



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

Laboratorio de experiencias didácticas en Educación Superior

Notas sobre una propuesta de trabajo para Didáctica de las Ciencias Sociales I en el IES 9-006 Prof. Francisco H. Tolosa

Alumna: Prof. Romina Mozzicafredo

Supervisora: Dra. Lorena Cruz

Mendoza, 2022

Dedicatoria

Este trabajo pudo ser final porque me sostuvieron y acompañaron a lo largo de estos años:

El Luis, mi papá, que me trajo a Mendoza el primer día de universidad, me compró una Mendobus y ubicó la parada del colectivo para ir a la universidad.

La Elena, mi mamá, que me dijo que me buscara un trabajo si no quería seguir en la universidad. Gracias por tanto.

La China, por los viajes en auto al pueblo escuchando disertaciones encendidas sobre temas educativos y otras derivas.

La Yemi y *la Claudia*, mis amigas, por compartir tanto nerdismo educativo del bueno. Juntas podemos arruinar cualquier juntada de amigos hablando de la escuela. Gracias por tanto, perdón por tan poco.

El Leandro, mi compañero, con quien he compartido charlas sobre el proceso de escritura y sus comentarios me hicieron más de una vez replantearme como estaba escribiendo.

A Cachitx, parte del relato de mi vida.

Índice

Dedicatoria	2
Nómina de abreviaturas	5
Introducción	6
Parte I: Notas sobre el contexto	
<i>Capítulo 1: Descripción del contexto institucional</i>	9
Un escenario: el IES 9-006 “Profesor Francisco H. Tolosa”	9
El diseño curricular de Profesorado en Educación Primaria	12
<i>Capítulo 2: Notas pedagógicas</i>	
Posicionamientos de la práctica de enseñanza	16
Por una pedagogía del sentido para los Institutos de Educación Superior	
¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? Un norte posible	17
Mediación pedagógica	18
El Ideal de Seminario de Arturo Andrés Roig y la particularidad del	
seminario en Ciencias Sociales	19
Herramientas para la mediación pedagógica: las instancias de	
aprendizaje instancias de aprendizaje y nuevas tecnologías.....	20
Las y los jóvenes estudiantes	22

Desarrollo y aprendizaje	23
Parte II: Notas sobre este proyecto educativo	
Capítulo 3: El proyecto de enseñanza	
Justificación	23
Sobre los objetivos y las capacidades en Didáctica de las Ciencias	
Sociales 1	24
Organización de los contenidos	25
Mapa de prácticas	27
Práctica 1	39
Práctica 2	43
Práctica 3	47
Evaluación	50
Capítulo 4: El proyecto de extensión	54
Capítulo 5: El proyecto de investigación educativa	59
Cierre	67
Referencias bibliográficas	69
Bibliografía	70
Anexo	71

Nómina de Abreviaturas

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente

IES: Instituto de Educación Superior

LES: Ley de Educación Superior

LEN: Ley de Educación Nacional

Introducción

Este trabajo final integrador constituye el cierre de la Especialización en Docencia Universitaria que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Cuyo.

He decidido denominarlo *Laboratorio de experiencias didácticas en Educación Superior. Notas sobre una propuesta de trabajo para Didáctica de las Ciencias Sociales I en el IES 9-006 Prof. Francisco H. Tolosa*. Un título que responde, en primer lugar, a la necesidad de dar un marco institucional, el *para quién* está pensada esta propuesta educativa. En este caso, el escenario en cuestión es, el IES 9-006 Prof. Francisco H. Tolosa en donde actualmente trabajo como profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales I en la carrera de Profesorado en Educación Primaria. Por otro lado, hago referencia a la noción de “notas” como un modo de marcar, subrayar, aspectos que creo relevante en el marco teórico que he construido a lo largo de este proceso. El eje de esta propuesta de enseñanza es el diseño de experiencias de aprendizaje centradas en la noción de laboratorio para enseñar Ciencias Sociales. Por otro lado, la noción de *notas* me permite, algo así, como un diálogo, con mi propio proceso de formación, con las ideas que aquí plasmo y los autores leídos a lo largo de esta especialización. En este sentido, las notas que comparto a lo largo de este trabajo final pretenden mostrar mi recorrido, los modos en que se configura mi práctica docente, las lecturas realizadas, las experiencias vividas, y los debates sostenidos con colegas.

Quisiera también, advertir rápidamente al lector que, el hilo conductor de esta narrativa es la presentación de una propuesta educativa para el IES 9-006 que consiste en la elaboración de un proyecto de enseñanza, de investigación educativa y de extensión. Por supuesto, se ofrecerán en el recorrido las debidas fundamentaciones.

Sin embargo, lo que a mí realmente me interesa de este proceso es la lectura y fundamentalmente, la escritura. Más bien, *escribir*. Por lo que, a lo largo del trabajo, voy a sumar las notas de mi propio pensamiento que dialoga con el recorrido por la especialización. Este interés surge a partir de lo que supuso, para mí, el ejercicio de escribir textos paralelos. Sin dudas, el mayor desafío que enfrenté en este proceso de aprendizaje. Puesto que la escritura, se reveló como dificultad y como necesidad. Estoy segura que, aquellos lectores que como yo, son docentes comprenderán las escasas oportunidades que tenemos para

escribir reflexiones en torno a nuestro propio trabajo. Casi como si nuestra voz estuviera vedada y escribir estuviera circunscripto el ámbito del especialista. Porque podría aventurar, una percepción personal, en el ejercicio cotidiano de la docencia hay un poco de todo. Algunos momentos de trabajo álgido, de compartir con colegas, planificar clases, corregir, una innumerable cantidad de tareas que se realizan en el día a día. La vorágine y la fragmentación son enemigos del pensamiento profundo. Sostenemos en la oralidad un cúmulo enorme de reflexiones, sin embargo, suele estar ausente el pensamiento hecho escritura, ese que nos invita a la profundidad de la reflexión, a sopesar el uso de las palabras, detenernos en su significado.

Por lo tanto, ofrezco a los lectores un panorama sobre lo que encontrarán en este texto. Este trabajo se encuentra estructurado en dos partes. La primera, denominada “Notas sobre el contexto” incluye dos capítulos que resultan introductorios. En el primero “Notas antropológicas”, se plasman las características de un escenario: el IES 9-006 “Prof. Francisco H. Tolosa”, donde trabajo como profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales 1 en el Profesorado de Educación Primaria. Allí ofrezco una descripción del marco institucional para el que está pensado este proyecto de enseñanza y una síntesis del diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria. Mientras que en el segundo, “Notas pedagógicas”, comparto la fundamentación pedagógico-disciplinar de este proyecto didáctico.

La segunda parte, denominada “Notas sobre este proyecto educativo” incluye los capítulos referidos a una propuesta de enseñanza para Didáctica de las Ciencias Sociales I, los lineamientos de base para un proyecto de investigación educativa y finalmente, un proyecto de extensión para el IES-9-006.

Entre la especialización y yo, hubo un diálogo, el producto son estas notas.

PARTE I

NOTAS SOBRE EL CONTEXTO

Capítulo 1: Descripción del contexto institucional

“Todos enseñan hasta los que no enseñan” solía decir Francisco Humberto Tolosa, quien fuera por más de cuarenta años, director de la Escuela Normal de Rivadavia. Observador agudo de la realidad local, creía que la escuela debía ser promotora de la identidad regional y debía estar abierta para todos. En su honor, a partir del año 2001, la escuela lleva su nombre para honrar su memoria. Esta breve introducción al “Capítulo 1: Descripción del contexto institucional” funciona como el punto de partida para presentar el escenario de mis prácticas de enseñanza. En primer lugar; mi intención, es narrar sucintamente la historia institucional, el marco legal y otros aspectos del IES 9-006 *Prof. Francisco Humberto Tolosa*. En segundo lugar; compartir, un acercamiento a los lineamientos curriculares de la carrera de Profesorado en Educación Primaria. Ambos apartados son importantes para comprender el desarrollo de las propuestas de docencia, extensión e investigación que se presentan en este trabajo final.

Un escenario: el IES 9-006 “Profesor Francisco H. Tolosa”

Desde principios del siglo XX funciona en Rivadavia un centro formador de docentes, su historia se vincula con la extensa tradición de escuelas normales que fueron fundadas en todo el territorio argentino. Fue creado el 13 de Junio de 1917, por iniciativa de los pobladores locales. Las tratativas con las autoridades provinciales respondieron a la enorme dificultad para conseguir maestros para la zona este. La organización de los vecinos permitió realizar gestiones y obtener finalmente la creación de la escuela por decreto nacional firmado por el entonces presidente de la nación Dr. Hipólito Yrigoyen. Se convirtió en la primera y única escuela secundaria bajo modalidad mixta en la zona este.

En la historia institucional hay al menos cuatro momentos clave. El primero se refiere a los primeros años de vida institucional que estuvieron marcados por un alto grado de inestabilidad con cambios permanentes de autoridades y de edificio escolar. El segundo, es la denominación de la escuela como Escuela Normal Rural, una variante de las escuelas normales para cubrir los puestos propios de la campaña. El tercero fue el proceso de terciarización comenzado a finales de la década del 60. En ese momento, se crea el nivel

terciario y la Escuela Normal pasa a formar parte de este nivel con el Profesorado de Nivel Elemental. El último fue muy significativo para la comunidad porque se trata del cambio de jurisdicción. A partir de la Ley Federal de Educación y la Ley de Transferencia de Servicios Educativos, se procede a traspasar la institución a la jurisdicción provincial y comienza un proceso de transformación institucional a partir de la participación en el Plan de Transformación Educativa.



Comunidad educativa en la primera escuela

Este breve recorrido institucional pone de manifiesto la particularidad del sistema de educación superior en Argentina, la convergencia de dos tipos de instituciones con tradiciones históricas y formas de organización distintas: las universidades y los institutos de educación superior. La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 establece cuáles son las instituciones que componen la educación superior en el artículo Nº 32: “ a)-Universidades e institutos universitarios, públicos y privados y b)-Institutos de Educación Superior, públicos y privados”. Por un lado, las universidades, que en suelos latinoamericanos, fueron introducidas por España y se caracterizaron por un fuerte “rechazo del pensamiento científico de la modernidad, del dogmatismo, la división corporativa de las carreras, transmisión de un saber retórico desligado de la realidad y el sectarismo” (Pérez Lindo, 2011: 21) y que lograron la autonomía universitaria, la autarquía financiera, la libertad de cátedra

a partir de la Reforma Universitaria de 1918. La otra tradición relevante, para tener en cuenta en el sistema de Educación Superior en Argentina, es la que concierne a los Institutos de Educación Superior. Entonces para comprender esta genealogía histórica hay que retomar los antecedentes, fundamentalmente los que se vinculan con la tradición normalista. Tradición que reconoce sus orígenes en Europa a mediados del siglo XVIII con el Despotismo Ilustrado primero y la Revolución Francesa luego. Durante estos siglos se abre un proceso histórico en que la construcción de los nuevos estados nacionales toma forma republicana, y por tanto, necesitó pensar la educación como una cuestión de estado. El objetivo central en este proceso histórico es convertir al súbdito en ciudadano.

En Argentina, la consolidación del Estado se produce en la segunda mitad del siglo XIX tras la sanción de la Constitución Nacional. Allí, en el Artículo 14 de la Constitución Nacional se reconoció el derecho de todo ciudadano argentino a “enseñar y aprender”. Por tanto el Estado se encuentra obligado a garantizar el acceso a la educación. En la temprana institucionalización del Estado Argentino se observa la creación de las primeras escuelas normales en Paraná (1869) y Tucumán (1869) para formar maestros y la sanción de la Ley 1420 de Educación Común en 1884. Nicolás Arata señala que “el Estado desplegó su acción educadora desde los grandes centros urbanos hasta las regiones más alejadas de los lugares en los que se fraguaba la vida política de la Argentina” (Arata, 2013: 126).

En la actualidad, el nivel superior se encuentra regulado por una legislación específica, la Ley de Educación Superior Nº 24.521 y la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058. Otro de los rasgos fundamentales que diferencian a estas instituciones de educación superior es la forma de gestión. Mientras que las universidades son autónomas y autárquicas, los IES responden a lineamientos nacionales generados por el Consejo Federal de Educación y la articulación de las políticas de formación docente desde el INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) e INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) y su financiamiento proviene del presupuesto de la provincia de Mendoza.



IES 9-006 Prof. Francisco H. Tolosa en la actualidad

El diseño curricular de Profesorado en Educación Primaria

El diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria tal como la conocemos hoy es producto de las transformaciones curriculares posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. El contexto en el cual fue pensada la LEN estuvo marcado fundamentalmente por el estallido social del año 2001. El eje rector de esta legislación educativa, es que la educación es un derecho personal y social. Posicionar la educación como un derecho abre el abanico que vemos en la ley, desde la cual se desprende que todos debemos recibir educación no importa en qué contexto educativo nos encontremos. Este es un cambio de eje central respecto de la Ley Federal de Educación parida en los 90. Por otro lado, este marco normativo pone el acento en la inclusión social y educativa. Esta nueva legislación, en relación a la formación docente, impulsó algunos cambios como la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Este organismo depende del Ministerio de Educación y fue el encargado de construir de modo federal, el Plan Nacional de Formación Docente. Parte de su política educativa se concentró en la articulación y fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente y la renovación curricular de los distintos profesorados. En este marco, se produce el nuevo diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria.

En el caso del Profesorado de Educación Primaria, el nuevo diseño curricular se aprueba en Mendoza a través de la resolución N° 0152/2009 y tuvo validez en sus títulos hasta el año 2013. La comisión evaluadora de planes de estudio estableció nuevas modificaciones en los diseños curriculares producto de diversas instancias de evaluación curricular. Para adecuarse a los nuevos lineamientos curriculares se emitió la Resolución N° 1191 de la DGE del año 2014, a fin de lograr por un nuevo período la validez nacional para sus títulos.

La fundamentación del plan de estudios del Profesorado en Educación Primaria incluye definiciones conceptuales sobre: la formación docente inicial, el currículo, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y los sujetos que aprenden, la evaluación, la gestión institucional del diseño curricular y la evaluación del currículo. Entre las definiciones más importantes podemos decir que se encuentra: a)-la definición de la docencia como una profesión cuya especificidad es la enseñanza, y es una tarea compleja que requiere la comprensión de dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares para un adecuado desempeño en escuelas y contextos sociales locales, b)-la educación y el conocimiento entendidos como bien público y derecho personal y social, garantizados por el estado, c)-la enseñanza entendida como un proceso de intervención pedagógica a través de la cual el docente realiza la mediación de contenidos, acompaña en la reconstrucción de

conocimientos socialmente construidos, conduce el aprendizaje organiza ambientes de aprendizaje en contextos reales y finalmente, d)-el aprendizaje se concibe como un proceso de apropiación de saberes valorados y promovidos social y culturalmente, el que a su vez está atravesado por distintas instancias que supone quiebre, reconstrucciones, avances y retrocesos, cruzadas tanto por las características del sujeto como por la complejidad del objeto de conocimiento.

