

## ANEXO 1

## CASO 1

### Materia o asignatura: Didáctica II

### Segundo cuatrimestre de primer año del profesorado de Inicial y Primaria

El siguiente relato es una construcción que recupera una entrevista realizada a una profesora a cargo de una unidad curricular con formato “Asignatura”, en este caso Didáctica II. En este sentido, es un caso, relatado como experiencia, que permite pensar los aportes que dicho formato curricular brinda a la formación de los futuros docentes del profesorado de Nivel Inicial y Primario. No se trata de una experiencia modélica, sino de un disparador que puede facilitar la problematización y la construcción de diversas propuestas de enseñanza.

---

En mi caso, doy una materia del campo de la formación general, Didáctica II, en la que se desarrollan los siguientes ejes: programación de la enseñanza, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Dadas las características de los contenidos y tratándose de una materia para la formación de futuros docentes, mi desafío es poder abordar los temas no sólo apuntando a realizar un abordaje conceptual que pueda ofrecer marcos teóricos y perspectivas de análisis de los diferentes temas; sino también me interesa que la materia colabore con el desarrollo de otras capacidades vinculadas con la formación profesional.

Por ejemplo, les propongo a los estudiantes que conozcan los diferentes enfoques acerca de la programación y que, además, puedan analizar una secuencia didáctica, identificar en ella diferentes componentes, imaginar y diseñar una actividad para continuar la propuesta que les presento.

El enfoque que planteo acerca de la enseñanza, incluye las dimensiones política, social, institucional, ética, etc. que caracterizan y atraviesan esta práctica. Me interesa trabajar con las representaciones de los estudiantes y sus ideas previas vinculadas a los contenidos de la materia, para luego abordar los marcos disciplinares, modos de pensamiento específicos del campo de la didáctica. Para ello realizamos lecturas de diferentes autores que tratan la temática y luego (los alumnos) identifican conceptos claves, establecen relaciones entre conceptos e ideas, identifican distintas posturas, etc. También les propongo diferentes situaciones escolares (a veces tomadas de prácticas o residencias) para que las analicen y puedan anticipar modos de intervención pedagógica posibles y fundamentar esas decisiones. A veces es compleja la participación de los estudiantes ya

que les resulta difícil la propuesta que se les plantea debido, entre otras cuestiones, al tiempo que disponemos para hacer un trabajo más en profundidad.

Según el sentido y propósito, hay momentos de exposición dialogada de enfoques, perspectivas, marcos teóricos necesarios para abordar determinadas problemáticas. A veces, presento estos marcos teóricos a partir de diferentes situaciones: un análisis de caso, alguna escena de película que resulte pertinente, alguna pregunta, reflexión o situación. Esto me permite enmarcar las discusiones y plantear el contexto histórico en el que el autor trabajado desarrolló lo que estoy proponiendo.

Otras veces diseño mi propia clase a partir de cierta estrategia de enseñanza y luego les propongo a los estudiantes analizar la clase y las decisiones que se tomaron en relación con el sentido que tuvo, las estrategias utilizadas, los contenidos abordados y las dificultades que se presentaron.

Otras actividades que propongo son: la lectura de documentos de desarrollo curricular del nivel para el que se están formando (diferentes secuencias didácticas, etc.) y del diseño curricular para analizar los componentes y aquello que van a tener en cuenta a la hora de diseñar una secuencia didáctica. En este proceso, me interesa que los estudiantes puedan pensarse como futuros docentes. No se trata en este caso de enseñar “algo”, sino también de dar cuenta del sentido formativo que ese “algo” podría tener o tiene en el marco de una determinada propuesta de enseñanza.

Muchas veces, se parte de una primera producción grupal en función de una pregunta (que puede ser un texto), que promueva una reflexión, o un análisis de alguna situación, descripción de clase, etc. Otras veces, se presentan mediante una exposición dialogada, algunos enfoques o perspectivas, o bien propongo que los estudiantes presenten algunas perspectivas de manera colectiva, o que elaboren algunos principios pedagógicos a partir de una indagación y de una lectura bibliográfica.

