

I Jornadas de la Patagonia y II Jornadas del Comahue de Didáctica General

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Título: Enseñar didáctica en condiciones de masividad y diversidad. Análisis de un dispositivo de trabajos prácticos implementado en la formación de docentes en la UNC

Autores: Castagno, Mariel; Falconi, Octavio; Gutierrez, Gonzalo y Prado, Mariela

Resumen para Campo: Docencia

Como equipo docente de la escuela de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades, tenemos a nuestro cargo el desarrollo del "*Módulo Currículum y Enseñanza*"¹, en el Área Profesorado. Este Módulo se encuentra destinado a estudiantes universitarios que, egresados y con el título de profesor/a, se desempeñarán en escuelas secundarias y/o en institutos de formación docente superior. Como parte de nuestras preocupaciones formativas en condiciones de masividad, con gran diversidad de perfiles estudiantiles (de las carreras de Historia, Letras Modernas y Clásicas, Psicología y Filosofía) y escaso tiempo (el módulo se cursa en un semestre), desde el año 2009 venimos trabajando con un Cuadernillo de Trabajos Prácticos, en el que se condensan las principales preocupaciones didácticas que nos atañen en el Módulo: incorporar como parte de los análisis didácticos las condiciones de escolarización en que la enseñanza se desenvuelve, la centralidad de los sujetos en dicho proceso y la relevancia del saber como organizador de las relaciones políticas, institucionales e interpersonales desde una perspectiva histórico relacional. En esta ponencia, nos interesa compartir algunos criterios didácticos que orientaron la elaboración del Cuadernillo, como así también la valoración que realizamos de su implementación durante los últimos seis años, sus limitaciones como dispositivo didáctico con el paso del tiempo y las circunstancias académicas y, finalmente, las apuestas en que estamos actualmente embarcados.

¹ La denominación de este espacio curricular fue variando con el tiempo; en un plan anterior recibió el nombre de Didáctica General.

La trama institucional de la formación docente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de Córdoba

La Facultad de Filosofía y Humanidades ofrece los profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras Modernas y Clásicas. El primero de ellos, funciona como trayecto diferenciado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los otros cuatro profesorados, más el de la Facultad de Psicología son sostenidos como cargas anexas para los docentes en la Carrera de Ciencias de la Educación.

Una característica de estos profesorados, es que se pusieron en marcha en momentos muy diferentes entre sí. Algunos de ellos hace más de veinte años, mientras que otros solo hace cinco años². Durante este período, se produjeron dos grandes modificaciones en los marcos regulativos del sistema educativo nacional, en general, y en la formación docente en particular. El primero de ellos se dio en 1993 con la Ley Federal de Educación (LFE, en adelante). El Segundo con la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. A partir de la LFE las nuevas carreras de formación docente de las universidades debían ser autorizadas por el Ministerio de Educación de la Nación. En función de esta situación, en la actualidad la UNC cuenta con carreras de profesorados que han sido aprobadas por el Ministerio de Educación de la Nación y otras que no han cumplido con esta exigencia por no haber realizado en estos veinte años ninguna modificación a sus planes de estudio.

La desactualización en sus planes de estudios tiende a configurar algunas regularidades en el perfil de los estudiantes, entre las que sobresale un amplio porcentaje de la carga curricular focalizada en la formación disciplinar, que deja poco espacio a la dimensión pedagógica, al punto de que en algunos casos estos campos llegan a representar solo un 20% de la formación de un egresado. De este modo, las posibilidades de incorporar problemáticas y perspectivas didácticas recientes en la formación docente, se asienta en *ingenierías didáctico institucionales* que se van construyendo en las condiciones que, los planes de estudios, tanto habilitan como limitan.