Por otro lado, en relación a el perfil del egresado que se propone el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria establece entre otros puntos que:

[...] El docente que se quiere formar en este nuevo diseño curricular recupera los acuerdos federales plasmados en los lineamientos curriculares nacionales que plantean la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, como trabajo profesional institucionalizado y como práctica pedagógica ... [...] Se concibe a la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los/as alumnos .

Podemos observar en la elaboración del perfil, una clara concepción de la docencia como práctica de mediación cultural, lo que nos plantea un escenario y un perfil diferente en relación a otros perfiles de docencia vinculados fuertemente a la tradición de transmisión de saberes.

Por otro lado, el diseño plantea una serie de expectativas en función del perfil del egresado expresado:

- ✓ Asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad socio cultural en la cual está inserto.
- ✓ Identificar/construir dinámicamente una identidad como profesional docente que le permita:
 - Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.
 - Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentado sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.

- Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo de modo que sea posible la integración y la conexión de los conocimientos a los esquemas conceptuales que poseen.
- Tomar decisiones en la práctica docente con fundamentos didácticos y pedagógicos-disciplinares que las sustenten, ante sus colegas.
- Adoptar una actitud crítica sobre su acción, reflexiva y siempre abierta al cambio y estar dispuesto a indagar, replantear y resignificar situaciones o conceptos o decisiones de la práctica docente.
- ✓ Desplegar prácticas educativas en las cuales manifieste la capacidad de:
 - Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar.
 - Dominar los conocimientos, enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico.
 - Adecuar y producir y evaluar contenidos curriculares.
 - Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando los contextos socio-político, sociocultural y sociolingüístico como fuentes de enseñanza.
 - Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que conste tus dificultades para el aprender conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.
 - Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
 - Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, como una alternativa válida para la apropiación de saberes actualizado, como potenciadora de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas y que pueda comprender la responsabilidad que implica el uso social de las mismas reconociendo que son un medio posible para la inclusión social.
 - Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
 - Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y las familias a fin de contextualizar las intervenciones educativas.

Otro de los elementos fundamentales a tener en cuenta está vinculado a que este diseño curricular se organiza alrededor de tres campos de formación: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la formación en la práctica

profesional docente. El campo de formación se entiende “como estructuras formativas que reúnen un conjunto de saberes delimitados por su afinidad, lógica, metodológica o profesional, que se entrelazan y complementan entre sí. Están regidos por un propósito general que procura asegurar unidad de concepción y de enfoque curricular para todos sus elementos constitutivos” (DGE, 2014: Resolución Nº 1191). Es importante entonces, en este marco, señalar que la unidad curricular Didáctica de las Ciencias Sociales 1 se encuentra comprendida dentro del campo de la formación específica

Posicionamientos de la práctica de enseñanza

¿Qué implica hoy enseñar en el nivel superior? ¿Cómo asumimos desde este nivel los cambios del mundo? ¿Cómo pensamos hoy mediaciones pedagógicas potentes para las nuevas juventudes? ¿Cómo me posiciono ante estos desafíos? El modo de responder las preguntas, de mirar y cuestionar la realidad, implica una verdadera visión de mundo o también un posicionamiento político. Por este motivo, en esta fundamentación pedagógica y disciplinar pretendo compartir cuáles son aquellos aparatos conceptuales que me permiten mirar y actuar sobre la realidad.

Esta fundamentación pedagógica, pretende entre otras cosas, dialogar con las lecturas propuestas a lo largo de la Especialización en Docencia Universitaria. Me interesa fundamentalmente subrayar algunas ideas e incorporarlas porque son las que me interpellaron de algún modo, las que resonaron, me hicieron pensar, revisar mis prácticas. En definitiva, a partir de este diálogo, es que cada una de estas ideas volcadas en la fundamentación pedagógica se convierten en mis lentes para mirar el mundo. El ejercicio definitivo, es entonces, explicitarlas.

Por una pedagogía del sentido para los Institutos de Educación Superior

Para comenzar a diseñar nuestras experiencias de aprendizaje es imperioso saber hacia donde nos dirigimos, cual es nuestra utopía, el norte hacia el cual caminamos. Cabe entonces preguntarnos qué pedagogía otorga sentido a nuestra práctica y éste es mi punto de partida ¿Qué mundo queremos y qué pedagogía nos lleva allí? La “pedagogía del sentido” aventura como una utopía pedagógica que marca el rumbo, un horizonte. Prieto Castillo la define del siguiente modo:

Una pedagogía centrada en seres humanos y en el proceso de construir humanidad y de construirse. Nuestra utopía es así de simple: humanizar la educación con lo más

hermoso que ha dado el ser humano: su libertad, su comunicación, su capacidad de sentir al otro, su expresión, su reflexión sobre los hechos pasados y presentes, su posibilidad de pensar futuro, su confianza, su alegría de vivir, su poesía. Nuestra propuesta pedagógica se centra en la comunicación como la hemos caracterizado una y otra vez: somos seres de relación, quien elige la práctica educativa como profesión elige de por vida comunicarse con diferentes grupos; la comunicación va más allá de los medios para centrarse en mi relación con el pasado, el presente y el futuro. (Prieto Castillo, 2014: 52)

Es importante recuperar, en el marco de esta pedagogía, una pregunta central ¿para qué enseñamos? Las formas de una educación alternativa en el marco de la actual crisis educativa, de propuestas vacías o carentes de sentido, constituye sin dudas un desafío enorme. Desafío que debe abordar tanto la posibilidad de pensar alternativas nuevas, por fuera de los marcos establecidos, innovadoras pero posibles en este contexto socio histórico que nos toca vivir y que nos lleva a preguntarnos, a sentir ansiedad ante lo nuevo, lo desconocido, lo por venir. Desde este lugar cobran sentido los “Educar para” o sentidos de una educación alternativa: educar para la significación, educar para la expresión, educar para la complejidad, educar para la comprensión, educar para la incertidumbre, educar para gozar de la vida, educar para convivir y educar para apropiarse de la historia y la cultura. Cada uno de estos Educar abren posibilidades concretas de mediación pedagógica, de construcción de propuestas de enseñanza centradas en lo humano.

¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? Un norte posible

En relación al sentido de la enseñanza de las ciencias sociales y el enfoque disciplinar, podemos partir de la siguiente pregunta ¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales? Podríamos aventurar que el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales es “ofrecer a los estudiantes oportunidades para acercarse a la comprensión y explicación de la realidad social, haciendo visible lo invisible cotidiano, como señala Searle, desnaturalizando lo obvio, cuestionando la experiencia social personal y enriqueciendo la mirada con nuevas perspectivas y reflexiones” (Soletic, 2014:15). Para profundizar en el sentido, retomo ideas de Silvia Finocchio en relación a orientar la tarea docente hacia la formación de

una conciencia histórica para que puedan entender el mundo en que viven, una conciencia política que aporte al ejercicio de la ciudadanía democrática, una conciencia ambiental, que haga posible construir conocimiento que les permita pensar, decidir en el proceso de transformación del medio natural. Podemos sumar

también, una “conciencia epistemológica crítica”, que haga posible comprender el conocimiento de los social como construcción permanente , como un saber no cristalizado, sino sujeto a la provisionalidad (**Finocchio** en Soletic, 2014:16).

Mediación pedagógica

En el marco de la pedagogía del sentido y de los Educar para, el rol docente en el nivel superior cobra especial relevancia porque se encuentra ante un desafío clave en el siglo XX, romper con las matrices tradicionales de enseñanza, acompañar y respetar los procesos de aprendizaje. En este marco, cobra particular sentido, el concepto de mediación pedagógica. Podemos definir la mediación pedagógica como “la tarea de acompañar, promover el aprendizaje”. Una definición sencilla que analizada en profundidad adquiere nuevas y variadas aristas. Es decir que “entre un área de conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje”(Prieto Castillo, 2011:3). Específicamente “llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar” (Prieto Castillo, 2011: 5). La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado las competencias necesarias para seguir por sí mismo.

Como señala Prieto Castillo “mediar es tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo por vivir. Es por ello que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación” (Prieto Castillo, 2011: 5). Para ampliar el concepto expresa que “es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el pasado con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos” (Prieto Castillo, 2011: 5).

En este juego de interrelaciones e interaprendizaje que supone la mediación pedagógica, ¿cómo acompañar los aprendizajes? Una puerta de entrada para responder esta pregunta la ofrece la noción que nosotros conocemos como “umbral pedagógico”. Entendiendo por tal “la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, es decir, la mediación pedagógica, significan un juego de cercanía sin invadir, y una distancia sin abandonar. Hemos denominado a ese espacio donde se produce la mediación umbral pedagógico, y lo hemos caracterizado como algo delgado, como una suerte de línea de luz sobre la cual debieran moverse la institución, el educador y los medios y materiales” (Prieto Castillo, 2011: 13).

El ideal de seminario de Arturo Andrés Roig y la particularidad del seminario en Ciencias Sociales

Un aporte clave para construir un escenario en el que las mediaciones pedagógicas para nuestros estudiantes cobren sentido, es el ideal de Seminario de Arturo Roig. Revisemos algunas de sus características:

- ✓ Espacio de construcción de saber, no de transmisión de información.
- ✓ Espacio de encuentro.
- ✓ Diferentes grados de posesión del conocimiento de un campo de saber.
- ✓ Todos tienen algo para aportar en el seminario.
- ✓ Hay una tensión entre el que conduce, los textos y la experiencia del estudiante.
- ✓ La idea de laboratorio como acto creador.

¿Cuáles son las notas centrales que propone Roig a través de la noción de seminario? Fundamentalmente, ¿cuáles de estas notas o características creo que son importantes para trabajar en Didáctica de las Ciencias Sociales 1 en el Profesorado de Educación primaria en un Instituto de Formación Docente? En primer lugar, parece repetido y remanido, pero concebir una unidad curricular como un espacio de construcción de saber y no de transmisión de información es el eje central sobre el cual proponer cambios. Los efectos de la enseñanza más tradicional basada en la transmisión de información conforman nuestras matrices de enseñanza y requiere de un esfuerzo extra para no hacer de la transmisión un ejercicio cotidiano. Tener en claro estas premisas es importante puesto que la enseñanza de la historia se ha valido de prácticas basadas en las explicaciones orales y el aprendizaje memorístico.

Tal como ha sido planteado en distintas ocasiones por Daniel Prieto Castillo, es necesario partir del otro y en este caso Arturo Roig expresa que en el “seminario cada uno aporta lo suyo”, ¿no se vuelve vital entonces generar los espacios y momentos adecuados para que cada uno pueda aportar desde su propia perspectiva? Esto requiere de espacios diseñados expresamente para cuidar lo que allí suceda.

Roig también retoma la idea de “laboratorio” en el cual se produce un “acto creador”. En este caso, el laboratorio remite a la idea de experimentar, hacer, probar, investigar. Es interesante recuperar la idea de laboratorio para las Ciencias Sociales, puesto que tradicionalmente ha estado asociada al espacio de las ciencias naturales, químicas y físicas.

La idea de pensar las clases de Ciencias Sociales como un laboratorio es una gran oportunidad para repensar toda la unidad curricular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Para profundizar sobre la noción de laboratorio en Ciencias Sociales, Angeles Soletic sostiene que:

Un acercamiento crítico a la realidad social requiere que la clase de Ciencias Sociales sea concebida, fundamentalmente, como un espacio para la exploración intelectual, para la discusión de problemas y la confrontación de opiniones, para alcanzar conclusiones tras una construcción argumentativa producto de una investigación, para formular y sustentar juicios de valor a partir del conocer. [...] pensar el aula de Sociales como un “laboratorio” en el que los hechos y procesos sociales, económicos, políticos puedan ser analizados y comprendidos a partir de los marcos que nos ofrecen las distintas disciplinas sociales, enriqueciendo, ampliando y complejizando argumentativamente los discursos socializadores que los estudiantes reciben del entorno y de los medios de comunicación. (Soletic, 2014: 18).

Por otro lado, como señala Edith Litwin, la idea de laboratorio nos remite a tareas y procedimientos relativos a la producción del conocimiento científico:

[...] si se trata científicamente un tema o problema debemos describir, comparar, clasificar, argumentar, hipotetizar, cuestionar, llevar a cabo procedimientos planeados, evaluar, concluir, sintetizar, generalizar, registrar lo observado y las conclusiones, comunicarlas oralmente, etc. Se pueden pensar los laboratorios para tratar temas y problemas relevantes de la sociedad y la cultura. (Litwin, 2008)”.

Finalmente Roig presenta dos puntos relacionados: el dispar grado de posesión de este campo de conocimiento y la tensión entre el que conduce los textos y la experiencia del estudiante. Esto nos remite a la necesidad de volver a pensar en los y las estudiantes, sus como son sus experiencias de aprendizaje y desarrollo, como aprenden.

Herramientas para la mediación pedagógica: instancias de aprendizaje y nuevas tecnologías

Uno de los desafíos que asume la Didáctica de las Ciencias Sociales I implica involucrar otras instancias de aprendizaje a parte de la tradicional lectura de texto. Involucrar nuestras propias miradas, aprender a leer el contexto, intercambiar miradas con otros, en definitiva abrir el abanico de posibilidades para la construcción de mediaciones pedagógicas. En este sentido, Prieto Castillo nos propone echar mano de las instancias de aprendizaje. Para comprenderlas nos detenemos en su definición:

Llamamos instancias de aprendizaje a seres, espacios, objetos y circunstancias en los cuales y con los cuales vamos apropiando experiencias y conocimientos, en los cuales y con los cuales nos vamos construyendo. (Prieto Castillo, 2011: 5)

Ahora bien, ¿Cuáles son las instancias y como podemos resignificarlas en el marco de Didáctica de las Ciencias Sociales 1?

- ✓ La institución como mediadora
- ✓ Educador
- ✓ Aprendizaje con los materiales, medios y tecnologías
- ✓ Aprender con el grupo
- ✓ Aprendizaje con el contexto
- ✓ El aprendizaje consigo mismo

Cada una de las instancias pedagógicas propuestas abren un desafío y un interrogante para las para la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales I: Historia. El desafío consiste en promover y diversificar las instancias de aprendizaje, puesto que la tradición de la enseñanza de la historia en todos los niveles se concentra en la lectura de textos. El interrogante, entre otros posibles, que se abre está vinculado a la posibilidad de revisar las propias matrices de aprendizaje de la historia en el nivel y actuar para visibilizarlas e intentar construir nuevas propuestas.