Las propuestas de evaluación son variadas: en algunos casos, las modalidades de trabajo enunciadas se plantean como instrumentos de evaluación, incluyendo la relación con los marcos teóricos trabajados: les propongo que analicen diferentes componentes de una secuencia didáctica desde los marcos teóricos. A veces introduzco alguna actividad para que ellos esbocen una posible instancia de evaluación en el marco de una secuencia ya elaborada, o que cambien o agreguen alguna actividad fundamentando teóricamente esos cambios. Las estrategias de evaluación dependen de la dinámica de trabajo con cada grupo en particular y, en términos generales, la información relevada en las instancias de evaluación me permite tomar decisiones y redefinir el curso de la asignatura. Por último, se propone una devolución grupal y una devolución individual a cada estudiante. Esto no me resulta nada fácil ya que depende de los tiempos y la cantidad de alumnos.

En el cierre de la asignatura, se les preguntó a los estudiantes qué les resultó relevante, significativo o problemático en términos de aprendizaje durante la cursada. Algunas de las reflexiones que se destacan son:

“Me gustó que las clases no fueron totalmente expositivas como en algunas de las materias que tuvimos hasta ahora”.

“Nos pedían muchos trabajos que me demandaban tiempo extra y que se superponían con los pedidos de otros profesores de otras materias”.

“Estuvo muy bueno el momento de presentación de los enfoques de programación porque entendí temas de otras materias”.

“Me hubiera gustado tener más tiempo para ver otros modos de evaluar y profundizar sobre las estrategias de enseñanza”.

“Me gustó la evaluación porque al tener que hacer el análisis de un fragmento teórico pude poner en juego mucho de lo aprendido y armar un texto propio”.

“Me resultó muy difícil analizar la frase de evaluación. No entendía bien qué quería decir el autor”.

## CASO 2

### Trabajo de Campo- Investigación en entornos escolares diversos ¿desigualdad o diversidad?

El siguiente relato, es una construcción que recupera la entrevista realizada a una profesora a cargo del Trabajo de Campo: Investigación en entornos escolares diversos ¿desigualdad o diversidad? en un profesorado de Psicología, y varios relatos de experiencias en este formato curricular. A través de este, se pretenden transmitir las principales características de la propuesta de enseñanza planificada en el marco del Trabajo de Campo. La intención del relato no es constituirse en un ejemplo a seguir, sino en una experiencia que nos permita pensar sobre las condiciones, decisiones y estrategias que un docente lleva a cabo en el marco de este formato curricular.

---

En esta unidad curricular el primer problema que se presenta gira en torno a los efectos que producen los procesos de escolarización en los sujetos a partir de ese recorte y, en conjunto con los estudiantes, planteamos una primera problematización. Porque en sí mismos esos procesos o los efectos que promueven, pueden ser o no un problema. Lo que problematizamos, entonces, son los efectos que estos generan en el dispositivo escolar actual y la relación con el concepto de trayectorias escolares, siendo esta la característica principal del Trabajo de Campo.

El punto de partida es un problema que se recorta en el espacio curricular, se desnaturaliza, para luego ir al campo –una escuela o varias escuelas que se seleccionan para que los estudiantes asistan– y se ponen en tensión algunas categorías teóricas para construir y/o profundizar en un recorte más específico. Por ejemplo: Problematizar por qué el dispositivo escolar promueve determinados procesos de escolarización y no otros. Por qué el dispositivo escolar contiene algunos rasgos que promueven procesos de desigualdad y de exclusión, o refuerzan/redoblan/reproducen desigualdades y exclusiones que tienen una génesis extra escolar; muchas veces no haciendo lugar a las singularidades de los estudiantes. De qué manera la escuela acompaña las trayectorias escolares y qué dispositivo de acompañamiento piensa, etc.

Para la construcción del problema junto con los estudiantes, se presenta un caso que da cuenta del estado de distribución de los estudiantes en una institución educativa en relación con los turnos. La situación relatada es la siguiente:

“Realizando un trabajo de entrevistas en una escuela secundaria del centro de una ciudad de la provincia de Buenos Aires, –escuela de más de 100 años y con más de 1000 estudiantes– la directora de la institución proponía entrevistar sólo a los estudiantes de la mañana porque los consideraba los más representativos de la institución. Esto llevó a la entrevistadora a indagar sobre quiénes eran los estudiantes de la mañana, de la tarde y de la noche. Cuando le preguntó a la directora por las características de los estudiantes de cada turno obtuvo la siguiente respuesta: -A la mañana vienen los estudiantes del barrio, que en general son muy buenos alumnos, y son los más estudiosos. A la tarde “no son malos” pero son más vagos, leen y estudian menos, y muchos de ellos vienen de otros distritos, o de los barrios periféricos del partido. Un grupo importante ha repetido al menos un año de su escolaridad primaria o secundaria. En cuanto a los de la noche, estos tienen características similares a los de la tarde, agregándoseles en muchos casos “problemas de conducta”, y tienen menor apego al trabajo escolar y a las rutinas de trabajo; por ejemplo, no traen los materiales o no respetan las normas básicas de tiempos, entregas de tarea...”