En el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades se han conformado Módulos, que funcionan como carga anexa para docentes de la carrera de Ciencias de la Educación. En estos espacios se abordan cuestiones relacionadas con la Pedagogía, el Sistema Educativo y las Políticas Educativas durante las últimas décadas, así como la Didáctica, el Curriculum y las Prácticas de Enseñanza que, en general, se reducen a un solo espacio curricular de carácter semestral. De este modo, es posible sostener que si la formación docente es una debilidad al interior de los profesorados aquí analizados, la formación disciplinar constituye su contrapunto. Pues quienes egresan de ellos poseen una sólida formación disciplinar que excede con creces a lo solicitado por el INFOD.

² En el caso del profesorado de Psicología, su plan de estudios es del año 1986; el de Filosofía, del 2005, el de Letras Clásicas de 1986, el de Letras Modernas de 2003 y el de Historia, de 1993.

La composición estudiantil adquiere una gran diversidad intra e interdisciplinar. Junto con la formación disciplinar diversa, acceden al profesorado estudiantes que estén cursando materias del segundo año de sus respectivas licenciaturas y en el caso de Psicología, una gran cantidad ya han obtenido su título de grado (licenciatura). El espacio curricular que desarrollamos como equipo, Módulo Curriculum y Enseñanza, es la segunda asignatura de los profesorados. A este espacio curricular de carácter semestral se inscriben más de 200 estudiantes. Este número se va acrecentando cada año.

Como equipo docente, venimos sosteniendo una propuesta de enseñanza con cambios sustantivos durante los últimos nueve años. En ella junto a las preocupaciones disciplinares, se han articulado miradas y reflexiones producidas en equipos de investigación de la cátedra³, pero también de otros en los que han participado sus integrantes, experiencias de enseñanza en escuelas secundarias y participación en equipos técnicos en instituciones ministeriales, universitarias y sindicales. Un común denominador de nuestras preocupaciones didácticas han girado en torno a pensar el trabajo de enseñar como uno de los núcleos centrales donde se dirimen las posibilidades de plena inclusión educativa y la formación docente inicial como espacio privilegiado para promover reflexiones pedagógicas sensibles a los desafíos relativos a cómo democratizar el acceso a la educación en la escuela secundaria en especial y en la formación docente en particular.

Nos interesa en este trabajo, articular dos planos de análisis, heterogeneidad y masividad estudiantil, pues los estudiantes -como mencionamos- provienen no solo de diferentes carreras sino además éstas pertenecen a dos facultades distintas: Filosofía y Humanidades, por un lado, y Psicología, por el otro. Ello nos sitúa en la exigencia de reconocer y contemplar en los sujetos destinatarios de nuestra propuesta, las expectativas que traen, sus recorridos e intereses variados y los diferentes momentos en el que se encuentran en sus respectivas carreras.

La organización pedagógica de la Facultad de Filosofía y Humanidades dispone en sus reglamentos de tres tipos de formatos didácticos para las clases: teóricas, teórico-prácticas y prácticas. Como equipo de cátedra, habilitamos y promovemos en estas diferentes modalidades de clases, espacios de diálogo con los alumnos -que en el marco de las actividades diseñadas - nos permiten interpretar los sentidos que ellos comunican y construyen a lo largo de su biografía escolar. Tales sentidos se atribuyen a la escuela secundaria, la tarea de enseñar, el lugar del profesor y de los jóvenes estudiantes que están cursando ese nivel de escolaridad.

³ Proyecto: “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio en casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”, dirigido por Mgter. Nora Alterman y Co-dirigido por Dra. Adela Coria. Subsidiado por Secyt-UNC. 2008-2009 y 2010-2011 radicado en el Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Y proyecto “Evaluación y Disciplina Escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización”. Directora: Dra. Adela Coria. Co-directora: Mgter. Nora Alterman. Aprobado y subsidiado por SECYT- UNC, períodos 2012 -2013 y 2014-2015.

El conocimiento que disponemos acerca de los destinatarios de nuestra propuesta se convierte en un punto de partida que tensionamos constantemente para no capturar ni cerrar la mirada. Nuestra intención es contemplar estas dos grandes características: masividad⁴ y diversidad de los estudiantes y poder, en cierta forma, transformarlas en oportunidades para construir aprendizajes⁵.

