

Vigésimo encuentro

Clase escrita: Las estrategias didácticas

¡Muy fructífera la tarea de elaboración de recursos! Nos encontramos con una variedad de producciones que permitirían mejorar y enriquecer las instancias de enseñanza, a fines de ampliar las propuestas presentadas como parcial. Con esto quiero decir que, al momento de elaborar una propuesta, es habitual que los y las practicantes se basen, exclusivamente, en la oralidad como única forma de acercamiento a los contenidos.

Esto no es casual.

En general, cuando llegamos a este punto de la cursada, aparece con gran potencia la **biografía escolar**. Este es un concepto que, de acuerdo con el Plan de Estudios y su desarrollo curricular, se trabaja centralmente, como contenido mínimo- es decir, obligatorio- en Práctica I. Es abordado por muchos expertos, y se emplea, básicamente, para explicar aspectos que bordean la reproducción de las prácticas- en este caso, de la prefiguración de la práctica de enseñar (la planificación), desde su historicidad. Entonces, cuando un sujeto de formación, un o una estudiante del profesorado, comienza a diseñar una propuesta, a planificarla, utiliza formas de enseñar basadas en lo que vivió cuando iba a la escuela, sin darse cuenta, sin saberlo. Esto también ocurre, como imaginarán, cuando realiza las prácticas de enseñanza en las escuelas.

Por eso, las estrategias recurrentes consisten en la explicación- o bloque expositivo- y el cuestionario, organizadas desde la oralidad (por eso, no se suelen emplear diversos recursos), y el pizarrón es el único soporte. Sin tener conciencia de ello, los y las practicantes, y luego los y las residentes, reproducen las maneras en que les enseñaron, hace muchos, muchos años.





Complejizamos el concepto de biografía escolar

Les ofrezco una parte, muy relevante, de una de las clases de Residencia en la que abordamos este concepto.

“La biografía escolar es un concepto propio del campo de la pedagogía, y fue trabajado en Argentina por Andrea Alliaud. Su construcción supuso recuperar disciplinas solidarias con la disciplina de referencia; fundamentalmente, retomó y reformuló construcciones teóricas y

metodológicas desarrolladas desde la sociología, la historia, la antropología... Específicamente, sus preocupaciones teóricas y empíricas remiten a la formación de los futuros maestros y maestras. Se ocupó de la historicidad de la formación docente, de la incidencia de la biografía escolar en los desempeños de los maestros noveles, en la reconstrucción de sus trayectorias, y sigue pensando y trabajando en esa línea, ya que ahora se encuentra analizando la noción de oficio para repensar en los saberes que se construyen fuera del profesorado y desde la práctica, y la recuperación de “narrativas”, en las que se explicitarían los elementos constitutivos de las propias prácticas de enseñanza, apuntando a su valor formativo.

Es una de las líneas investigativas que apuntan a revisar el valor real del profesorado, concebido por expertos como “una empresa de bajo impacto” (es decir, lo aprendido en el profesorado no es central en el desempeño como maestro o maestra, sino que aquello que condiciona fuertemente las prácticas es la historia escolar vivida y los procesos de socialización laboral). En una obra de Davini, “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” (pueden leer parte del libro, en: <https://es.scribd.com/document/113680399/Davini-La-Formacion-Docente-en-Cuestion-Politica-y-Pedagogia>), desarrolló el concepto de “tradiciones en la formación docente”, consistentes en configuraciones de pensamiento y acción que, por su carácter histórico, permanecen en el tiempo, debido a que se encuentran institucionalizadas, y por ello, incorporadas en las conciencias y las prácticas, que también apunta a repensar el carácter o dimensión reproductiva de las prácticas docentes. Las tradiciones normalizadora – disciplinadora (“el buen maestro”); la académica (“el docente enseñante”); y la eficientista (“el docente técnico”) parecen antagónicas o contrapuestas, pero en la práctica se encuentran cohesionadas, fusionadas, ya que comparten un discurso en cuanto al “deber ser” del docente, como ejemplo de moral, modelo, transmisor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador...

Vamos a avanzar desde otro camino para trabajar en torno de un concepto que da cuenta, de manera interesante y apelando a sus propias trayectorias educativas, de los motivos por los que estudiantes de carreras de un profesorado y docentes noveles, recién recibidos, reproducen en sus propuestas y prácticas “sus condiciones de producción”, su biografía escolar. De esta manera, y en contra de sus declaraciones, estos estudiantes y docentes “enseñan” bajo una de sus dimensiones, la instrucción. Explican, preguntan, y “refuerzan” contenidos. Así, como me enseñaron a mí y a mis hermanas mayores- siglo pasado-, sus propuestas escritas y prácticas no solo adolecen de las características de saberes expertos, innovación y creatividad ofertadas en el profesorado en pos de los aprendizajes, sino que incluso contradicen lo enseñado durante el recorrido formativo y los ideales que desplegaron anteriormente- dejar huellas, liberar, transformar, etc.”

Desde una zona lateral, les estoy diciendo que las primeras planificaciones que presentaron se encontraban fuertemente asentadas en aspectos centrales de su biografía escolar. Por eso eran exclusivamente verbalistas, sin apoyos visuales o de otra índole, y organizados sobre dos estrategias exclusivas, la explicación (que nosotros llamamos bloque expositivo) y la interrogación- algo marcado en creo, todas las planificaciones: no se trata de instruir, entregar textos orales y escritos y exigir a través de consignas. Tampoco de hablar y dirigirse a lxs niños y niñas con mucho cariño y dulcemente, eso no modifica el carácter cerrado de las preguntas en la interrogación. Debido a ello, insistía en que entregar material no es enseñar, y que el pizarrón no es el único recurso.

Complementariamente, como en lugar de solicitar que trabajen con un “Contenido y saber” extraído del Diseño curricular provincial, les ofrecí un cuento- mito o leyenda, al momento de decidir qué enseñar, se basaron en contenidos históricos que ustedes recordaban de su paso por la escuela (situación inicial- complicación- resolución; o introducción- nudo- desenlace, como se clasificaba antes). Y fíjense, qué contrasentido, muchos de ustedes no podían distinguirlos en el cuento- mito o leyenda (y eso se debe a que nunca terminaron de comprender esas categorías, porque, probablemente, se las enseñaron de la misma manera). ¿Pueden notar aquello que reitero como “reproducción de las prácticas escolares” relativas a la enseñanza y el aprendizaje?

