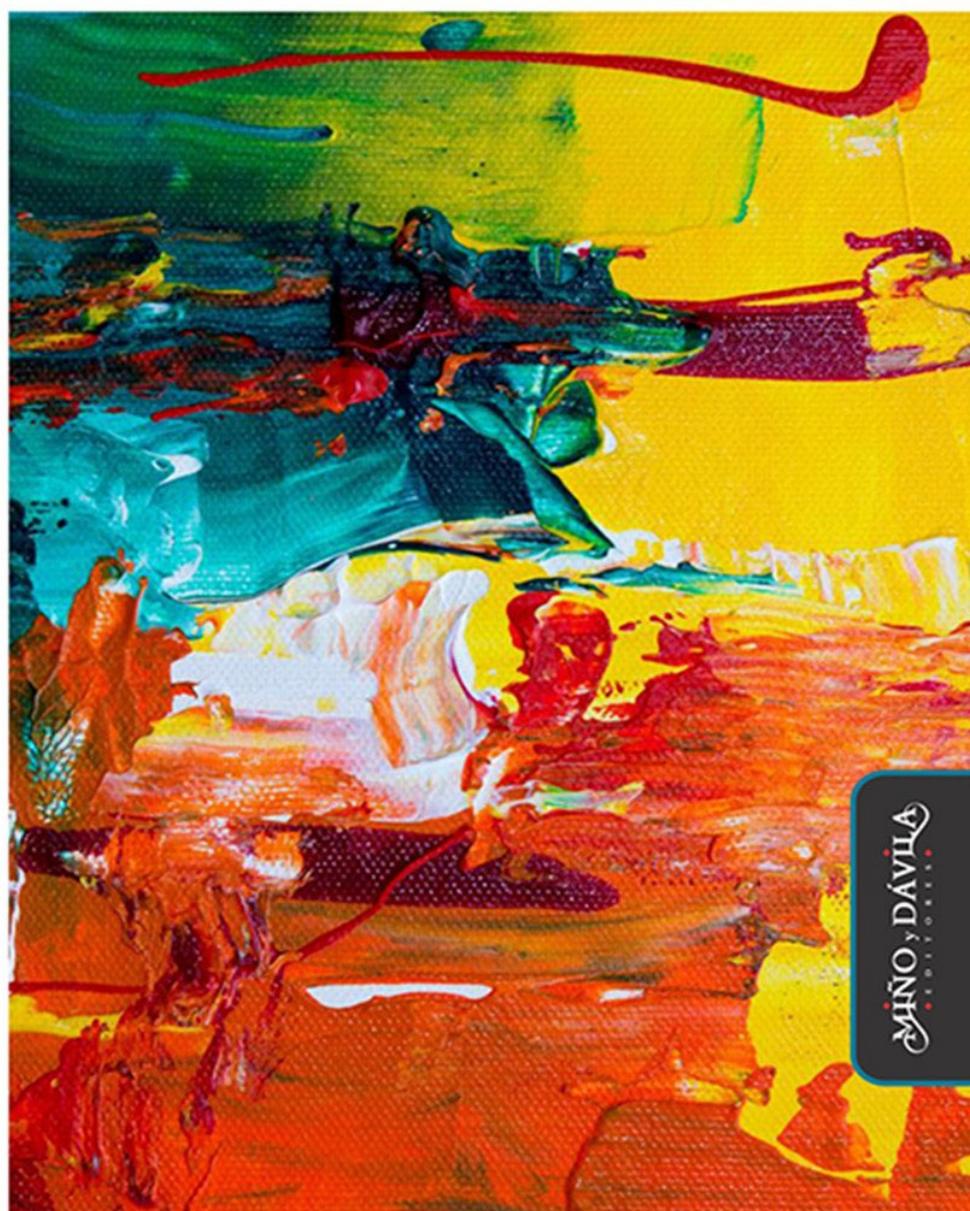


Colección Educación, crítica & debate

JORGE STEIMAN

Enseñar Didáctica

Recorridos para un paradigma propositivo



MIÑO y DÁVILA
EDICIONES

Edición: Primera. Marzo de 2023

eISBN: 978-84-19830-05-0

Depósito legal: M-9117-2023

IBIC: JNM [Educación superior y continua, educación terciaria]; JNMT [Formación docente]; JNUM [Recursos y materiales didácticos para docentes]

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

© 2023, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1. Un problema epistemológico: ¿qué es la Didáctica como campo del saber?

El paradigma normativo-instrumentalista

El quiebre del paradigma normativo-instrumentalista

El paradigma interpretativo-crítico

¿Un nuevo paradigma? El paradigma propositivo

CAPÍTULO 2. Un problema teórico: ¿qué enseñar en una Didáctica General?

Los contenidos de la Didáctica

Los contenidos como categorías conceptuales-analíticas

Los contenidos de la Didáctica General y las Específicas

La Didáctica como formato de unidad curricular

CAPÍTULO 3. Un problema metodológico: ¿cómo enseñar Didáctica?

Las tesis erróneas acerca del método

La construcción metodológica

[La enseñanza de la Didáctica](#)

[Mi clase pensada](#)

[Mi Didáctica](#)

[Mis recursos didácticos](#)

[Mis tips](#)

CAPÍTULO 4. Mis recursos: registros textuales y crónicas

[Los registros textuales](#)

[Las crónicas de clase](#)

[El análisis de una práctica de enseñanza desde un registro textual o una crónica](#)

[Algunas orientaciones propositivas para analizar una práctica de enseñanza desde un registro textual o una crónica](#)

CAPÍTULO 5. Mis recursos: los relatos narrativos y los casos

[Los relatos narrativos](#)

[Los casos](#)

CAPÍTULO 6. Mis recursos: los diarios de prácticas y las autobiografías

[El diario de prácticas](#)

[Autobiografías escolares](#)

CAPÍTULO 7. Mis recursos: poesías y viñetas

BIBLIOGRAFÍA CITADA

CAPÍTULO 3

Un problema metodológico: ¿cómo enseñar Didáctica?

“En la superación de la postura instrumental- tecnicista, (...) es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones fundamentales vinculadas al enseñar y aprender. (...) Estilo que, en consecuencia en su complejo entramado, expresa también su trayectoria de vida académica, de trabajo, aun cuando pueda no ser objetivada, en tanto se juega en la práctica.” (G. Edelstein, 1996)

Este capítulo presenta un problema metodológico, de posicionamiento teórico frente a la cuestión del método y, desde un paradigma propositivo, una propuesta para construir la intervención metodológica para enseñar Didáctica. También, descriptivamente, socializo “nuestro estilo”, la experiencia de mi equipo de trabajo en las dos universidades nacionales en las cuales la enseñamos.

En un recorrido en dos partes, en primer lugar se tratan las posiciones que se han opuesto a la visión instrumentalista del método para luego, reflexionar sobre la enseñanza de la Didáctica como disciplina que forma parte de los planes de estudio de institutos superiores y universidades.

La cita de Gloria Edelstein, que encabeza este capítulo, nos ayuda a no perder de vista, una vez más, que las cuestiones relativas a las intervenciones de enseñanza, en particular aquí las referidas a la perspectiva metodológica, suponen una toma de posición ante el mundo, ante el tiempo que vivimos, ante el enseñar y el aprender, ante... Nuestro estilo de enseñar es fruto de nuestra historia y, queramos o no, también de nuestra decisión respecto al valor y el lugar en la vida que le damos a los/as otros/as, en particular, a nuestros/as estudiantes.

Las tesis erróneas acerca del método

El abandono de lo propositivo ha mandado al baúl de los recuerdos a muchos de los viejos-propios temas de la Didáctica. Y este es el caso del “método”. Me resisto a abandonar esa palabra. Me gusta referirme a lo “metodológico” más que cualquier otra expresión con la que se haya intentado referenciar a las maneras de enseñar directa o indirectamente. Y hay una larga lista: “estrategias de enseñanza”, “actividad del/la docente”, “estrategias didácticas”, “actividad secuenciada”, “experiencias de aprendizaje previstas”, “técnicas”, “dispositivos”, “mediación”. Y sigue.

Claro que referirse al método no tiene que significar, necesariamente, “Didáctica Tradicional”. Probablemente la confusión tenga su origen en que aun conviven varias tesis erróneas acerca del método. Veamos.

Secuencia lineal. La primera es la que supone que decir método es decir pasos rígidos y secuencia lineal. Eso, en todo caso, es una interpretación acerca del método, pero eso no es lo metodológico. Esa tesis asimila el método a la imagen de un desfile militar: unos detrás de otros en un orden pre-establecido. La lógica lineal del método supone erróneamente que un método tiene pasos que se van cumpliendo necesaria y obligatoriamente: primero se hace esto, después esto otro, después aquello y así se arma una clase. Y si no se cumple con esa secuencia lineal, la clase no es una buena clase.

Universalismo. También es erróneo suponer que decir método es decir aplicación universal, que un método puede ser aplicado en cualquier circunstancia, en cualquier lugar, bajo cualquier pretexto y que sólo se trata de elegir cuál es el método que corresponde para esa circunstancia, ese lugar, ese pretexto. Esto también es una concepción del método, pero no es lo metodológico.

Ajenidad. La tercera tesis errónea acerca del método es la concepción de éste como una construcción extra-áulica, es decir, la concepción que considera que los métodos se definen en la academia o en los libros y que es

un tema ajeno a los/as docentes que, en definitiva, poco tienen que ver con las decisiones metodológicas. Esto tampoco es lo metodológico.

Incompetencia didáctica. Finalmente, es una tesis errónea declamar que el método es un tema viejo o que es un contenido que no es propio de la Didáctica contemporánea o que es un tema que ya no es de competencia de la Didáctica.