Primeras respuestas didácticas a las preocupaciones de la enseñanza y el aprendizaje en la formación de profesores

Nuestras prácticas de enseñanza se enmarcan en las condiciones de trabajo específicas en las que desarrollamos nuestra quehacer docente en el Módulo Curriculum y Enseñanza,. Parte de estas condiciones están dadas por una historia compartida: en dos años consecutivos, cuatro de los cinco integrantes del equipo de cátedra pudieron a través del sistema de concurso docente consolidarse en su cargo. Esto acentuó una perspectiva de continuidad en el trabajo didáctico y profundizó, aún más, la construcción horizontal de la propuesta.

Una preocupación común tanto para los espacios teóricos-prácticos, como así también en las comisiones de trabajos prácticos giró en torno a cómo posibilitar la aproximación de los estudiantes a la complejidad de la tarea de enseñar. Una opción que realizamos fue centrar gran parte de nuestra perspectiva de trabajo, en los desafíos y transformaciones didáctico-curriculares que se venían produciendo en la escuela secundaria.

En este sentido, discutimos cuáles alternativas nos permitían hacer ingresar la práctica como objeto de reflexión y contemplar las transformaciones del nivel. Entre ellas, pensamos en organizar prácticas de intervención en las escuelas donde los estudiantes pudieran realizar entrevistas a profesores y/o alumnos como también observaciones de clases. Como entendimos que esta opción requería de un tratamiento sostenido en la cursada y, a su vez, teníamos que contemplar la combinación de masividad y la concentración del tiempo de cursado en un semestre, definimos generar una línea de trabajo en otra dirección. Sostuvimos que era necesario no resignarnos a un academicismo interesado en compartir saberes producidos en otros ámbitos como cerrados y listos para su reproducción, por el contrario, nos interesaba como afirma Barcenás (2012), “... *llevar al aprendiz a practicar la experiencia del pensamiento...*”. Entendemos la formación didáctica en los profesorado no como un fin en sí mismo, sino como otro medio dentro del dispositivo formativo que habilite a la construcción de identidades docentes donde las relaciones con el saber, los sujetos,

⁴ En el último periodo (segundo semestre del año 2014) estuvieron presentes al primer día de clase 244 alumnos.

⁵ Como afirma Emilia Ferreiro (1994) es necesario instrumentar didácticamente la diversidad, tomarla en consideración para potenciar aprendizajes en las clases inventando modos de habilitar un espacio para que tenga lugar en el acto educativo: *Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro.*

las instituciones y las responsabilidades públicas de la posición se encuentren lo menos desarticuladas y/o escindidas posibles. Coincidimos, en este sentido, con Barcenas (2012) cuando sostiene, recuperando a Ortega, que “... *es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible de sentir al estudiante*”.

Desde el Módulo nos interesa transmitir un conjunto de conceptualizaciones que permiten reconocer que las prácticas de enseñanza pueden generar condiciones, situaciones y procesos donde los alumnos logren apropiaciones relevantes de saberes. Por ello, como se sostiene en el programa de la materia, uno de sus propósitos centrales es contribuir a desarrollar una formación docente donde sea posible reconocer que la enseñanza se caracteriza por su multidimensionalidad y asumir que el trabajo docente, el currículo, la enseñanza y la evaluación deben interpretarse como prácticas sociales desplegadas en escenarios complejos.

Por tanto y, dadas las condiciones de cursado, en el desarrollo de la asignatura se procura que la apropiación de categorías conceptuales y procedimientos analíticos puedan desarrollarse en el marco de procesos colectivos de reflexión que, en función de la heterogeneidad de procedencia de los estudiantes, se vuelven también interdisciplinarios. Con esta intención el programa se inicia con el análisis de las condiciones de escolarización y el trabajo docente (Unidad I) para posteriormente trabajar sobre los dispositivos de selección y clasificación del saber escolarizado considerado socialmente relevante (Unidad II). Ambas cuestiones actúan como marcos de referencia para abordar las estrategias, procesos y elementos involucrados en las construcciones metodológicas para la enseñanza en función del aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos (Unidad III) y, finalmente los procesos, instrumentos y prácticas evaluativas (Unidad IV).