De ahí provienen, también, algunas expresiones como:

“Dar clase” en lugar de enseñar: la clase no se “da”, sino que se construye entre la o el docente (o practicante, o residente) y los y las alumnxs en relación con el contenido- y los objetivos y propósitos, las estrategias, los recursos, los materiales, las consignas, las actividades. Recordemos, de paso: en muchas devoluciones, escribí que no pueden amontonar contenidos para su trabajo en ochenta minutos... Eso es análogo a “dar clase”. Se trabaja un contenido por clase, que se recupera en la próxima, para ir abordándolo, delineándolo, generando las condiciones para que el otro aprenda. Enseñar no es lo mismo que “dar clase” o “dar contenido”, o “dar actividades”, o, menos aún, “dar consignas”. La dación, el acto de “dar” se relaciona con la mediación, la intervención, la construcción de andamiajes, la operación en la ZDP... Todo eso que estudiaron, aquí debe aparecer.

“¿Se acuerdan lo que vimos la clase pasada?” “Esto servirá para que los estudiantes vuelvan a-lo visto en la clase anterior.” “Hoy, comenzaremos a ver ¿Qué es una leyenda?” “Como el cuento que vimos la clase anterior ¿se acuerdan?”: No es “lo que vimos”: es lo que aprendimos, lo que trabajamos, lo que abordamos en la clase anterior... Esta expresión es histórica. ¿Recuerdan que antes, hace más de treinta años, las maestras colocaban “Visto” en los cuadernos y carpetas? Ese es su origen, con, por lo menos que yo sepa, sesenta años. Pero, como no resiste un análisis pedagógico- didáctico, nosotros, universitarios, no vamos a utilizar esa expresión al escribir en una planificación o cuando realicemos nuestras prácticas.

Vivencias y experiencias

Bien, volviendo al propósito de la clase, escribía, entonces, que muchas de las dificultades que se presentaron en las planificaciones que constituyeron el parcial remiten a cómo opera la biografía escolar a través de ustedes, sin que sean conscientes de ello. Se debe a que se sostiene en “aprendizajes implícitos”; esto es, que ustedes aprendieron viviendo pero que no fueron explicitados, analizados críticamente y sometidos a la “reflexión” como acción y como práctica. ¿Recuerdan la clase 6? Les refresco la memoria:

Menciona Luciana:

“Cada vez que nos piden una biografía escolar, nos hacen que nos detengamos en un tiempo determinado, esto nos lleva a acordarnos de las experiencias vividas en la escuela.

Pero esta tan marcada la manera en la que nos enseñaban en la primaria, donde la recuerdo como convencional, obviamente era bien visto por nosotros y por los padres,

hasta en ese momento, donde la enseñanza era más bien una pedagogía por objetivos donde implicaba que solo la docente hablara, sus recursos eran el libro (sino estaba el libro no había aprendizaje), así también la pizarra, los alumnos son lo que obedecían, éramos recipientes vacíos el cual había que llenar de conocimientos, sin que hubiera un pequeño espacio al diálogo, uno podría pensar ¿para que tanta teoría, tanta información en la escuela? y es porque nos forman para ser ciudadanos, pero uno podría también preguntarse ¿qué tipo de ciudadano?

Cuando iba a 5to, obviamente de la primaria, la maestra cuando entraba al aula nos decía ¡buenas tarde chicos!, (ese saludo era el único vínculo pedagógico que había con nosotros), porque era la única interacción entre docente -alumno, ya que luego comenzaba con la clase, empezaba a dar los contenidos que correspondía, donde la maestra nos repartía fotocopias o buscar información de los temas vistos.

Si uno volviera a leer lo que refiere la pedagogía podríamos decir que es una disciplina que se ocupa de toda la cuestión educativa, básicamente lo que ocurre en la escuela, pero de manera más puntual también hace foco en la didáctica que tiene como incumbencia a la enseñanza y aprendizaje.

Uno podría encontrar diferentes contenidos y saberes en el diseño curricular de cada unidad pedagógica, y es responsabilidad del docente de hacer una selección de esos contenidos, hay una libertad de elegir las estrategias para enseñar los mismos, en mi caso buscaría que los aprendizajes sean colaborativos, donde los conocimientos sean significativos. Que el libro solo sea un recurso, que tengamos en cuenta que la intervención docente es necesaria para el proceso de aprendizaje de las alumnas/os.”

Parte de mi devolución:

“Por lo que mencionás, la clase era tradicional. Comúnmente, nos referimos a "dar clase"- lo usamos las maestras. "Dar" sería el equivalente- de manera eufemística - a "enseñar"... Cuando, sabemos, la clase es una construcción colectiva, sin intercambio no hay enseñanza.

Como el conocimiento se apropia por construcción activa del sujeto, aún con eso que hacíamos en la escuela, aprendíamos.

Mencionás que eran "*recipientes vacíos el cual* (a los cuales, porque el sustantivo está en plural) *había que llenar de conocimientos, sin que hubiera un pequeño espacio al diálogo, uno podría pensar ¿para que tanta teoría, tanta información en la escuela? y es porque nos forman para ser ciudadanos, pero uno podría también preguntarse ¿qué tipo de ciudadano?*"

Tábula rasa o recipiente vacío, al que se intentaba "llenar" de información- el conocimiento no se transfiere, porque es una construcción propia; no está en libros ni en clases, es lo que cada uno hace al comprender, interpretar, reorganizar y resemantizar información. Tampoco se enseñaba, creo yo, "teoría"... Sino nociones que apuntarían a una teoría...Porque un niño o niña no puede teorizar-. Coincidió en que en las clases se ofrecía información. Podríamos decir, en ese orden, que la "enseñanza" era, fundamentalmente, instruir. Esta es una dimensión de la enseñanza, pero no la única. Ya lo trabajaremos en la cátedra.

Puedo ampliar: no sólo "formar" al ciudadano, también al trabajador... Qué tipo y calidad de trabajador, para qué tipo y calidad de puestos de trabajo..."

Janet revisita su memoria, para explayarse:

1. RESPECTO A LA CONSIGNA SOBRE RECORDAR UNA CLASE, LA QUE VIENE A MI MEMORIA ES , LA CLASE DE BIOLOGÍA DE 8VO DICTADA A TODO ESTO POR UN VETERINARIO. EN ESTA CLASE ERA CASI LA ÚNICA QUE NO VOLABA NI UNA MOSCA, LA PRESENCIA DEL PROFESOR INTIMIDABA POR SU ALTURA, LA VOZ RONCA Y AÑADIRLE LA POCA PACIENCIA/MAL HUMOR, QUE SABÍAMOS SI NOS PORTÁBAMOS MAL, NOS LLEGARÍA UN RETO IMPORTANTE. SU CLASE CONSISTÍA EN PRIMER LUGAR EN TOMAR ASISTENCIA, Y LUEGO COMENZABA A DICTAR LO QUE VERÍAMOS ESE DÍA, SIEMPRE ME ACUERDO QUE LA CÉLULA ERA SU TEMA FAVORITO.