Si descartamos estas cuatro tesis erróneas, entonces podemos pensar que lo metodológico puede asumir otras características no subsumidas a considerarlo desde una perspectiva lineal, universal, instrumental. Las primeras que plantean un alerta con crítica al reduccionismo instrumental de lo metodológico son Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez (1974) en ese artículo al que nos referimos en el capítulo 1 y que sale en la Revista de Ciencias de la Educación: “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En él, las autoras edifican una fuerte crítica a la analogía que se realiza entre Didáctica e instrumentación argumentando que ésta ha sido una de las causas que dejó al campo disciplinar en estado de estancamiento teórico. A la vez, plantean a lo metodológico, en primer lugar, como un problema de conocimiento (y no de instrumentación), es decir, de cómo los/as sujetos “conocen” el objeto del cual se apropian en la actividad de aprendizaje.

La construcción metodológica

“Pero, ¿existe un método o una multiplicidad de métodos? Toda forma de conocimiento y de actividad práctica implica una marcha común: una primera aproximación al objeto de estudio o contexto de acción, como un conjunto en el que todo cambia y está interrelacionado; el análisis del objeto o actividad para resaltar sus distintas facetas y estudiar sus elementos; la reconstrucción del cuadro de conjunto sobre la base de unir el análisis y la síntesis”. (Edelstein y Rodríguez, 1974: 28)

Quiero retomar esta cita que está a pasos de cumplir nada menos que 50 años. Porque en ella hay una expresión que propongo retomar. La construcción de una propuesta metodológica, como veremos, no puede realizarse al margen de la especificidad del campo disciplinar en cuestión. Pero, ¿puede incluir esa propuesta un modo genérico de trabajar cognitiva y afectivamente con ese campo disciplinar para que éste pueda ser apropiado? ¿No se refieren a ello Edelstein y Rodríguez cuando dicen “una marcha común”? Pero empecemos por el principio.

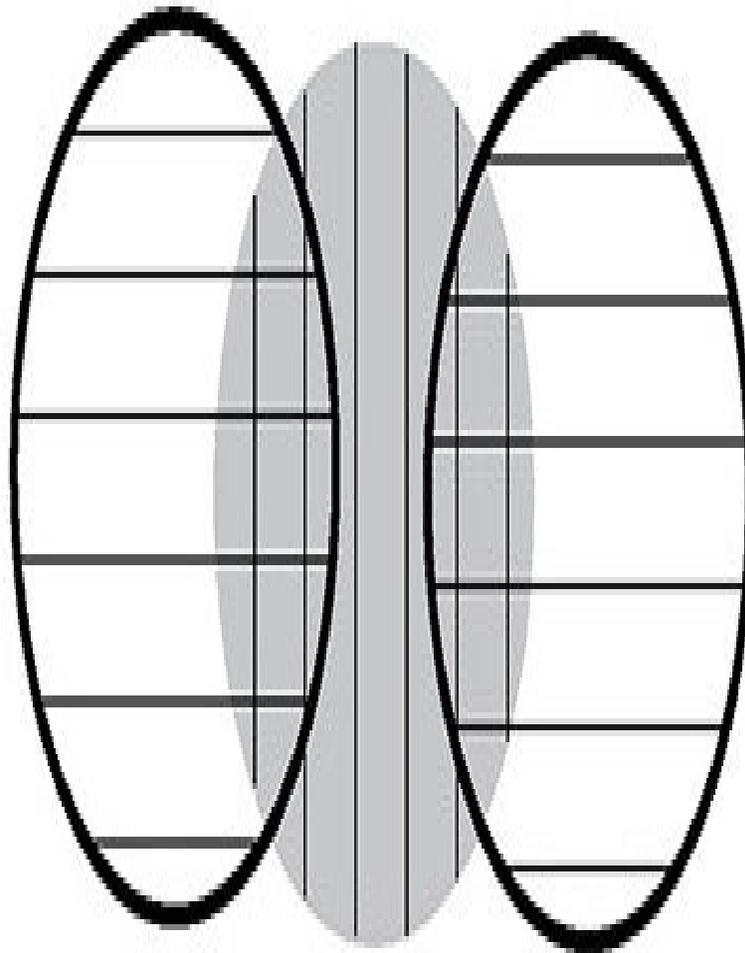
La búsqueda por continuar desanudando esta cuestión nos lleva a México donde residen varios/as exiliados/as argentinos/as. En 1978 (según se desprende del prefacio firmado por Alfredo Furlán), sale a luz la primera tirada de un cuadernillo, escrito y difundido con la tipografía propia de una máquina de escribir, bajo el nombre de “Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior” y distribuido por el Departamento de Pedagogía de la UNAM. Participan como autores el propio Furlán, y entre otros/as, Eduardo Remedi. De los tres artículos que le pertenecen a Remedi, uno de ellos se titula “Construcción de la estructura metodológica”. En él, ya en ese entonces, se posiciona en contra del universalismo del método:

“(…) la Estructura Metodológica de un cuerpo de conocimientos no es

ABSOLUTA sino RELATIVA, ya que por más que considerásemos al contenido como inalterable, su estructuración con fines de aprendizaje variaría según las capacidades cognoscitivas del que aprende”. (Remedi, 1985: 49)

En un modo de estructuración, que después retomarían otros/as autores/as, grafica la construcción que realiza quien enseña del modo siguiente:

Estructura
conceptual



Estructura
cognoscitiva

Estructura
metodológica

Dos aspectos se rescatan especialmente del Remedi de esos tiempos: la idea, pionera, en la que expresa que la intervención de enseñanza supone una construcción particular y la que refiere a que esa construcción supone una consideración tanto de la estructura conceptual del contenido como de las condiciones de la estructura cognoscitiva de quien aprende.

Ángel Díaz Barriga desde México (en este caso un mexicano nativo) ha sido quien difundió más “masivamente” esta idea de lo metodológico. En un esquema analítico que parte de las propuestas de Remedi y en ese período en el que referimos en el capítulo 1 a la pérdida de identidad de la Didáctica, sale *Didáctica y Currículum* (1984) obra que tiene una nueva versión corregida y aumentada en 1997. De esta última versión rescatamos esta cita:

“El método se vincula al contenido de cada disciplina, es decir, se construye un objeto de estudio –sea de matemáticas, psicología, lingüística, etc.– a partir de una serie de pasos y lógicas que permiten su construcción. Por lo tanto, el método responde en un primer momento a dichas implicaciones, y en un segundo momento a la necesidad de aprender, esto es, deconstruir ciertas estructuras producidas para que cada sujeto se pueda apropiarse de ellas. (...) Así, el método representa la posibilidad de articulación entre el conocimiento como producción del mismo y el conocimiento como problema de aprendizaje”. (Díaz Barriga, 1984: 69)

Gloria Edelstein (1996), escribe su artículo en *Corrientes didácticas contemporáneas* centrado en lo metodológico. Recupera a ambos autores y considera un tercer elemento: las finalidades, la postura axiológica de quien enseña.

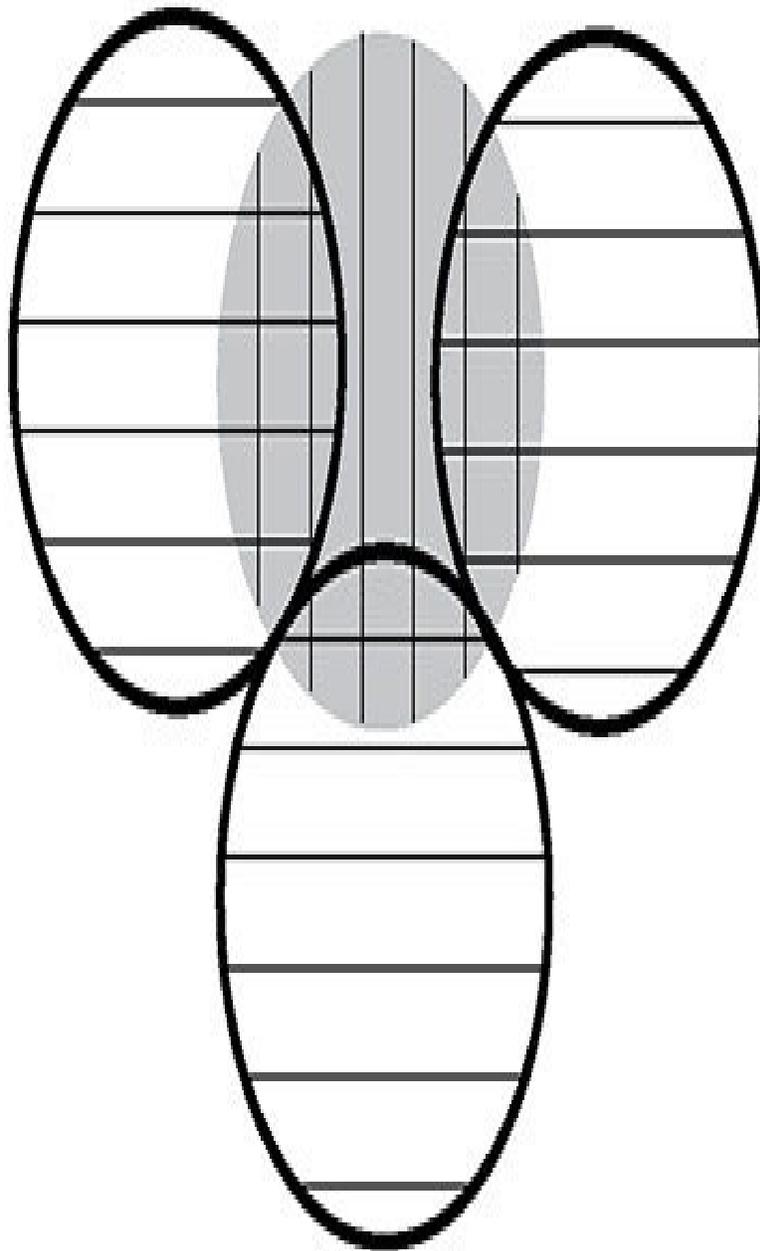
“La construcción metodológica así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella (...) y un tercer elemento (...) que es el tema de las finalidades. Ello implica la adopción de una postura axiológica, una posición en relación con la ciencia, la

cultura y la sociedad. Yo hablaría en este caso de intencionalidades que por cierto inciden también en las formas de apropiación cuya interiorización se propone”. (Edelstein, 1996)

Edelstein reafirma el carácter subjetivo de la intervención docente y tomando palabras de Remedi (1985) se afirma sobre la noción de construcción metodológica. No hay “un” método pero sí hay una construcción metodológica cuando se enseña. O al menos se podría decir, una buena enseñanza, se asienta, entre otras cosas, sobre la propia construcción metodológica.