Es en este marco, donde comenzamos a elaborar lo que denominamos *Cuadernillo de trabajos prácticos* que implementamos a partir del año 2007. El mismo condensó un conjunto de preocupaciones muy diversas. Por un lado, nos interesaba construir un organizador de las unidades, contenidos y criterios de trabajo en la materia. Queríamos superar ciertas concepciones relativas a la secuenciación de los contenidos y las formas de darles desarrollo en un tiempo que consideramos es intenso para el tratamiento de los contenidos en su complejidad. Uno de los cambios fundamentales fue nuestro modo de mirar el pasaje de una unidad a la otra. A la vez, nos interesaba que las actividades y trabajos prácticos fueran un modo de ayudar a los estudiantes a complejizar su mirada sobre la enseñanza, reconociendo que en ella se condensan asuntos de diferentes escalas: políticas, institucionales, áulicas, subjetivas, y estas, a su vez, atravesadas por condiciones materiales y simbólicas que dialogan con tradiciones epistemológicas del propio campo didáctico. La producción de este material, permitió que la producción del conocimiento realizada en contextos de investigación, no se desvinculara de nuestras prácticas de enseñanza como docentes del

profesorado, favoreciendo la articulación entre las funciones de investigación y docencia⁶ a modo de *hacer ingresar al aula universitaria la realidad actual respecto a las condiciones en que se enseña y aprende en la escuela secundaria* para exhortar a los estudiantes de las diferentes carreras de grado a reflexionar acerca de las prácticas de la enseñanza y así *ir haciendo didáctica* mientras se la aprende.

El cuadernillo como organizador de la propuesta didáctica y mediador de sentidos

El Cuadernillo se estructuró entonces a partir de un caso que nos permite hacer ingresar la problemática del tratamiento de la práctica de enseñanza en la cursada de la carrera, favorecer los procesos de comprensión en torno a ella y a partir de la narrativa sintetizar nuestras apuestas como docentes formadores de estudiantes de los profesorados.

Así el Cuadernillo es el resultado de un “rompecabezas” donde se incorporaron registros institucionales y de clase, fragmentos de entrevistas y lógicas de estudios incorporados como referencia para el desarrollo de contenidos en la materia. La elaboración del caso no tenía como finalidad dar cuenta de un trabajo de investigación puntual, sino de *montar una escena* a partir de la cual, los estudiantes pudieran dialogar durante el desarrollo de toda la materia. Una escena que los provocara al pensarse allí como docentes, tomando decisiones sobre la organización del trabajo didáctico con otros docentes, con los estudiantes, una escena que actuara como referencia para pensar en la selección de contenidos para enseñar, en la organización de una propuesta de clase, con actividades de trabajo y evaluación. Es decir, la escena era nuestra excusa para hacer intervenir las voces de los autores seleccionados en la bibliografía los que ofrecían las herramientas analíticas (conceptos, ideas, categorías, perspectivas) para dialogar de modo argumentativo, alentando la discusión que hace inteligible la práctica en estudio. De este modo, fue el *medio* que habilitó debates en el aula y el cuestionamiento del sentido común de los estudiantes en lo relativo a lo escolar: la relación docente - alumno, la transmisión de contenidos, el contexto institucional, pero también en relación a la didáctica. Muchas veces entendida desde una perspectiva tecnicista, como proveedora de “recetas” para enseñar.

