

## **Proyecto de Intervención**

Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

1er año de la Formación Docente de grado. Nivel Superior

**Curso: Didáctica de las Ciencias Sociales**

**Profesora: Dra. Mariela Carassai**

**2º cuatrimestre de 2021**

**Estudiante: Camila Bossolasco / [camila.bossolasco@gmail.com](mailto:camila.bossolasco@gmail.com)**

## **Índice**

Propósito general

Objetivos específicos

Fundamentación

Clase 1

Introducción

Bibliografía de clase

Estrategias de enseñanza

Recursos

Actividades

Clase 2

Introducción

Bibliografía de clase

Filmografía

Estrategias de enseñanza

Recursos

Actividades

Evaluación

Bibliografía

Anexos

## **Propósito general**

- Problematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, complejizando su abordaje a partir de las perspectivas críticas del campo de la didáctica y de la pedagogía para resignificar la práctica docente.

## **Objetivos específicos**

- Cuestionar la neutralidad u objetividad del conocimiento social para deslegitimar las posturas que niegan la dimensión ética y política del conocimiento.
- Analizar el currículum escolar, en tanto dispositivo regulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para complejizar el estudio de la práctica institucionalizada.
- Identificar y analizar la concepción técnica o instrumental del currículum para profundizar el abordaje de las problemáticas en torno a este dispositivo.

## **Fundamentación**

La presente propuesta se enmarca dentro de lo establecido en la Ley de Educación Superior y los Lineamientos Curriculares Nacionales, en función de los desarrollos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y el Consejo Federal de Educación (CFE). Al mismo tiempo, a nivel provincial, se tiene en cuenta lo determinado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en el Diseño Curricular de la Formación Docente de Grado.

El proyecto está dirigido al espacio Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. Esta materia está prevista en el Campo de la Formación General. Además, pertenece al Espacio Formativo de la Fundamentación Pedagógica, que, a su vez, tiene como eje transversal la Práctica Docente.

Para comenzar, es necesario subrayar que en esta propuesta se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la perspectiva de Juan Contreras Domingo (1990). Dicho autor los define como: “el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (p. 23).

En este sentido, se considera fundamental aclarar dos cuestiones, primero, que no se concibe una relación causal entre enseñanza y aprendizaje, sino una relación de “dependencia ontológica” (Fenstermacher, 1998). En segundo lugar, en tanto práctica social, la enseñanza responde a diferentes necesidades, que exceden a cuestiones individuales. Más bien, están situadas dentro del contexto institucional. (Edelstein, 2002) Por lo tanto, la enseñanza es comprendida como una práctica intencional y contextualizada, que requiere de la intervención del docente y que, por ende, es una práctica política.

Esta postura se contrapone con la idea de la enseñanza como una transmisión de conocimientos, que supone, además, que el alumno es pasivo ante aquello que se enseña. En cambio, se presenta la formación de futuros docentes a partir de los aportes de la teoría crítica. En dicha teoría se plantea que el enseñante “tiene que desarrollar un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran, limitan y determinan la acción (...) esto requiere de los practicantes la participación activa, colaborativa en la articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas (...)” (Carr y Kemmis, 1988; p. 166).

En esta línea, se concibe al estudiante como un sujeto portador de representaciones sociales. Esto implica que los docentes en formación viven en un mundo social e histórico, en el que interaccionan con otros y, por lo tanto, es preciso considerar las creencias colectivas, como un marco ideológico. En otras palabras, esto significa tener en cuenta la concepción del mundo social del sentido común. En general, estas ideas aparecen implícitas en los sujetos, por lo cual, podemos considerar que no son construcciones reflexivas de cada uno de ellos. (Castorina, 2008).