En esta construcción, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ocupan un rol central. La pandemia de COVID 19 que azotó al mundo desde 2020, hibridó las prácticas educativas entre la presencialidad, el uso de aulas virtuales y las videoconferencias. En este sentido, la propuesta que se desarrolla en este trabajo final, pone en juego diversas instancias presenciales y virtuales, combinadas de distintos modos. Algunas de las modalidades de trabajo previstas implican investigación a partir de materiales digitales y construcción de materiales didácticos, organización de información a través de diversos organizadores gráficos, participación en foros e interacción en vivo. El IES 9-006 cuenta con aulas virtuales que provee el INFOD. Por lo tanto disponemos de un espacio de encuentro virtual, que nos permite a través de distintas herramientas desarrollar clases enteramente virtuales. Las potencialidades del aula virtual se encuentran en permanente crecimiento. En esta oportunidad vamos a trabajar en profundidad a través de los foros de discusión en aulas virtuales. Pues, como señala David Ornelas Gutiérrez, “la participación en un foro de discusión permite compartir reflexiones, búsquedas y hallazgos, así como solucionar problemas mediante las respuestas a las preguntas generadoras de discusión” (Gutiérrez,

2007: 1). En este sentido pretendo que la enseñanza y el aprendizaje mediado con tecnologías forme parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implique su apropiación crítica y contribuya a pensar en clases diversas.

Los y las jóvenes estudiantes

Un momento para reflexionar sobre los y las jóvenes que asisten a los Institutos de Educación Superior implica para mí que podamos detenernos también a revisar nuestra propia mirada. Daniel Prieto Castillo en su texto “Nuestros estudiantes” comienza su análisis expresando que “nuestras percepciones sobre la juventud oscilan entre la idealización y el abandono” (Prieto Castillo, 2011: 31) y nos da así el puntapié inicial para abordar al central “el problema no es el otro, sino desde dónde lo miro. Se ha denominado discurso identitario a una mirada incapaz de ver al otro desde su cultura y sus razones, experiencias y sentires. (Prieto Castillo, 2011:31). Es clave la superación del discurso identitario, a través del reconocimiento de formas positivas de ver a los y las jóvenes

Si una de las claves de las propuestas de mediación pedagógica, es partir siempre del otro, esto implica también , acercarnos a la realidad de los estudiantes implica comenzar por reconocer y conocer cómo es su contexto familiar y social.

Desarrollo y aprendizaje

Ahora bien, es necesario para mí abordar también el proceso de aprendizaje, que sabemos de él y cómo pensarlo en el marco de esta propuesta de enseñanza. Como señala Prieto Castillo, analizar la problemática del aprendizaje implica entenderlo como parte de lo pedagógico, del hecho educativo. En primer lugar, resulta imperioso que indagemos la articulación entre tres fenómenos cruciales: la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo. En esta propuesta para Didáctica de las Ciencias Sociales 1, nos apoyamos en el constructivismo en tanto teoría del aprendizaje y del desarrollo humano.

El desarrollo humano gira en torno a la construcción de estructuras y procesos mentales, por parte del mismo sujeto. Es decir, el proceso central es aquél en el cual el individuo va construyendo sus propias estructuras mentales. Y si le preguntamos al constructivismo ¿qué ocurre entonces con los aprendizajes? La respuesta es también muy precisa: los aprendizajes son procesos secundarios. Nuevamente, secundarios no por ser poco importantes, o inexistentes, sino porque se insertan en procesos de construcción de estructuras mentales por parte del sujeto. Son procesos pequeños insertos en un proceso mayor. (Prieto Castillo, 2011: 46).

Asumir el constructivismo para la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales 1, que básicamente trata sobre la enseñanza de la historia en el nivel primario es una apuesta para contener la tradición memorística en la enseñanza de la historia en cualquiera de sus niveles.

Aprendizaje repetitivo es aquel que no necesariamente encaja con lo que el alumno ya sabe y le interesa. Aprendizaje significativo es aquel en el cual lo que se quiere enseñar encaja perfectamente con lo que el alumno ya sabe y le interesa. No basta con producir aprendizajes. lo importante es producir aprendizajes que encajen con los procesos de desarrollo, que aumenten a su vez la capacidad de aprender en el alumno.

Parte II

Notas sobre este proyecto educativo

Justificación

Didáctica de las Ciencias Sociales 1 es una unidad curricular que, como indiqué en el apartado de fundamentación pedagógica, forma parte del campo de la formación específica. Esto significa, entre otras cosas, que trabaja en coordinación con el campo de la formación para la práctica y se articula con los otros trayectos de formación didáctica. Estas articulaciones son centrales puesto que el eje que se debe lograr es que los estudiantes puedan desarrollar las capacidades necesarias para poder construir mediaciones pedagógicas y lograr utilizar sus conocimientos en el ámbito profesional. Didáctica de las Ciencias Sociales I se encuentra en segundo año y su régimen de cursado es anual. La carga horaria es de 7 horas, 5 horas presenciales frente a estudiantes y 2 horas de gestión para consultas y desarrollo de materiales.

Según el diseño curricular esta unidad curricular posee el formato “asignatura”. El mismo es definido en el diseño curricular como

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Brindan conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc. (DGE, 2014: Res. Nº 1191)

El espacio curricular puede acreditarse; por examen final ante tribunal examinador para los estudiantes que obtienen la condición de regularidad, y en el caso de la acreditación directa, la aprobación de los laboratorios didácticos y un coloquio final integrador.

Por otro lado, los saberes de Didáctica de las Ciencias Sociales I giran en torno a tres ejes: el epistemológico, los procesos históricos sociales y didáctica de la historia.

Sobre los objetivos y las capacidades en Didáctica de las Ciencias Sociales 1

El programa de Didáctica de las Ciencias Sociales I esboza tanto objetivos como capacidades, puesto que estamos frente a un espacio curricular que se centra en preparar específicamente para la enseñanza. Los objetivos generales esbozan lo que esperamos que estudiantes puedan desarrollar a lo largo de un ciclo lectivo.

Objetivos Generales

- ✓ Acompañar la construcción del propio posicionamiento docente de manera autónoma, reflexiva y crítica ante la realidad.
- ✓ Promover la construcción de una mirada didáctica situada para lograr el desarrollo de propuestas de enseñanzas complejas para escenarios complejos.

Mientras que los objetivos específicos, dan cuerpo a las finalidades propuestas por los objetivos generales a través de la articulación de los ejes epistemológicos, didácticos y de procesos históricos:

Objetivos Específicos

- ✓ Analizar las dimensiones política, epistemológica y socio-cultural de la clase de historia como un modo de pensar la complejidad para construir secuencias didácticas complejas.
- ✓ Construir configuraciones didácticas y metodológicas críticas, reflexivas y situadas en el contexto histórico.
- ✓ Reconstruir la mirada histórica a partir de problemáticas del presente.

Por otro lado, las capacidades son el eje central a partir del cual se diseñan las experiencias de aprendizaje que concretizan el espíritu con que aparece Didáctica de las Ciencias Sociales en el diseño curricular de Primaria. Se puede observar, que en la primera capacidad “Dominar los saberes a enseñar” se ponen en juego no solo el conocimiento de los procesos

históricos sino también a las distintas versiones historiográficas que existen en relación con la contextualización necesaria para su aprendizaje. Por otro lado, “dirigir la enseñanza y gestionar la clase” es una invitación a construir experiencias de aprendizaje en la que el estudiante cumpla un rol activo.

Capacidades generales y capacidades específicas

Dominar los saberes a enseñar

- ✓ Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes.

Dirigir la enseñanza y gestionar la clase

- ✓ Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o conjunto de ellas.
- ✓ Planificar y utilizar una variedad de recursos y tecnologías de enseñanza y/o producirlos.

Organización de los contenidos

Como hemos señalado en la Justificación, los contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales I responden a tres ejes: epistemológico, didáctico y procesos sociales.

Por lo tanto, he optado por organizar los descriptores que señala el diseño curricular para esta unidad curricular en torno a dos ejes:

- ✓ Eje N°1 : Una mirada compleja para clases complejas (Eje transversal). En el cual propongo la organización de los contenidos propios de la didáctica y la epistemología a partir de un concepto estructurante: la clase. La noción de clase escolar nos permite pensar ya en construcciones didácticas situadas puesto que no todas las clases se encuentran en los mismos contextos sociales. Para abordar su estudio, propongo la dimensión política, la dimensión epistemológica, la dimensión socio-cultural y las configuraciones didácticas. Este eje, es desarrollado por completo al inicio del ciclo lectivo pero funciona como eje transversal en el desarrollo de los “Laboratorios de experiencias didácticas” para retomar las construcciones conceptuales que me permiten diseñar una experiencia didáctica.

Los contenidos del Eje 1:

EJE N°1 : Una mirada compleja para clases complejas (Eje transversal)

1. Concepto estructurante: la clase. Dimensiones para abordar la clase de historia:
2. ¿Dónde enseñar? C) Dimensión socio-cultural. Las tramas socio-culturales del aula: saberes y prácticas.
3. ¿A quién enseñar? Infancias hiperrealizadas y desarrealizadas. Infancias y aprendizaje.
4. ¿Qué enseñar? A) La dimensión epistemológica: enfoques de la historia. Las versiones de la historia en los manuales de primaria. B) La dimensión política: Las Ciencias Sociales en la escuela. Sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel primario. Análisis del Diseño Curricular Provincial y Nacional.
5. ¿Cómo enseñar? Configuraciones didácticas y construcciones metodológicas. Principios explicativos de los procesos históricos: Multicausalidad , conflicto social, intencionalidad de los sujetos sociales.

Por otro lado, el Eje N° 2 es el que se refiere al estudio de los procesos históricos de la historia argentina, la materia prima para construir secuencias didácticas. El criterio de organización de los procesos históricos responde a un criterio cronológico. Sin embargo, trabajo a partir de la noción de “contexto” lo que nos permite situar problemas y contextualizarlos en la historia latinoamericana y en el presente. También incluyo en cada uno de los contextos históricos el abordaje de algunos procedimientos propios de la ciencia histórica que nos permiten acercarnos a la historia como ciencia social.

Los contenidos del Eje N° 2: Tópicos de enseñanza

Eje 2: Tópicos de enseñanza

- 2.1.**Contexto Indígena:** Sociedades cazadoras-recolectoras: Puelches. Sociedades agro-alfareras: Huarpes. Sociedades imperiales: Aztecas e Incas.

2.2.Contexto Colonial: la Conquista de “América” y la conformación del orden colonial. Cambios políticos, sociales y culturales. El orden colonial y la resistencia. La mujer en el contexto colonial. La infancia .

2.3.Contexto Independiente:

D.1. Las luchas por consolidar un nuevo orden y la consolidación del Estado Argentino en el modelo liberal (1810-1930): La crisis del orden colonial. Revolución de Mayo y las guerras de la independencia. Las luchas por la construcción del Estado Argentino: centralismo y federalismo. La hegemonía rosista. La constitución de 1853 y la organización del Estado Nacional (1862-1880). La república oligárquica. El Modelo Agroexportador. Elites y control electoral. La inmigración y las transformaciones sociales. Crisis del Régimen Oligárquico. La cuestión Social. Reforma política y ampliación democrática. Partidos políticos y movimiento obrero. Yrigoyen y la etapa radical. Clave de estudio: ¿Cómo leer fuentes históricas primarias?

D.2. La etapa pendular: dictaduras y democracia. (1930-2001) El golpe de estado de 1930 . La década del 30. La Restauración conservadora.(1930-1943) El fraude patriótico. El Modelo de Sustitución de Importaciones . El golpe de 1943. El gobierno peronista. El golpe de estado del 55. La democracia custodiada 1955-1966. El golpe de 1966 y el estado autoritario. El tercer peronismo 1973-1976. La radicalización ideológica. El orden dictatorial de las Fuerzas Armadas (1976-1983). El modelo neoliberal en la economía. La violación de los derechos humanos. La guerra de Malvinas y la transición democrática. El gobierno de Alfonsín y el gobierno de Menem. La crisis del 2001. Clave de estudio: ¿Cómo leer imágenes y audiovisuales?

Mapa de Prácticas

El mapa de prácticas es una herramienta que nos permite diseñar y también, analizar qué hacen nuestros estudiantes en una unidad curricular a lo largo de un semestre o un año. En este caso, el mapa de prácticas está diseñado para Didáctica de las Ciencias Sociales 1, que posee un régimen de cursado anual. Esta hoja de ruta de las prácticas de todo un año ha puesto en el centro de la escena la noción de Laboratorio de la mano de la idea de Seminario de A. Roig. Un espacio para experimentar, reflexionar y hacer circular las miradas de cada uno de los estudiantes que participan en él.

Daniel Prieto Castillo señala respecto de la noción de práctica de aprendizaje: “decimos práctica con toda la fuerza del término, para referirnos a aquello que se liga esencialmente a nuestra experiencia, aquello con lo que nos comprometemos para construirnos en el aprendizaje. Unimos el concepto al de praxis, tal como se lo utiliza en las ciencias sociales”. (Prieto Castillo, 2011: 8)

Mapa de Prácticas de Didáctica de las Ciencias Sociales I

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Eje 1: Una mirada compleja para clases complejas (Eje transversal)</p> <p>Práctica de Aprendizaje Nº 1</p> <p>Tema: Concepto de <i>Clase</i></p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Observación de imágenes de distintas clases e identificación de similitudes diferencias, materialidad de la clase, contexto histórico, sujetos sociales que allí aparece. Escribe de modo individual una definición sobre lo que es una clase. Comparación de las percepciones individuales en un grupo, debate y construcción de una propuesta de definición de modo conjunto.</p> <p>Estrategias de desarrollo Lectura del texto de Marta Souto sobre el concepto de Clase y participación en una reflexión dialogada de modo conjunto sobre las diferencias encontradas con las propias definiciones. Ejemplificar a partir de la propia experiencia en el sistema educativo.</p> <p>Estrategias de cierre Imaginar como será la propia vida cotidiana de maestra de grado en el aula, como serán las clases de historia, los contextos socio-culturales a través de una breve narrativa. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos hoy?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -con uno mismo -con el grupo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías 	<p>Práctica de significación: De término a concepto. (dado un término, expresar cómo se lo entiende, con las propias palabras y dado un término, volcar a un grupo la percepción individual del mismo y construir una propuesta general.</p> <p>Práctica de prospección: Dada una opción profesional, imaginar cómo será la vida cotidiana cuando se viva de ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -educar para la expresión -educar para la significación -educar para la comprensión

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 2</p> <p>Tema: <i>Dimensión socio-cultural. Las tramas socio-culturales del aula: saberes y prácticas.</i></p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Discusión grupal a partir de la lectura de la nota periodística Luciano, el niño artista: “Extraño la escuela, el recreo y la clase de Plástica” (Publicada en Diario Los Andes, 8 de mayo de 2020) Presentación de los propósitos y una visión preliminar de los contenidos conceptuales de la Práctica de Aprendizaje Nº 2.</p> <p>Estrategias de desarrollo Organización de grupos de trabajo y selección de instituciones educativas de nivel primario que cada uno observa en Práctica Profesional II. Construcción de una grilla de observación y de entrevistas de modo conjunto a partir de los conceptos en la dimensión socio-cultural. Observación de la institución educativa y el barrio en que se encuentra. Realización de entrevistas a maestras de la institución educativa. Sistematización de la información recogida en la observación y las entrevistas realizadas a distintos miembros de las instituciones educativas a través de un informe escrito.</p> <p>Estrategias de cierre Participación en una mesa redonda comentando los hallazgos realizados en las instituciones, los conceptos abordados y resignificación de la lectura periodística presentada en el inicio. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>	<p>-con el grupo</p> <p>-con el educador</p> <p>-con el contexto</p>	<p>Práctica de observación:</p> <p>dada una institución pública, recorrer sus instalaciones y dada una calle, recorrerla en toda su extensión y registrar.</p> <p>Práctica de interacción:</p> <p>Dado un lugar de reunión de la gente, recoger opiniones o testimonios grabados sobre distintos asuntos vinculados con el tema en estudio.</p> <p>Práctica sobre reflexión sobre el contexto</p> <p>Comparación de distintas prácticas sociales.</p>	<p>-educar para la expresión</p> <p>-educar para la significación</p> <p>-educar para la complejidad.</p> <p>-educar para la comprensión.</p>