Si pudiéramos graficar entonces la postura de la pedagoga cordobesa, debiéramos incluir el tercer elemento al que se refiere:

Estructura
conceptual



Estructura
cognoscitiva

Intencionalidades
docentes

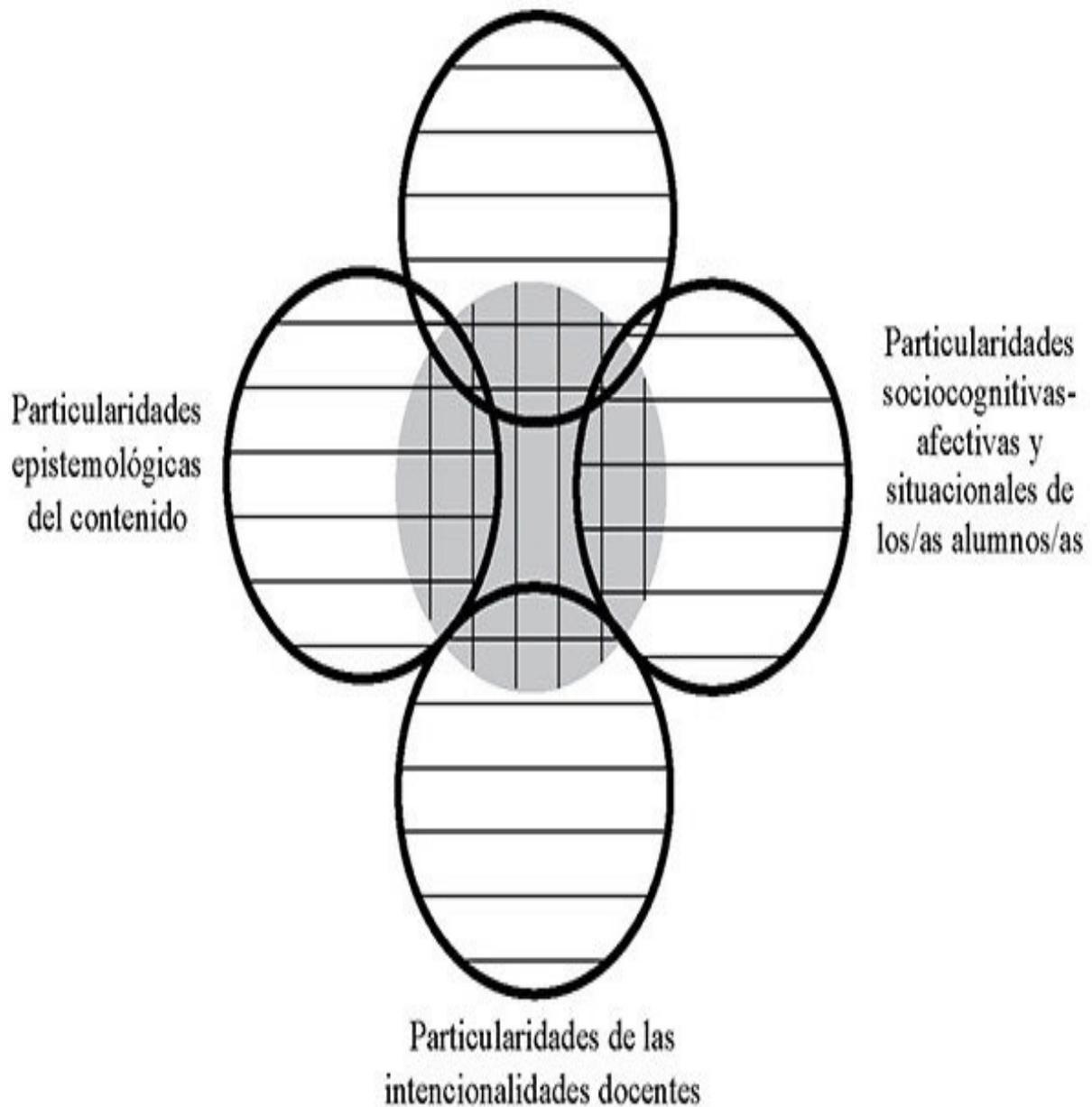
Volvamos a Susana Barco, a quien también citamos en el capítulo 1, para incluir un nuevo elemento en este análisis: la institución particular en un momento sociohistórico determinado.

“Los sujetos intervinientes en la situación didáctica no son abstractos, ni sus prácticas como docente o alumno están descontextuadas: son parte de las prácticas sociales escolares de una institución particular en un momento sociohistórico determinado, de la misma forma que el contenido -tercer interlocutor en cuestión- está sociohistóricamente significado”. (Barco, 1989: 2)

A esta altura podríamos llegar a un gráfico así:

Construcción metodológica

Particularidades del contexto socio-
histórico e institucional



¿Qué es la construcción metodológica entonces? Tomando las palabras de quienes citamos en este capítulo, podríamos definirla como la construcción que el/la propio/a docente realiza de su propuesta metodológica de enseñanza. Es particular, es idiosincrásica y es un derivado de la consideración de las particularidades epistemológicas del contenido, de las particularidades sociocognitivas, afectivas y situacionales de los/as alumnos/as, de las particularidades referidas a la intencionalidad del docente, intencionalidad ideológica, política, ética y de las particularidades del contexto socio-histórico e institucional en los que se aprende y se enseña. Todo ello es inherente a la construcción metodológica.

“Es indudable que corresponde al docente, como profesional de la educación, estructurar una propuesta metodológica” (Díaz Barriga, 1997: 136). Como construcción realizada sobre particularidades e idiosincrasias, entonces, no admite normas rígidas ni secuencias pre-establecidas. Eso es indiscutible. Pero, ¿deja eso librado a una absoluta falta de demarcación?; ¿es entonces un acto creativo en términos absolutos? En ambos casos, para mí, la respuesta es: no. Porque al intervenir como tales el contenido, el/la alumno/a, el contexto y las intencionalidades, significa ello que cada uno de estos cuatro elementos requieren alguna atención particular a sus propias peculiaridades.

La enseñanza de la Didáctica

¿Y qué papel juega una Didáctica bajo un paradigma propositivo en este entramado desde el cual edificamos nuestra construcción metodológica? Una vez más Díaz Barriga nos ayuda con la respuesta:

“En esta entramada y complicada red, la Didáctica, como disciplina, elabora una serie de propuestas que ni se pueden considerar una norma, ni responden a una serie de consejos; sencillamente se trata de la formulación conceptual de reflexiones surgidas del ámbito de la experiencia”. (1997: 136)

Entonces, a la hora de preguntarnos por la forma de intervenir metodológicamente enseñando Didáctica, ¿será posible esta construcción metodológica pensando en algunas regularidades generales? A esta pregunta me contesto: sí (Steiman, 2008).

Entonces formula una nueva pregunta: si es posible pensar algunas regularidades metodológicas para la enseñanza de la Didáctica desde las cuales cada docente realice su propia construcción metodológica, ¿cómo se define esa propuesta metodológica? Me refiero a las regularidades que podrían componer un método para enseñar Didáctica en las carreras de formación docente y en las carreras del campo de la Educación y afines en las que nuestra disciplina aparece como unidad curricular enseñable.

Voy a presentar entonces un método desde la lógica de la construcción metodológica. No es contradictorio esto. Mi concepción de método, en la línea de la construcción metodológica, no trata de pasos, ni de secuencias, mucho menos de normas. Trata de componentes. Y esos componentes son tanto objetos de conocimiento como actividades afectivo-cognitivas. Es decir, entiendo que un método para enseñar Didáctica tiene algunos componentes que por la especificidad del contenido y de las estructuras afectivo-cognitivas de quienes

van a aprender Didáctica (estudiantes de la educación superior que se forman para la docencia o como profesionales de la Educación) necesitan ser atendidos. Luego las particularidades en ambos casos más las contextuales e institucionales y las propias intencionalidades construyen la propuesta de cada uno/a.

Si coincidimos con que la Didáctica tiene por objeto de estudio a las prácticas de enseñanza situadas, entonces, entre esas regularidades, las prácticas de enseñanza necesitan estar como uno de los componentes de la construcción metodológica para enseñar Didáctica. ¿De qué manera las incluimos? Contactando a nuestros/as estudiantes con prácticas reales. ¿Cómo? Por observación directa de un aula o a través de un video, una película, un registro textual, un relato, una autobiografía profesional, un registro de entrevista... Las prácticas de enseñanza se hacen presentes de algún modo y son unos de los componentes metodológicos de la enseñanza de la Didáctica. Y se pueden hacer presente desde cualquier soporte disponible.