La postura desarrollada confronta con la idea de considerar los saberes previos de los estudiantes como cuestiones individuales, a partir de las cuales es posible construir el conocimiento. En otros términos, se considera que las ideas previas de los sujetos no son construcciones casi científicas sobre la realidad social, sino que, como ya se mencionó, se enmarcan dentro de las representaciones sociales, formadas a partir de sus vivencias, sus contextos, sus interacciones, entre otras cuestiones.

Por consiguiente, se considera fundamental la idea de poder cuestionar estos sentidos. Se intenta que los estudiantes de profesorado puedan complejizar los estudios sobre la realidad social, así como también las perspectivas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto no

implica el reemplazo de aquellas representaciones sociales acerca del mundo social o de la práctica educativa, sino el desarrollo de una perspectiva crítica y reflexiva.

En relación a la reflexión, se la entiende como “una reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones y los supuestos implicados” (Edelstein, 2002; p.478). Esta definición permite darle sentido a este ejercicio que los docentes en formación realizarán.

En igual línea de desarrollo, en relación a la selección, organización y secuenciación de contenidos, cabe destacar que es fundamental atender la forma en la que aparecen presentados. La importancia de este último aspecto reside en que allí aparecen concepciones del mundo, relaciones con el saber, estrategias para resolver problemas, en suma, aparece la “constitución de la subjetividad.” (Alterman, 2007).

Respecto de los contenidos seleccionados para esta propuesta, desde la postura del presente proyecto, se rechaza la idea de entenderlos como una mera simplificación de los conocimientos del saber científico. En cambio, se considera que son producto de una construcción didáctica (Benejam, 1997). De acuerdo a las palabras de Edelstein (2002), la adopción de una perspectiva repercute en la vinculación con el conocimiento, cuya interiorización aparece en la construcción metodológica.

Por otra parte, de acuerdo con el Diseño Curricular de la Formación Docente de Grado, en el que se encuadra la Perspectiva Pedagógico-Didáctica I, se considera una visión integradora en relación a la organización curricular. Esto quiere decir que existe una vinculación entre los contenidos, así como también “un debilitamiento de las fronteras disciplinarias, mediante la subordinación a una idea relacional que difumina sus límites” (Alterman, 2007; p. 10). Esta propuesta se presenta en contraposición con las teorías que jerarquizan los contenidos, ponen un límite entre uno y otro y consideran la disciplina como criterio de autoridad.

De Igual modo, en lo que respecta a la secuenciación, se cuestiona el criterio “cerca-lejos”, es decir, ir de lo más cercano (concreto) a lo más lejano (abstracto), ya que responde a una perspectiva empirista de la enseñanza (Alterman, 2007). Más bien, se propone revisar qué es lo lejano y lo cercano para los docentes en formación. Esta idea sigue la línea de la construcción metodológica.

De acuerdo con lo anterior, se consideran determinados conceptos clave, que sirven como ejes estructurantes para la construcción metodológica. Se seleccionan los siguientes: hegemonía-contrahegemonía, continuidad-cambio, perspectiva de género, subjetividad-objetividad, interacción social y universalidad-particularidad. A continuación, se desarrollará la importancia que tiene cada uno de ellos.

En primer lugar, respecto a la hegemonía, es posible decir que existen sentidos comunes que prevalecen en la sociedad, que se presentan como legítimos y son muy poderosos, en el sentido de que controlan a los sujetos sin la utilización de la fuerza. Por otra parte, la contrahegemonía, consiste en la fuerza que realizan determinados grupos para poder deslegitimar estos conocimientos.

La comprensión de estas fuerzas, por parte de los estudiantes, posibilita el reconocimiento de las nuevas formas de poder, que traen aparejadas la necesidad de desentramar esos sentidos comunes que legitiman desigualdades sociales. En este punto, se considera fundamental analizar las visiones hegemónicas en relación a la educación, principalmente la idea de un docente que ejecuta el currículum, como si el docente pudiera dejar de lado su condición de sujeto y como si los contenidos fueran neutrales. Esta perspectiva ha predominado a lo largo de la historia.