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 3</p> <p>Tema: <i>¿A quién enseño?</i> Infancias hiperrealizadas y desarrealizadas. El aprendizaje de la historia en nivel primario.</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Escribir de modo individual cuáles son las propias percepciones sobre la infancia. Comparación de las percepciones individuales en un grupo, debate y recuperación de semejanzas y diferencias.</p> <p>Estrategias de desarrollo Lectura y comentario de textos. Participación en una explicación dialogada de modo conjunto. Comparación con las percepciones recuperadas en el inicio de esta práctica, con la infancia presentada en la nota periodística de la Práctica Nº 2 y con las infancias que asisten a las escuelas observadas en la Práctica Nº 2.</p> <p>Estrategias de cierre ¿Cómo cambió mi percepción? A partir del análisis realizado en el desarrollo, escriba un breve texto en el que identifique los posibles obstáculos que las propias representaciones sobre la infancia generan en la enseñanza y construir un repertorio posibles estrategias de enseñanza en clases de distintos contextos socio-culturales. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>	<p>-con el grupo -con uno mismo- -con el educador -- con materiales, medios y tecnologías, con el contexto</p>	<p>Práctica de inventiva: Dada una percepción superficial generalizada acerca de cierto sector de la población (los adolescentes, por ejemplo), imaginar caminos para ofrecer una versión diferente.</p>	<p>-educar para la incertidumbre -educar para la significación -educar para la complejidad -educar para la comprensión</p>

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje N° 4</p> <p>Tema: ¿Qué enseñar? <i>La dimensión epistemológica:</i> enfoques de la historia. Las versiones de la historia en los manuales de primaria</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Escribir recuerdos personales sobre sus clases de ciencias sociales/historia en nivel primario. Comparación de los relatos individuales en un grupo, ¿qué tienen en común? Análisis de contenidos y metodologías de enseñanza.</p> <p>Estrategias de desarrollo Lectura del texto y construcción de comentarios sobre los enfoques de la historia en nivel primario: historia positivista e historia social. Análisis de manuales escolares de primaria de distintos años, identificación de enfoques historiográficos a partir de las categorías conceptuales trabajadas en el punto anterior. Entrevista a maestra de escuelas seleccionadas en la práctica N° 2 sobre la enseñanza de las ciencias sociales/historia y construcción de materiales para trabajar un tema de historia para esa escuela/clase.</p> <p>Estrategias de cierre Socialización de las producciones realizadas y análisis de la experiencia. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>	<p>-con el grupo -con uno mismo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías.</p>	<p>Prácticas de reflexión sobre el contexto Análisis de los recursos tecnológicos que están a la base de una práctica social.</p> <p>Prácticas de aplicación Dado un grupo que necesita apoyo de determinada disciplina, diseñar mensajes para hacerle llegar la información.</p>	<p>-educar para la expresión -educar para la significación -educar para la comprensión -educar para apropiarse de la historia y de la cultura.</p>

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 5</p> <p>Tema: ¿Qué enseñar? La <i>dimensión política</i>. Diseños curriculares y DUA.</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Responder en forma grupal las siguientes preguntas: ¿para qué existen los diseños curriculares? ¿cuál es la diferencia entre los NAP y el DCP? Presentación de los propósitos de la práctica. Introducción sobre diseños curriculares: NAP, Diseño curricular provincial para educación primaria y DUA (Diseño universal de aprendizaje)</p> <p>Estrategias de desarrollo Lectura, análisis y comentarios de modo conjunto sobre los NAP y el nuevo diseño curricular para Educación Primaria de la Provincia de Mendoza. Análisis del impacto del DUA en la enseñanza.</p> <p>Estrategias de cierre Construcción de una breve síntesis sobre los distintos niveles curriculares: NAP y diseño curricular de la provincia de Mendoza, las diferencias y semejanzas de los contenidos para el área de ciencias sociales y el impacto del DUA. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>	<p>-con el grupo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías</p>	<p>Prácticas de reflexión sobre el contexto: análisis de los sistemas organizativos de los que depende una práctica social</p>	<p>-educar para la significación -educar para la comprensión</p>

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 6</p> <p>Tema: <i>¿Cómo enseñar?</i> Configuraciones didácticas y construcciones metodológicas</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Leer de modo conjunto el fragmento: Instrucciones para cantar de Julio Cortázar en el libro Historias de cronopios y de famas (Julio Cortázar). Dialogar entorno al fragmento, recuperar las propias percepciones, indagar sobre los sentidos de la didáctica para cada estudiante.</p> <p>Estrategias de desarrollo Recuperar las experiencias recordadas en la Práctica Nº 4 identificar los patrones comunes ¿cuáles fueron las estrategias de enseñanza mayormente utilizadas en la educación primaria? Entrevistar a una maestra invitada a la clase para dialogue con estudiantes acerca de las estrategias de enseñanza de la historia más usadas en nivel primario. Revisión de estrategias de enseñanza en los distintos materiales aportados: uso de narraciones y cuentos, representaciones, juegos, etc. Discutir acerca del valor y posibilidad de uso de estas estrategias.</p>	<p>con el grupo -con uno mismo -con el educador con materiales, medios y tecnologías</p>	<p>Prácticas de interacción: Dado un espacio profesional, entrevistar a quienes lo viven para analizar con ellos las estrategias. Dado un tema fundamental para la profesión, organizar un seminario de trabajo con quienes pueden aportar a su conocimiento.</p>	<p>-educar para la expresión -educar para la comprensión -educar para la complejidad</p>

	<p>Estrategias de cierre Construcción de un mapa conceptual con las estrategias de enseñanza recuperadas en el desarrollo aportadas por la entrevista de la maestra y por los materiales consultados. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>			
--	---	--	--	--

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Eje 2: Tópicos de enseñanza</p> <p>Práctica de Aprendizaje Nº 7</p> <p>Tema: Contexto indígena</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Leer el poema “Pregunta” de la poetisa mapuche Liliana Ancalao. Dialogar acerca del poema, su contexto y los pueblos originarios en el presente. Presentación de los propósitos del Laboratorio de enseñanza.</p> <p>Estrategias de desarrollo Análisis y resolución de un estudio de caso denominado “Tomé un cargo de maestra y tengo que diseñar las clases de Ciencias Sociales ¿cómo hago?” Construcción de una secuencia didáctica a partir de lo trabajado en el caso.</p> <p>Estrategias de cierre Simulación de una clase ante compañeros Retroalimentación del docente y co-evaluación de los compañeros. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>	<p>-con uno mismo -con el grupo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías.</p>	<p>Práctica de prospección Prácticas de simulación: imaginarse como protagonista de un proceso.</p>	<p>-educar para la expresión -educar para la significación -educar para la comprensión -educar para gozar de la vida -educar para apropiarse de la historia y la cultura.</p>

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 8</p> <p>Tema: Contexto colonial</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Observar y dialogar a partir de la obra “Conquista de México” de Diego de Rivera. Presentación de los propósitos del Laboratorio de enseñanza</p> <p>Estrategias de desarrollo Construcción de una secuencia didáctica de modo grupal a partir de la presentación de distintos escenarios socio-culturales atravesados por problemáticas específicas. Cada grupo recibe un escenario distinto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar la dimensión socio-cultural del escenario planteado. Estudio y análisis de la dimensión epistemológica y los procesos sociales del contexto colonial. Construir un recorte didáctico a partir del diseño curricular Diseñar una secuencia didáctica <p>Estrategias de cierre Simulación de una clase ante compañeros Retroalimentación del docente y co-evaluación de los compañeros. Metaanálisis de la clase. Reconstrucción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -con uno mismo -con el grupo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías. 	<p>Práctica de prospección</p> <p>Prácticas de simulación: imaginarse como protagonista de un proceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> -educar para la expresión -educar para la significación -educar para la comprensión -educar para gozar de la vida -educar para apropiarse de la historia y la cultura.

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 9</p> <p>Tema: Contexto independiente. Siglo XIX</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Observar un fragmento de la película “La revolución de mayo” (Dir. Mario Gallo, 1909). Dialogar acerca del fragmento e identificación del enfoque de la historia presente en el fragmento. Presentación de los propósitos del Laboratorio de enseñanza</p> <p>Estrategias de desarrollo Construcción de una secuencia didáctica para el contexto de las instituciones educativas visitadas en el marco de la Práctica Profesional II.</p> <p style="padding-left: 40px;">Analizar la dimensión socio-cultural del escenario planteado. Estudio y análisis de la dimensión epistemológica y los procesos sociales del contexto independiente en el siglo XIX y de los materiales educativos. Construir un recorte didáctico a partir del diseño curricular Diseñar una secuencia didáctica</p> <p>Estrategias de cierre Simulación de una clase ante compañeros Retroalimentación del docente y co-evaluación de los compañeros. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>	<p>-con uno mismo -con el grupo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías.</p>	<p>Práctica de prospección Prácticas de simulación: imaginarse como protagonista de un proceso.</p>	<p>-educar para la expresión -educar para la significación -educar para la comprensión -educar para gozar de la vida -educar para apropiarse de la historia y la cultura.</p>

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 10</p> <p>Tema: Contexto Independiente. Siglo XX</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada Observar imágenes sobre la última dictadura militar argentina y dialogar a partir de su significado para el presente. Presentación de los propósitos del Laboratorio de enseñanza</p> <p>Estrategias de desarrollo Construcción de una secuencia didáctica para el contexto de las instituciones educativas visitadas en el marco de la Práctica Profesional II.</p> <p style="padding-left: 40px;">Analizar la dimensión socio-cultural del escenario planteado. Estudio y análisis de la dimensión epistemológica y los procesos sociales del contexto independiente en el siglo XX y de los materiales educativos. Construir un recorte didáctico a partir del diseño curricular Diseñar una secuencia didáctica</p> <p>Estrategias de cierre Simulación de una clase ante compañeros Retroalimentación del docente y co-evaluación de los compañeros. Metaanálisis de la clase: ¿qué hicimos en esta práctica? Reconstrucción.</p>	<p>-con uno mismo -con el grupo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías.</p>	<p>Práctica de prospección Prácticas de simulación: imaginarse como protagonista de un proceso.</p>	<p>-educar para la expresión -educar para la significación -educar para la comprensión -educar para gozar de la vida -educar para apropiarse de la historia y la cultura</p>

Unidad	Práctica de Aprendizaje	Instancia de Aprendizaje	Tipo de práctica	Educar para que promueve
<p>Práctica de Aprendizaje Nº 11</p> <p>Tema: Integración</p>	<p>Hoja de Ruta</p> <p>Estrategias de entrada A partir de la frase, “Lo que aprendí en Didáctica de las Ciencias Sociales” completar con sus apreciaciones personales</p> <p>Estrategias de desarrollo Construcción de un mapa conceptual del espacio curricular Didáctica de las Ciencias Sociales a partir de la recuperación de conceptos, lecturas y experiencias realizadas.</p> <p>Estrategias de cierre Socialización de los esquemas grupales y dialogo a partir de las semejanzas y diferencias. Recuperación de la experiencia educativa del año a partir de una rutina de metacognición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -con uno mismo -con el grupo -con el educador -con materiales, medios y tecnologías. 	<p>Práctica de prospección Prácticas de simulación: imaginarse como protagonista de un proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -educar para la expresión -educar para la significación -educar para la comprensión -educar para gozar de la vida -educar para apropiarse de la historia y la cultura

INTRODUCCIÓN

¡Hola! ¿Cómo están?

¡Bienvenidxs a la primera práctica de aprendizaje de Didáctica de las Ciencias Sociales 1! Hoy iniciamos un nuevo recorrido en este espacio curricular, por lo que puedo imaginar que tienes expectativas. Me animo a preguntarte ¿cuáles son? ¿te animas a escribirlas? Cada año los y las estudiantes me plantean que es necesario aprender a planificar y a secuenciar. Y sí, ese va a ser nuestro desafío conjunto. Sin embargo, me gustaría señalar que, el enfoque que asumo en este espacio curricular es el de la Didáctica como una posibilidad de construir propuestas situadas para contextos específicos. Entonces, nuestro punto de partida no será la definición de secuencia didáctica sino la definición del concepto de “clase escolar”. Hemos transitado muchos años en el sistema educativo ¿cuántas veces nos preguntamos, qué es una clase? El propósito de nuestra práctica de aprendizaje es construir el concepto de clase y dialogar con nuestras propias experiencias y representaciones.

¡Comencemos!

Hoja de ruta

El siguiente esquema te ofrece la información necesaria que necesitas para comenzar la práctica de aprendizaje.

- ✓ **Tema:** Eje N° 1: ¿Qué enseñar? Concepto estructurante: la clase escolar.
- ✓ **Duración:** 1 clase (3 horas)
- ✓ **Evaluación:** participación en una puesta en común y elaboración de narración escrita.
- ✓ **Criterios:** en la puesta en común se evalúa, la utilización de vocabulario específico, caracterización y ejemplificación del concepto de clase, identificación sus propias representaciones sobre lo que es una clase. En el escrito narrativo se evalúa la capacidad de producción discursiva escrita e imaginación de escenarios diversos

PRIMER MOMENTO:

En esta oportunidad vamos a comenzar el primer momento de la clase a partir de la observación atenta de imágenes. El sentido de esta actividad es recuperar la propia mirada sobre que es una clase.

- ✓ Observen y describan las siguientes imágenes de modo grupal. Escriban unas breves oraciones a partir de lo observado.



- ✓ Participan de una puesta en común para dialogar a partir de las imágenes e identificación de similitudes diferencias con el presente, materialidad de la clase, contexto histórico, sujetos sociales que allí aparecen.

SEGUNDO MOMENTO:

Comencemos entonces a profundizar, a partir de este momento, vamos a comenzar a trabajar el concepto de “clase escolar”. El camino que les propongo es partir de lo que para ustedes representa una clase para dialogar así, con el concepto formal.

- ✓ Escriban de modo individual una definición sobre lo que es una clase.
- ✓ Conformen grupos de trabajo y comparen percepciones individuales, debatan y construyan una definición grupal que exprese, tanto los rasgos comunes que aparecieron en las definiciones como las diferencias.