Luego de esta introducción la docente del Trabajo de Campo les pregunta a los estudiantes ¿qué les llama la atención del relato? Y los invita a pensar en cómo es posible que este tipo de distribución de los alumnos tenga lugar.

Posteriormente, la docente continúa con el relato.

“La entrevistadora continúa su trabajo de exploración y entrevista a un preceptor de la mañana queriendo entender un poco más cómo se producían esas distribuciones de estudiantes y le preguntó qué pasaba cuando un estudiante de la mañana repetía. El preceptor esgrimió: -Acá cuando un estudiante repite y quiere seguir en la institución se le da la vacante, pero sólo en el turno de la tarde. La entrevistadora (entusiasmada con lo que escuchaba), repreguntó: ¿y cuando alguien viene de otra institución, en qué turno se le otorga vacante? -Bueno, depende. Se pide a la otra escuela el boletín y el legajo del estudiante y si tienen buenas notas y buena conducta puede entrar a la mañana; si su boletín no es tan bueno o tiene previas, y tiene una conducta buena en general va a la tarde; salvo que el estudiante pida la vacante en el turno noche. Y si tiene en el legajo información sobre problemas de conducta, la única opción de vacantes que se le da es la del turno vespertino”.

La docente, al finalizar el relato, invita a los estudiantes a pensar las relaciones que encuentran entre las decisiones institucionales y las trayectorias de los alumnos. Asimismo, orienta la conversación para identificar las representaciones sociales y los procesos de inclusión, exclusión y desigualdad.

El Trabajo de Campo permite así formular preguntas que interroguen esta y otras formas de desigualdad, esbozar nuevos problemas que permitan distinguir desigualdad y diversidad y construir algunas hipótesis que luego se contrastan o ponen en tensión con los marcos teóricos que se desarrollan en el programa. Es decir, en el territorio se trabaja con los conceptos como el de trayectoria escolar, categorías como la inclusión, la autoridad pedagógica, la confianza en las relaciones pedagógicas, pero luego se arman nuevas preguntas que orienten la mirada haciendo foco en los aspectos centrales implicados en estos procesos.

Así, para desarrollar el Trabajo de Campo en “entornos diversos” se decidió que los grupos de trabajo participen en cuatro contextos educativos diferenciados: una escuela secundaria técnica, un bachillerato popular, una escuela secundaria de la modalidad común, y una escuela rural. Esto implicaba aumentar la riqueza y diversidad de situaciones empíricas a analizar y permitía desplegar un trabajo específico sobre las categorías teóricas: no sólo para ser aplicadas, sino para ser reapropiadas, criticadas, ajustadas o reformuladas en función de las “resistencias” de las realidades escolares observadas, que no dejaban asimilarse linealmente desde los marcos conceptuales. Este proceso apuntaba también a desnaturalizar las representaciones del conocimiento como “cosa” inmutable, y entender la especificidad de los procesos de construcción de todo conocimiento, y en particular el conocimiento social que implica una interacción constante con sus objetos empíricos.

La diferencia en el abordaje de estos temas entre la asignatura y el Trabajo de Campo es que estar en el territorio permite trabajar con las representaciones y sentidos que circulan en torno a ciertas temáticas, que se pueden comprender mejor porque se contextualizan, siendo posible recuperar el sentido singular que los docentes y estudiantes implicados en esas situaciones escolares reales construyen.

Otra característica que tiene este formato es que hay una implicación del estudiante que está interviniendo en ese campo; no se trata de una observación por fuera de la situación escolar, sino que también cuando estás en el campo hay una implicación del estudiante. Es decir, el estudiante de profesorado fue anteriormente estudiante de todos los niveles del sistema educativo y, por lo tanto, es portador de un tipo de sentido común que le permitió tener “éxito” en el sistema escolar. Es sobre estas representaciones, sentidos, esquemas cognitivos, donde se despliega el primer objetivo del trabajo formativo.