En segundo lugar, la continuidad y el cambio son procesos que están presentes en nuestra sociedad. En este sentido, el cambio aparece como evolución o revolución, que implican nuevas maneras de interpretar el mundo. De la misma manera, la continuidad se presenta en el interés artístico y la formación del patrimonio cultural. Sin embargo, se puede producir una reinterpretación de dicho patrimonio. (Benejam, 1997).

Así, el cambio y la continuidad son considerados como un eje estructurante primordial para estudiar la realidad social, en general y en los estudios de las perspectivas en el campo de la didáctica y la pedagogía, en particular. En este punto, es posible problematizar distintos modos de concebir la educación, en lo que refiere a los sujetos, los contextos y el conocimiento, en otras palabras, analizar los cambios y las continuidades de las diferentes perspectivas que se han desarrollado a lo largo de la historia. Esto implica comprender que las apariciones de nuevos paradigmas en el campo educativo no reemplazan a los viejos. Muy por el contrario, existe una convivencia de diferentes corrientes.

En tercer lugar, la perspectiva de género es un concepto que permite problematizar las desigualdades sociales que existen en relación al género. Esta perspectiva posibilita el cuestionamiento de los estereotipos respecto a lo femenino y a lo masculino, así como también el rompimiento del binarismo. En otras palabras, se propone indagar en las construcciones sociales que existen en relación al hombre y a la mujer.

En referencia a lo anterior, contemplar la perspectiva de género servirá para que los sujetos de la educación puedan cuestionar las relaciones culturales que han predominado a lo largo de la historia entre hombres y mujeres. En este sentido, según Bach (2015) “instalarnos en una perspectiva de género equivale a tomar una postura más inclusiva y permitir la entrada activa de mujeres al conocimiento; permite escuchar a quienes están en una subalternidad, marginadas.” (p.16)

Desde la perspectiva pedagógico-didáctica es posible cuestionar diferentes problemáticas del ámbito educativo. A saber: la femineidad del trabajo de la docencia, el disciplinamiento de los cuerpos dentro de la institución escolar, los roles que han sido asignados a varones y mujeres dentro de la escuela, la presencia de los estereotipos de género en los diseños curriculares, entre otras cuestiones. A partir de estas problematizaciones será fundamental pensar de manera propositiva de qué forma los docentes en formación pueden construir desde lo metodológico diferentes propuestas que contemplen la perspectiva de género.

En cuarto lugar, la subjetividad-objetividad son cuestiones que aparecen en los estudios de las ciencias sociales, en general, y de la pedagogía y la didáctica, en particular. Tener en cuenta qué se entiende por objetividad y cómo se concibe la subjetividad, les permitirá a los estudiantes de profesorado problematizar el paradigma científico positivista.

A partir de este cuestionamiento, es esencial tener en cuenta al sujeto como aquel que no se puede separar de aquello que estudia, ya que él mismo es parte de la realidad social. Por otra parte, estos conceptos serán de gran utilidad para que los docentes en formación puedan reflexionar acerca de la construcción didáctica. Esto implica considerarla, no como una cuestión objetiva, aplicable a cualquier escenario, sino que hay un reconocerse sujeto, que construye una metodología en base al educando y al contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

En quinto lugar, en lo que concierne a la interacción social, es posible señalar que es un concepto que permite considerar que los sujetos o los grupos interaccionan entre sí, se comunican y construyen significados comunes. De esta manera, son productores de consensos y/o de conflictos. Tener en cuenta esta cuestión, les permitirá a los futuros docentes educar con contemplación de las relaciones interpersonales y su importancia para la construcción del conocimiento.