TERCER MOMENTO:

Ahora que hemos recuperado sus propias representaciones sobre lo que es una clase y han podido expresar lo que para ustedes es una clase, damos un paso más ¿cómo lo definen los especialistas? En este caso, vamos a tomar una especialista en educación. Marta Souto es Dra. en Educación y es profesora titular en la UBA. Veamos que dice al respecto:

- ✓ Lean reflexivamente el texto “La clase escolar” de Marta Souto.
- ✓ Anoten el concepto de clase escolar, revisen como caracteriza el concepto, que elementos toma para construir la definición.
- ✓ Comparen la definición que ustedes realizaron en el punto anterior y expresen los puntos comunes y las diferencias encontradas.
- ✓ Ejemplifiquen el concepto a partir de la propia experiencia en el sistema educativo.
- ✓ Compartimos en una puesta en común los hallazgos realizados a partir de esta lectura.

CUARTO MOMENTO

Estamos llegando al final de esta primera clase y les propongo ahora tomar unos momentos para imaginar el futuro, ¿cómo se imaginan sus clases cuando estén trabajando? Las expectativas y representaciones que surjan en esta breve narración tienen por objeto reconocernos como sujetos, con deseos, expectativas e ideas. Es a partir de ellas que nos vamos construyendo como sujetos enseñantes, algunas ideas pueden funcionar como motores y otras como obstáculos. ¡Manos a la obra!

- ✓ Imaginar como será la propia vida cotidiana de maestra de grado en el aula, como serán las clases de historia, los contextos socio-culturales a través de una breve narrativa.

- ✓ Comentamos en una puesta en común que significó realizar este breve ejercicio de escritura personal.

Bibliografía para la Práctica 1

Bibliografía obligatoria

Souto, M. (1997) La clase escolar. Una mirada desde lo grupal , en Camilloni, A., Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S.: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Puedes acceder al texto desde [aquí](#)

Bibliografía complementaria:

Canedo, M.: Persistencias positivistas en la escuela reformada

Puedes descargar el texto [aquí](#)

INTRODUCCIÓN

¡Hola! ¿Cómo están?

¡Bienvenidxs a una nueva práctica de aprendizaje! En esta oportunidad, nos encontramos para explorar, reflexionar, debatir a partir de una pregunta clave en la enseñanza en cualquier nivel educativo ¿Qué enseñar? . Esta pregunta nos lanza a diversas interrogaciones, cómo aprendimos, cuáles son las tradiciones de enseñanza de la historia en nivel primario, que establecen los diseños curriculares que se debe enseñar. Sin embargo, en esta práctica nos vamos a centrar en los enfoques historiográficos del conocimiento histórico

El propósito de nuestra práctica de aprendizaje es reflexionar sobre nuestras propias matrices de aprendizaje, revisar cómo aprendimos, develar los contenidos de historia más abordados, para analizar cuales son las versiones historiográficas subyacentes. Por otro lado, conocer cuales son los enfoques de la historia nos permitirá tomar decisiones relevantes en el momento de construir secuencias didácticas. Finalmente, analizar manuales escolares para develar los enfoques historiográficos más utilizados y construir un material de enseñanza que ponga de manifiesto las propias elecciones respecto de los enfoques de la historia. Esta hoja de ruta no estaría completa, si no observamos cómo vamos a trabajar. Parte de nuestro aprendizaje se desarrollará en el aula virtual, por lo que, se combinan instancias de trabajo sincrónico y asincrónico.

¡Comencemos!

Hoja de ruta

El siguiente esquema te ofrece la información necesaria que necesitas para comenzar la práctica de aprendizaje.

- ✓ Tema: Eje N° 1: ¿Qué enseñar? La dimensión epistemológica: enfoques de la historia. Las versiones de la historia en los manuales de primaria.

¹ A efectos de ordenar el trabajo he colocado Práctica N° 2 pero en el mapa de prácticas es la N° 4

- ✓ **Duración:** tres semanas de trabajo (15 horas)
- ✓ **Evaluación:** construcción de un material didáctico y defensa en puesta en común.
- ✓ **Criterios:** usa correctamente las características de cada enfoque historiográfico para tomar decisiones que le permiten construir un material didáctico, utiliza recursos de la cultura para construir mediaciones pedagógicas en el material didáctico, fundamenta sus decisiones en una puesta en común.

PRIMER MOMENTO (Sincrónico-presencial)

Los invito a recordar clases de historia de nivel primario, cómo nos enseñaron, qué temas privilegiaron, que experiencias de aprendizaje.

- ✓ Escribe tu experiencia personal a partir de la frase: “Yo recuerdo ...”

Luego organizados en grupo, compartan las experiencias registradas por escrito

- ✓ Comparen los relatos individuales en el grupo, ¿qué tienen en común? ¿qué temas o formas de enseñar se repiten? ¿qué diferencias pueden apreciar?

Dialogar de modo conjunto a partir de los hallazgos realizados en las experiencias relatadas.

SEGUNDO MOMENTO (Asincrónico):

En esta instancia nos vamos a concentrar en realizar lecturas para dar marco a la propia experiencia, investigar sobre los enfoques privilegiados en los manuales escolares y construir una propia versión de un material didáctico a partir de la opción por un enfoque historiográfico. Recuerda que cada una de las lecturas se encuentra disponible en formato PDF en el aula virtual.

¡Comencemos!

Comencemos por la lectura grupal de un breve artículo periodístico denominado “Nuevas miradas sobre la historia”.

- ✓ Caracteriza el enfoque de la historia positivista y la historia social a partir de la identificación de sus principales temas y sujetos.

- ✓ Comentamos en el Foro “Enfoques de la historia” de modo conjunto las características y construimos un cuadro comparativo. Relacionamos los enfoques con nuestras experiencias de aprendizaje en otros niveles del sistema educativo.

TERCER MOMENTO (Sincrónico presencial y por videoconferencia)

¿Hay enseñanza sin manuales escolares? Los manuales escolares son un objeto de estudio en si mismos, son utilizados desde el comienzo del sistema educativo argentino por muchas generaciones de maestros. En esta oportunidad nos vamos a concentrar en analizarlos para intentar develar que enfoques de la historia fueron privilegiados a lo largo del tiempo.

- ✓ Conformen grupos de trabajo
- ✓ Busquen en la biblioteca de la escuela manuales escolares de nivel primario (no importa si son nuevos o viejos).
- ✓ Primer momento de observación: identifiquen el título, autores, año de edición, la características del momento histórico de la edición y el índice.
- ✓ Segundo momento de observación: observen los temas propiamente históricos ¿qué dimensiones de la historia se privilegia? ¿cómo está ordenado cronológicamente? ¿qué tipo de acontecimientos estudia? ¿qué tipo de sujetos aparecen allí? Construye una breve síntesis de cada manual a partir de la información obtenida.
- ✓ Participamos de una puesta en común, a través de videoconferencia, para compartir los hallazgos realizados.

CUARTO MOMENTO (Sincrónico presencial y asincrónico):

Este momento tiene como indicación general construir un material didáctico, de acompañamiento para alguna escuela. Veamos juntos los pasos a seguir...

- ✓ Entrevisten a alguna de las maestras de las escuelas seleccionadas en la Práctica N 2, indaguen sobre el los temas que más le cuesta encontrar en los manuales escolares, o aquellos temas que no le gusta como aparecen tratados. Ofrecemos la posibilidad de construir un material para que pueda ser trabajado en el aula. Acuerden a partir de sus necesidades el enfoque histórico a trabajar.
- ✓ ¡Manos a la obra! Hacemos una investigación por el mundo de la cultura: buscamos notas periodísticas, canciones, cuentos, poesías. Investigamos un poco el tema a

partir del enfoque de la historia social. Las lecturas se encuentran disponibles en el aula virtual.

- ✓ Construcción del material didáctico para trabajar el tema de historia elegido. El dossier debiera incluir la más amplia gama de recursos de la cultura para trabajar ese tema. La presentación es a través del aula virtual.

QUINTO MOMENTO (Presencial)

Este momento está reservado para poner en común la experiencia transitada, las observaciones realizadas a lo largo del proceso, las dificultades, los interrogantes que fueron surgiendo y

- ✓ Socialización de las producciones realizadas y análisis de la experiencia de construir un material
- ✓ Recuperación de las narraciones del inicio y análisis a partir de los enfoques históricos más transitados, la conformación de la matriz de la propia enseñanza y cómo esta experiencia aporta a esa matriz.

Bibliografía para la Práctica 2

Obligatoria:

Lanza, M (2018) Nuevas miradas sobre la historia. Nota periodística

Puedes acceder al texto desde [aquí](#)

Complementaria:

Podcast: Historia en pocillo. Un café y un especialista en un encuentro con el pasado. UNTREF. Capítulo: La historia que contaron los manuales escolares. Entrevistada: Margarita Poggi.

Gómez, C.J, Cózar. R. y Miralles, P.: “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No 29-1, 2014.

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE N° 3: “Tomé un cargo de maestra y tengo que diseñar las clases de Ciencias Sociales ¿cómo hago?”

Introducción

¡Hola! ¿Cómo estás?

¿Leíste el título de esta Práctica de Aprendizaje? ¿Qué sientes al imaginarte en esta situación? Probablemente algo parecido suceda cuando egreses del Profesorado en Educación Primaria y comiences a trabajar.

Para acompañarte en este proceso de aprendizaje durante la carrera hemos diseñado experiencias de aprendizaje que te permitan usar los conocimientos que vas construyendo en cada unidad curricular. Es en este sentido, y a lo largo de varias semanas de trabajo, es que te propongo navegar por este Laboratorio de Experiencias Didácticas y resolver los problemas que allí se plantean. El propósito de este laboratorio didáctico es construir una secuencia didáctica y participar de una simulación de clase; esto es, poner en práctica la secuencia ante los compañeros. Esta experiencia de aprendizaje está diseñada para que transitemos momentos de trabajo individuales, grupales y en conjunto, para que reflexionemos y construyamos un espacio para experimentar nuestras decisiones didácticas.

Hoja de ruta

El siguiente esquema te ofrece la información necesaria que necesitas para comenzar la práctica de aprendizaje.

- ✓ Tema: Eje N° 2: Tema: Contexto indígena.
- ✓ Duración: 4 semanas de trabajo (20 horas)
- ✓ Evaluación: construcción de una secuencia didáctica y simulación de clase.
- ✓ Criterios: planifica una secuencia didáctica coherente en sus contenidos, actividades y evaluación. Simula una clase de primaria, propicia clima de clase, despliega estrategias de enseñanza. Reflexiona sobre la clase, modos de mejorar lo realizado.

PRIMER MOMENTO (Asincrónico y sincrónico vía videoconferencia)

Los invito a dejarse llevar por una poesía y reflexionar a partir de ella para poner en escena las primeras preguntas sobre los pueblos originarios y los desafíos sobre su enseñanza en nivel primario.

- ✓ Lean el poema “Pregunta” de la poetisa mapuche Liliana Ancalao en mapuche y castellano.

Ti ramtun

fentekünun, kiñe ramtun inche reke
müchampramyu iñ namun
miawleaiñ
kiñe nüyün ñi trawau ti furi mew
nielay pu newen folil
fürenelay

wimn ñi kimnon
layaiñ kiñe epew mew ka epew
mangitripaiñ, pangküiñ ti pu ramtun
trawa ñi pu kaño mew
pu foro püle

miawiyaiñ
pu che inchiñ reke
pu kewan sechukünuleiñ
newenküleiñ pu pewma ñi mollfüñkug

leliwüaiñ teifunruka
ti mapa ñi pewma mew

pregunta

habrá que resignarse a ser pregunta
arremangarse los pies
seguir andando
con un golpe de sismo por espalda
sin cimientos
ni contemplaciones

habrá que acostumbrarse sin respuesta
morir en una historia y otra historia
salir de madre pateando las preguntas
por los caños de la piel
hasta los huesos
y andar
humano no más
apuntalando luchas
controlando el pulso de la tierra

mirarse escombros en el mapa de los sueños

A partir de la lectura y de modo conjunto

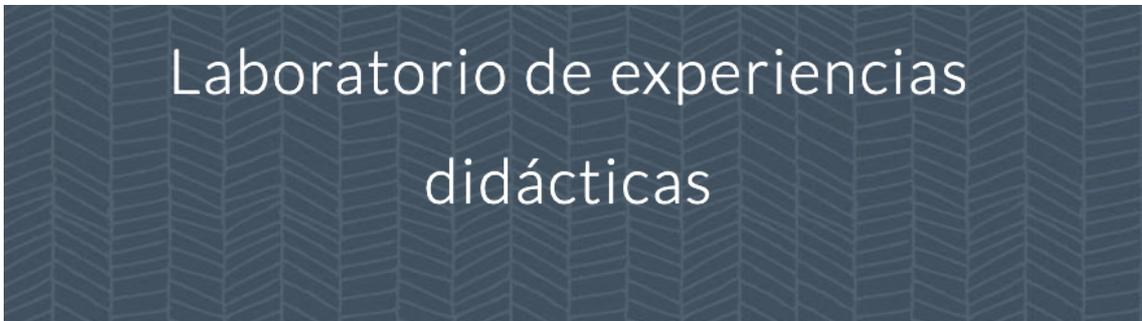
- ✓ Dialogar en el foro de la clase acerca del poema, su contexto y los pueblos originarios en el presente. ¿qué fragmento del poema les llama la atención y por qué?

- ✓ ¿cómo enseñamos los pueblos originarios en nivel primario? ¿qué temas se privilegian? ¿cómo lo recuerdan en su vida escolar?
- ✓ Presentación en videoconferencia de los propósitos del Laboratorio de enseñanza, propósito, sentido de la tarea, instrumentos y criterios de evaluación.

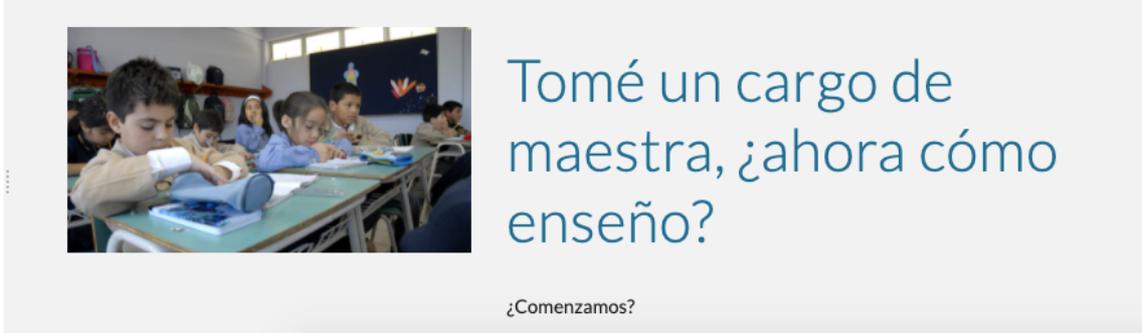
SEGUNDO MOMENTO

El Laboratorio Didáctico es una estrategia que se basa en metodologías activas. En esta oportunidad, el análisis de un caso, la producción de una secuencia didáctica y la simulación de clase.