Si coincidimos también en que la Didáctica se constituye como una teorización que partiendo de la interpretación y sin abandonar la criticidad, considera las orientaciones prácticas necesarias para la enseñanza entonces la interpretación y el análisis de esas prácticas de enseñanza situadas pueden ser un segundo componente de la actividad en el aula devenida de la propuesta metodológica. ¿No estamos aquí retomando las ideas de Edelstein y Rodríguez (1974) desde las cuales nos interrogamos por la “marcha común” en el apartado anterior? Este segundo componente, desde la propia construcción metodológica, deviene de la especificidad disciplinar y se adecua a las particularidades de los/as alumnos/as, del contexto formativo y de las propias intencionalidades. De allí que el análisis pueda trabajarse con diferentes niveles de profundidad: desde un plano analítico-descriptivo perfilado desde una categoría conceptual-analítica hasta un plano analítico-crítico para develar los supuestos y la racionalidad que subyacen a la práctica.

La actividad interpretativa no puede asimilarse a una actividad evaluativa. Interpretar una práctica de enseñanza (propia o ajena) nunca significa evaluar un desempeño o juzgar si la manera en la que se intervino estuvo bien o estuvo mal. Mucho menos aún implica indicar un cómo debieron haberse hecho las cosas. Tampoco se hace desde un listado esperable de comportamientos docentes, al estilo de... “recupera ideas previas”, “atiende a la individualidad”, “formula preguntas que movilizan el pensamiento”, “promueve el trabajo cooperativo”, etc., sencillamente, porque no hay comportamientos esperables sino

comportamientos situados. Y, sobre todo, porque no va en búsqueda del error.

La actividad interpretativa es propia de la subjetividad y supone captar la singularidad del caso. Por ello no hay verdades definitivas al interpretar. Sin embargo no es “opinología” ni se valida por los “a mí me parece” o “yo creo que...”. Requiere de un trabajo afectivo-cognitivo sostenido en la lectura, en el estudio, en la apropiación de categorías conceptuales-analíticas. He aquí el tercer componente: las categorías conceptuales-analíticas para la interpretación y el análisis.

Tal lo dicho, esas categorías no están pre-establecidas. Quien interpreta selecciona, según su propia interpretación, aquellas a las que considera necesario recurrir para su actividad analítica. Al decir de Edelstein (2011), captando la singularidad de la práctica se trata de develar unos pocos aspectos que esa práctica invita a analizar, no todo, sino aquello relevante, aquello para lo cual aparecen algunos indicios, aquello que llamó la atención por alguna razón. Una vez elegido el foco, entonces, las categorías conceptuales-analíticas son las herramientas para el análisis.

Desde un paradigma propositivo, el trabajo en el aula, cuando enseñamos Didáctica, no podría quedarse en solo estos tres componentes. El vincular a los/as estudiantes con prácticas de enseñanza reales y por ende situadas, el favorecer el uso de algunas categorías conceptuales-analíticas para interpretarlas y analizarlas no parece ser suficiente para apropiarse del conocimiento de la Didáctica y de los aportes que ésta pueda hacer a un/a estudiante en formación. Falta algo más.

Desde un paradigma propositivo necesitamos que nuestros/as estudiantes sean capaces de proponer, de formular propuestas alternativas. No en un sentido correctivo porque ni nosotros/a ni nuestros/as estudiantes hemos sido partícipes de esa práctica y desconocemos mucho de ella, apenas estamos trabajando una foto. El poder formular propuestas alternativas pone a los/as estudiantes dentro de la escena, los/as hace pensar en qué otras formas de intervención hubieran sido posibles, qué otros recursos podrían haberse utilizado. Los hace apropiarse de una Didáctica que considera que nunca hay una única y mejor manera de enseñar. Por el contrario, que la construcción metodológica se elabora, justamente, pudiendo pensar distintas formas de intervenir en una situación de aula, pudiendo pensar qué otros recursos se pueden utilizar en esa situación de aula, pudiendo pensar qué narrativas se pueden hacer circular en esa situación de

aula. Una Didáctica que no sólo asume la interpretación y la crítica sino también la proposición.

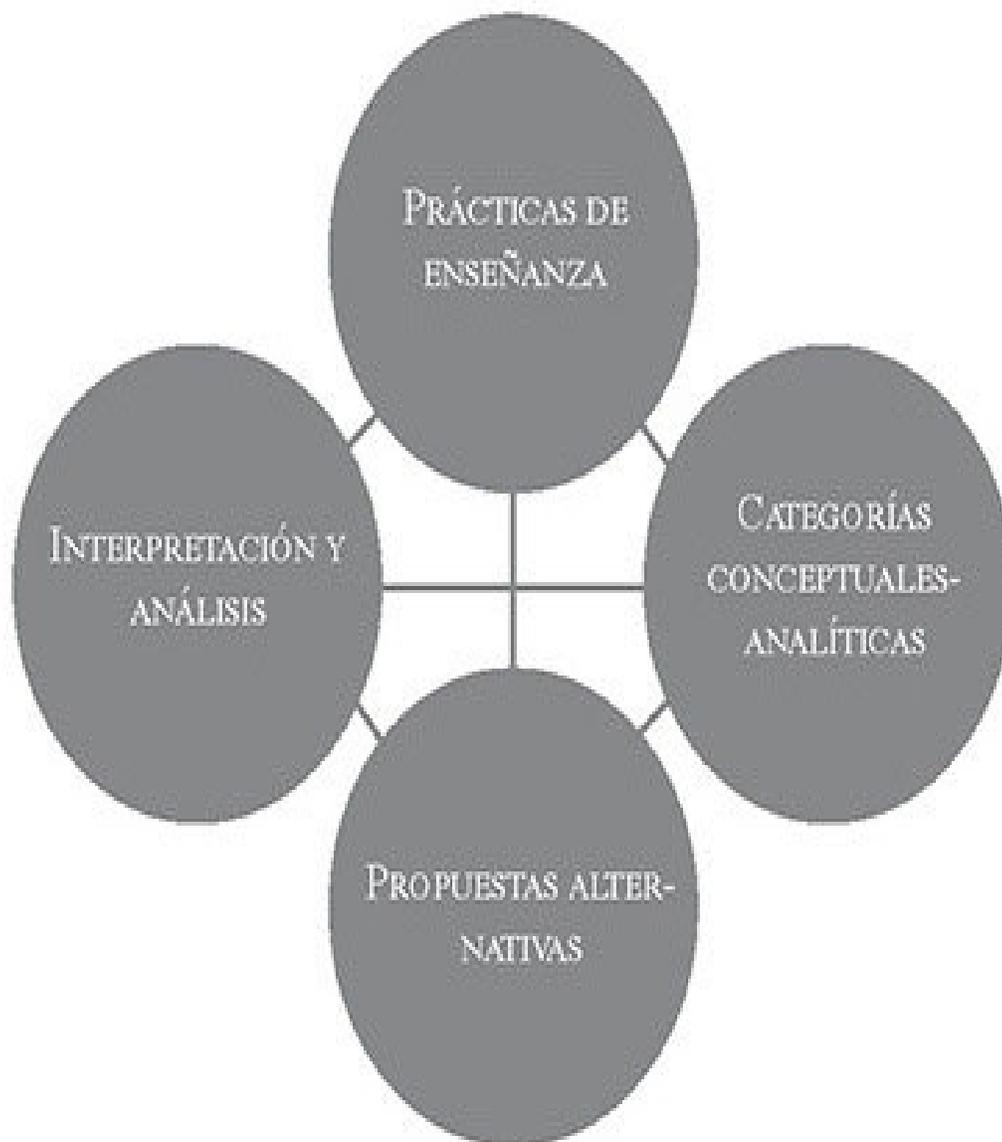
Si a la secuencia lineal del método se la puede asimilar a un desfile militar, esta propuesta metodológica para enseñar Didáctica se la podría asimilar a una murga rioplatense. Cuando las murgas argentinas hacen su presentación, suele haber un momento en que todo el grupo se pone en cuclillas en un círculo y palmean. De a uno/a o de a dos se van parando y entran al interior del círculo para mostrar su destreza en el baile. No todos/as salen a bailar en ese momento, sólo algunos/as. Sin embargo, hay quienes sí o sí salen a bailar. Por ejemplo, el/la que da esas patadas medio voladoras típicas de esas murgas. Ellos/a salen seguro a bailar, y hay otros/as que a veces entran y a veces no.

El método para enseñar Didáctica es una murga: hay algunos componentes que pueden estar siempre dentro de una secuencia temática de enseñanza (las prácticas de enseñanza, las categorías conceptuales-analíticas para la interpretación y el análisis, la actividad interpretativa y analítica y las propuestas alternativas). Y habrá otros componentes, propios de la construcción metodológica que cada cual realice, que entran y salen, que a veces están presentes y otras veces no en la actividad del aula cuando enseñamos Didáctica. Son aquéllos que le dan a la propia intervención metodológica una forma idiosincrática particular. Pensando en las regularidades, entonces, medio en broma, medio en serio, para enseñar Didáctica propongo este método murguero.

He abordado esta cuestión porque creo que a la hora de pensar cuál es el saber que comunicamos, cómo construimos ese saber y cómo lo ponemos a disposición, necesitamos poner a la Didáctica en el mejor estado público posible. Y a su peculiaridad como saber disciplinar, necesitamos responder. No todo vale para generar aprendizajes con sentido y vinculados a campos particulares. En ideas de Edelstein (1996) podemos resumir esta prioridad: definir la propia construcción metodológica implica, en primer lugar, el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción y al cual hay que responder en primera instancia.

Y además, el conocimiento didáctico es crucial en la formación docente: desde la Didáctica enseñamos a pensar didácticamente el aula.

