño?”. Aún no comprendía el contexto de esto, pero no se lo pregunto puesto que estaba hablando. Ella comienza hablando sobre “el aula”, que particularmente, considera que es un espacio muy importante que hace a la identidad de la clase. Este comentario es a raíz de que los estudiantes no tienen un aula fija en donde cursan esta materia, sino que es rotativo. A

continuación de esto, les pregunta cómo andan, y retoma la actividad sobre la planificación de clase que hicieron la semana pasada. La reacción de los estudiantes era que sabían que esos diseños tienen errores y que podrían estar sujetos a los condicionantes que las clases presentan en un contexto real. Sin embargo, Agustina toma estos aportes para hacer mención de una película y recordarles que “los condicionantes no son determinantes”, es decir, que desde esta mirada, ser docentes es también ser conscientes de que nuestras acciones son actos de transformación más allá de los condicionantes y situaciones cotidianas que pueden aparecer en el día a día.

Agustina continúa con su clase y retoma la cuestión de la *pregunta* como una dimensión filosófica- pedagógica-didáctica para pensar la reflexión docente. Es decir, la pregunta como una categoría que permite posicionarnos ante el saber, profundizar sobre él, distinto a la pregunta como una categoría restrictiva que contiene una respuesta lineal, unívoca. Continúa con esto y les pregunta a los estudiantes “¿Qué se pregunta en la escuela?”, de forma irónica un estudiante contesta “¿Qué hay que hacer para aprobar?”. En este sentido, puede pensarse a la pregunta en la escuela como un momento de evaluación y de acreditación de saberes, un discurso histórico que restringe a la pregunta como un ejercicio de curiosidad y formación permanente. Ahí es cuando Agustina les pregunta si conocen a Freire, quien precisamente escribe y reflexiona sobre la *pedagogía de la pregunta*. Todos los estudiantes lo conocían y hasta retoman la fecha reciente sobre el aniversario 101 de su nacimiento. Agustina retoma lo de la *pedagogía de la pregunta* para aportar que la pregunta por el conocer ha sido censurada por las instituciones. La pregunta atenta sobre el orden de lo ya establecido, atenta sobre lo instituido y permite reflexiones instituyentes. Un estudiante aporta que para él la pregunta es un motor, incluso que en algunas de sus lecturas, estas generan más preguntas que respuestas.

Agustina retoma un inventario de preguntas impreso, y de forma breve les aclara que es un inventario que unos estudiantes de nuestra carrera realizaron para la materia de Pedagogía II. También menciona el video de Horacio Cardenas subido a las aulas web, que es un video que vale la pena ser visto para continuar reflexionando en esta clave pedagógica. Da un cierre a esta apertura más pedagógica y va al núcleo de la clase: el círculo de lectura.

El círculo de lectura es una actividad que Agustina planificó para poder hacer una lectura colectiva de todas las producciones de planificaciones que ellos realizaron la semana pasada. Agustina les propone que se sienten en un círculo, explicita que tienen 5 minutos para leer cada planificación en base a una guía de preguntas, y que pasados esos 5 minutos deben pasarle a su compañera de la izquierda la planificación ya leída. Les explicita que también tomen nota de sus conclusiones. Luego de explicarles en qué consiste la actividad, les explicita el porqué de esta actividad: la planificación docente es también un

espacio de comunicación, a partir de los aportes de Feldman. Luego les pregunta: “¿con qué mirada van a hacer las lecturas de sus compañeres? La idea es que sea desde una mirada retroactiva, constructiva, no desde el juzgar sino desde el retroalimentar. También ¿qué me sirve de esa lectura de la propuesta para pensar mi planificación?”. Entre otras aclaraciones, interviene diciendo que esto es una práctica co-evaluativa. Una compañera lee la guía de preguntas y comienzan la ronda de lectura. Mientras Agustina iba explicitando la actividad, yo me quedé pensando si 5 minutos eran suficientes para hacer una lectura y además pensarla a partir de esa guía de preguntas. Por lo que posteriormente (mientras les estudiantes hacían la actividad) le consulté cómo pensó esa consigna y me dijo que investigó cómo se organizaban los paneles de lectura en los congresos, que hay un estándar de 5 minutos de lectura. Me llamó la atención y tomé en cuenta este recurso para ver cómo funcionaba la actividad. En eso, Agustina se detiene con dos estudiantes que no han podido hacer la actividad de planificación y les da ciertas orientaciones, entre ellas, que lo primero que deben hacer es revisar los diseños curriculares del nivel secundario en donde ellos podrían dar clases.