Para conocer el caso y navegar las consignas, pueden navegar el siguiente recurso online²:



Laboratorio de experiencias
didácticas



Tomé un cargo de maestra, ¿ahora cómo enseño?

¿Comenzamos?

Pueden acceder desde [aquí](#)

² La propuesta de la Práctica 3 se encuentra en formato online. La transcripción de las actividades se encuentra completa en el Anexo.

Propuesta de Evaluación

La propuesta de evaluación para el espacio curricular Didáctica de las Ciencias Sociales I tiene como propósito hacer de la instancia de evaluación una oportunidad para mejorar los aprendizajes. Veamos. Entiendo que la evaluación es “un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo” (Ayala Ramos en Del Vecchio, 2012:10). Me interesa subrayar algunos aspectos de la evaluación que suelen ser obviados en la práctica cotidiana; por un lado, la oportunidad de reflexionar y tomar decisiones para optimizarlo. Debido a su tradición fuertemente controladora, la evaluación, no ha sido un instrumento para la mejora de los aprendizajes. Así que entiendo que constituye un verdadero desafío la puesta en marcha de una propuesta educativa que recupere este sentido.

En primer lugar, la unidad curricular plantea la posibilidad que el estudiante seleccione entre dos opciones: obtención de regularidad o acreditación directa. En ambas, la evaluación es de carácter formativo. Y comprendo la evaluación formativa, tal como lo expresa Rebeca Anijovich, cuando señala “nos referiremos a la evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizaje (Anijovich, 2017: 32). Entonces como parte de este proceso, me propongo algunas líneas de acción para acercarme a la evaluación formativa:

- ✓ Compartir instrumentos y criterios de evaluación
- ✓ Trabajar escaleras de metacognición
- ✓ Incorporar el meta-análisis de la clase
- ✓ Co-construir y mejorar los criterios de evaluación con estudiantes.
- ✓ Incorporar instancias de retroalimentación o feedback

Practica	Instrumentos y criterios
Práctica N° 1: Tema: La clase	En la <i>puesta en común</i> se evalúa, la utilización de vocabulario específico, caracterización y ejemplificación del concepto de clase, identificación sus propias representaciones sobre lo que es una clase. En el <i>escrito</i>

	narrativo se evalúa la capacidad de producción discursiva escrita e imaginación de escenarios diversos.
<p>Práctica Nº 2:</p> <p>Tema: <i>Dimensión socio-cultural.</i> Las tramas socio-culturales del aula: saberes y prácticas.</p>	A partir mesa redonda se evalúa la capacidad de exponer los hallazgos realizados, la capacidad de observación y análisis de la institución, la capacidad de organizar información.
<p>Práctica Nº 3:</p> <p>Tema: <i>¿A quién enseño?</i> Infancias hiperrealizadas y desarrealizadas. El aprendizaje de la historia en nivel primario</p>	A partir de la elaboración de un texto escrito se evalúa la capacidad de producción discursiva, análisis de las propias percepciones y representaciones y como éstas afectan el propio desempeño.
<p>Práctica Nº 4:</p> <p>Tema: <i>¿Qué enseñar? La dimensión epistemológica:</i> enfoques de la historia. Las versiones de la historia en los manuales de primaria</p>	A partir de la elaboración de un material didáctico se evalúa: el uso correcto de las características de cada enfoque historiográfico para tomar decisiones que le permiten construir un material didáctico, la utilización de recursos de la cultura para construir mediaciones pedagógicas en el material didáctico y en la puesta en común , la capacidad de fundamentar sus decisiones en una puesta en común.
<p>Práctica Nº 5:</p> <p>Tema: <i>¿Qué enseñar? La dimensión política.</i> Diseños curriculares y DUA.</p>	A partir de una síntesis se evalúa la capacidad de producción escrita, la identificación de diferencias entre el planteo de los NAP y el DCP en función de los enfoques epistemológicos
<p>Práctica Nº 6:</p> <p>Tema: <i>¿Cómo enseñar?</i> Configuraciones didácticas y construcciones metodológicas.</p>	A partir de la construcción de un mapa conceptual se evalúa la capacidad de organizar información
<p>Práctica Nº 7: Laboratorio de Experiencias didácticas.</p> <p>Tema: Contexto indígena</p>	Lista de cotejo y retroalimentación.

Práctica Nº 8: Laboratorio de Experiencias didácticas. Tema: Contexto colonial	Rúbrica de evaluación a construir con estudiantes. Retroalimentación luego de la simulación.
Práctica Nº 9: Laboratorio de Experiencias didácticas Tema: Contexto Independiente. Siglo XIX	Rúbrica de evaluación. Retroalimentación luego de la simulación.
Práctica Nº 10: Laboratorio de Experiencias didácticas. Tema: Contexto Independiente. Siglo XX	Rúbrica de evaluación. Retroalimentación luego de la simulación.
Práctica Nº 11: cierre	A partir de la construcción de un <i>mapa conceptual</i> se evalúa la capacidad de organizar información y establecer relaciones entre las lecturas, los conceptos y las experiencias transitadas.

Rúbrica de evaluación y retroalimentación

Las rúbricas de evaluación se utilizarán como instrumento en los laboratorios de experiencias didácticas. En cada laboratorio de experiencia didáctica se espera que los y las estudiantes puedan construir secuencias didácticas y simular su puesta en marcha en la clase ante sus compañeros. La rúbrica será utilizada por todo el grupo clase para observar las clases de sus compañeros. También se espera realizar modificaciones en la rúbrica a partir del intercambio con los estudiantes al finalizar cada simulación de clase. Las retroalimentaciones o feed-back son claves en la construcción de esta experiencia porque permiten que:

Definimos a las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones

promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió. Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos (Anijovich: 2017: 35).

Proyecto de extensión: “Viajeros del tiempo”

Fundamentos teóricos:

A partir de una conversación entablada entre, una profesora de la Tecnicatura en Turismo y Hotelería y miembros de la Municipalidad de Rivadavia, es que se pone de manifiesto la baja frecuencia de visita al museo local. Esta inquietud, sumada al deseo de poner en valor el pasado regional y su cultura, es tomada por un grupo de profesores que decidimos reunirnos y colaborar para elaborar un proyecto de extensión. ¿Por qué querríamos que nuestros estudiantes trabajen en el fortalecimiento de la historia local? Hay tres ideas que sostienen los argumentos para responder esta pregunta. La primera está vinculada a nuestro presente, ante un escenario de enorme complejidad como el que nos toca transitar, volver a preguntarnos ¿para qué enseñar? es una tarea fundamental que nos debemos como docentes y como sociedad toda. En la pregunta ¿para qué educar? se halla implícita una invitación a repensarnos y allí, tal como señala Daniel Prieto Castillo, es necesario educar para la apropiación de la historia y la cultura: “uno se apropia de la historia y de la cultura en el interaprendizaje, en la interrogación a la propia situación, en la invención, en el planteamiento de alternativas, en la aplicación, en la práctica, en la alegría de construir y de imaginar” (Prieto Castillo, 2011: 5).

Por otro lado, en relación a esta función propia de la educación superior que es la pedagogía de la comunicación con la sociedad, Paulo Freire nos señala “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Tünnermann Bernheim, 2000: 9). Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora. Es por este motivo que la propuesta se basa en la construcción de significados colectivos, en la apropiación de la propia historia y la cultura, en el diálogo que puede establecerse entre estudiantes, docentes, gestores culturales, escuela, museos y la comunidad toda. Porque en definitiva, permite construir conocimientos de modo conjunto, porque como señala Freire: “la intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico”.

Es en este sentido que los IES nos debemos inscribir en la extensión universitaria. Puesto que los institutos de educación superior se encuentran en el camino de fortalecer las funciones de extensión e investigación. Por lo que podríamos estimar que es un momento clave para diversificar los sentidos atribuidos a realizar “extensión universitaria”. Tradicionalmente en los IES se trabaja fuertemente sobre las tareas de docencia e investigación. La investigación suele estar vinculada a las trayectorias educativas de los estudiantes de nivel superior, dificultades, tasas de ingreso y egreso. Sin embargo, la extensión universitaria ha sido comprendida como “desarrollo profesional docente”, ofreciendo a la comunidad una oferta variada de cursos de actualización profesional. Es por este motivo, que esta propuesta busca resignificar el concepto de extensión para recuperar poner en valor las historias locales, sus hacedores y su comunicación. .

Las acciones:

El IES 9-006 puede aportar a través de sus profesores y estudiantes a la organización, planificación de experiencias para escuelas primarias y de nivel inicial con el museo, como así también en la relación de la comunidad con el museo. Veamos algunas de las posibilidades que pueden abrirse en el diálogo con todos los actores:

- ✓ Las estudiantes y profesores de nivel inicial pueden realizar la planificación de visitas guiadas al museo local de los jardines de las escuelas de Rivadavia y acompañar en la salida a las maestras.
- ✓ Los y las estudiantes de nivel primario pueden realizar la planificación de visitas guiadas al museo local de los jardines de las escuelas de Rivadavia y acompañar en la salida a las maestras. Las y los estudiantes pueden realizar apoyo docente para trabajar la historia local en las aulas luego de la visita guiada.
- ✓ Taller de arqueojuegos: destinado a niños de toda la comunidad, enseñan prácticas de arqueología y conocimiento de la ciudad de Rivadavia a través de una propuesta basada en el juego. La valoración y cuidado del patrimonio arqueológico puede ser difundida a las familias a través de los juegos que realizan niños y niñas de la comunidad.
- ✓ Taller de teatro: con la participación de elencos locales, montar una obra de teatro local para contar la historia de Rivadavia en la plaza local.
- ✓ Las y los estudiantes del Profesorado de Artes Visuales pueden diseñar todo tipo de folletería, murales, y materiales didácticos para el museo y para ser entregado en las escuelas de la zona.

- ✓ Organización de “La noche del museo”, visitas guiadas abiertas con pase libre para toda la comunidad local. Difusión y guiado turístico a cargo de los estudiantes de Turismo.
- ✓ La historia de mi barrio en el museo. Estudiantes de Profesorado de Nivel Primario reconstruyen la historia de los barrios en el espacio “EDI: Localía de Mendoza” para compartir historias y fotografías en muestras realizadas en el museo.
- ✓ Los y las estudiantes de turismo pueden encargarse de la difusión de las actividades realizadas por el museo en los medios de comunicación locales. Como así también pueden realizar sus prácticas de guiado turístico con las escuelas que asisten a las visitas del museo.

Los sentidos:

Los sentidos que atraviesan este proyecto parte de la noción de Prieto Castillo de apropiarnos de nuestro pasado, que nuestro mundo es una construcción histórica y es parte de nuestro deber bogar por la construcción de su comunicación.

Los actores e instituciones intervinientes, qué aprenden entre sí:

Los actores que participan son:

- ✓ Profesores y estudiantes del IES 9-006, de las carreras de Profesorado de Educación Primaria, Profesorado en Educación Inicial, Tecnicatura en Turismo y Hotelería y Profesorado en Artes Visuales.
- ✓ Equipo de Cultura y Turismo de la Municipalidad de Rivadavia.
- ✓ Equipo del Museo de Rivadavia Ramón Pérez Fernández
- ✓ Escuelas Primarias del centro de Rivadavia: Escuela Leonor Ferreya, Escuela Normal Prof. Francisco H. Tolosa, Escuela A. Comeglio y Bernardino Rivadavia (en una primera etapa).
- ✓ Hogar de Ancianos

Los saberes que se ponen en diálogo:

En primer lugar, los estudiantes de cada una de las carreras pone en juego su propio saber, desde poder armar un folleto para comunicar actividades hasta realizar guiados turísticos. Las escuelas construyen a partir de las posibles salidas didácticas diversas estrategias didácticas para abordar el pasado local. Los miembros de la municipalidad y el museo, aportan todos su saberes sobre gestión, logística, comunicación de eventos. Los elencos de

teatro locales ponen todo su saber sobre expresión para contar la historia local en una plaza. Finalmente, la comunidad que participa aportando las historias de sus propios barrios para que puedan ser incluidas en el museo logran poner en valor su propia comunidad.

Resultados esperados

En principio, la realización de visitas guiadas de las escuelas primarias al museo. La organización de una muestra en el museo sobre la historia de los barrios de Rivadavia en un evento: la noche del museo. La organización de los arqueojuegos para niños y la obra de teatro que recupera la historia local, también en el evento: la noche del museo.

¿Cómo podemos contribuir al cambio de la educación y de nuestra propia práctica? Es usual que quienes transitamos las aulas del nivel superior nos preguntemos por los cambios que pensamos realizar en nuestra materia, nueva bibliografía, nuevas propuestas de enseñanza. También es cotidiano la pregunta por lo que no funciona, aunque hay que reconocer, que las preguntas son formuladas espontáneamente y no siempre pasan por el tamiz de la reflexión. Es en este sentido que la construcción de una propuesta de investigación sobre la propia práctica docente adquiere sentido.

Este proyecto de investigación es una invitación a pensar sobre problemas concretos, que expresan la asunción de enfoques epistemológicos y metodológicos que me permiten recabar información y traccionar cambios deseados pero no siempre conseguidos. Por tanto, el proyecto de investigación que aquí se presenta expresa el recorrido que me propongo realizar para desentrañar algunos aspectos vinculados a mis propias prácticas de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales 1: Historia en el Profesorado de Educación Primaria. En la primera parte presento la propuesta de investigación y en un segundo apartado ofrezco algunas reflexiones a modo de conclusión.

El Problema de investigación:

Descripción del problema de investigación: En Didáctica de las Ciencias Sociales 1: Historia, me preocupa la reiterada mención de los y las estudiantes sobre sus dificultades para comprender los textos de historia. Didáctica de las Ciencias Sociales 1, es un espacio curricular que se dicta en segundo año del Profesorado de Educación Primaria. Posee una carga horaria de 7 horas, 5 horas frente a estudiantes y dos horas de gestión. En diversas oportunidades, aunque de modo informal, los y las estudiantes han señalado dificultades para leer y comprender los textos propios de la ciencia histórica. Esta dificultad se observa tanto en la postergación para rendir la materia en mesas de exámenes como para obtener la promocionalidad.

Ante esta situación me pregunto: ¿Cómo son mis prácticas de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales 1? ¿Qué tipo de mediaciones pedagógicas propongo a los estudiantes? ¿Cuáles son mis propias representaciones sobre cómo debe leer un estudiante de nivel superior? ¿Qué significan los estudiantes por “problemas para leer los textos de historia”? ¿Las guías de estudio que ofrezco a estudiantes proponen un acercamiento a los textos a partir de mediaciones pedagógicas que ponen en juego el amplio mundo de la cultura humana? ¿Las guías de estudio que ofrezco hacen uso de la comunicabilidad en la mediación pedagógica? ¿Hago uso de las alternativas en educación? ¿Cuáles son las instancias de aprendizaje que promuevo con mis guías de aprendizaje?