ALGUNAS REGULARIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN
METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA:
COMPONENTES



Mi clase pensada

En Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva– (2018) presenté un esquema en el cual desagrego los componentes del proceso de pensar la clase a dar. En dicho esquema aparecen la mayoría de las categorías clásicas, habitualmente presentes en una planificación. Sin embargo, hay algunas de esas categorías didácticas que creo que se enfatizan más en la educación superior y, sobre todo, entiendo que tienen diferente relevancia por lo que no debieran asimilarse como equivalentes en términos de importancia para ese pensar la clase a dar.

Necesito hacer algunas aclaraciones antes de volver a presentar ese esquema. En las unidades curriculares de nuestro campo y especialmente en las de Prácticas y Residencia en la formación docente, solemos enseñar a nuestros/as estudiantes a planificar, diseñar, construir guiones, etc. Distintos formatos han cobrado relevancia en distintas épocas. Pero todos ellos tienen en común que se trata de anticipar, por escrito, la clase a dar. Incluso, muchas veces, la importancia que cobra una buena planificación en la marcha académica de nuestros/as residentes, es tan desproporcionada que hasta puede convertirse en decisoria de la acreditación.

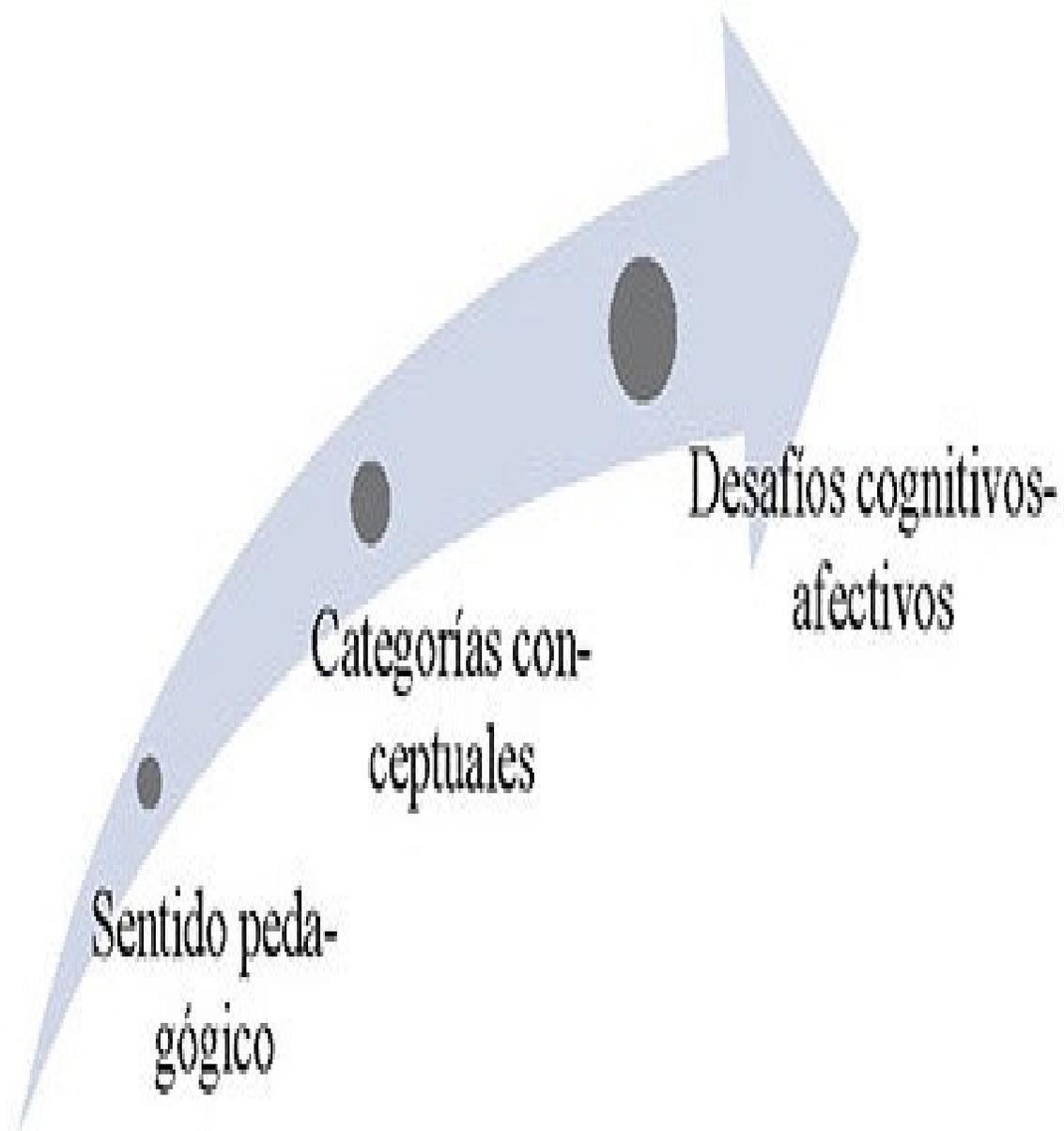
Me pregunto si nuestro énfasis en enseñar a planificar no va en desmedro de poner énfasis en pensar la clase, en pensar las decisiones que tomamos antes de dar la clase. La intervención técnica, que necesariamente está implicada en cualquier formato de diseño, ¿no eclipsa lo importante? No quiero desdeñar en absoluto la necesidad de plantear una agenda previa a la clase. Pero, si me dan a elegir, prefiero acentuar el tiempo de enseñanza en torno a las decisiones implicadas en el pensar la clase más que en cómo esas decisiones se traslucen en un diseño comunicable de la clase.

Ahora sí, vuelvo al esquema. Funciona como un organizador del pensamiento. No es secuencial ni totalizante. Solo intenta esquemáticamente ayudar a pensar las relaciones entre las decisiones que, querramos o no, tomamos cuando preparamos la clase.

El esquema supone dos progresiones (ya que creo que la clase se va construyendo progresivamente en nuestro pensar): la progresión del primer nivel o del sentido y la progresión del segundo nivel o del formato.

Necesito reiterar, aunque aquí bien sintéticamente, la descripción de cada una de estas categorías didácticas.

Progresión del primer nivel o del sentido



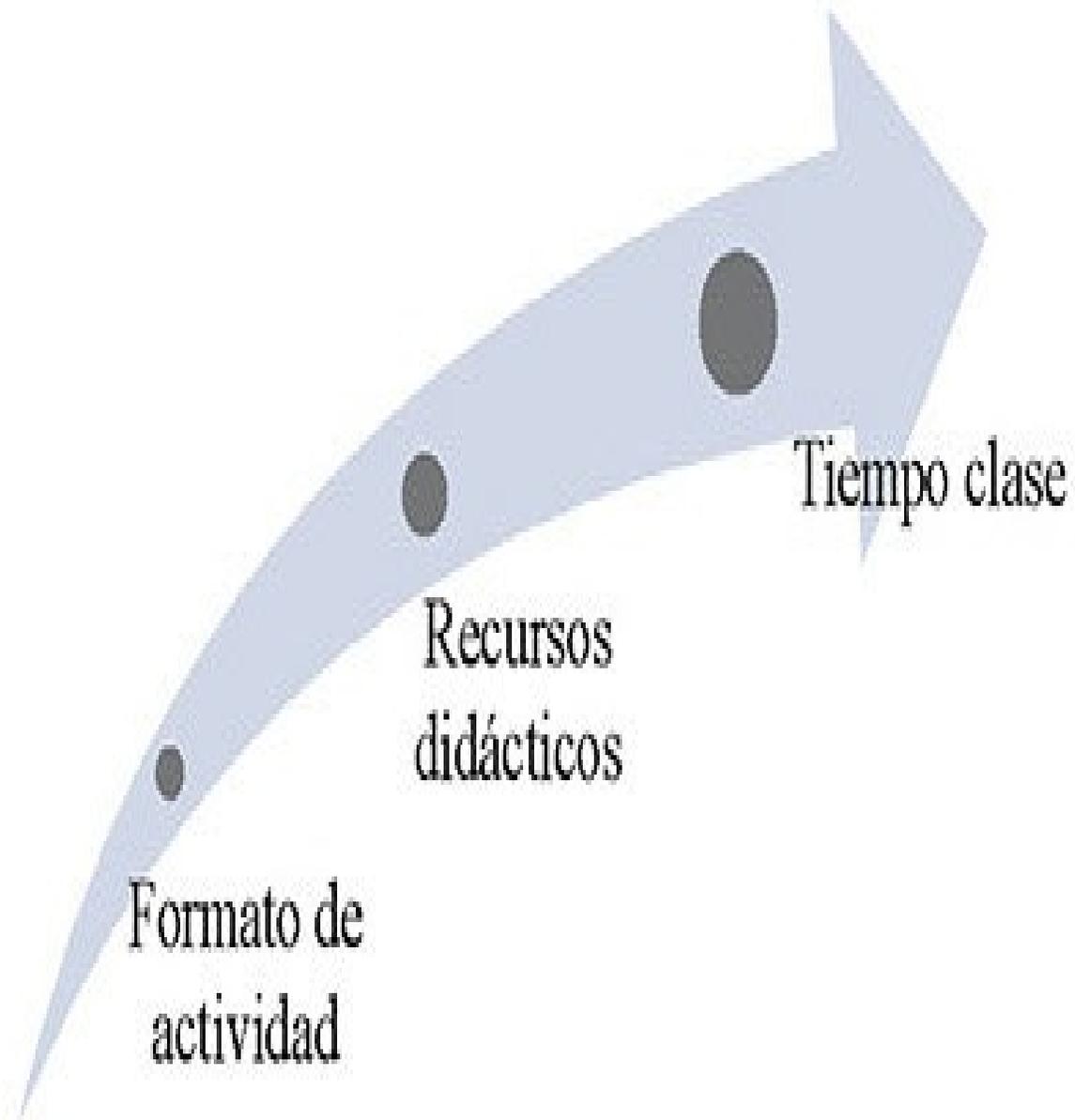
El sentido pedagógico. El sentido remite a los significados con los que se asume la razón de ser de una clase. Encontrar el sentido supone un cambio cualitativo, una perspectiva que permite delinear en la acción algo que se prevé desde la cognición y la afectividad. Así, el sentido pedagógico se refiere a la razón pedagógica que da significado a la propuesta didáctica de la clase y que se sintetiza en la pregunta “¿por qué vale la pena enseñar esto a estos/as estudiantes?”.