Por ello, es necesario seleccionar una serie de instrumentos que permitan trabajar con esta implicación: poder, en principio, explicitarla y deconstruir su historia escolar. Entre ellos podemos mencionar: instrumentos de observación, grillas con criterios para registrar, registros narrativos, protocolos de entrevistas, cuestionarios. Luego, se hará hincapié en lo que le ocurre a cada estudiante cuando llega a una escuela: lo que percibe, las imágenes que registra, lo que le impacta, aquello que le llama la atención por algún motivo, etc. El trabajo con la implicación y con los imaginarios de los estudiantes se configura así en un contenido a abordar desde el inicio.

Volviendo sobre las diferencias con otros formatos, en el Trabajo de Campo no hay un espacio para clases expositivas; cada clase sigue un desarrollo didáctico de acuerdo al programa, pero los temas o conceptos se trabajan siempre en articulación con el problema, con las preguntas que traen los estudiantes, ya sea porque fueron al campo o bien porque leyeron algún texto. Se discuten perspectivas, puntos de vista y a lo que se apunta es que cada estudiante se apropie de un concepto o una categoría teórica, pero sobre todo que se apropie del sentido de esa categoría o ese concepto para pensar lo que está mirando o dónde está interviniendo. Es decir, ese contenido en las instituciones observadas habilitará ciertos sentidos, interpretaciones, hipótesis y, en otras, esas mismas categorías teóricas pudieran no dar cuenta de las dinámicas singulares observadas.

Esta articulación e integración de contenidos permite que el estudiante produzca y se reapropie de nuevos saberes, producidos situacionalmente.

En cuanto a la organización temporal del Trabajo de Campo, se diferencian distintos momentos. En una primera etapa, se trabaja sobre el diseño, sobre la problematización, se arman preguntas, se busca en el programa con qué bibliografía trabajar, con qué categorías teóricas abordar cada trabajo, qué instrumentos de relevamiento de evidencia empírica elaborar, con qué criterios.

En una segunda etapa, se diseña/n la/s intervención/es, que pueden consistir en observar y registrar interacciones de diferentes actores institucionales (reuniones de profesores, de equipo de conducción, visitas de un supervisor, reunión del consejo de convivencia, reunión del centro de estudiantes, jornada institucional, clases) o diferentes espacios (preceptoría, patio de recreos, baños, aulas, sala de profesores). Asimismo, se pueden realizar entrevistas grupales o individuales con esos mismos actores.

Luego, la tercera etapa consiste en sistematizar toda esa información recogida en el campo, contrastando los diferentes registros hechos por los estudiantes, vinculando algunas evidencias empíricas obtenidas con conceptualizaciones e hipótesis de la bibliografía de referencia para finalmente armar un informe de análisis. En este se pretende que produzcan una síntesis descriptiva integrando los diferentes registros de esa realidad abordada. Asimismo, es necesario que lleven a cabo una integración conceptual que permita interpretar/analizar (jerarquizando la información, construyendo hipótesis, desarrollando argumentaciones, generando nuevos interrogantes, estableciendo relaciones) la situación observada en el trabajo de recolección. Este tipo de estrategias de abordar los contenidos y organizar el trabajo son distintivas de este formato.

Así, el Trabajo de Campo permite que el estudiante desarrolle capacidad para argumentar, para trabajar con otros, para modificar las propias representaciones y creencias en función de la observación de situaciones escolares reales. Asimismo, promueve la capacidad de observación y de registro desde diferentes instrumentos.



La evaluación de cierre se realiza a partir de un coloquio grupal que permite poner en común lo producido. A su vez cada integrante elabora un ensayo individual seleccionando una categoría teórica.

### *Notas relevantes de una de las entrevistas a las docentes:*

“Un momento clave para los estudiantes es cuando descubren que tiene sentido lo que están leyendo, lo que están aprendiendo, cuando descubren que ese escenario real, la escuela, puede tomar otra forma y entienden que tiene la potencialidad de transformar al otro, es ahí donde las lecturas cobran otro sentido. Destacan que pueden estar en un escenario real, conocer, estar ahí. Que es la realidad, que no está ficcionado.”

“El docente ocupa un rol de orientador, orienta lecturas, discusiones, problematizaciones, propuestas de trabajo, etc. Y fundamentalmente colaborar en la construcción del problema, y en la selección de los contenidos o categorías claves para que cada estudiante profundice sus ideas o pensamientos.”