EL PROFESOR TENIA COMO UN CHIP PUESTO QUE REPETÍA COMO LORO LAS DOS HORAS QUE TENÍAMOS, LUEGO DEL DICTADO NOS HACIA UN CUESTIONARIO REFERIDO AL TEMA. JUNTABA DOS O TRES TEMAS Y NOS TOMABA EVALUACIÓN. EN ESTA EVALUACIÓN NOS TOMABA EXACTAMENTE IGUAL A LO DEL CUESTIONARIO, POR ESO APRENDIMOS CON ÉL A ESTUDIAR DE MEMORIA Y SABÍAMOS QUE ASÍ APROBARÍAMOS , NO HABÍA DUDA DE ESO.

2) EL POSICIONAMIENTO PEDAGÓGICO DESCRIPTO DE LA BIOGRAFÍA, ES EL DE LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS, EN EL CUAL EL CONOCIMIENTO ES ACABADO Y RÍGIDO, Y LOS OBJETIVOS DEBEN SER MEDIBLES, OBSERVABLES Y CUANTIFICABLES. EL APRENDIZAJE ES INDIVIDUAL, MEMORÍSTICO Y REPETITIVO.

3) LOS CONTENIDOS DE BIOLOGÍA (CÉLULA, SISTEMAS DEL CUERPO HUMANO), LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS, ERA UNA SOLA QUE ERA LA DE RESPONDER CUESTIONARIOS. LOS RECURSOS UTILIZADOS ERA EL PIZARRÓN Y LA TIZA, Y ÉL ERA EL ENCARGADO DE DIBUJAR EN ESTE CASO LA CÉLULA CON SUS PARTES. SE TRABAJA INDIVIDUALMENTE, RESPONDIENDO EL CUESTIONARIO CON EL DICTADO PREVIAMENTE HECHO POR EL PROFESOR. EN SI ERA UNA CLASE MONÓTONA, ERA SIEMPRE ASÍ."

Parte de mi devolución es:

"Si, el formato de clase en el secundario (en general) está basado en una versión del academicismo en la universidad... Exposición, cuestionario, refuerzo. La denominada clase tradicional, al superlativo. Fíjense que no está enfocado en los aprendizajes, sino en los contenidos. En eso, creo que hay diferencia con la escuela primaria.

Muy buena la recuperación de aspectos pedagógicos y didácticos. Ahí podemos ver el cruce de ambas disciplinas, que nos permiten comprender las prácticas de enseñanza."

Rocío rememora:

"Con respecto a la clase que recuerdo es, la clase de Matematicas estaba en cuarto grado y estábamos viendo la multiplicación y esto incluía saber las tablas y una de las maneras

didácticas que mi maestra adoptaba era a partir de la repetición de ellas, esto se repetía para luego pasar al siguiente tema. Y me acuerdo que cuando no sabíamos que responderle cambiaba la cara nuestra maestra y volvía a explicarnos y siempre nos exponía al pizarrón a la hora de realizar una multiplicación o cualquier otro tema que íbamos viendo.

Y con respeto a los elementos didácticos, es que escribía las tablas en el pizarrón dejando espacios en blancos para preguntarnos a cada uno, para luego escribirlas en nuestros cuadernos al igual que llevaba un control continuo de las tareas.

Relacionando lo vivido desde mi biografía, es que puedo relacionarlo con la pedagogía por objetivos por que si bien el objetivo de mi maestra era que aprendamos, siempre tomaba una actitud muy técnica a la hora de enseñar, mantenía la disciplina dentro del aula y fuera de ella de manera autoritaria. Hasta que esta situación se hizo viral por parte de los padres ya que mis compañeros contaban lo que sucedía en las clases por que también la veíamos en otras materias y se llego a la conclusión que se vieron cuestiones personales que abordaba la docente.

Por ahí pienso que mi maestra no encontró esas herramientas o simplemente poder lograr un vínculo diferente y encontrar una solución para generar el aprendizaje para que este sea más creativo y significativo. Por que hoy por hoy hay muchas maneras de poder trabajar las tablas y la multiplicación y cualquier otro tema, y que no sea tan lineal sino que a través de diferentes metodologías o juego poder enseñarlas y creo que sobre esto se sustentan muchos de los textos que tenemos un acercamiento continuo de cambiar el perfil de docente antes las generaciones que vienen.”

Laura menciona:

“Mis recuerdos son mas malos que buenos, tengo muy presente una clase en 5^{to} grado cuando la docente le dice a mi compañero que pase al pizarron a resolver una división. Mi compañero se olvido como realizar la operación a lo que se queda como inmóvil, solo miraba el piso, entonces la docente comienza a gritar se altera hasta el punto que le pega un coscarron y le ordena que se siente. Era muy común que ella se altere siempre nos gritaba.

Lo que se utilizaba para estudiar eran libros y teníamos pizarron con tiza donde realizamos algún ejercicio, la docente siempre tenia el mismo método de enseñanza ella dictaba nosotros copiábamos. Y los momentos lindos eran cuando teníamos clases de plástica que la teníamos con una docente que era agradable con ella solíamos salir a recoger hojas para hacer trabajos o algo que nos sirviera para pintar como piñones. Este modo de aprendizaje que tuve lo relaciono con la pedagogía por objetivo. Esta pedagogía que el autor Sacristan la define como “esa forma de entender la programación de la enseñanza como un proceso que ha de partir de la aclaración previa de los objetivos que se pretenden conseguir, habiendo de especificarse estos lo mas concretamente posibles, e incluso preconizando en hacerlo en términos de conducta” (a este autor lo estoy abordando en el espacio curricular Enseñanza y Curriculum).”

Pero también, ¡se recordaron experiencias satisfactorias!