En síntesis, me interesa mirar las prácticas de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales 1. Me interesa comprender:

¿Cómo son mis prácticas de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales 1?

¿Qué significan los estudiantes por “problemas para leer los textos de historia”?

¿Qué tipo de mediaciones pedagógicas propongo a los estudiantes?

¿Cuáles son las instancias de aprendizaje que promuevo con mis guías de aprendizaje?

Referente empírico

El proyecto de investigación está pensado para llevarse adelante en el Instituto de Formación Docente y Técnica 9-006 “Prof. Francisco H. Tolosa” , en el Profesorado de Educación Primaria y en el espacio curricular: Didáctica de las Ciencias Sociales 1: Historia, en 2° 1° (Turno tarde).

Propósitos

- ✓ Propiciar procesos de reflexión sobre la práctica basada en prácticas de investigación que aportan insumos para tomar decisiones basadas en conocimientos pedagógicos y contribuir al cambio en el contexto del IES 9-006.

- ✓ Aportar al conocimiento de las prácticas de enseñanza en nivel superior a través de la construcción de relatos pedagógicos en el espacio curricular Didáctica de las Ciencias Sociales 1 del Profesorado de Educación Primaria.
- ✓ Contribuir al campo de la formación docente inicial a través del desarrollo de experiencias de investigación sobre la propia práctica posibilitan la circulación de saberes y prácticas propias del nivel superior.

Enfoque epistemológico:

En el plano epistemológico me sitúo en las perspectivas de investigación basadas en la línea fenomenológica/interpretativa. Puesto que el objeto de estudio, tanto mis propias prácticas de enseñanza como las representaciones de los estudiantes, requieren de abordajes investigativos que permitan dilucidar las diferentes y variadas significaciones que los sujetos dan a sus prácticas y representaciones (Sirvent, 2006). Por otro lado, las decisiones metodológicas en consonancia con el enfoque epistemológico propongo la documentación narrativa de mis prácticas pedagógicas, la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes del profesorado de educación primaria y el análisis de materiales documentales (guías de estudio, documentos de cátedra, etc) a fin de revisar de modo dialéctico la propia práctica (Guajardo, ?). Estas decisiones pretenden develar así los significados que los sujetos atribuimos a nuestras prácticas y producir cambios a partir de su conocimiento.

Marco teórico:

El análisis de las prácticas de enseñanza ha sido debatido por una amplia gama de investigadores, como así también su distinción con prácticas docentes (Edelstein, 2000 y 2011; Achilli, 1986; Litwin, 2008). Al respecto, señala Gloria Edelstein “se establece una suerte de equivalencia entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos, como si se tratara de un lugar autorregulado, en el que sería posible el ejercicio de, al menos una cuota de control. Hacer énfasis en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos precisamente sería el campo en que la enseñanza se perfila como proyecto pedagógico, como apuesta ética, que no se intenta desconocer. Sin embargo, son numerosas

las investigaciones que señalan que en las aulas muchas cuestiones rebasan esa toma de posición consciente. Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad. (Edelstein y Coria, 1995). Desde esta perspectiva, en la práctica profesional cobra fuerza un pasado que difícilmente pueda transformarse si no se inicia un proceso de análisis que permita reconocerlo. De modo semejante a otras ocupaciones o profesiones, los modelos internalizados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecerían como recurso constante si no se ponen en cuestión las matrices previas, se trabajan sus huellas, procurando la generación de esquemas de pensamiento y acción alternativos” (Edelstein, 2000). A lo largo de los últimos años se han profundizado líneas de investigación y pensamiento que contribuyen a analizar las prácticas de enseñanza y promover reflexiones para producir cambios. Un modo de abordar el análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza a través de la investigación educativa ha sido el de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Daniel Suárez plantea que “la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005).

En las prácticas de enseñanza uno de los puntos centrales a observar son las mediaciones pedagógicas que realiza. Daniel Prieto Castillo define como “la mediación pedagógica consiste en la tarea de acompañar, promover el aprendizaje” (Prieto Castillo, 1993). Es decir que “entre un área de conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje”. Específicamente “llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado las competencias necesarias para seguir por sí mismo” (Prieto Castillo, 1993). Este concepto se vuelve central para realizar el giro en las preguntas iniciales hacia la propia práctica. Puesto que ya no se trata de que los “estudiantes no comprenden” sino que devuelve la mirada al tipo de mediaciones que estoy realizando para acompañar a los y las estudiantes. Respecto de las mediaciones pedagógicas, Prieto Castillo señala que es importante mediar con toda la cultura y entiende que esto como “mediar es tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo por vivir.

Es por ello que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación". Para ampliar el concepto expresa que "es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el pasado con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos"(Prieto Castillo, 1993). Este concepto es el que me permite profundizar en la mediación pedagógica, qué recursos estoy utilizando para mediar textos, poder mirar si efectivamente mis mediaciones tienden puentes o no, en otras palabras si para mis mediaciones recurro al vasto mundo de la cultura.

Otro punto para revisar en las propias prácticas de enseñanza son las instancias de aprendizaje. Este concepto, aborda cuáles son las instancias que podemos proponer a los y las estudiantes para aprender (Prieto Castillo, 1993). He seleccionado algunas que me permiten reconocer cuáles son las que propongo a mis estudiantes y cuáles no. En otras palabras, profundizar en el tipo de mediaciones que ofrezco a los y las estudiantes. Las instancias de aprendizaje a revisar y definir son seis. La primera, la institución como mediadora. En esta instancia se ofrece el concepto de entropía comunicacional. La entropía comunicacional, cuya definición es "Hablamos de entropía comunicacional, para aludir a la pérdida de comunicación de un sistema. La expresión vale para la comunicación de un individuo consigo mismo, para la relación entre dos seres, para los grupos y la instituciones" (Prieto Castillo, 1993). Este concepto es el que me permite revisar los obstáculos en mi comunicación con estudiantes y en las propias mediaciones que ofrezco. La segunda instancia de aprendizaje, el Educador. En esta instancia de aprendizaje se trabaja a partir de la necesidad de "creación de un ambiente, de "sentirse bien", ambiente sereno , libre de acechanzas y resquemores, suspicacias. Un concepto clave es el de Umbral pedagógico: "estamos aquí en el terreno del respeto a la vida ajena. No es que el educador no tenga nada que ofrecer, como muchas veces se lo ha predicado; la tarea consiste en acompañar, incluso con el aporte de información y de experiencias, pero sin imponer ni asumir lo que puede hacer el otro. Ni alejarse tanto del umbral, en el sentido de no aportar nada, ni trasponer hasta llevar a la invasión. Compartir, no invadir, dice el juego pedagógico. El educador como mediador, algunas alternativas de mediación: escucha, relación empática, ritmo, personalización, interlocución, comunicabilidad, apelación a la experiencia, la coherencia" (Prieto Castillo, 1993). El concepto de umbral pedagógico habilita la posibilidad de identificar si estoy dejando a los y las estudiantes librados a su propia suerte, si me he alejado demasiado del umbral y por tanto, no estar acompañando los aprendizajes. La tercera

instancia de aprendizaje, es el aprendizaje con los materiales, medios y tecnologías. “La mediación pedagógica incluye necesariamente los materiales, medios y tecnologías. Si estos están bien mediados, con ejemplos, anécdotas y experiencias, con puentes hacia el conocimiento del otro resultan básicos para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje”. Cuando hace referencia a la mediación a través de textos expresa que “un texto rico en mediación. Primera condición: un texto como algo vivo, capaz de abrirse a la interlocución con el estudiante . Un texto lo suficientemente rico como para que el estudiante mantenga con él una relación dialógica, capaz de tomar en cuenta sus informaciones, conocimientos y experiencias. Un texto que favorezca el diálogo con el contexto, a fin de orientar al estudiante al intercambio de conocimientos y experiencias. Un texto que favorezca el diálogo del estudiante consigo mismo. Un texto que lleve una mayor implicación del estudiante con el tema trabajado. Más aún, un texto que no se limite al desarrollo de contenidos, sino que ofrezca alternativas de aprendizaje, sugiera prácticas, oriente en la relación con el contexto, muestre caminos para aplicar, experimentar, interrogar, interactuar. Construir el texto: los textos son apoyos para el trabajo, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Los textos son iluminados desde la experiencia de la gente y en este sentido todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación. La cuarta instancia de aprendizaje es aprender con el grupo. Una de las ideas que aporta a respecto es que “un grupo de aprendizaje se constituye cuando han sido previstas las prácticas que llevarán a cabo todos y cada uno de los participantes”(Prieto Castillo, 1993). La quinta instancia de aprendizaje es aprendizaje con el contexto. Al respecto refiere que “el primer texto de un ser humano es el contexto; y todo texto es leído siempre desde un contexto individual, grupal y social en general”. La sexta y última, la instancia de aprendizaje con uno mismo. Una de las ideas centrales es que “decimos uno mismo en el sentido de tomarse como punto de partida para el aprendizaje. Por otro lado expresa que “significa tomarse como punto de referencia fundamental, interrogar las propias experiencias, el propio pasado, las maneras de percibir y de juzgar, los temores y las incertidumbres, las fuentes de alegría y tristeza, el modo de ver el futuro y de verse en el futuro”.

Finalmente y como base también de la tarea del educador de aprender y reflexionar sobre su práctica Prieto Castillo nos señala que “es significativo un aprendizaje que permite la revisión crítica de la propia experiencia de educador, sin arrasar lo que uno ha construido y sin intentar negarse a partir de alguna propuesta teórico-metodológica que vendría a cambiarlo todo. “En el aprendizaje destinado a la revisión crítica de la propia experiencia de educador, el mejor punto de partida es siempre uno mismo. Se aprende de lo cercano a lo

lejano también como educador, porque lo más cercano es mi ser educador”. En otro pasaje señala que “es significativo un aprendizaje que me permite recuperar el placer de educar, que me devuelve la alegría (y la energía) de acompañar a otros seres en la construcción de su mundo y de sí mismos. Trabajamos no sólo para lograr el sentido de nuestros estudiantes, sino también el nuestro como educadores. Interesa siempre una educación con sentido para el alumno y para el educador”. En relación a la escritura señala que: “la escritura puede dar lugar al aprendizaje significativo cuando permite la expresión de la propia experiencia y de las propias maneras de comunicar, cuando acerca la letra a la vida, cuando abre caminos a la construcción del propio discurso, cuando genera obra en el sentido de algo construido por mi en lo cual se juega lo mejor de sí mismo”. Por otro lado expresa que “La aventura: es significativo un aprendizaje que abre camino a la aventura, entendida como la posibilidad de aventurar el propio discurso, las propias maneras de percibir, de imaginar y de crear. La aventura puede ser individual, grupal o de una institución toda”.

Anticipaciones de sentido:

Entre las conjeturas iniciales que anticipa sentidos sostengo que las prácticas de enseñanza de la historia en nivel superior y específicamente en el marco de Didáctica de las Ciencias Sociales registra movimientos de cambio y continuidad. Es decir prevalecen aún lógicas positivistas en la enseñanza, más enciclopedistas y orientadas a la memorización/repetición de información y prácticas renovadas orientadas a producir cambios en las prácticas de enseñanza.

Recogida de información:

La metodología de la investigación combina y articula estrategias de investigación de la documentación narrativa de prácticas pedagógicas, etnografía y análisis del discurso. Mientras que la documentación narrativa de prácticas pedagógicas permite “la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005). Por su parte, la etnografía posibilita documentar aspectos de la vida cotidiana, relevar y poner en valor prácticas y significaciones sociales que sostienen el desarrollo de

espacios de actuación escolar. Además, el análisis de los discursos en los diferentes materiales elaborados para Didáctica de las Ciencias Sociales habilita una triangulación de fuentes para colaborar en la revisión de la propia práctica de enseñanza.

Por lo tanto, las técnicas de investigación son, las propias de trabajo de campo: observación participante, realización de entrevistas en profundidad, transcripciones / registros, relevamiento de documentos, materiales de cátedra, trabajos prácticos, documentos de cátedra, materiales digitales de carácter pedagógico y otros (programa, bibliografía, etc). Como señala Elsie Rockwell, “en el sentido material, el proceso analítico no es más que una secuencia larga en que se alternan la lectura y la escritura; la re-lectura y la re-escritura” (Rockwell, 1987: 11).

Equipo de investigación:

Prof. Romina Mozzicafredo, docente de Didáctica de las Ciencias Sociales 1

Prof. Laura Essayag, docente de Práctica Profesional 4

Prof. Lorena Cordeschi, Coordinadora de Formación Inicial.

Prof. Yemina Coronel, docente de Didáctica General en IES 9-028.

Prof. Claudia Schoenfeld, docente de Didáctica General en IES 9-002.

Estudiantes que cursaron el espacio curricular Didáctica de las Ciencias Sociales 1 en años anteriores

A lo largo de este recorrido y a modo de conclusión en estas palabras finales, me propongo construir una breve argumentación en torno a la significatividad de esta propuesta de docencia, extensión e investigación en el marco del Profesorado en Educación Primaria y a modo de fundamentación del sentido de su implementación en el IES 9-006.

En primer lugar, el trabajo realizado a partir del programa de Didáctica de las Ciencias Sociales 1 recupera los lineamientos planteados en el diseño curricular de la carrera. El eje está puesto en aprender a analizar y pensar las clases de historia para nivel primario. El análisis se pauta a partir de las dimensiones socio-cultural, epistemológica y política. Aprender a secuenciar y enseñar tiene una propuesta basada en el laboratorio didáctico en el cual se combina la construcción de secuencias didácticas con simulaciones de clase. La evaluación, pautada a partir de instrumentos y criterios de evaluación se comparten con los estudiantes, se generan instancias para co-construirlos y revisarlos de modo conjunto, haciendo especial eje en la retroalimentación o feedback. En este sentido, las metodologías activas permiten un involucramiento del estudiante con su propio proceso de aprendizaje. El proyecto de investigación educativa tiene como eje la investigación de mi propia práctica docente, para tal fin espero poder contar con la presencia de estudiantes de distintos años. Lo que permite, por un lado desarrollar habilidades de investigación y pensar la propia práctica para todos los miembros del equipo de investigación y por otro lado, estudiar las prácticas de enseñanza en los institutos de nivel superior de modo de poder aportar a la generación de conocimiento en este campo académico. Finalmente, el proyecto de extensión se basa en la vinculación con instituciones de la zona este, a partir de necesidades concretas del Departamento de Rivadavia que permitan poner en valor su cultura y patrimonio histórico.

El valor en conjunto de este proyecto educativo para el campo curricular reside en la posibilidad de poner en tensión algunas de las tradiciones de enseñanza de la historia aun vigentes.

Epistemológico

- ✓ Ante la persistencia de tradiciones positivistas en la enseñanza de la historia centradas en la historia acontecimental, personajes individuales, marcadamente política y bélica

, propongo reponer la discusión historiográfica a partir de la historia social y su valor en la enseñanza en nivel primario.