Por último, en referencia al concepto universalidad-particularidad, cabe destacar que, a lo largo de la historia, ha predominado una concepción de la ciencia que buscaba una verdad universal acerca de los diferentes fenómenos. Esta idea se encontraba muy arraigada en la perspectiva positivista, a la cual aludimos. De este modo, con el surgimiento de las ciencias sociales, se pretendía la búsqueda de ciertos postulados universales que puedan explicar la realidad social. Con desarrollos posteriores de diferentes corrientes se manifestó la imposibilidad de estudiar los fenómenos sociales sin atender el contexto en el que se desenvuelven.

En relación a lo anterior, se sostiene que estos conceptos serán fundamentales para los estudiantes de profesorado, ya que permitirán problematizar el carácter científico de las diferentes perspectivas pedagógico-didácticas. En especial, la didáctica se encuentra inmersa en este debate debido a la cuestión del método.

En continuidad con el marco teórico desarrollado, se conciben las estrategias de enseñanza como las decisiones del docente para orientar la enseñanza con la finalidad de promover el aprendizaje. En este punto, resulta primordial considerar qué es lo que se pretende que se aprenda, por qué y para qué. (Anijovich, 2009)

A partir de esta definición, las estrategias que se utilizarán en este espacio son: indagación sobre las representaciones sociales de los docentes en formación, la exposición y la discusión, presentación de diferentes posturas, tensiones y conflictos sobre un mismo tema, el uso de diferentes imágenes y la constante motivación hacia la pregunta.

Finalmente, respecto de la evaluación, se abandona la concepción normativa, que supone el establecimiento de una manera correcta a la que deben ajustarse los estudiantes. En general, este tipo de evaluación se centra en indicar una calificación, que pone el foco en el estudiante, basada en el cumplimiento de las normas.

En cambio, desde la perspectiva de este espacio se concibe a la evaluación como un proceso que genera información respecto de la práctica de enseñanza y del proyecto que se efectúa. Además, tiene en cuenta la retroalimentación, que supone un aumento del conocimiento sobre el objeto evaluado (Elola y Toranzos, 2000) Del mismo modo, la evaluación implica la definición de criterios, que de manera necesaria tienen un componente valorativo. En relación a esta cuestión, es fundamental que los criterios sean conocidos por los estudiantes y que exista consenso y aceptación. Respecto de esto último, se propone que, a través del conocimiento de los criterios, los estudiantes de profesorado puedan autoevaluarse. Del mismo modo, la coevaluación entre pares aporta a un desarrollo más autónomo.

De concebir la evaluación de esta manera, ya no se presenta como una instancia de sufrimiento y de miedo por parte de los estudiantes, que se presenta como un momento aislado que sirve para recoger información acerca de lo que saben. Muy por el contrario, se piensa como un momento más del aprendizaje. En este sentido es que algunos autores mencionan la evaluación formativa, alternativa o significativa. (Anijovich, 2010)

## **Clase 1**

### **Introducción**

De acuerdo a lo señalado en la fundamentación, en esta intervención problematizaremos la neutralidad del conocimiento social, en otras palabras, cuestionaremos el carácter objetivo del conocimiento en las ciencias sociales. A partir de esto, reflexionaremos acerca de los saberes que se enseñan en las escuelas para comenzar a adentrarnos en la genealogía del currículum y, finalmente, nos acercamos a una definición general del mismo.

### **Bibliografía de clase**

- Marqués, JV (1981). No es natural. *Para una sociología de la vida*. Anagrama, Barcelona .
- Terigi, F. (1996). Notas para una genealogía do currículum escolar. *Educación & realidad*, 21(1).



## Estrategias de enseñanza

- Indagación acerca de los conocimientos previos de los estudiantes y las representaciones sociales respecto al tema
- Exposición acerca de los textos solicitadas para la clase
- Generación de un ambiente de discusión
- Trabajo en parejas pedagógicas

## Recursos

- Recursos didácticos: cuestionario e imagen (anexo 1)
- Recursos materiales: pizarra o pizarrón, fibrón y fotocopia de la imagen.