Nos cuenta Brisa

“... el recuerdo que voy a proporcionar es sobre una clase de primaria. No recuerdo el grado pero fue entre quinto y séptimo, en Pico Truncado, nuestra maestra de tecnología (con la compañía de los directivos y el preceptor) nos llevó a visitar la Planta Experimental de Hidrógeno. La idea era que observáramos y tomáramos apuntes sobre lo que trabajaban en ese lugar y cuál era su fin. Como eso llevó tiempo, lo que vimos y observamos lo retomamos las clases siguientes, donde se habló de: “la energía, sus propiedades, los tipos que existen y las fuentes de energía”. Con ello realizamos actividades en el libro de clase y al final hicimos maquetas para exponer sobre el tema. Creo que la docente pensó estas sucesivas clases desde una pedagogía crítica porque hay interacción con respecto al conocimiento, es decir, que no es algo que se transmite sino que se crean instancias de dialogo (como cuando charlamos sobre lo que observamos y pensábamos, además, en las exposiciones orales recuerdo que esta profesora hacía que los alumnos que estaban sentados tengan su tiempo de preguntar sobre lo que trabajaban los alumnos que estaban en frente, ya que cada uno tenía un tema distinto sobre energía). Por otra parte, las actividades que realizábamos del cuaderno tenían que ver con leer la teoría y trabajar separando los tipos de energía, por ejemplo. Esta parte me genera dudas de la pedagogía que elegí, pero a grandes rasgos se trabajó de manera dinámica por lo que recuerdo.

Con respecto a los elementos relativos a la didáctica, primero quisiera mencionar que el contenido es (o era) la energía y dentro de ella los tipos que existen, su clasificación en renovables y no renovables... las actividades fueron realizar una salida de campo, apuntes sobre lo que observamos y luego exponerlos, clasificar los tipos de energía, realizar maquetas (me tocó trabajar con una compañera haciendo un molino de viento) y luego exposiciones orales sobre ello. Para ello utilizamos el pizarrón, tiza, taffer (para trasladarnos), nuestras carpetas, hojas, lápices, lapiceras, planchas de telgopor y materiales como sorbetes para el molino (en mi caso) o para las demás maquetas que realizaron mis compañeros. Trabajamos de forma grupal e individual.”

María José relata:

1) Resulta qué, yo hice hasta 4to grado en la EPP N° 20 “Malvinas Argentinas” de Fitz Roy (escuela rural). Al ser un pueblo chico, siempre hacíamos caminatas, recorridos a estancias cercanas, etc... Y recuerdo algo, que me parece súper interesante, y que fue en realidad una salida de todos los alumnos de la escuela (de 1° a 7° grado), cabe destacar que éramos muy poquitos, creo que alrededor de 30 – 35 alumnos. Hicimos una salida al campo... resulta que, una de las docentes de la escuela era, bueno y es, la mujer del dueño de una estancia que se encuentra a unos pocos kilómetros de donde esta insertada la institución. Y ellos se dedican a la cría de ovejas. Entonces, luego de la organización que conlleva cualquier salida (planificación, autorizaciones, etc.), fuimos al campo. Justo era la época de “Esquila” del ganado ovino. En Fitz Roy, para la mayoría, a pesar de ser algo “común” o de la vida cotidiana (porque muchos tienen contacto con el campo), era muy interesante lo que íbamos a conocer, el objeto de estudio. Bueno, resulta que los docentes querían demostrarnos y explicarnos cómo llegábamos a vestir sweaters de lana, por ejemplo. Es decir, el proceso. En primer lugar, se esquilan las ovejas, se separa la mejor lana, se hacen “fardos de lana”, los cuales se

envían a la “barraca” (donde se sigue limpiando, se clasifica, se lava, etc), y ahí realizan nuevamente fardos pero con la lana limpia, procesada, luego se hila y después se vende en madejas u ovillos, lista para poder tejer. Y ese es el proceso de la lana... algo (en ese momento) tan ajeno a nosotros, porque si bien conocíamos las ovejas, o veíamos cuando las esquilaban, no sabíamos del procedimiento para vestir, finalmente, una prenda de lana de ovejas. Bueno, me extendí bastante en la explicación, es que para mí es muy importante, quizás porque me encanta el campo. Bien, continúo... Durante ese momento de observación (de como esquilaban las ovejas), los docentes nos mostraban en una imagen de afiche que pegaron en el “Galpón de esquila”, que ese, era el primero de los tantos pasos que requiere dicho trayecto para llegar a su fin. Y luego nos relataban el resto de los recorridos, siempre dejándonos preguntar, agregar algo, contar anécdotas, etc., en fin, nos dejaban PARTICIPAR.

2) El posicionamiento pedagógico que puedo ver reflejado luego de relatar mi experiencia como alumna de primaria, y hoy, como futura docente de primaria, tiene que ver con la pedagogía por competencias, porque claramente, los docentes, en conjunto, buscaron la manera de que los alumnos seamos partícipes de una experiencia que, mediante el uso de los sentidos podría decir, nos iba a quedar mucho más clara, y los contenidos (parte de su planificación) que podrían haber sido transmitidos, simplemente con preguntas y respuestas o buscar información y realizar las actividades de una fotocopia, por ejemplo (pedagogía por objetivos), sin embargo, los llevaron a cabo buscando una estrategia, que resulto satisfactoria para todos, dando el lugar de participación e intercambio en el aprendizaje, siempre, a los alumnos. Y me resulta de suma importancia mencionar que, “aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a conocer” son los aprendizajes fundamentales de la pedagogía por competencias. Y, claramente, los alumnos fuimos sujetos activos en la búsqueda, o, mejor dicho, construcción del conocimiento que se intentaba generar, en conjunto.

3) Bueno, en cuanto a la materia, que abordó el tema posteriormente a la salida de campo, fue el espacio de “Ciencias Naturales”. En el aula, volvimos a utilizar como recursos, marcadores, afiches, colores, cinta adhesiva, etc.... para demostrar (el total de los alumnos de 4to grado), de manera grupal, el proceso de la lana, desde nuestra experiencia, “la salida de campo”. Así, comentamos lo vivido por el grupo, y junto con la docente (Seño Moira, yo la adoraba), hicimos nuevamente el trayecto desde el principio al fin, aún metidos en la empírea, en la realidad, porque estábamos felices de haber aprendido algo más de lo que creíamos tan cotidiano.

4) Bueno, en cuanto a la intervención, decidí escoger los planteos de mi compañera, Luna. Ya que, me sentí un poco identificada, a medida que avanzaba en su relato y recordaba mi experiencia, que fue también en 4to grado, una salida de campo, muy significativa, en fin... algo que se recuerda después de unos cuantos años, porque nos desviamos del modelo de la “escuela tradicional”, participando, como sujetos activos, en la construcción de nuevos conocimientos, o ampliación de los conocimientos previos de nuestros esquemas de acción. También leí los planteos de mis otros compañeros, que participaron hasta el momento, Luciana, Darío y Janet. En cuanto a sus relatos y planteos respecto del posicionamiento pedagógico, que da cuenta de sus experiencias, ellos pudieron reconocer la “pedagogía por objetivos”, dando a conocer que no fueron partícipes en busca de “construir” nuevos conocimientos, sino que, se los consideraban, recipientes vacíos, a los cuales se debía cargar de información.