“Es una experiencia que se propone intencionalmente trabajar sobre la implicancia del estudiante que se está formando. Tenés que hacer un trabajo de distanciamiento, desnaturalizar esa mirada, porque es un campo conocido, todo conocido.”

“En un trabajo de campo, se produce un saber; un estudiante que está mirando un objeto produce un saber sobre ese objeto, produce un conocimiento en colaboración con otros (pares, docentes, entrevistados) mediado por las referencias teóricas y por las realidades escolares singulares de la escuela observada.”

“Poner en relación y trabajar con esas categorías y lo observado produce un saber, y ellos son autores de eso que produjeron, hay una producción propia que les pertenece, es muy distintivo, porque estás produciendo pensamiento propio, no estás reproduciendo.”

## CASO 3

### Taller de Educación Rural. Las propuestas de enseñanza en plurigrado

#### Segundo año de Profesorado de Educación Primaria

El siguiente relato es una construcción que recupera la entrevista realizada a una profesora a cargo de una unidad curricular con Formato “Taller” (en este caso, centrado en la Educación Rural y su especificidad) y varios relatos de experiencias de trabajo en talleres y en Educación Rural. En este sentido, es un caso, relatado como experiencia, que permite pensar los aportes que este formato curricular brinda a la formación de los futuros docentes del Profesorado de Primaria. No se trata de una experiencia modélica, sino de un disparador que puede facilitar la problematización y la construcción de diversas propuestas de enseñanza.

El taller que tuvo a cargo la profesora X se centró en el análisis y la producción que realizan los estudiantes y tuvo como objetivo el acercamiento de estos a la Educación Rural y a la elaboración de propuestas que los fortalezcan en sus primeras prácticas como estudiantes y en sus futuras prácticas profesionales en el ámbito rural. En este sentido, el propósito de este Taller de Educación Rural fue facilitar el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades para el análisis de casos y la elaboración de alternativas, propuestas y secuencias didácticas específicas para el plurigrado en el contexto de la ruralidad.

El trayecto propuesto estuvo organizado en torno a varios momentos:

- Presentación del encuadre de trabajo, el recorte de Educación Rural que orientó la cursada y las producciones que se esperaba de los subgrupos.
- Lectura, análisis y producción de un breve texto que diera cuenta del enfoque de enseñanza de la Educación Rural, por subgrupo. Para ello, se tomaron fragmentos de textos de investigaciones antropológicas sobre Educación Rural, los marcos normativos, el enfoque desarrollado en el currículo y otra bibliografía específica.
- Análisis de observaciones, entrevistas e informes producidos en el “trabajo de campo”, recuperando algunas cuestiones específicas: el trabajo en grupos multiedad, la diversificación de propuestas de enseñanza, el uso del tiempo, el espacio y los recursos.

- Análisis de experiencias innovadoras de Educación Rural (históricas y actuales). En este punto, se tomaron fragmentos de programas de Educación Rural de Canal Encuentro, una entrevista videograbada al maestro Luis Iglesias y se le propuso al grupo que buscara otras experiencias alternativas nacionales e internacionales.
- Consulta bibliográfica sobre plurigrado y estrategias de enseñanza diversificadas.
- Producción de propuestas de enseñanza diversificadas y elaboración de secuencias didácticas para plurigrado.
- Evaluación a través de una muestra en la que cada subgrupo presentó su trabajo final en distintos formatos (video, conferencia, dramatización, power point u otros recursos digitales).

En todos los encuentros se destinó un tiempo para la reflexión sobre el funcionamiento del grupo, la participación y las dificultades que surgían en relación con los procesos y producciones esperadas.

Un momento clave para los estudiantes fue la posibilidad de recuperar las observaciones, entrevistas e informes que habían realizado en un espacio curricular cursado con anterioridad: “trabajo de campo”, en el que se había identificado como problemática específica de la Educación Rural el trabajo en grupos con multiedad, las propuestas de enseñanza diversificadas en las distintas áreas curriculares y el uso del tiempo, el espacio y los recursos.

En este sentido, fue importante escuchar, respetar y recuperar la propuesta del grupo de estudiantes, que decidió continuar profundizando lo observado en tres entornos diferentes de la escuela rural:

- el aula donde se enseñaban distintos contenidos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- la producción radial de la escuela.
- la biblioteca ambulante.