## Actividades

1. Miramos entre todos la imagen (ver anexo 1) ¿Cómo podemos interpretar esta imagen? ¿Cómo podemos relacionarla con el conocimiento? Anotamos las ideas en el pizarrón.
2. A partir de la lectura indicada para la clase y la exposición de los textos por parte de la docente, así como también de los debates que emergieron en la clase, responder las siguientes preguntas:
  - a) ¿Por qué el texto se llama *No es natural*? ¿Qué quiere decir con ello?
  - b) ¿Qué cuestiones consideras que son determinantes para que en la escuela se enseñen determinados contenidos?
  - c) Respecto al texto de Terigi, ¿qué importancia tiene considerar una perspectiva genealógica del currículum?
3. A modo de cierre, retomamos las ideas que surgieron de la primera actividad y conversamos según lo trabajado en clase.

## **Clase 2**

### **Introducción**

En esta segunda intervención retomaremos las problematizaciones de la clase anterior, para luego comenzar a abordar la concepción tecnicista o instrumental acerca del currículum. En línea con la fundamentación presentada, será relevante atender las continuidades y los cambios en relación a esta perspectiva, así como también a la pretensión de objetividad.

### **Bibliografía de clase**

- Felman, D. (2004). La reconceptualización didáctica: los enfoques técnicos y la revitalización de las concepciones prácticas. En *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Argentina: Aique. Cap. 3

### **Filmografía**

- Ramon (2018, 26 de abril) *Clase grabada para CTE* [Video]  
<https://www.youtube.com/watch?v=fwSbc9e8ork>

### **Estrategias de enseñanza**

- Motivación hacia la pregunta
- Presentación de diferentes posturas, tensiones y conflictos sobre el tema
- Exposición del texto solicitado para la clase
- Trabajo en parejas pedagógicas

### **Recursos**

Recurso didáctico: imagen (anexo 2) y video

Recursos materiales: pizarra o pizarrón, fibrón, fotocopia de la imagen y celular (en caso de ser necesario)

## Actividades

A partir del video que tenían que visualizar para la clase de hoy, se propone que trabajen en parejas pedagógicas (En caso de no haberlo visto, pueden utilizar sus celulares para mirarlo ahora).

- 1) Realizar un análisis del video a través de la identificación de qué aspectos de la racionalidad técnica- instrumental están presentes en la clase. Tener en cuenta lo siguiente:
  - a) Material curricular que utiliza
  - b) Metodología de trabajo y gestión de clase
  - c) Relación entre docente y estudiantes
- 2) A partir de lo trabajado en la clase, analizamos la imagen (ver anexo 2). Intercambiamos ideas entre todos. ¿Cómo se relaciona esta imagen con la concepción racional técnica-instrumental del currículum?

## Evaluación

En concordancia con lo desarrollado en la fundamentación, ambas intervenciones de clase se evaluarán a través de la coevaluación entre pares. Como se señaló en anterioridad, este tipo de evaluación promueve la autonomía y el desarrollo de la autoevaluación de sus propios procesos.

Para ello se utilizará una lista de cotejo, en la que, cada pareja pedagógica se basará en los criterios establecidos por la docente para evaluar las actividades de otra pareja.

Criterios	Si	No
-----------	----	----

Argumentación coherente de las respuestas		
Articulación de los conceptos principales		
Apropiación de la discusión acerca de la racionalidad técnica del currículum		
Claridad en la narración		
<b>Sugerencias:</b>		