Y finalmente, me gustaría dar mi opinión respecto a las diversas experiencias vividas como alumnos, y hoy relatadas como futuros docentes (avanzados en el proceso de formación). Que interesante es volver un poco atrás, y pensarnos como alumnos de primaria, que interesante es poder recordar diversas experiencias, que nos llevan a pensar que fuimos parte de un posicionamiento pedagógico, que apunta a los objetivos, o a las competencias. ¿Por qué planteo esto? Porque creo que es un paso para poder reflexionar como futuros docentes, para poder, entonces, dar cuenta de lo que esperamos en nuestra tarea, de lo que queremos para nuestros alumnos, para su futuro, de las huellas que queremos dejarles, de los conocimientos que deseamos transmitirles o, mejor, quizás, construir en conjunto...”

Parte de mi devolución es:

“La "clase" que relatás constituye una experiencia. Por eso trasciende lo vivido, aprendieron haciendo experiencia, o haciendo experiencia, construyeron conocimiento. La salida de campo "al campo", doblemente implicada. Maravillosa. Cuando te leía, recordé que una vez, cuando tenía 6 o 7 años, vi esquilar, en un campo aledaño a aquel en el que vacacionaba- mi abuelita vivía allí. Gracias por hacerme recordarla. Notan cómo la implicación en la clase difiere en función de ella? Las propuestas docentes, como mencionás, difieren, y nos hacen pensar en su diversidad. No todo lo que se hizo en la escuela es malo. No siempre se reproduce en el sentido negativo. El contenido sería parte del proceso productivo, ¿verdad? Muy bien el análisis de elementos propios de la pedagogía y la didáctica.

Vuelvo a tu cierre: *"Y finalmente, me gustaría dar mi opinión respecto a las diversas experiencias vividas como alumnos, y hoy relatadas como futuros docentes (avanzados en el proceso de formación). Que interesante es volver un poco atrás, y pensarnos como alumnos de primaria, que interesante es poder recordar diversas experiencias, que nos llevan a pensar que fuimos parte de un posicionamiento pedagógico, que apunta a los objetivos, o a las competencias. ¿Por qué planteo esto? Porque creo que es un paso para poder reflexionar como futuros docentes, para poder, entonces, dar cuenta de lo que esperamos en nuestra tarea, de lo que queremos para nuestros alumnos, para su futuro, de las huellas que queremos dejarles, de los conocimientos que deseamos transmitirles o, mejor, quizás, construir en conjunto..."*

La reflexión, como práctica, es la clave, creo. Aquí, en estas intervenciones, estamos construyendo vínculos pedagógicos y personales, apuntalando lo aprendido sobre pedagogía y didáctica y situándolo en función de vivencias de los pares... Una arista de la reflexión.”

Biografía escolar y reflexión sobre las prácticas

La reflexión como práctica colectiva, cuando interpela la biografía escolar, nos permite reconocer dos dimensiones, una vinculada con la reproducción- que empleamos para pensar en porqué las planificaciones elaboradas reproducían elementos relativos a nuestra memoria escolar- y otra relativa a transformación, la invención, la imaginación, la búsqueda de estrategias

y recursos que enriquecían nuestra vida en la escuela en relación con el saber. De manera análoga, la propuesta desde este espacio reside en que recuerden lo vivido, valorado positiva o negativamente, para construir desde allí, para mejorarlo, enriquecerlo y ahondar en las potencialidades a construir. Lo que suele ocurrir es que resulte excesivamente complejo “despegarse” de esa biografía escolar en sus aspectos negativos, entre otros motivos, porque no han vivido situaciones diferentes, que les permitan construir experiencia que la modifique, durante el profesorado. Si revisamos las formas básicas empleadas en las clases de la carrera, nos encontraremos, de una u otra forma, con la explicación y la interrogación oral o escrita, y el empleo del pizarrón, ocasional, pero con valor de recurso privilegiado.

Por todo lo mencionado, podríamos sostener, a modo de supuesto, que la biografía escolar se refuerza durante el tránsito por el profesorado.

Se ensalza cómo debe ser el docente, el o la maestrx, en función de principios y mandatos-crítico, reflexivo, y todo lo demás. Pero nunca se explaya en mencionar en detalle cómo lo lograría en un aula, en una clase con niños y niñas en posición de aprendientes, de manera puntual y precisa, en relación con enseñar contenidos concretos.

Y, de repente, aparezco yo, insistiendo en distintos grados de viabilidad y operacionalidad de tales principios y mandatos... Y, para colmo, en las devoluciones al parcial les marco, indico y señalo que deben presentar recursos (no sé cuántas veces lo planteé en relación con la actividad de inicio), que deben trabajar con estrategias (no sé cuántas veces escribí que debían leer el material obligatorio de cátedra) para generar las condiciones de aprendizaje, mínimas, al prefigurar y desarrollar una propuesta pedagógico- didáctica.

Comenzando a transitar las nociones que estructuran las propuestas pedagógico- didácticas

En otra instancia, en la Clase 8, realicé una devolución a las viñetas que presentaron. Volvamos a ellas:

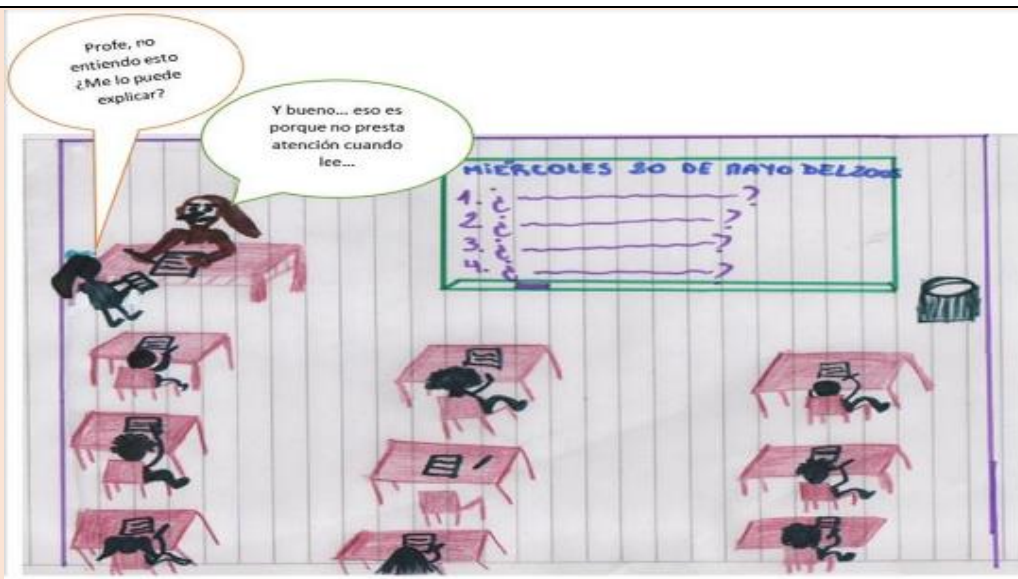
En las viñetas elaboradas por ustedes, aparecen, tal como se había solicitado en la consigna, múltiples miradas analíticas sobre la escuela y sus formas de enseñar, que remiten a su **experiencia escolar**- todo lo aprendido por cada unx de ustedes durante su tránsito por la institución.