En este marco, se conformaron 3 subgrupos que llevaron a cabo actividades tanto dentro del espacio del taller (elaboración de una síntesis sobre el enfoque de la Educación Rural, análisis de las producciones del trabajo de campo, construcción de preguntas problemáticas, producción de alternativas pedagógicas y secuencias didácticas específicas para plurigrado) como por fuera de este, (consultas bibliográficas sobre ruralidad y plurigrado, búsqueda de experiencias alternativas y la elaboración del trabajo-muestra final)

Si bien gran parte del tiempo estuvo destinado al trabajo en subgrupos; también se desarrollaron momentos de trabajo en grupo total para debatir las producciones de cada grupo, o para analizar una película, o algún material teórico-metodológico que se seleccionaba, oportunamente, para apoyar la producción de los subgrupos.

Asimismo, volver sobre las observaciones y entrevistas a docentes y niños/as de una escuela rural, respecto de situaciones de enseñanza de las cuatro áreas curriculares, el espacio de producción de radio y la propuesta de biblioteca ambulante que circulaba por las casas de las familias cercanas a la escuela, permitió complejizar el análisis, correrse de una mirada descalificatoria de lo que allí ocurría, y recuperar muchas de las estrategias que se advertían como significativas para partir de allí y diversificarlas, enriquecerlas, complejizarlas o definir las con mayor precisión.

El poner en tensión los marcos teóricos, la normativa, las experiencias trabajadas en el taller y lo que los propios estudiantes habían observado, registrado y analizado en el “trabajo de campo”, facilitó la elaboración de propuestas y secuencias didácticas que se centraron en: enriquecer el trabajo con grupos multiedad, aprovechar y modificar tiempos y espacios de enseñanza, e incluir recursos visuales y tecnológicos.

Además, el formato taller permitió que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus conocimientos, habilidades y capacidades para participar en acciones de articulación entre unidades curriculares; constituir equipos de trabajo colaborativo, utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recursos, expresar de forma oral sus ideas, producir registros escritos, reflexionar sobre el propio proceso formativo, entre otras.

Se destacan tres momentos dificultosos para la coordinación del taller: un primer momento, que fue breve, en el que los estudiantes parecían esperar únicamente la voz de la profesora y se producían silencios ante las propuestas que requerían de su activa participación; un segundo momento, en el que además de apoyar la mirada crítica de los estudiantes, fue necesario reforzar el trabajo sobre la implicación para que no descalifiquen la tarea de los docentes observados; y un tercer momento, en el que parecía que no podían sugerir alternativas a las propuestas de enseñanza observadas y analizadas.

La evaluación de cierre se realizó a partir una “Muestra” en la que los distintos subgrupos presentaron sus producciones en distintos formatos (video, conferencia, dramatización, presentación, u otros recursos digitales).

Las producciones debían dar cuenta de los enfoques teórico-metodológicos trabajados en el taller, las situaciones y problemáticas recuperadas del “trabajo de campo” y las propuestas y secuencias didácticas para Educación Rural y multigrado que elaboró cada grupo. Estas propuestas y secuencias tuvieron como ejes: el trabajo en grupos multiedad, las propuestas de enseñanza diversificadas, el uso del tiempo, el espacio y los recursos.

La Muestra, que en principio se realizó en el aula, en el día final del taller, fue valorada positivamente por los participantes; luego, se ofreció a todos los estudiantes de segundo año de la carrera y hubo un debate general posterior. En ese momento, surgió la idea de presentar a la

escuela rural las propuestas elaboradas para una posible implementación con los ajustes que se consideraran necesarios.

En el cierre del Taller, se preguntó a los estudiantes qué les resultó relevante, significativo o problemático en términos de aprendizaje durante la cursada. Algunas de las reflexiones que se destacan son:

“La producción de radio que se hacía en la escuela era una idea interesante; pero creo que pudimos enriquecerla planteando mayor participación de los niños/as ya que estos nunca proponían los temas que se desarrollaban en el programa radial”.

“La elaboración de propuestas de enseñanza y secuencias didácticas, considerando el trabajo con grupos multiedad, fue uno de los momentos más productivos del taller y donde aprendí más”.

“Creo que el mayor logro alcanzado por nuestro grupo fue lograr una mayor articulación entre la propuesta radial y la tarea del aula porque, por ejemplo, diseñamos secuencias didácticas para que en la hora de Lengua investiguen, debatan y construyan el guion radial”.

“Me gustó entender más la complejidad del trabajo con grupos multiedad y darme cuenta que más que un problema, eso puede ser una fortaleza para el aprendizaje”.