- ✓ Ante la persistencia de tradiciones de enseñanza memorística, propongo el uso de metodologías activas basadas en la simulación y resolución de casos/problemas. Uso como base la noción de seminario de Roig.

El conjunto de desafíos que afrontamos en la Educación Superior hoy son innumerables y atraviesan todo el sistema en su conjunto. El mayor sin dudas es actuar de modo articulado y trabajar en pos de metas comunes de modo colectivo. Garantizar el acceso a los estudios superiores ya no alcanza, hay que acompañar las trayectorias de los estudiantes para que obtengan su título. En este norte, los docentes tenemos que asumir muchos compromisos. El primero comienza por nosotros, orientar nuestras acciones en pos de lograr una educación pública de calidad. Los desafíos están planteados, los nortes marcan el rumbo, sólo resta asumir nuestro rol como constructores de puentes en todas y cada una de las funciones de la educación superior.

Referencias Bibliográficas

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Edelstein, G., y Coria, A. (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz

Edelstein, G. (2000): *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila.

Edelstein, G. (2011): *Formar y Formarse en La Enseñanza*. Paidós

Ley Nº 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de Diciembre de 2006.

Ornelas Gutiérrez, D. (2007) *El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 44/4 . Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Pérez Lindo, Augusto y Prieto Castillo, Daniel. (2011) *La educación superior. Módulo 3. Especialización en docencia universitaria*. Mendoza, Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2011) *La mediación pedagógica. Módulo 1. Especialización en docencia universitaria*. Mendoza, Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2011) *Las instancias de aprendizaje. Módulo 1. Especialización en docencia universitaria*. Mendoza, Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2011) *Las prácticas de aprendizaje. Módulo 1. Especialización en docencia universitaria*. Mendoza, Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2014) *Pedagogía en la docencia universitaria. Módulo 4. Especialización en docencia universitaria*. Mendoza, Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo

Prieto Castillo, Daniel. (2014) *Enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano. Módulo 2. Especialización en docencia universitaria*. Mendoza, Fac. Filosofía y Letras. UNCuyo

Resolución Nº 1191 de 2014 (Dirección General de Escuelas) *Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria*, Mendoza.

Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Roig, A. (1997) La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza. EDIUNC.

Suarez, D. (2010) Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.

Bibliografía

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario

Anijovich, R (2012). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Aique educación

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010) La construcción del conocimiento histórico. Paidós

Edelstein, G., y Coria, A. (1995): Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz

Edelstein, G. (2000): El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente», en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila.

Edelstein, G. (2011): Formar y Formarse en La Enseñanza. Paidós.

Gonzalez, A. (2010) Andamiajes para la enseñanza de la historia. Lugar Editorial.

Ley Nº 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.

Litwin, E. (2008.) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Editorial Paidós.

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Paidós.

Ornelas Gutiérrez, D. (2007) El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 44/4 . Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Pérez Lindo, Augusto y Prieto Castillo, Daniel. (2011) La educación superior. Módulo 3. Especialización en docencia universitaria. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2011) La mediación pedagógica. Módulo 1. Especialización en docencia universitaria. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2011) Las instancias de aprendizaje. Módulo 1. Especialización en docencia universitaria. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2011) Las prácticas de aprendizaje. Módulo 1. Especialización en docencia universitaria. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel. (2014) Pedagogía en la docencia universitaria. Módulo 4. Especialización en docencia universitaria. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo

Prieto Castillo, Daniel. (2014) Enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano. Módulo 2. Especialización en docencia universitaria. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo

Roig, A. (1997) La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza. EDIUNC.

Resolución N° 1191 de 2014 (Dirección General de Escuelas) Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria, Mendoza

Anexo

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE N° 3: “Tomé un cargo de maestra y tengo que diseñar las clases de Ciencias Sociales ¿cómo hago?”

Introducción

¡Hola! ¿Cómo estás?

¿Leíste el título de esta Práctica de Aprendizaje? ¿Qué sientes al imaginarte en esta situación? Probablemente algo parecido suceda cuando egreses del Profesorado en Educación Primaria y comiences a trabajar.

Para acompañarte en este proceso de aprendizaje durante la carrera hemos diseñado experiencias de aprendizaje que te permitan usar los conocimientos que vas construyendo en cada unidad curricular. Es en este sentido, y a lo largo de varias semanas de trabajo, es que te propongo navegar por este Laboratorio de Experiencias Didácticas y resolver los problemas que allí se plantean. El propósito de este laboratorio didáctico es construir una secuencia didáctica y participar de una simulación de clase; esto es, poner en práctica la secuencia didáctica planificada ante los compañeros de clase. Esta experiencia de aprendizaje está diseñada para que transitemos momentos de trabajo individuales, grupales y en conjunto, para que reflexionemos y construyamos un espacio para experimentar nuestras decisiones didácticas. El laboratorio didáctico está articulado a partir de instancias de trabajo presenciales, sincrónicas a través de videoconferencias y asincrónicas a través del aula virtual/sitio de google. En cada momento de este laboratorio vas a encontrar que tipo de trabajo y cómo lo vas a realizar.

Hoja de ruta

El siguiente esquema te ofrece la información necesaria que necesitas para comenzar la práctica de aprendizaje.

- ✓ Tema: Eje N° 2: Tema: Contexto indígena.
- ✓ Duración: 4 semanas de trabajo (20 horas)
- ✓ Evaluación: construcción de una secuencia didáctica y simulación de clase.

- ✓ **Criterios:** planifica una secuencia didáctica coherente en sus contenidos, actividades y evaluación. Simula una clase de primaria, propicia clima de clase, despliega estrategias de enseñanza. Reflexiona sobre la clase, modos de mejorar lo realizado.

PRIMER MOMENTO (Presencial)

Los invito a dejarse llevar por una poesía y reflexionar a partir de ella para poner en escena las primeras preguntas sobre los pueblos originarios y los desafíos sobre su enseñanza en nivel primario.

- ✓ Lean el poema “Pregunta” de la poetisa mapuche Liliana Ancalao en mapuche y castellano.

Ti ramtun

fentekünun, kiñe ramtun inche reke
müchampramyu iñ namun
miawleaiñ
kiñe nüyün ñi trawau ti furi mew
nielay pu newen folil
fürenelay

wimn ñi kimnon
layaiñ kiñe epew mew ka epew
mangitripaiñ, pangküiñ ti pu ramtun
trawa ñi pu kaño mew
pu foro püle

miawiyaiñ
pu che inchiñ reke
pu kewan sechukünuleiñ
newenküleiñ pu pewma ñi mollfüñkug

leliwüaiñ teifunruka
ti mapa ñi pewma mew

pregunta

habrá que resignarse a ser pregunta
arremangarse los pies
seguir andando
con un golpe de sismo por espalda
sin cimientos
ni contemplaciones

habrá que acostumbrarse sin respuesta
morir en una historia y otra historia

salir de madre pateando las preguntas
por los caños de la piel
hasta los huesos
y andar
humano no más
apuntalando luchas
controlando el pulso de la tierra

mirarse escombros en el mapa de los sueños

A partir de la lectura y de modo conjunto:

- ✓ Dialogar acerca del poema, su contexto y los pueblos originarios en el presente. ¿qué fragmento del poema les llama la atención y por qué?
- ✓ ¿cómo enseñamos los pueblos originarios en nivel primario? ¿qué temas se privilegian? ¿cómo lo recuerdan en su vida escolar?
- ✓ Presentación de los propósitos del Laboratorio de enseñanza, propósito, sentido de la tarea, instrumentos y criterios de evaluación.

SEGUNDO MOMENTO (Asincrónico)

El Laboratorio Didáctico es una estrategia que se basa en metodologías activas. En esta oportunidad, el análisis de un caso, la producción de una secuencia didáctica y la simulación de clase.

Para conocer el caso pueden comenzar con la lectura de la siguiente narración:

Cintia es una joven oriunda de Rivadavia. Inició sus estudios en el IES Prof. Francisco H. Tolosa y logró finalizar la carrera después de mucho esfuerzo e inconvenientes de todo tipo, familiares, laborales. Fueron años de mucho sacrificio y está orgullosa de su logro.

Egresó a fines del 2020, y le tomó tiempo realizar todos los trámites del título y el bono de puntaje para poder presentarse en los llamados de las distintas escuelas primaria de la zona. Lamentablemente sus trámites se demoraron más de lo que esperaba y pudo finalizarlos en el primer cuatrimestre del 2021.

En la zona este comenzaron a salir llamados para la segunda mitad del 2021 y Cintia con todos sus papeles en regla decidió comenzar a presentarse en todos los que pudiera. Prefería los que estaban cerca de su casa, pero entiende que como recién comienza tal vez tenga que viajar un poco más para poder tomar un cargo de maestra.

Inesperadamente pudo tomar un cargo de maestra en una escuela rural en Medrano. La escuela XXX se encuentra. Con un poco de nervios se presenta en el llamado de la escuela y logra tomar el cargo de maestra en tercer grado. Muy feliz y con mucha expectativa se

entrevista con la directora que la pone al corriente de la escuela, y le pasa los teléfonos de contacto de su par en el mismo grado. Cuando regresa a su casa siente un poco de temor y ansiedad ¿cómo va hacer para enseñar? Sabe que hizo la carrera y tiene conocimientos ¿podrá usar los conocimientos que tiene para enseñar? Un poco abrumada se va a dormir y espera a comenzar su trabajo al día siguiente.

A partir del relato, resuelve la primera situación problemática que atraviesa Cintia:

Primera situación: “Hable con mi par, la maestra del otro tercero”

Parte 1: “hable con mi par, la maestra del otro tercero”

Cintia hace caso a la directora y se pone en contacto con Susana, la otra maestra de tercero. Susana la pone al día con la forma de planificar, los temas que restan planificar para todo el año, lo que tiene que enseñar esta semana. Le comenta que tienen que planificar para Ciencias Sociales con cierta urgencia y cierra comentando que no se preocupe que “*el tercero es hermoso*”, tenés un nene integrado que tiene una maestra de apoyo que lo acompaña. Seguro te ponen al día sobre su situación. También hace algunos comentarios sobre la escuela, los padres, el contexto del barrio. Cintia sintió que le aparecían muchas preguntas

¿Qué saberes de Ciencias Sociales se enseñan en tercer grado? ¿Deberá planificar todo lo que aparece en los diseños curriculares?

¿Cómo hace para construir secuencias didácticas de ciencias sociales teniendo en cuenta la diversidad del aula?

Parece que la clave aquí, según Susana, es el DUA ¿qué es el DUA? ¿cómo puedo pensar la secuencia didáctica a partir del DUA?

Por un momento, pensó que era mucha información y debía ordenarse, por lo que decidió ponerse manos a la obra.

Consignas

Crea una carpeta en Google Drive para guardar todos los documentos consultados.

Revisa el DCP y lista los saberes vinculados a las Ciencias Sociales/Historia. Los organiza en relación a los distintos contextos históricos. Compara estos saberes con los NAP para notar las particularidades regionales.

Lee un texto sobre el DUA y toma notas pensando en la diversidad que tiene en su aula.

Decide formularse algunas preguntas a partir de esta pesquisa y anotarlas para poder conversarlas en la escuela.

Materiales

NAP

Diseño curricular para Nivel Primario de la Provincia de Mendoza

DUA

TERCER MOMENTO (Presencial y Sincrónico por videollamada)

Continuamos con la resolución de las situaciones problemáticas. En esta oportunidad resolvemos la segunda situación problemática a la que se enfrenta Cintia.

Segunda situación: En la puerta de la escuela hablé con la madre de algunos niños

Parte 2: En la puerta de la escuela hablé con la madre de algunos niños

Cintia se encuentra con las madres de algunos niños en la salida del colegio mientras espero que los vengan a retirar. Allí cada una de ellas le van comentando distintas situaciones, algunas no terminaron la escuela pero quieren apoyar a sus niños, otras comentan que los chicos ayudan a los padres a trabajar las chacras. También habló con la mamá de Esteban, el nene integrado, le contó como se manejaban con la otra maestra. Se entrevistó con la maestra de apoyo de Esteban, le comentó sobre su situación particular. Del encuentro con cada uno de estos actores que frecuentan la escuela, Cintia se queda con algunas preguntas:

¿Qué hay alrededor de la escuela?

¿Qué problemáticas tiene la escuela?

¿Tienen acceso a consumos culturales? Puede ser cines, bibliotecas, internet en casa, ver obras teatrales, espectáculos musicales.

Consignas

Cintia mapea el barrio, ubica la escuela, los edificios alrededor, bibliotecas, la cercanía a lugares culturales, fincas , etc.

Con la nueva información organiza un gráfico para diagramar la información, que problemáticas surgieron de las conversaciones, que posibilidades tiene la escuela a partir de lo que se encuentra en la cercanía, que saberes intuye circulan en la escuela a partir del trabajo de padres y madres, con quienes debe hablar para trabajar la integración de Esteban.

Materiales

Utilizar organizadores gráficos como Popplet, Mindmap u otros.

CUARTO MOMENTO (Asincrónico)

En este punto, Cintia ha podido resolver las dimensiones epistemológica y socio-cultural de su clase. Se enfrenta a un nuevo desafío y tu debes resolver la tercera situación problemática.

Tercera situación: “Creo que no me acuerdo de este tema”

Después de leer los diseños curriculares y observar que tiene que planificar sobre contexto indígena, Cintia se siente un poco desesperada puesto que le parece que no recuerda nada de lo aprendido en su formación como maestra.

¿Qué debe hacer?

¿Enseñar pueblos indígenas del pasado? ¿Pueblos indígenas en el presente?

¿Cómo organiza la información?

Consignas

Construye un mapa conceptual sobre los pueblos indígenas en Argentina

Busca recursos culturales: mitos, leyendas, canciones, poemas que tengan que ver con los pueblos indígenas y hace una lista.

Materiales

Utilizar organizadores gráficos como Popplet, Mindmap u otros.

QUINTO MOMENTO (Presencial)

En este punto, se enfrentan al gran desafío: construir una secuencia didáctica. Es la última situación problemática antes de realizar la simulación de clase.

Cuarta situación: construcción metodológica de una secuencia didáctica para nivel primario

Con toda la información a su disposición, Cintia se siente un poco más segura y se dispone a construir su secuencia didáctica. Sabe que deberá tomar decisiones

Consignas

Construir el recorte didáctico

Propósitos y objetivos

Actividades

Evaluación y criterios de evaluación

Materiales

Akselrad, Betina et al. (2022) Ciencias sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas," Sociales y escuela.

SEXTO MOMENTO (Presencial)

¡El día de la simulación ha llegado! Preparen el aula, los materiales didácticos y por supuesto, ustedes también.

Quinta situación: Simulación

Ahora que ya resolvieron el caso de Cintia, cada grupo se apresta para presentar ante el grupo clase la secuencia didáctica construida

- ✓ Cada grupo toma el rol de “maestras” y desarrolla su clase ante los compañeros que toman el rol de “alumnos de primaria”.
- ✓ Retroalimentación a cargo del docente y co-evaluación de compañeros.