Las categorías conceptuales del contenido. Cuando enseñamos, enseñamos categorías conceptuales de un contenido. Por ello en la progresión constructiva de la clase a dar, no es suficiente con clarificar el tema (una nominación general que refiere a una cuestión a enseñar sin implicancias referidas al enfoque desde el cual se aborda la cuestión) o el contenido (asignación temática que incluye una referencia de tipo conceptual que permite identificar una particular manera de abordarlo). Necesitamos identificar explícitamente cuáles son las categorías conceptuales con las que se desagregará el contenido según el sentido pedagógico asignado. Es poder enumerar qué hay en el contenido para ser enseñado. Las categorías conceptuales del contenido son ese conjunto de nociones que se pretende enseñar y que conforman la estructura conceptual de la clase.

Los desafíos cognitivo-afectivos. En Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva– denominé a este componente como “desafíos cognitivos”. Fue la pregunta de una estudiante lo que me hizo pensar en que mis implícitos, debían ser explícitos. Entiendo que toda actividad cognitiva implica asimismo una actividad afectiva. Y sin bien es cierto que en la educación superior priman los aprendizajes centrados en torno a lo cognitivo, ello no significa que estén ausentes los aprendizajes afectivos ya que son indisolubles respecto a los primeros. Me rectifico entonces, para denominar como desafíos cognitivo-afectivos a la propuesta que hacemos en torno a qué hay que aprender a hacer cognitiva-afectivamente con esas categorías conceptuales del contenido. Son desafíos porque son “invitaciones” a trabajar cognitiva-afectivamente de un determinado modo: a comprender, a analizar, a percibir, a evaluar críticamente, etc. Los

desafíos cognitivo-afectivos se activan como resultado de una determinada propuesta didáctica que los promueven.

Progresión del segundo nivel o del formato



El formato de actividad. La actividad de la clase es el motor de la enseñanza. “Motor” porque a través de la actividad se ponen a disposición las categorías conceptuales del contenido y se activan (o no) los desafíos cognitivo-afectivos propuestos. Hay una íntima relación entre la construcción metodológica que realizamos y la propuesta de actividad. Es que la construcción metodológica la realizamos para la unidad curricular como un genérico que marcará nuestro estilo de enseñanza, mientras que las actividades, las pensamos, dentro de nuestra construcción metodológica, para cada clase en particular. ¿Por qué “formato” de actividad? Porque hay ciertas regularidades definidas como formatos (individual-grupal; pasivo-activo; auditivo-audiovisual; presencial-virtual, etc.) dentro de una construcción metodológica. Esta categoría suele estar ausente cuando pensamos los teóricos, ya que hay cierta tendencia en la educación superior es que los/as docentes presentemos (expongamos o dialoguemos) los contenidos. Es decir, el formato de actividad, de hecho, se piensa (no se piensa) solo como una escucha comprensiva. Y aquí, entonces, el problema central es poder pensar la clase desde la interrelación entre los componentes de la progresión del primer nivel y el formato de actividad. Por ejemplo, en nuestras cátedras de Didáctica, solemos pretender que nuestros/as estudiantes identifiquen (como desafío cognitivo-afectivo) decisiones implicadas en la enseñanza (como categoría conceptual del contenido) ya que creemos que esos/as futuros/as docentes serán buenos/as profesionales en tanto sean reflexivos (como sentido pedagógico). Pues bien, entonces... si tienen que identificar decisiones de enseñanza, los/as que tienen que hacerlo son ellos/as (estudiantes) para lo cual habrá que presentar algunas situaciones de enseñanza (mediante algún recurso didáctico). La actividad es “eso” que harán los/as estudiantes.

Los recursos didácticos. Son los medios materiales, instrumentales o tecnológicos que se utilizan como apoyaturas en la enseñanza, con la finalidad de promover mejores situaciones y escenarios de aprendizaje (Steiman, 2008). Si la actividad es el “motor”, los recursos didácticos son el “combustible”. La actividad se alimenta de los recursos. Desde mi punto de vista, básicamente, la diferencia entre la educación presencial y la educación virtual se asienta sobre este componente ya que el uso de las tecnologías de

enseñanza, no afectan el sentido, ni las categorías conceptuales del contenido, ni los desafíos cognitivo-afectivos sino los recursos de los cuales disponemos para presentar las actividades de enseñanza.

El tiempo-clase. Es el tiempo real que disponemos para la enseñanza... restando la demora en el inicio, el corte para el recreo, la finalización anticipada si damos clases nocturnas. Pero estas son dimensiones menores del tiempo. Lo importante de pensar respecto al tiempo-clase es si el tiempo asignado a una actividad permite activar los desafíos cognitivo-afectivos que se proponen. Y más aún. Si el tiempo asignado a la actividad también permite enseñar a trabajar cognitiva-afectivamente como se propone. ¿No es necesario enseñar a nuestros/as estudiantes a realizar un análisis, a realizar una evaluación crítica, a realizar comparaciones con categorías comparativas equivalentes? ¿Por qué suponemos que ya debieran saber hacer eso sin ninguna intervención de nuestra parte? Pensar la clase desde la categoría del tiempo clase es también poder pensar la clase desde aquí.

Decía, al comenzar este apartado, que algunas categorías didácticas de este pensar la clase son más relevantes en la educación superior. Decididamente creo que las decisiones implicadas en la progresión del sentido tienen que destacarse porque la formación de profesionales tensiona mayormente a que aquello que enseñamos tenga sentido formativo y ético para ese futuro desempeño profesional; porque las categorías conceptuales del contenido invitan a que no se las trate como formalidades curriculares sino como fuertes pilares formativos no de un saber referido a un campo disciplinar en sí sino en relación a ese futuro desempeño profesional; y porque los desafíos cognitivo-afectivos que trabajamos en la formación, necesitan entramarse en los modos de desempeño de la futura profesión contextualizada en este tiempo y en este lugar. Cuando pensamos desde aquí, las decisiones referidas a la progresión del formato salen solas.

Mi Didáctica

Quiero contar cómo enseñamos Didáctica con mi equipo de cátedra para hacer concretas estas ideas. O sea... quiero contar cuál es nuestra propia construcción metodológica para enseñar Didáctica. No como un modelo (porque no lo es), sino como una experiencia compartida.

Empezamos nuestra clase, en general, con una actividad inicial en la que intentamos recuperar los contenidos que venimos trabajando a los efectos de actualizar la secuencia temática. Si estamos cambiando de secuencia también hacemos alguna actividad inicial, pero en este caso, instando a establecer una relación entre el contenido que vamos a presentar y las prácticas de enseñanza de las cuales nuestros/as estudiantes tengan experiencia.

Esta es una gran ventaja para nosotros/as, los/as que enseñamos Didáctica: todos/as nuestros/as estudiantes tienen experiencias con nuestro objeto de estudio y esas experiencias son muy vívidas y se actualizan en la memoria con facilidad. Basta con decir: “piensen en alguna situación que hayan vivido en una clase en la que hubiera un/a docente...”. Tres años de nivel inicial, seis o siete de educación primaria, cinco o seis de educación secundaria conforman un cofre de recuerdos invaluable.

Cuando recuperamos la secuencia temática, solemos utilizar algunas dinámicas de trabajo rápidas tales como éstas:

- Enunciar tres ideas conceptuales de la clase anterior.
- Elaborar un mensaje para dejar en el contestador del celular de un/a compañero/a que no haya venido a la clase anterior contándole qué contenidos se trabajaron.
- Compartir en un mural colaborativo en el aula virtual un comentario breve o una imagen sobre el contenido de la clase anterior (y se retoma en la

presencialidad o la sincronía).

- Respecto a la clase anterior, formular una pregunta (de la cual no se tenga respuesta).
- De la clase anterior, plantear una duda.
- Intervenir en el foro del aula virtual con una “provocación” al contenido.
- Sumar una palabra síntesis del contenido a la nube de palabras.
- De la temática que venimos tratando, realizar una afirmación.
- Yo tengo una pregunta, te la cuento.
- Postear en Facebook o escribir un tweet o subir una imagen a Instagram con el nudo problemático de la clase anterior.
- En una wiki definir...
- En un mural colaborativo participar con un hasthag.

Con las aplicaciones disponibles esta lista también es infinita si se trabaja en el aula virtual.

Esta es una actividad muy rápida que además nos permite esperar, mientras la realizamos, a quienes no llegan a horario, sobre todo cuando la clase es presencial o que no entran a tiempo justo cuando la clase es virtual y sincrónica.

Cuando ponemos en común estas resoluciones iniciales, reafirmamos los vínculos entre los contenidos que componen la secuencia que estamos trabajando y las nuevas categorías conceptuales que estamos poniendo a disposición en esa semana. Y digo “que estamos” porque para nuestra clase sincrónica o presencial ya hubo previamente un video disponible (grabado por nosotros/as mismos/as con el uso de alguna de las aplicaciones de videoconferencias en las plataformas disponibles) en el aula virtual que usamos como soporte, en el que se presentaron las categorías conceptuales con las que trabajaremos en la clase presencial o sincrónica que tendremos (usamos la lógica de la “clase invertida”).