Como dispositivo didáctico, la "construcción" del Cuadernillo permitía sostener una propuesta donde, junto a un espacio común a todos los estudiantes en clases teórico-prácticas y cinco comisiones de trabajos prácticos a cargo de profesores diferentes, con cargos de profesor asistente simple o auxiliar, con estudiantes de cuatro carreras distintas (Letras Clásicas y Modernas, Filosofía, Historia y Psicología), se pudiera ofrecer una experiencia formativa similar. Además el

⁶ SUTZ, J. (2011) La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En AAVV (2011) “Integralidad: tensiones y perspectivas”. Cuadernos de Extensión N° 1. Universidad de la República. Montevideo

cuadernillo se propuso articulador en otro sentido. Al contar con alumnos de diferentes carreras, la idea fue desarrollar una propuesta que no se apartara de la Didáctica General, donde todos los profesores a cargo de una comisión de estudiantes, tuviera una referencia sustantiva en este sentido. De esta manera, fuimos “amasando” un instrumento que consiguió albergar los sentidos comunes y compartidos como equipo de cátedra, entendiendo así aquello que es imprescindible y fundamental a ser enseñado. Al tiempo que, los variados sentidos elaborados por los estudiantes, y que este Cuadernillo abrió y provocó a lo largo del tiempo y, en cada oportunidad de encuentro con los alumnos, constituyó lo singular y específico -del acto y de la ocasión- de interpretar un texto. Entendimos que de ese modo, podría consolidarse una mirada común en torno a los contenidos trabajados y evitar así la desigualdad en la propuesta de enseñanza desarrollada en cada comisión, con la firme convicción a su vez, de no cercenar las invenciones que cada docente pudiera realizar a partir de esta propuesta común.

Por ello, afirmamos que el Cuadernillo se constituyó por un lado, en una prescripción curricular, donde proponíamos reconocer categorías estructurales del campo de la didáctica general a estudiantes que provenían de diferentes campos disciplinares. Por el otro, en un material de trabajo didáctico que habilitaba apropiaciones singulares en cada comisión por parte de los profesores en función de la composición de sus grupos clases⁷, pero también de sus intereses y posiciones ante los temas y contenidos trabajados.

Aproximaciones al análisis de un dispositivo para la enseñanza. Un caso como excusa para desnaturalizar miradas sobre la escolaridad

Un plano de análisis que nos interesa compartir en este escrito, refiere a la relevancia de reflexionar sobre los procesos de mediación construidos en las propuestas de enseñanza. Para el caso que venimos trabajando, nuestras reflexiones giran en torno a dos interrogantes: ¿cómo trabajar didácticamente en condiciones de masividad y diversidad estudiantil? ¿Cuáles son los dispositivos didácticos que, en nuestro caso, hemos considerado más convenientes para favorecer la formación de quienes aspiran a desempeñarse como docentes en un futuro inmediato?

Como anticipamos, el Cuadernillo de Trabajos Prácticos fue organizador de nuestra intervención docente y se estructuró del siguiente modo: la apertura a través de la narrativa de un caso, a continuación la presentación de los propósitos de cada unidad, las consignas con actividades de trabajo y de análisis del caso y la bibliografía seleccionada para cada unidad. A su vez, en cada

⁷ Es importante señalar que la variedad de perfiles disciplinares y el elevado número de estudiantes llevaba a que las inscripciones en cada comisión fueran abiertas. Es decir, mientras en una comisión podía haber estudiantes de los cinco profesorados en otra era probable que hubiera solo de dos o tres. También se presentaban situaciones donde en una comisión, el 80% era de una carrera y el resto de otras dos o tres. Esta variedad de grupos clases incidían en las formas de trabajo con el cuadernillo y el caso allí construido, porque sus referencias formativas eran diferentes y por ende, sus lógicas de interpretación también.

unidad desarrollada se solicita la entrega de un trabajo escrito y para ello se explicitaron las condiciones formales de presentación de cada trabajo práctico.

Esta estructuración del Cuadernillo evidenciaba las claves de organización y secuenciación de los contenidos de la asignatura. Pretendimos de este modo, hacer funcionar el Cuadernillo como un andamio, es decir, como una estructura de apoyo didáctica para la cursada de los estudiantes y así también una herramienta que establecía (junto al programa de la materia) el contrato didáctico con los alumnos. Les comunicamos a través del Cuadernillo de Trabajos Prácticos nuestras intenciones y criterios en el diseño de la propuesta de enseñanza que les ofrecimos.