“Creo que va a ser posible implementar en la escuela la idea que propusimos de filmar los momentos en que los chicos que participan de la Biblioteca circulante van a leer en voz alta distintos textos a las familias, y poder usar ese material en reuniones de padres o fiestas escolares”.

“Me hubiese gustado poner en práctica todas estas ideas nuevas, creo que le faltó esa parte al taller, pero fue interesante la propuesta que surgió cuando expusimos frente a todos los estudiantes de segundo año, de llevar a la escuela nuestras producciones para que las ajusten e implementen”.

“Al principio no podía hablar en el grupo total, pero después del trabajo en subgrupos me fui animando y al final me sentí muy participativa y casi siempre tenía ganas de hablar, preguntar o proponer”.

“Descubrí cómo era un verdadero trabajo en grupo, donde todos podíamos aportar, nos escuchábamos y tratábamos de sumar para enriquecer las producciones”.

“Me costó mucho trabajar con algunas personas y sentí que, a veces, mis ideas no se tomaban en cuenta”.

“Todo lo que aprendimos en el Taller “Educación y Tic” nos sirvió para preparar la presentación de nuestro trabajo de forma creativa e innovadora, aunque la falta de Internet en el Instituto nos demoró bastante”.

“Me gustó que la evaluación fuese a través de una muestra y que a medida que íbamos pensando estrategias innovadoras para la escuela rural, nos imaginábamos como docentes en dicho contexto”.

---

## CASO 4

### Seminario “Problemáticas socio-antropológicas en educación”

El siguiente relato, es una construcción que recupera la entrevista realizada a un profesor a cargo del Seminario “Problemáticas socio-antropológicas en educación” en un profesorado de Historia, y varios relatos de experiencias de trabajo en seminarios afines. En este sentido, es un caso relatado como experiencia que permite pensar las principales características de la propuesta de enseñanza planificada en el marco de dicho formato curricular. No se trata de una experiencia modélica, sino de un disparador que puede facilitar la problematización y la construcción de diversas propuestas de enseñanza.

---

En el seminario “Problemáticas socio-antropológicas” el recorte fue pensar la problemática de la enseñanza y la diversidad en la escuela a partir de las obras de algunos autores como Bourdieu, Dubet y Rockwell, sus construcciones conceptuales y contra qué perspectivas y miradas discutían para reinterpretar el fenómeno educativo, sus continuidades y transformaciones. Se pretendía dar cuenta del anclaje de las producciones teóricas en el marco de condiciones de época. No sólo era un abordaje conceptual, sino de fenómenos históricos y disputas en el campo académico y entre perspectivas donde esa conceptualización tenía sentido y entraba en discusión.

El seminario se encontraba al final de la carrera; por eso se consideró necesario rever los roles y plantear desafíos a las posiciones de los estudiantes, que eran casi graduados. Desde ese lugar, se les propuso presentar textos para que se re-apropiaran de las posiciones de los autores, y poder armar una dinámica de trabajo que rompiera con la manera más tradicional de las cátedras en las que el docente da la clase y explica “todo”.

Había una propuesta de trabajo que se sostenía y en la que los roles y las tareas –sin ser fijas–, estaban claramente especificadas para cada encuentro. Debido a la preparación de textos y lecturas, el seminario se realizaba semanalmente. Uno de los encuentros era de lectura, y en el otro se realizaban las distintas exposiciones. El formato privilegiaba ganar en profundidad, más que en extensión; por eso se trabajaron pocos autores y temáticas acotadas.

En términos de conocimientos, la propuesta era leer a los autores de primera mano, que los alumnos produjeran apropiaciones y no leer aquellas que ya habían hecho otros autores. Si bien

existían instancias para leer ese tipo de textos, se propuso a los estudiantes que hicieran su propia lectura de los autores y generaran interpretaciones propias, lo que permitió ver cómo “usan” determinado marco conceptual en otras situaciones. La idea era que los estudiantes se apropiaran de esas categorías para pensarlas en otros escenarios y en otras situaciones educativas que no eran las que plantearon inicialmente los autores.

La propuesta de evaluación tuvo relación con el propósito principal. Se les solicitó hacer un trabajo con algunas fuentes, con una situación contemporánea, y utilizar las categorías de los autores para dar cuenta de esta reapropiación.