Cuando lo vivieron como alumnxs, era vivencia, parte de sus **historias escolares**.

Ahora, que han aprendido nociones relativas a la pedagogía y la didáctica, junto con otras disciplinas que discuten la educación, como la sociología y la psicología, al recordar lo vivido e indagarlo desde esas nociones ya no es simple vivencia: esas vivencias fueron objeto de reflexión. Por eso, ahora se trata de **experiencia escolar**.

Voy a señalar elementos de la “clase”, sostenidos en la **Didáctica**, para el comentario sobre sus viñetas. Lo haré para aproximarlos a nociones específicas del campo, que orientarán las tareas a realizar próximamente. Empecemos!

María José, muy entusiasmada, recrea una escena reconocible: no se entiende lo escrito en el pizarrón, por parte de la docente, y cuando la alumna solicita una explicación, la respuesta devuelve la responsabilidad. Aquí aparecen **el uso del pizarrón como recurso, el bloque expositivo como estrategia y el cuestionario como actividad**. Eso son los elementos que confluyen en la modalidad de enseñanza.



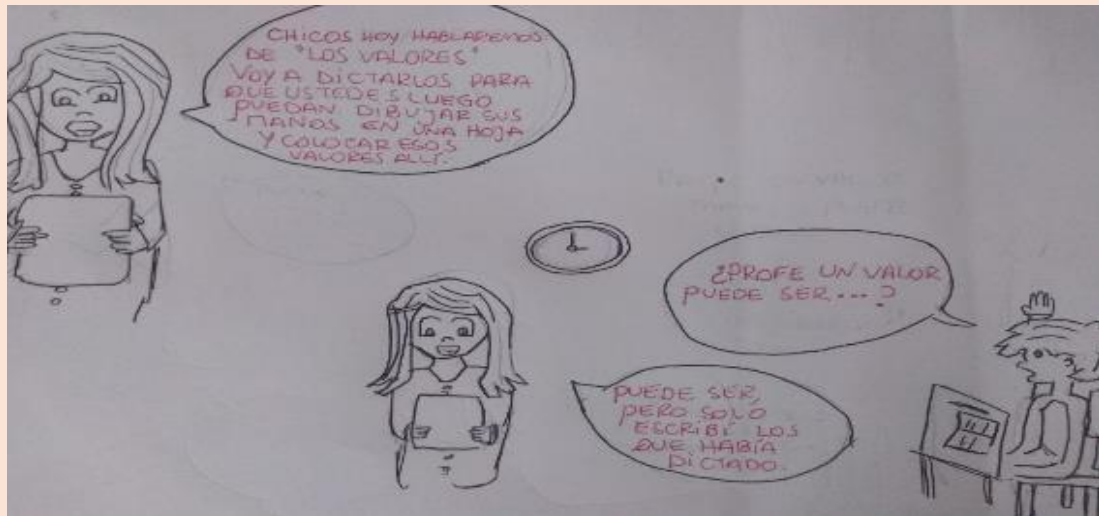
La no comprensión de la consigna remite, a su vez, a otro problema: cuando esto ocurre, lo esperable es que la docente reformule la consigna, ya que puede ser la causa de la no comprensión.

(...)



Luciana colabora ayudándonos a pensar en el valor de la actividad de inicio- la exploración de los saberes previos- y su sinsentido en la clase representada. La expresión “como creen que sea” no aporta elementos para situar el contenido, y mucho menos cargar de significado ese hacer. Por eso, cuando el contenido se presenta, sería necesaria una revisión de, por lo menos, algunos de esos esbozos elaborados por alumnos y alumnas, para desentrañar las diferencias y similitudes con la representación del sistema en la lámina. Entonces, aquí aparece una

estrategia orientada a la exploración de los saberes previos, y un recurso, la lámina, con sus contradicciones.