Luego nuestra clase tiene una segunda actividad a través de la cual hacemos presentes en el aula prácticas de enseñanza. A nosotros, particularmente, nunca nos funcionó muy bien trabajar con relatos orales. Hemos probado que sean los/as mismos/as estudiantes quienes relaten experiencias pero nos dimos cuenta que cuesta mucho al resto “meterse” dentro de la misma solo escuchando y peor aun cuando el/la relator/a no es buen/a relator/a. Tampoco nos ha ido muy bien con videos de clases reales (pero en particular porque seleccionarlos nos ha costado muchísimo ya que no hay buen material en la web y producirlos caseramente es casi imposible). No nos parece apropiado usar películas porque la duración es demasiado extensa y además porque el arte del cine está hecho con otros fines. También las series nos parecen muy extensas a menos que usemos recortes (sin embargo seguimos pensando que en un registro textual hay una práctica real y en una película o serie hay una práctica guionada). Entonces... lo que mejor nos ha funcionado siempre es trabajar con relatos narrativos escritos, con registros textuales, con casos, con crónicas o materiales similares en la clase (llamaré de aquí en más a esto “recurso didáctico”).

El recurso didáctico que usaremos lo subimos al aula virtual en la semana para que puedan anticipar la lectura. De todos modos, en presencialidad o en sincronía virtual, damos un tiempo para que los/as estudiantes intercambien el contenido del recurso. Una vez que los grupos intercambian nudos centrales del material que leyeron, comienzan las primeras actividades de interpretación y análisis de esa práctica de enseñanza haciendo uso de las categorías conceptuales que venimos trabajando en clases anteriores y las que se presentaron en el video en esa semana. Habitualmente esto lo hacemos de diferentes maneras: a veces suministramos algunas preguntas que orientan la actividad y que sugieren hacer intervenir ciertas categorías conceptuales-analíticas; en otras, lo hacemos con el grupo todo en un trabajo más dialogado; a veces los situamos como parte de esa práctica y les pedimos que enumeren buenas decisiones... Esta lista sería infinita.

En general, elegimos el recurso didáctico en función las nuevas categorías conceptuales que trabajaremos en esa clase (y que a nuestro juicio y desde ese recurso, se pueden poner en juego para interpretar la práctica que estamos analizando). Entonces, en un segundo momento, luego de esa primera actividad interpretativa-analítica, empezamos a trabajar más en profundidad con la nueva categoría en el contexto de esa práctica de enseñanza (presente en nuestra aula desde el recurso didáctico) con la que estamos trabajando.

La presentación conceptual nueva ya fue anticipada en el video que subimos al aula virtual. Este es el momento de volver sobre ella tratando de profundizar conceptualmente esas categorías a partir del intercambio con los/as estudiantes.

Luego de este trabajo proponemos la construcción de propuestas alternativas. Insisto con la idea de no criticar ni querer “mejorar” la práctica que se lee desde el recurso didáctico utilizado. Sólo se trata de poder pensar en que una práctica de enseñanza tiene muchas formas de ser resuelta. Las preguntas son básicas: ¿qué otro sentido se podría haber asignado?; ¿qué otra decisión se podría haber tomado?; ¿qué otro recurso se podría haber usado?; ¿qué otra actividad se podría haber propuesto para trabajar esos desafíos cognitivo-afectivos?, etc.

Nuestra clase se termina de la misma manera en que empezó (ya no es tan relevante la actividad y eso nos permite que aquéllos/as que se van antes porque pierden el último colectivo cuando la clase es presencial) no se quedan con una clase incompleta. Nuestra construcción metodológica también tiene que contemplar eso ya que damos clase en dos Universidades del conurbano y en horario nocturno.

Esta última actividad, a su vez, opera como evaluación formativa o como evaluación de la enseñanza: en ocasiones el disparador se refiere al contenido de la clase y en otras al tipo de actividad en la clase o a la narrativa docente, etc.

Para esta última actividad, solemos utilizar algunas dinámicas de trabajo rápidas tales como éstas:

- Me quedé pensando...
- Entendí claramente... pero no tanto...
- Si la clase de hoy fuera una herramienta sería... porque...
- Te quiero decir que...
- Me parece que...
- Entonces... ¿por qué (el contenido de esa clase) es una categoría didáctica?

•¿Cómo va la cosa?

También, les contaba, tenemos un aula virtual en una plataforma. Allí subimos todos los recursos didácticos, toda la bibliografía, los videos con las presentaciones teóricas (que grabamos nosotros/as mismos/as), activamos un foro en la semana y proponemos algunas resoluciones que se derivan de la clase presencial.

¿Siempre nuestras clases son así? No. Estas son las “habituales”. A veces suceden otras cosas, pero tratamos que nunca estén ausentes los cuatro componentes: las prácticas de enseñanza, las categorías conceptuales-analíticas, el trabajo de interpretación y análisis, las propuestas alternativas.

¿Son iguales nuestras clases presenciales y nuestras clases virtuales? Sí. Cuando nuestro clase es virtual, sostenemos nuestra propuesta en un doble juego de sincronía y asincronía igual que en la presencialidad. La clase (presencial o virtual) es una clase de trabajo, no de exposición. Es una clase de “hacer” en la cual el eje central está en la actividad que resuelven grupalmente los/as estudiantes.

Quisiera volver sobre una idea. Esto no es un modelo ni mucho menos algo que debiera hacerse. Solo intento socializar una experiencia y poner a disposición algunos recursos. No imagino una cursada de Didáctica sin producción nuestra en términos de recursos didácticos. Y creo que tendríamos que constituir una red al respecto para que podamos compartir no solo nuestras construcciones metodológicas sino, sobre todo, nuestras producciones de recursos ya que lo que le sirve a uno/a pueda servirle a muchos/as. ¿Es una utopía el pensar la docencia como una práctica solidaria?

Mis recursos didácticos

Decía, más arriba, que creo que las prácticas de enseñanza tienen que estar presentes como uno de los componentes de la actividad metodológica del aula cuando se enseña Didáctica. Y que las formas de hacer entrar al aula esas prácticas es a través de la observación indirecta (un video, una película) o los relatos orales, o los relatos y registros escritos, esto es, con el uso de recursos didácticos.

Dice Rama (2021) que los recursos didácticos (libro, mapa, gráfico, etc.) son formas de transmitir conocimiento de forma encapsulada. Me parece acertada esa descripción. Afirma que son expresiones de un conocimiento codificado y envasado como resultado de un trabajo intelectual estructurado, planificado y ordenado. Sin duda que los recursos han cambiado. Hasta el viejo libro de texto es hoy un libro que invita a algún grado de interacción desde las actividades y preguntas o los glosarios, esquemas y sumarios que incluyen.

Pero, quizás no sea solo cuestión del recurso sino del soporte. Sin duda disponemos hoy de un conjunto de nuevos recursos que se desarrollan en un nuevo tiempo de las tecnologías y los dispositivos que ellas ponen a nuestra disposición y que promueven la interacción tal como lo son los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) o las webinars. Hoy las aplicaciones están llenas de recursos.

Y es así tal como lo dice Rama: un recurso didáctico con una asignación de tarea a resolver, “habla” con el conocimiento desde un prototipo específico de codificación de contenidos. E invita a vincularse con el contenido desde un lugar distinto a la palabra. Luego, desde algún soporte o con cualquiera de los nuevos formatos de clase (clase híbrida, aula invertida, por ejemplo), el recurso puede convertirse en disparador de la interactividad y del trabajo cognitivo-afectivo.

Cuando grabamos nuestros videos teóricos para la clase invertida, incluimos como “cortes”, tareas optativas para profundizar la temática o para vincular la temática con una práctica de enseñanza. Algunas de esas tareas optativas las recuperamos luego desde el aula virtual.

Quiero, en lo que sigue, compartir algunos de nuestros materiales, de nuestros recursos. Los que usamos para traer las prácticas de enseñanza al aula independientemente de ser nuestras clases presenciales o virtuales. Con muchos de ellos no solo trabajamos en la clase presencial o la sincrónica virtual, sino también hacemos esos “cortes” en el teórico grabado. No es más difícil que, en el propio video, decir algo así como: “Pausá el video. Fijate en el aula virtual un recurso que lleva el nombre de... Considerando esa práctica, analizá (tal cosa) desde (tal categoría conceptual-analítica o tales preguntas orientadoras) y después seguís con el video”. Esto en general, lo dejamos fijo en una diapositiva del PPT que va acompañando la presentación.

Volvamos a los recursos que utilizamos para el trabajo de interpretación y análisis de las prácticas de enseñanza. Los presento en los próximos capítulos y los clasifiqué en:

- a) Registros textuales de clase y crónicas.
- b) Relatos narrativos y casos.
- c) Diarios de prácticas y autobiografías.
- d) Poesías, grafías y viñetas.

Estos materiales tienen orígenes diversos. Los registros textuales han sido registros realizados por mí o por estudiantes y cursantes de seminarios. He logrado guardar los nombres de solo algunos/as de quienes se tomaron el trabajo de confeccionarlos a partir de observaciones de clase. Pido disculpas por no poder dar cuenta de todos ellos/as. Las crónicas son síntesis de registros textuales producidas solo con fines didácticos.

Muchos de los relatos narrativos y casos los he escrito yo mismo a partir de haber escuchado los relatos orales de colegas o estudiantes. En estos casos, lo fidedigno de la narración tiene el tamiz de mi propia memoria para la escritura al momento de reconstruir la historia escuchada. Los relatos de mi amigo del alma y colega, Carlos Melone, son experiencias vividas por él mismo. Incluyo otros que provienen de la literatura.