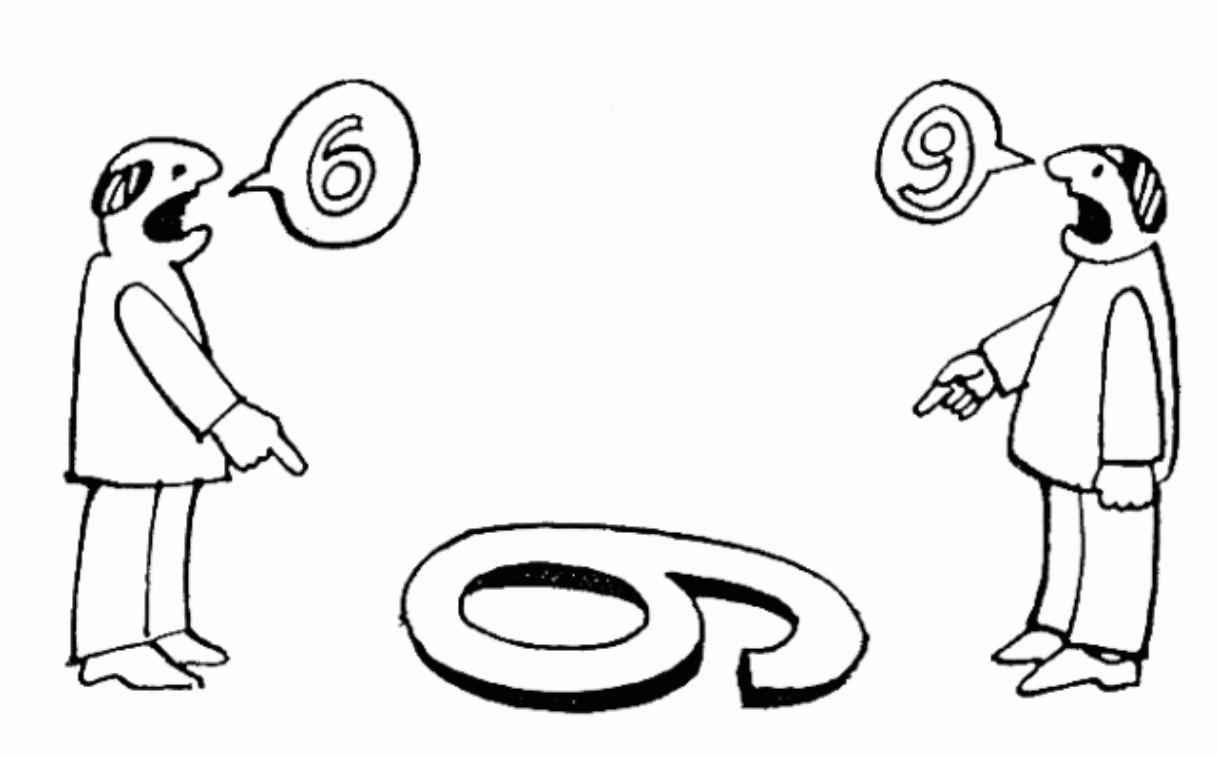
### **Bibliografía:**

- Alterman, N. (2007). *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Gestión escolar. Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Documento para el docente. Ministerio de Educación*
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa.*
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. *Otra mirada al quehacer en el aula.*
- Bach, A. M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. *Para una didáctica con perspectiva de género*, 15-58.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71-95.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza.* Martínez Roca.
- Castorina, J. (2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *Revista La Educación en Nuestras Manos*, (79).