La estructura de trabajo tuvo las siguientes características: el grupo era de aproximadamente 15 personas; cada clase semanal duraba tres horas reloj; había tres unidades y en cada una se profundizaba sobre un autor. Los encuentros de presentación eran cada 15 días (en el otro encuentro se realizaban las lecturas) y constaban de entre cuatro o cinco exposiciones.

Los roles en los encuentros de presentación eran los siguientes:

- Un estudiante abría el encuentro presentando el texto nodal de uno de los autores seleccionados para abordar, por ejemplo, Bourdieu. Desarrollaba las principales categorías y daba cuenta de las condiciones históricas en las que el autor produjo el texto.
- Otro estudiante presentaba al autor o la perspectiva con la cual el autor principal discutía, recuperando sus ideas y argumentos.
- Un tercer rol que se asumía en el seminario, era la presentación de los autores de referencia del autor central. Es decir, en quiénes se apoyó para su construcción teórica conceptual.
- Otro estudiante recuperaba un autor que criticara al autor seleccionado (a Bourdieu, continuando con el mismo ejemplo): un autor que despliegue alguna crítica a los límites de esa conceptualización, a cuestiones epistemológicas, a cuestiones de método.
- Un último rol –optativo según el encuentro– se encargaba de presentar autores que habían recuperado la construcción teórica del autor principal para investigar en otros contextos y/o recortes de objeto.

Cada quince días se repartían los roles, con el propósito de que cada estudiante desempeñara a lo largo del seminario al menos tres roles diferentes.

Después de las presentaciones de los estudiantes se proponía un momento de recapitulación que consistía en: el debate y análisis grupal de las exposiciones vinculándolas con las lecturas que cada participante realizó y teniendo como horizonte la relación de esos aportes con el análisis de situaciones educativas concretas.



Los estudiantes se tenían que reapropiar de los autores, no trabajar con el concepto elaborado por otro como si fuera intocable, sino pensarlo como alguien que lo discute, que lo resignifica y lo modifica, con la construcción propia que hizo el autor tomando otro concepto y que lo modificó y se lo reapropió. Todo esto implicaba también construir una mirada del conocimiento menos estática. La propia dinámica demandaba que el conocimiento tuviera un movimiento, una criticidad, una variación, que esta confrontación de voces ayudaba a recuperar.

Entonces, en algunos momentos del seminario, aparecía un quinto rol. Es decir, alguien que se reapropió del autor central que se estaba trabajando. Por ejemplo, que trabajaba sobre cómo resignificaron algunos autores brasileiros un determinado concepto de Bourdieu, qué dijeron otras perspectivas-disciplinas sobre Bourdieu. Este era un rol variable, que se ponía en escena porque era parte de la lógica del trabajo final, que consistía en: cómo los estudiantes se reapropian de categorías de algún autor para analizar un objeto o situación en otro contexto.

En general, el docente a cargo del seminario tenía dos roles: uno era el de estructurar y recuperar algunos ejes problemáticos o ejes de discusión; para reponerlos después de la exposición, generar algunos debates y coordinar las discusiones. Pero previamente, diez o quince minutos durante el inicio del seminario, contextualizaba e historizaba someramente la obra de los autores. Esos eran los dos momentos en los que el docente profundizaba la intervención, ya que de esa forma daba un marco, un sustento a las próximas presentaciones. Esta actividad armaba para los estudiantes algunas redes de sentido para entender por qué se trabajaban tales autores. Rara vez presentaba textos y si lo hacía, nunca era un texto central.

En el cierre del Seminario, se preguntó a los estudiantes qué les resultó relevante, significativo o problemático en términos de aprendizaje durante la cursada. Algunas de las reflexiones que se destacan son:

“Me gustó aprender sin que sea el docente el que explica todo. La estructura que se propuso nos organizó y permitió mayor participación”.

“Si bien la bibliografía estaba determinada previamente por el profesor pudimos hacer aportes de lectura que fueron tomados en cuenta”.

“Fue mucha la bibliografía para cada encuentro y algunos textos me quedaron sin leer porque otras materias también requerían lecturas y trabajos”.

“Los momentos más ricos eran los debates en cada encuentro; pero para esto fue necesario leer y estudiar muchísimo”.

“Los aportes de Bourdieu, Dubet y Rockwell y los debates en el seminario me cambiaron la perspectiva que tenía de la diversidad en la escuela”.

“A pesar de que ya conocía a los autores, la lectura de sus textos originales y la propuesta del seminario me permitieron un mejor posicionamiento profesional”.