Les estudiantes leían e iban anotando mientras, pero también conversaban, y de lejos parecían que se distraían. Agustina se notaba medio preocupada, puesto que pensó que la consigna tal vez no les emocionó tanto como esperaba. Esto era su impresión, aunque si conversaban y parecían que se distraían con otros temas, también estaban con la actividad. Mientras ellos estaban con la actividad, le pregunté a Agustina en qué consisten los carteles colgados en el pizarrón. Me comentó que esos carteles los usaron en una clase para hacer una actividad sobre la enseñanza, donde cada estudiante debía colocar primero qué consideraban más importante, y a partir de eso ordenar los otros carteles. Me gustó esta actividad porque ella me dijo que llegaron a la conclusión de que todo era importante, pero el “¿qué enseñar?” estaba en el centro.

Una vez que todos terminaron de leer, o la mayoría (teniendo en cuenta que ya estaba justa de tiempos) Agustina se para y comienza a darle un cierre al momento de lectura, y un momento de apertura para comenzar a compartir lo que interpretaron. Agustina les pregunta: “¿Cómo se sintieron leyendo a sus compas? ¿Cómo se sintieron compartiendo sus producciones? ¿Qué notaron en las planificaciones?”. Esto me pareció muy importante: como estudiantes de Ciencias de la Educación tenemos bastante habituado a leernos entre pares, pero puede ser que para ellos sea la primera vez que comparten una producción propia de esta manera. Fue como un acercamiento empático por parte de Agustina, teniendo en cuenta la intimidad que puede implicar esto. Les estudiantes responden que estas lecturas les permitieron darse cuenta de lo que les faltó en sus producciones, de lo que se repetía (un compañero hace alusión a un “eje vertebrador” de las planificaciones). Agustina acá interviene mencionando que estas producciones que

hacen no es que estén mal, sino que son aproximaciones sucesivas a este tipo de escritura. Les aclara que escribir diseños de clase es una práctica compleja, incluso cada docente tiene su propio estilo de planificar (citando a Justianovich). Precisamente, menciona que ella no dió una estructura de escritura previa de cómo planificar porque quería ver eso: como cada uno se lanzaba a escribir con lo que sabían, con sus enfoques. De nuevo, cita a Simon Rodriguez diciendo que “ensayar es errar”.

Retomando lo que dijo un compañero sobre la “columna vertebral” de las planificaciones, aquello que la mayoría de las planificaciones retoman, Agustina les pregunta: “¿Cuál es la columna vertebral que reconocen en las planificaciones? lo que no puede faltar.” Comienza anotando en el pizarrón lo que les estudiantes van diciendo: la información de la materia, el contenido de la materia, el curso, los objetivos, la fundamentación, los propósitos, la metodología/estrategias didácticas, la evaluación, los recursos/bibliografía. En cuanto al contenido, Agustina les pregunta: “¿Creamos el conocimiento?” y una estudiante responde: “No, construimos el conocimiento”.

Luego surge un interesante intercambio colectivo sobre la complejidad de construir el contenido, de anticipar en relación a los propósitos, es decir, la planificación como una hipótesis de lo que sucederá. Un compañero se sorprende con esto, y dice que es super complejo anticipar todo, que es un trabajo muy arduo. Acá yo hago una pequeña intervención, diciendo que aunque es complejo, la misma práctica va haciendo que uno pueda anticipar mejor qué puede pasar, porque ya conoce mejor la materia, al curso y también tiene sus propios estilos de intervención. Por esto mismo, le mencioné que en las prácticas docentes de Ciencias de la Educación, nosotros realizamos reflexiones pos-activas con el propósito de reflexionar sobre la propia práctica y poder ir mejorándola, atendiendo a lo que sucede en cada clase y cómo uno se va posicionando.

Agustina cierra la clase anticipándoles la actividad de las fichas de textos para trabajar sobre dos bibliografías. Les muestra cómo ella hace sus fichas con los conceptos claves, pero que ellos pueden hacerlo como mejor les parezca. Estas fichas van a estar realizadas en clave de pensar: ¿qué le dicen estas autoras para poder pensar sus propias planificaciones?. Esta actividad estaba planeada en el diseño de clase, pero por una cuestión de tiempos, Agustina decidió retomarla para la próxima clase.

En conclusión, me pareció una clase muy amena, muy dialogada e intervenida por Agustina. Considero que pudo generar una dinámica que retoma aportes teóricos muy importantes para pensar sus planificaciones, al mismo tiempo que propone debates y actividades interesantes para que los estudiantes repiensen sus producciones desde una mirada constructiva. No fue una clase puramente de Didáctica, sino que retoma aportes desde la Pedagogía para pensar a los componentes de la planificación. En relación a lo construido en su diseño de clase, Agustina pudo centralizar la clase en la construcción

metodológica y cuál es el rol de los docentes, ejes centrales que se dieron en los intercambios. En cuanto a los tiempos, pudo manejarlos bien, aunque se extendió un poco en la introducción de clase (con aportes valiosos), por lo que no pudo hacer la parte del tercer momento explicitado en su diseño.

Esta clase también me sirvió a mí para pensar mi rol docente, mi construcción metodológica y también para pensarme como futura profesora del nivel superior en la formación de docentes.