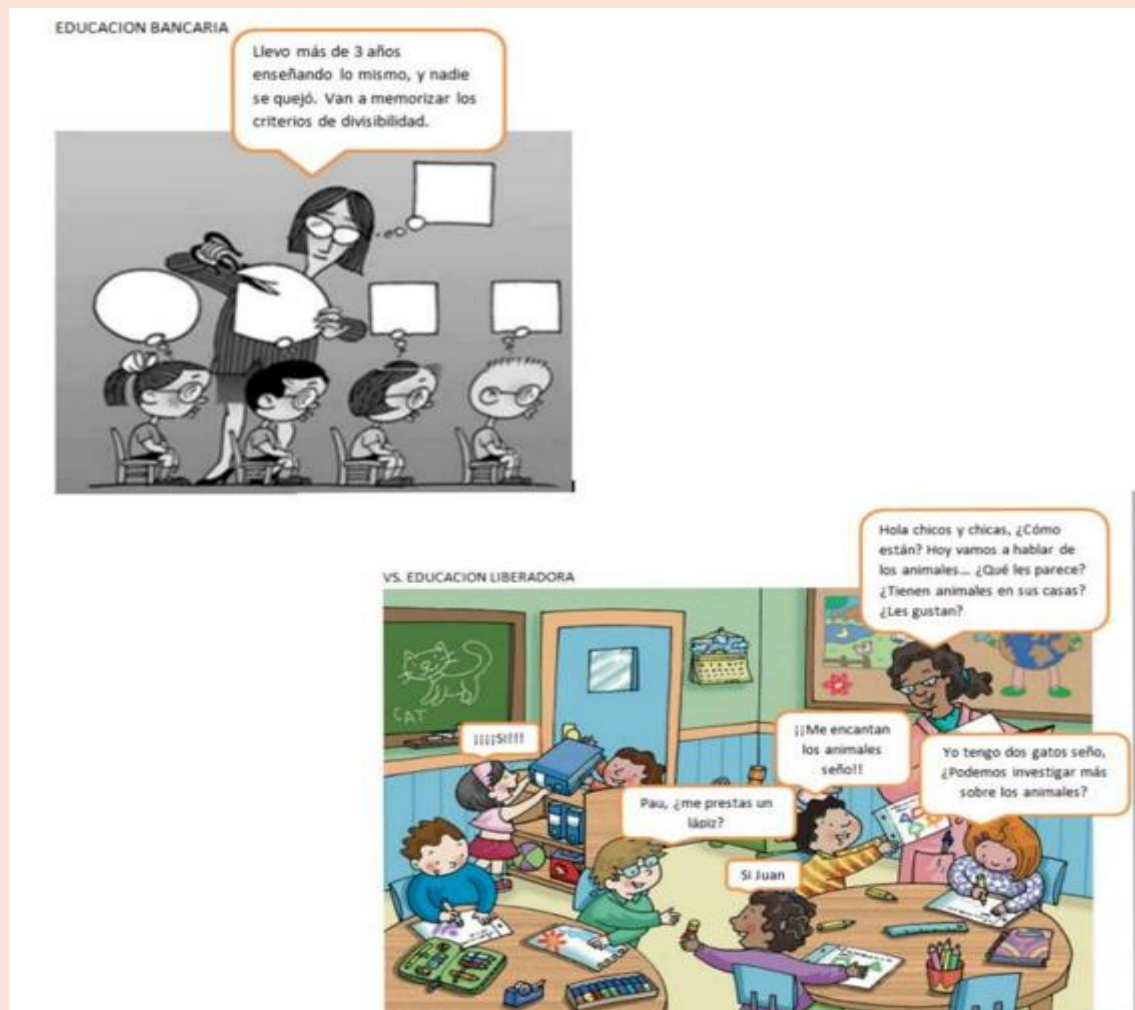


Macarena recrea una escena de la escuela secundaria, que perfectamente sería homologable a la primaria. El dictado como “bloque expositivo”, que sería: dictar el texto didáctico (en lugar de explicarlo) para luego solicitar la recuperación de elementos clave (las nociones que aluden a conceptos). Entonces, **la estrategia sería el dictado, y la actividad remitiría a la resolución del cuestionario**. Un punto a atender particularmente es la escasa coherencia de la propuesta, que no genera condiciones para que el otro aprenda. Remite a instruir, no a enseñar en su sentido pleno.

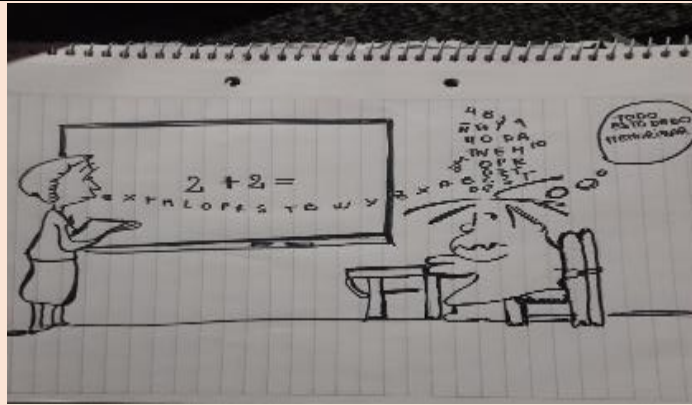
(...)



Darío indica con su viñeta un clásico escolar. Señalar las partes de algo suele ser un contenido (pienso en los elementos de la superestructura narrativa, la situación inicial, el problema y la resolución, y en los tantos ejercicios que se suele realizar para reconocerlos y marcarlos en los cuentos, por ejemplo). Pero tal señalamiento no es un saber significativo: ¿para qué se hará? Nuevamente, la expectativa que se crea al presentar el contenido- música, con todo lo que implica al referir a una de las bellas artes- queda subsumido a una acción de clasificación. El problema pedagógico- didáctico remite **al recorte**- qué enseñar sobre música- y a la falta de **indagación de los saberes previos**- qué sabe cada uno acerca de la música. He visto muchas “clases de música” que remitían a copiar una canción del pizarrón.



Luna retrabaja la noción de educación bancaria en su viñeta. Muestra, de manera plásticamente comprensible, cómo a partir del requerimiento de la docente, se da forma a una única manera de aproximación al contenido “criterios de divisibilidad”, desde su memorización. Entonces, se evidencia el problema de la limitación en el **uso de estrategias didácticas**. La matemática, materia que nunca comprendí, suele ser concebida con una estructura rígida y lógica, lo que no significa que exista una única manera de abordar sus contenidos. Existen múltiples maneras, metodologías diversas y estrategias específicas. Esta primera imagen aparece contrapuesta a la “educación liberadora”, en la que cada alumnx aprende exclusivamente a partir de sus propios intereses. ¿Cómo sería la tarea docente, si se plegara a cada uno de los intereses individuales, en un aula con veinte niños y niñas? Un interrogante que les ofrezco...



Finalmente, la viñeta creada por Rocío, muy estimulante por cierto, nos muestra uno de los aspectos ligados a la teoría curricular y, concretamente, a la trasposición didáctica: **la selección de contenidos**, vinculada con la prescripción curricular- en nuestro caso, los diseños curriculares de uso en la provincia de Santa Cruz constituyen los insumos base-. De todos esos “Saberes y contenidos” que se explicitan por área, en grandes cantidades, cada docente debe seleccionar y realizar los recortes pertinentes para su abordaje en las aulas, lo que requiere de una gran pericia. A su vez, en parte debido a la gran profusión de saberes y contenidos- y también a las exigencias de las autoridades escolares, que suelen insistir en la importancia de “enseñar” muchos-, una de las modalidades sobre las que se asienta la tarea puede consistir en la **memorización**.

Revisamos lo marcado en negrita- que indica de manera visualmente destacable las nociones clave, para eso se emplea la negrita: recursos, estrategias didácticas, actividad, recorte, saberes previos, selección de contenidos... Todo aquello que consistiría en el armazón de la planificación, como prefiguración de la enseñanza. Al armar la viñeta, cada uno dio cuenta de su percepción en torno de ellos, aunque no lo hayan mencionado. Todo eso forma parte de sus vivencias escolares, eso que aprendieron de manera implícita cuando eran alumnxs. Ahora, luego del recorrido realizado durante esta cursada, han construido mayores precisiones en torno de los componentes de la planificación y las operaciones intelectuales y emocionales que allí se encuentran implicadas, en función de la enseñanza y orientadas hacia el aprendizaje.