El Cuadernillo, en tanto dispositivo didáctico, como anticipamos se estructuró en torno a un caso para el análisis en clave didáctica curricular, donde describimos y condensamos lo mejor posible, parte de las condiciones materiales y simbólicas de escolarización de numerosas escuelas secundarias en Córdoba. En dicho caso, procuramos dar cuenta de condiciones objetivas de enseñanza: contexto, condiciones edilicias, disponibilidad de recursos didácticos, nivel de escolarización de las familias, de los estudiantes, etc. Pero también de describir situaciones escolares al modo de escenas: entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes. Incluimos además, representaciones sobre la escuela, la enseñanza, los docentes, el aprendizaje y las relaciones con el saber, de directivos, docentes y estudiantes. El modo de escritura privilegió la narración de contextos, situaciones y diálogos en los cuales era posible apreciar parte de los desafíos que supone la tarea de enseñar y las tensiones implicadas entre las políticas, las instituciones y las prácticas docentes.

Parafraseando el título de un libro resultado de un proceso de investigación: *“Cuando de enseñar se trata”* hemos intentado a través de la construcción de un relato presentar la complejidad de escenarios escolares donde los docentes realizan intentos por transmitir saberes y los alumnos aprenden “algo” en las escuelas. En este sentido, creemos que *“...las condiciones de escolarización constituyen ...un analizador fundamental porque “tanto en el plano estructural como simbólico, serían condiciones de posibilidad de cualquier imaginario pedagógico que opere revisando las condiciones heredadas de la escuela desde su nacimiento en la modernidad (gradualidad, entre otras) que pueden ser productoras de desigualdad pedagógica o reproductoras de desigualdad social, como los mismos procesos de fragmentación educativa”* (Coria, 2006, citado en Alterman y Coria, 2014: 20)

El estudio de casos se asienta en tradiciones didácticas diversas. En el caso analizado, además de habilitar un modo particular de trabajar con los contenidos, este adquirió sentido en la heterogeneidad de los estudiantes por su posición en sus respectivas carreras, así como por la diversidad de su procedencia disciplinar. Sobre la relevancia del trabajo con “casos”, Davini (2008) sostiene, *“La vida diaria nos presenta, muestra e incluye distintas situaciones sobre las cuales*

reflexionamos, discutimos y tomamos alguna posición... Muchas veces, estas situaciones inclusive nos impulsan a buscar más información, expresar nuestras ideas o puntos de vista, o influir en el curso de la situación... El método de estudio de casos recupera este proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza... El estudio de casos constituye una metodología para el análisis-interpretación-acción en torno a situaciones reales o con gran similitud con la realidad. De este modo, se provoca el interés de los participantes, se genera el debate e intercambio con el grupo y se promueve la comprensión de las situaciones de las alternativas de acción” (pagina)

En la lógica de la propuesta didáctica, el análisis del caso, permite a los estudiantes realizar aproximaciones sucesivas (Lerner, 2003) al objeto a ser transmitido: la complejidad de los escenarios de enseñanza y las condiciones de escolarización. Esto es posible porque se organizan de manera espiralada los contenidos, cada unidad presenta un eje central del trabajo de enseñar y de las condiciones de escolarización. De este modo, se aborda de manera recursiva las condiciones del trabajo docente, el curriculum, la enseñanza, la clase y la evaluación. Para ello, se despliega una secuencia de actividades en torno a consignas variadas⁸ y auténticas⁹ que les permiten a los alumnos cuestionar sus propios puntos de vista, discutir y revisar construcciones de sentido común sobre la escuela, la enseñanza, y los aprendizajes posibles.

La construcción del Cuadernillo, el trabajo espiralado de los contenidos y la secuencia de actividades prevista, nos permite abrir distintas aristas para analizar las condiciones de escolarización de los jóvenes de las escuelas. Pero además propone un trabajo grupal, que los estudiantes del profesorado van resolviendo conjuntamente en todo el proceso, y en esta primera instancia el grupo se conforma con estudiantes de las distintas carreras. Consideramos que ha sido importante incorporar la diversidad de trayectorias disciplinares para pensar las condiciones de escolarización y trabajo docente en un espacio común y compartido que será la escuela secundaria.