Los diarios y las autobiografías son materiales escritos por estudiantes a quienes solicité permiso para usarlos públicamente bajo resguardo del anonimato. Les agradezco mucho a todos/as ellos/as.

Las poesías son el resultado de la acumulación en años de algunos gustitos que me doy trayendo el arte al aula cada vez que puedo. Y las viñetas y grafías son materiales obtenidos de la web, algunas con sello de autor, como el caso de Quino con Mafalda o Sendra con Matías, otros de autores ignotos.

Esto es lo que sigue en los capítulos siguientes, pero antes de cerrar este capítulo quiero contar otra cosa que me pasa.

Mis tips

Imagino que a muchos/as de los colegas que enseñan Didáctica les pasará lo que suele pasarme: otros/as colegas de otros campos nos reclaman ideas para enseñar Matemática, Construcciones, Bioquímica, Historia del Arte, Filosofía Medieval o Inteligencia Artificial. Y a ellos/as no podemos responderles con la cita de Díaz Barriga (1997) a la que aludimos: “Es indudable que corresponde al docente, como profesional de la educación, estructurar una propuesta metodológica”, ni mucho menos con la referencia a Remedi (1985): “la Estructura Metodológica de un cuerpo de conocimientos no es absoluta sino relativa ya que por más que considerásemos al contenido como inalterable, su estructuración con fines de aprendizaje variaría según las capacidades cognoscitivas del que aprende”.

Nos piden una respuesta propositiva. Y creo que es parte de nuestro compromiso como docentes del campo, ayudar a que nuestros/as colegas construyan su propuesta metodológica. Si bien no podemos dar respuestas ante un campo de conocimiento que desconocemos, sí podemos ayudar desde ciertas regularidades.

Cuando la pregunta surge en un Seminario de posgrado, cuando hay tiempo formalizado para ayudar en la construcción metodológica, podemos intervenir desde un lugar bien reflexivo. Pero cuando la pregunta es en el pasillo de la universidad o del instituto... Para esta última circunstancia, elaboré mis tips: algunas respuestas rápidas. Claro que no son buenos tips para todos los casos, para todos los contenidos, para todos los grupos de estudiantes, para todas las intervenciones que tenemos que hacer (¿ya hablamos de ello, no?). Pero como dice el refrán: “A caballo regalado no se le miran los dientes”. Son tips. Algunos les pueden venir bien, otros no.

En mi equipo de trabajo, como son 15, los llaman “la clase bonita”. Se los cuento.

1. Pensá la organización de tu clase con una estructura ¹ mínima de tres

segmentos: ² uno inicial, uno de trabajo en torno a la teoría, uno de trabajo de los/as estudiantes con problemas lo más cercanos posibles al campo profesional para el cual se están formando.

2. En un segmento inicial, hacéles hacer algo a los/as estudiantes para darles tiempo a que se “metan” en tu materia. Pensá que no tienen la lógica de la materia internalizada, por lo que está bueno proponerles hacer algo que les permita “pensar” desde esa lógica. Además, “vienen” de otras materias cursadas en la semana y es posible que hayan perdido la secuencia temática que venís desarrollando. Proponeles hacer algo para recuperar esa secuencia y activar en la memoria las temáticas que venís trabajando.

3. En un segmento de (fundamentalmente) trabajo en torno a la teoría tenés muchas opciones además de la clásica “exposición”. Pero si fueras a exponer, te sugiero:

3a) No te “mandes de una” con el contenido de la clase. Primero presentalo articulándolo con los contenidos anteriores.

3b) Cuando lo estás presentando, si podés, hace un gráfico en el pizarrón (o en una diapositiva) en el que puedas mostrar las relaciones existentes entre los conceptos que vas a desarrollar.

3c) Si usas un PPT de apoyatura, no des la clase leyéndolo (no solo es aburrido sino que lo que funciona bien como lenguaje escrito es pésimo como lenguaje oral).

3d) Si tu exposición va a ser larga (más de 30 minutos), pensá en hacer pequeños “cortes” cada 20/30 minutos. En esos cortes (que no son recreos) podés hacer trabajar a los/as estudiantes con alguna actividad rápida, como por ejemplo: “armen un grupo y en 5 minutos háganle una pregunta al contenido que venimos trabajando”.

3e) No expongás a mil por hora: lo importante no es que vos termines de exponer, sino que la exposición ayude a tus estudiantes a tener una primera comprensión de la cuestión que tratás.

3f) Cada tanto, hacé una recapitulación; eso viene bien por si alguno/a se distrajo y se perdió para volver a engancharse.

3g) No reemplaces tu exposición con una exposición por parte de los/as estudiantes (asignándoles previamente un texto, por ejemplo): ellos/as

no tienen experticia para narrar didácticamente un contenido y lo que puede ser valioso como aprendizaje para quien lo presenta, es muy probable que no sea valioso para el resto del grupo.

3h) ¿Probaste con grabarte y subirlo al aula virtual y que vengan a clase con el “teórico” ya visto y entonces la clase sea para discutir, debatir, trabajar y no para escuchar?

3i) Nunca dejes de preguntarte si tenés condiciones de “orador/a” y si realmente vale la pena que vos expongas el contenido (y si no hay otras formas menos tediosas de trabajarlo).

4. En un segmento de (fundamentalmente) trabajo en torno a la teoría podés invertir el orden y trabajar la teoría a partir de haber presentado previamente un problema. Se discute el problema, se lo analiza, se lo desarma y entonces la teoría “aparece” según la necesidad de resolver el problema. Y puede aparecer porque la presentás vos o porque orientás la búsqueda autónoma por parte de los/as estudiantes.

5. Si te gusta hacer preguntas, tratá que esas preguntas hagan pensar y no que sólo obliguen a respuestas académicamente correctas; y no dejés de probar hacer preguntas para las cuales vos no tengas la respuesta (te vas a sorprender).

6. No creas que una clase en la cual participan cuatro o cinco estudiantes es una clase “participativa”. Tampoco te convenzas diciendo “yo pregunto pero no hablan”. Lo mejor es pensar algunas maneras (las hay) de “forzar” (nunca imperativamente) la participación de la mayor cantidad de estudiantes posibles.

7. Si trabajás con textos, preguntate si no es necesario “andamiar” la lectura con algún recurso que prepares vos (un guía de estudio, una guía de lectura, una ruta conceptual...).

8. Si organizás la clase con trabajos grupales:

8a) dales claramente una tarea³ de trabajo y un tiempo para hacerlo;

8b) a veces (sobre todo cursos iniciales) conviene pautar de antemano, quién va

a tomar nota de los que se discuta, quién lo va a presentar ante el grupo grande, quién se encargará de garantizar que no se concentre la palabra en una persona o que alguien se tome todo el tiempo de trabajo para sí;

8c) si los grupos son estables y alguno no produce, hablándolo con ellos/as, quizás convenga que ese grupo se disuelva en otros;

8d) pensá si vale la pena una puesta en común donde las conclusiones se repiten y entonces la clase se pone aburrida y tediosa;

8e) no seas intransigente si hay contrapropuestas a tus propuestas de trabajo.

8f) ¿sabías que hay formas de organización grupal con formatos diferentes y que según sean unas u otras se trabajan contenidos con diferente grado de intensidad, diferente tipo de participación de los/as estudiantes, diferente tiempo⁴?

9. En un segmento de (fundamentalmente) trabajo en torno a los problemas profesionales, trae esos problemas al aula aunque con los conocimientos disponibles no se lo pueda resolver totalmente. Trabajar problemas profesionales contribuye a formar el conocimiento práctico profesional.

10. No pienses que la “clase de trabajos prácticos” necesariamente como una clase de aplicación de la teoría: el trabajo con la práctica puede ayudar a nominar problemas, entender problemas, analizar problemas y los componentes de la teoría, intervenir como categorías de análisis de los mismos.

11. La mayoría de las veces, el trabajo con un problema profesional contextualizado y real genera mejores aprendizajes que el trabajo con un ejercicio abstracto.

12. Trabajar con problemas profesionales requiere poder sistematizarlos, escribirlos, reunir materiales complementarios; no suele funcionar el “contarlo” ni tampoco presentarlo como la propia experiencia: son problemas para que trabajen los/as estudiantes como si fueran “sus” problemas.

13. La buena clase no se reduce al uso de tecnologías; una buena clase es aquélla en la que se aprende mucho.

14. La mejor manera de enseñar es aquélla en la que enseñamos como nos hubiera gustado que nos enseñen a nosotros/as.

15. Confiá en que tus estudiantes pueden aprender lo que pretendes que aprendan (pero vos también cumplí con la parte que te corresponde).

Abandonamos este capítulo de la mano de mi maestra Gloria Edelstein. Me gusta su referencia a la construcción metodológica entre estos dos extremos: atendé la lógica disciplinar, a tus estudiantes y a las situaciones contextuales tanto como a la singularidad de un acto creativo. Tal lo anticipado, en los siguientes, ponemos a disposición nuestros recursos.

“Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la que la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan”. (G. Edelstein, 1996)

1Estructura no significa secuencia.

2Llamo segmento de actividad –de Stodolsky (1991)– a las unidades mayores en que pueden dividirse una clase para ser analizadas: cada una de las partes que se caracterizan por ser una actividad que tiene un foco temático, unas personas que participan, un formato para ser llevada a cabo y una intencionalidad determinada para ser realizada.

3Digo “tarea” porque no me gusta llamarla “consigna”.

4En esos casos, les sugiero que busquen en la web dinámicas de trabajo en grupo.