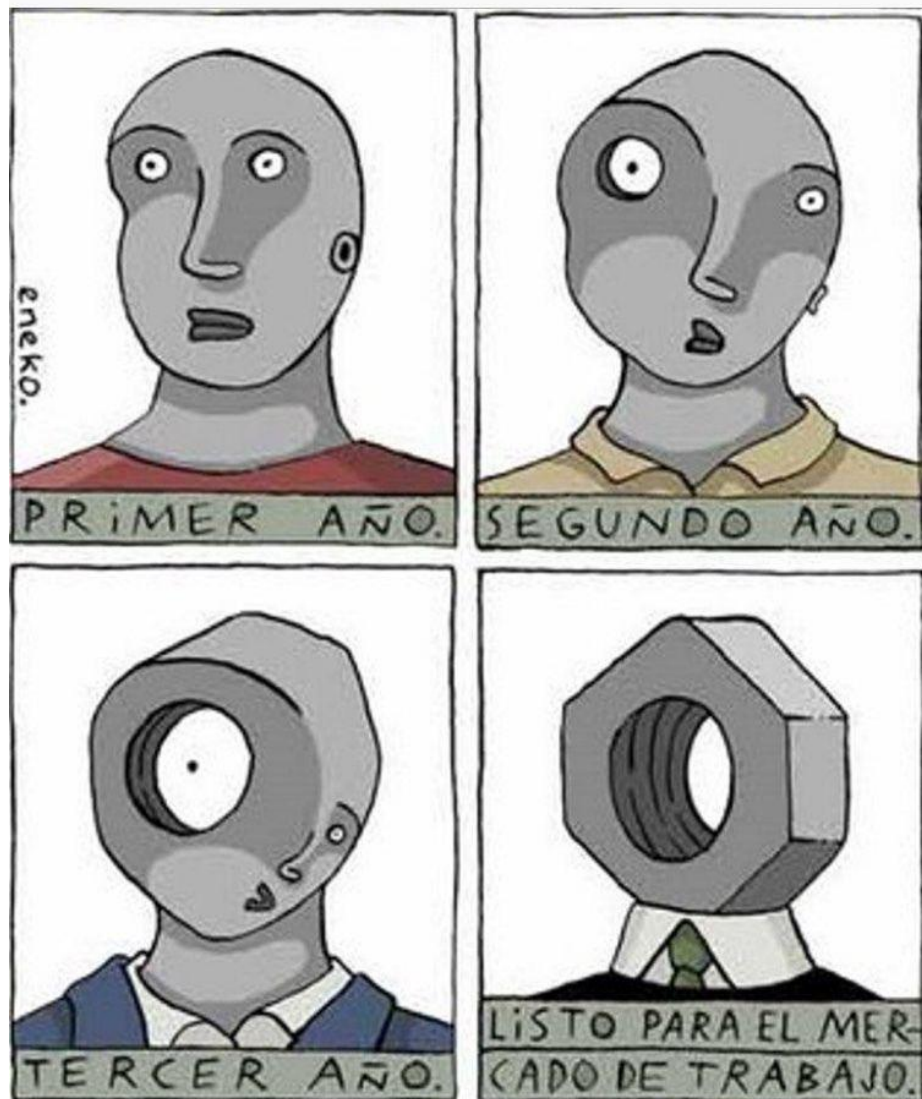
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. AKAL, SA de CV
- Edelstein, G. E. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Elola, N., & Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998), Enfoques de la enseñanza. En *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu. Cap. I.

## Anexos

### Anexo 1



### Anexo 2



### Anexo 3

#### Documentos curriculares y normativas:

- Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires – Res. 13259/99.  
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/historia/13259-99modif-por-3581-00-historia.pdf>
- Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado. Parte VI. Profesorado de Geografía e Historia. Disposición 31/05 – modificatoria

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/historia/13259-99modif-por-3581-00-historia.pdf>

- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2009). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Consejo Federal de Educación – Res. 23/07. Plan Nacional de Formación Docente. Anexo I. [file:///C:/Users/HP/Downloads/004.B.O%20Res\\_CFE\\_23\\_07.%20Plan%20Nacional%20de%20Formaci%C3%B3n%20Docente.%20Anexo%20I%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/004.B.O%20Res_CFE_23_07.%20Plan%20Nacional%20de%20Formaci%C3%B3n%20Docente.%20Anexo%20I%20(1).pdf)
- Consejo Federal de Educación – Res. 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. [http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24\\_07\\_anexo01\\_ltpcx\\_14899.pdf](http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24_07_anexo01_ltpcx_14899.pdf)
- Ley 24.521 de Educación Superior (20/07/1995), art. 5, 15, 17, 23 y 24 [http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250\\_00-29999/25394/texact.htm](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250_00-29999/25394/texact.htm)