Justamente, atendiendo al carácter de mediación que porta la enseñanza, es que nos dedicamos, primero, a los recursos- debido a que eran casi inexistentes en sus planificaciones-. Y noten que, hasta ahora, es probable que nunca hayan recortado y pegado tanto como aquí, en Práctica III. Esto se debe a que los recursos requieren de su elaboración.... Porque, cuando asistan a las escuelas y sus aulas, no contarán todo el tiempo con todos los apoyos tecnológicos para ello; deben elaborarlos, con sus propias manos, de manera artesanal.

De esta manera, creamos las bases necesarias para abordar el siguiente concepto, las estrategias didácticas. Lo señalo como relevante porque, tal como aparece explicitado en cada devolución, era evidente que no leyeron con detenimiento, desde una mirada interesada, el material obligatorio de cátedra.

Por fin... Las estrategias



Vamos a trabajar en las propuestas por Rebeca Anijovich y Silvia Mora, en la obra “Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula”, y por Liliana Sanjurjo y Xulio Rodríguez, en la obra “Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar”. Por supuesto, si conocen a otros autores que propongan otras estrategias, serán bienvenidos.

Al leer la obra de Anijovich y Mora, notarán que las autoras consideran las estrategias didácticas como el conjunto de decisiones que toma el docente, que colaboran en la orientación (sería el sentido y dirección) de la enseñanza, con un propósito específico, esto es promover el aprendizaje de los y las alumxns. Consisten, por ello, en elementos clave, en tanto dan cuenta de cómo enseñar un contenido atendiendo qué deseamos que los y las alumxns comprendan, por qué, y para qué. **Al respecto**, señalan que estas estrategias inciden, directamente, en cuatro aspectos destacables.

El primero es en los contenidos que se intentan transmitir, ya que la forma da cuenta del contenido. Liliana Sanjurjo diría que *“Siempre que enseñamos un contenido también transmitimos una forma de proceder con él.”* No es lo mismo “enseñar” las tablas de multiplicar memorizándolas y recitándolas, que elaborar entre todos, de manera colaborativa, tablas pitagóricas (una en grande, para ir marcando sus elementos y su lógica, y cada alumnx la propia) y explorar sus regularidades y entrecruzamiento, por ejemplo. Tampoco es lo mismo que la o el docente lea de una vez un cuento, para después presentar un cuestionario, que sostener una lectura compartida, junto con imágenes y música, deteniéndose en los tiempos y lugares, los personajes, sus acciones...

El segundo consiste en el trabajo intelectual de lxs alumxns, ya que la demanda de retrabajo en torno del contenido difiere si, por ejemplo, deben escuchar una explicación- un bloque expositivo- o elaborar, bajo la guía de la o el maestrx, un mapa cognitivo en torno del contenido trabajado.

El tercero remite a los hábitos de trabajo y los valores, y por tanto, a qué estamos transmitiendo sin tener conciencia de ello, al momento de formular y llevar adelante una clase. Qué pautas consideramos necesarias o incluso imprescindibles- por ejemplo, al leer un cuento, exigimos silencio absoluto o intercambio guiado, por los interrogantes que pueden plantear los y las alumxns, por el contenido a enseñar; qué tenemos en cuenta respecto de una producción escrita, si el cumplimiento en tiempo y forma, el esfuerzo demostrado, el empleo de normas escriturales o el sentido desplegado, entre otros. Depende de en qué coloquemos el énfasis, se dará cuenta de una valoración diferenciada, de una posición respecto de lo que se entiende por enseñar, y por aprender.

El cuarto refiere al modo de comprensión de los contenidos, cómo sabemos o creemos que el otro, el o la alumna, comprende mejor ese contenido que intentamos enseñar. Aquí coloco dos ejemplos: sabemos que ellos poseen saberes previos, generados desde distintos espacios o prácticas- quiero decir, no exclusivamente escolares. También sabemos, o por lo menos pareciera ser así, que las personas poseemos distintas formas de acercarnos al saber, aquello que algunos autores denominan “inteligencias múltiples”, que triangula de diferente manera en cada una. Por tanto, es condición generar propuestas atendiendo distintas posibilidades de comprensión, empleado, así, diversas estrategias. Para ello estudiamos cómo operan los procesos cognitivos: aquí volvemos a lo aprendido respecto del aprendizaje.

De manera complementaria, y siguiendo el planteo de las autoras, estos contenidos se inscriben de manera diferenciada en relación con su procedencia, por ello se organizan en sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, e implican un retrabajo en torno de sus contextos de producción, cómo y de dónde surgen, así como su didactización, cuáles son las estrategias más valiosas para su abordaje en función de la comprensión en torno de lo relevante de ese contenido inscripto en ese campo o disciplina. Pienso, por ejemplo, en la viñeta elaborada por Darío...

Ellas analizan las siguientes estrategias:

- Las buenas preguntas
- Las clases expositivas
- El uso crítico de las imágenes
- La exploración y el descubrimiento

Por su parte, Sanjurjo y Rodríguez bordean la noción de estrategia didáctica, y la resignifican al postularla como “formas básicas de enseñar”. Retoman a Hans Aebli, un teórico e investigador suizo que se centró en la psicología cognitiva, en sus relaciones con el campo de la didáctica, para considerarlas modos habituales de pensar y comunicar que resultan naturales – es decir, habituales e históricos, no analizados exhaustiva, metódica y sistemáticamente antes de su empleo- que constituyen una base, un soporte de todo proceso de aprendizaje y de todo proceso de enseñanza.

Como modos cotidianos de establecer relación y conectarnos con el mundo que nos rodea, en tanto medios de adquisición y de transmisión de conocimientos, no pueden ser obviados por la escuela y las clases que en ella se llevan adelante, en tanto espacio de construcción de conocimientos. Deben ser recuperados- traídos, trasladados desde el contexto que se producen y resituados- incorporados en las propuestas pedagógico- didácticas, en el desarrollo de clases en las escuelas.

Sanjurjo señala las siguientes formas básicas de enseñar:

- La narración
- La explicación
- El diálogo y el interrogatorio
- El ejemplo, la analogía y la metáfora
- Las apoyaturas visuales
- Ejercicios y situaciones problemáticas

A las estrategias didácticas mencionadas, podríamos agregarle el juego, ¿verdad? No sé bien por qué no se encuentra presente como tal, quizás en Argentina se considera bajo otra denominación, como técnica, recurso, método o actividad. Nosotros, siguiendo aquello que postulan Anijovich y Mora, esto es, que las estrategias de enseñanza conforman “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje

de sus alumnos. (...) orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”, entenderemos al juego como una estrategia.

¡Nos reencontramos en el Foro!



Comparto con ustedes una bellísima fotografía.