Como analiza Litwin acerca del diseño y desarrollo de las actividades didácticas en el oficio de enseñar “[s]on numerosos los estudios que han revelado acerca de la importancia del trabajo en grupo. Las razones que promueven la organización de los grupos en las aulas se pueden sintetizar en que la heterogeneidad en los grupos provoca la ayuda entre unos y otros; la explicitación de las

⁸ En la creación de consignas estuvimos pendientes de los contenidos que las mismas nos permitían abordar, de los desafíos que les propusimos a los estudiantes y del pedido cognitivo implicado. A su vez, nos ocupamos de anticipar posibles dificultades en su resolución y de cotejar el peso que su resolución tenía para alcanzar los propósitos de cada unidad.

⁹ En el planteo de Anijovich, Malbergier y Sigal. “...una consigna es auténtica cuando plantea cuestiones cercanas a la realidad del alumno en tanto incluya situaciones que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen, La autenticidad no contempla aquí las acepciones de cosa genuina o legítima sino que más bien se opondría a la noción de mera abstracción o especulación, apuntando a concebir la riqueza y complejidad de lo real conjuntamente con sus aspectos prácticos” Hemos insistido a través de la propuesta de actividades en hacer lugar al análisis de las diferentes dimensiones de la condiciones de escolarización permitiendo a los estudiantes, en los distintos procesos que se ponen en juego en la resolución de las consignas realizar una aproximación de esta compleja realidad.

diferencias puede promover intercambios que favorezcan el crecimiento de cada uno de los integrantes; la complejidad de las tareas puede hacer que la conformación del grupo sea la condición necesaria para afrontarlas, promoviendo el trabajo y el aprendizaje cooperativo; las diferencias en el grupo pueden reflejar las existentes en el conjunto de la sociedad y posibilitar así, conductas ciudadanas en las que la ayuda, el trabajo y la responsabilidad compartida sean parte de la formación. El grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y las representaciones, y al explicitarlas en un grupo de pares se promueve un proceso de negociación de significados que favorece el aprendizaje” (2008: 106-107)

Asimismo, el caso como dispositivo didáctico, habilita el encuentro entre las preocupaciones e intereses de la propuesta de enseñanza y las representaciones que sobre la escolaridad poseen los estudiantes. Allí se configura un espacio relevante para el diálogo, la discusión y la reflexión mediados por el saber didáctico.

En la narrativa del caso, se encuentran algunas claves de análisis muy potentes para comprender las condiciones de escolarización. La voz de Fany, una profesora entrevistada en el marco de una investigación y que tiene mayor presencia en el relato, va dando cuenta de los caminos que se trazan en su accionar y en sus modos de intervención docente: las intenciones de transmisión de un saber, sus intentos por construir un vínculo con los estudiantes y los deseos y obstáculos que se presentan.

Las contradicciones presentes en estos deseos y la persistencia por llevar a cabo el pasaje se anudan con otras prácticas de enseñanza -asumidas por los colegas con quienes Fany comparte el trabajo de educar a un grupo de jóvenes- que desconocen o se desentienden de la necesidad de intervenir para crear condiciones donde sea posible aprender.

En esta línea, consideramos que esta opción didáctica nos permitió dar un nuevo lugar a las representaciones que los estudiantes tienen sobre la escolaridad. Éstas se vieron interpeladas al realizarles una propuesta, que sostuvimos como criterio de intervención, leer el caso pidiéndoles que imaginen y piensen que empezaban a trabajar en la escuela analizada y que ésta era su primera experiencia de trabajo como docentes recientemente recibidos.

Esta propuesta se tradujo en diversos posicionamientos. Desde aquellos vinculados a la sensación de imposibilidad de enseñar allí a otros, donde se advertía una asociación entre las posibilidades de aprender según el nivel económico de los alumnos involucrados, hasta posicionamientos donde emergían representaciones acerca de los modos diversos en que son percibidas e interpretadas las políticas de inclusión e igualdad educativa. En este sentido, era posible encontrar posiciones en las que se planteaban que, a ciertos chicos no es posible enseñarles, a otras que relacionaban ciertos comportamientos a su condición de pobreza. Pero también nos encontramos con planteos en los que en nombre de la comprensión, se producía una especie de suspensión del trabajo con el conocimiento, en una especie de incipiente “pedagogía para pobres”.

La propuesta realizada, desde el inicio de la materia, a que hicieran el ejercicio de pensarse allí como docentes, y a que éste podría ser su primer ámbito de inserción docente permitió situar estas representaciones en un plano de análisis y de argumentación en el que provocamos nuevas miradas a los mismos fenómenos que ya dejaban de ser lo mismo al permitir a cada estudiante y cada subgrupo volver sobre su pensamiento para repensar la escena y ensayar en lo hipotético de ella, las primeras respuestas a las preguntas didácticas que los acompañarán en el oficio de ser docentes y cada vez que se encuentren con un nuevo grupo de alumnos.

Un final con nuevas apuestas

Desde nuestra perspectiva, la intención de incluir una narrativa que hable de las prácticas de enseñanza, es una decisión apoyada en la firme convicción de que es posible introducir el análisis de las *prácticas* desde esta posibilidad que nos ofrecen los relatos. De algún modo, los relatos vehiculizan la realidad compleja, transportan la multidimensionalidad de la enseñanza a la que hemos aludido, ofrecen el entramado de aspectos y situaciones que atraviesan el acto de enseñar y por sobre todo, tienen la virtud de hacer lazo con la subjetividad de cada lector que se encuentra con ellos y se deja interpelar por su contenido.

La discusión por el planteo de consignas e interrogantes que potencien el pensamiento, que generen discusión y que permitan abrir sentidos diversos sobre el caso a analizar, deriva de un proceso de negociación entre los integrantes de la cátedra donde las decisiones resultan de poner en común la experiencia que hemos acumulado como equipo.

Ha ocupado un tiempo importante de nuestra tarea como docentes universitarios ofrecer un material para la enseñanza de profesores de carreras de grado que se asienta en la activación de los saberes previos, alentando la discusión necesaria de supuestos, la circulación de ideas y el debate argumentado teniendo como referencia la bibliografía seleccionada.

Hasta aquí, fuimos construyendo, hacia el interior de la cátedra, un saber que nos permite implementar estrategias que habilitan la integración de los recorridos formativos, los puntos de vista que los estudiantes tienen, las apropiaciones plurales que realizan acerca del caso y de las herramientas conceptuales para analizar y pensar el trabajo de enseñar.

Para el año en curso y en el marco de nuestra propuesta definimos realizar modificaciones en el Cuadernillo de Trabajos Prácticos a los fines de renovar el caso propuesto, las consignas de actividades y las condiciones formales de presentación de los trabajos prácticos. Sin embargo, mantenemos la idea de construir una herramienta que acompaña a los estudiantes a desentrañar y analizar las prácticas de enseñanza en condiciones de escolarización particulares, que afectan las formas de enseñar y de aprender en la escuela secundaria, al tiempo que nos permite comunicar y consolidar una práctica de formación en el profesorado.

Bibliografía

Alterman, N., y Coria A. (2014). Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

Anijovich et al. (2007) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. FCE: Buenos Aires.

Davini, M. C. “Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores), Santillana, 2008.

Ferreiro, E. (1994) Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. En *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.

Lerner, D. (2003) Enseñar a leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. FCE: Buenos Aires.

Litwin, Edith, (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós. Cap.5 “*El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas*”

Sutz, J. (2011) La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En AAVV (2011) “Integralidad: tensiones y perspectivas”. Cuadernos de Extensión N° 1. Universidad de la República. Montevideo