

PRÁCTICA III

VIGÉSIMO PRIMER ENCUENTRO. Lunes 26 de octubre

Revisitando el recorrido realizado. Parte I

Buenas tardes!

En este encuentro, nos organizaremos en torno de un corte, un momento clave para revisar lo transcurrido y lo que fueron aprendiendo en este segundo cuatrimestre en relación con la elaboración de propuestas pedagógico- didácticas, para seguir avanzando.



Iniciando el itinerario

En el reencuentro, el día 7 de septiembre, me dirigí a ustedes a través de un video con propósito formativo e informativo, en el que hice referencia a la evaluación y la autoevaluación. De allí que se encontraba enmarcado en un breve análisis en torno de la tarea realizada- elaboración individual o de a dos personas de una planificación diaria desplegada a partir de un cuento, leyenda o mito, y la tarea a realizar en torno de las devoluciones y sus propias miradas en torno de lo que elaboraron y mi revisión. Esta última fue, por ello, una doble tarea: un análisis de sus producciones y las devoluciones, para que ustedes, desde lo que implica la externalidad- mirando objetivamente, de manera lo más neutral posible- revisen qué escribieron y qué mencioné o clarifiqué al respecto. Lo usual es que lxs estudiantes se molesten por las devoluciones que realizo. Estoy acostumbrada.

Comenté que año a año reformulo el primer parcial para luego analizarlo en detalle, con la intención de rastrear los sentidos inscriptos en esas planificaciones, que son prefiguradoras de la práctica de enseñanza. Es decir que dan cuenta de cómo imaginan ustedes, cada unx, cómo se desarrolla una clase destinada a los niños y niñas que habitan las escuelas y las aulas.

Elaborar planificaciones diarias, bajo las coordenadas establecidas en la cátedra, es difícil, porque supone y a la vez requiere del interjuego de diversos saberes, que ustedes habrán notado en las devoluciones.

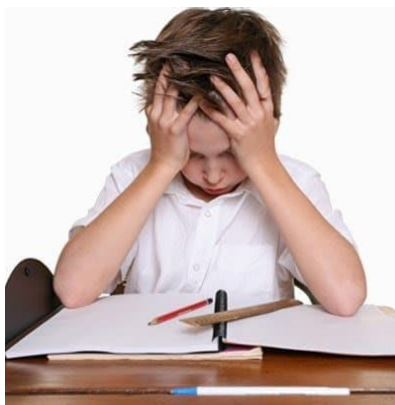
El primer nivel es el más básico, y remite al uso adecuado de la normativa escritural: los problemas detectados y señalados, en general, tienen que ver con el uso de signos de puntuación y de acentuación. Problemas ortográficos, pocos, a excepción de algunos homófonos.

El segundo nivel refiere a la coherencia y cohesión textual. En muchas devoluciones escribí que no “era coherente” una oración. Coherencia que falta, por ejemplo, en oraciones declarativas que carecen de Predicado (algo así como oraciones unimembres), y estos problemas están relacionados en ocasiones al uso de signos de puntuación. La cohesión remite al uso de recursos; por ejemplo, para evitar la reiteración- repetición de una misma palabra- alumnos, textos. No encontré puntos y seguidos, creo que en ninguna planificación...

El tercer nivel se delimita por las marcas genéricas, la especificidad del género planificación diaria (ya que constituye un género de las prácticas). En este sentido, se nota la mezcla de tiempos verbales- por ejemplo, cuando empiezan haciendo referencia a “las practicantes”, y más adelante escriben “les entregaremos una fotocopia...”, o la informalidad- cuando escriben como si hablaran, por ejemplo “lo que vimos en la clase pasada”- es decir que no distinguen entre registros, ya que este escrito es académico, y su registro es formal.

El cuarto nivel remite al empleo de saberes pedagógico- didácticos. Aquí estamos inmersos en la dificultad existente, y habitual, en términos de precisión- por ejemplo, qué es un recorte y cómo se elabora- y de articulación- entre lo que escribieron en la fundamentación, el recorte, los objetivos, las estrategias, las actividades, las formas de evaluación, e incluso la lista de cotejo. En algunas planificaciones era notorio que se habían construido sin coherencia interna- cada parte no estaba relacionada estrechamente con la anterior, a modo del monstruo de Frankenstein. Piezas sin ensamblar, una buena analogía.

¿Por qué reiteré que enseñar no es solamente instruir, y cómo se relaciona con la expresión “Dar clase”? Si recuerdan lo trabajado en Infancia y subjetividad, habrán notado que el docente oferta significaciones; los y las alumxs pueden aceptarlas o no... “Dar clase” es bajar contenidos y actividades: se da sin importar si el otro recibe, se da porque el otro no sabe más que obedecer.... Si te doy clase, vos aprendés.... ¿Recuerdan sus afirmaciones acerca de la educación bancaria? Como yo, que soy el- la únicx poseedor- a de todo el saber, doy, vos, que no tenés nada, aceptás, no hay vueltas...



Luego, mencioné:

“Todos los parciales se encuentran aprobados. Mi propósito es simple: indicar las dificultades y errores para que cada uno y una de ustedes tome nota, comprenda lo señalado, y actúe en consecuencia.

Aprender implica un quiebre con lo que hasta ese momento se creía o sabía. Planificar es difícil, como escribía antes; por desempeño, como lo solicito a ustedes, más aún. Porque están aprendiendo es que debo solicitar el detalle, la precisión. Una vez que lo aprendan, resultará más simple. Y se aprende con la práctica, y desde ella se va hacia la teoría- los conceptos relativos a aprendizaje, contenidos, estrategias, recursos, actividades, evaluación... no son aprendidos por leer varias veces sus definiciones: hay que usarlos para comprenderlos.

Algo parecido podría decir en relación con los mitos, las leyendas, los cuentos fantásticos: no se aprende por leer uno y luego- o antes- se mencionan sus características, para luego exigir que inventen uno... Se aprende sobre el género cuando, desde la lectura, el docente va señalando y poniendo en discusión esas características. Y se reiteran, una y otra vez, esas marcas genéricas, durante la lectura, después de la lectura, en la clase siguiente, con otro cuento inscripto en el mismo género...

Sin excepción, cada planificación eligió los elementos de la superestructura textual: situación inicial, complicación, resolución. Quizás porque ese contenido fue presentado cuando ustedes mismos iban a la escuela. Pero, fíjense, en muchos de sus abordajes había errores: no podían definir dónde se ubicaban al llegar al texto literario. ¿Por qué? Simplemente, no fue comprendido e interpretado...

Por ejemplo, el cuento “Cuello duro” carece de situación inicial- no se menciona ni el tiempo ni el lugar, ni se describen los personajes. La complicación, en relación con el mito de Teseo y el Minotauro, se despliega cuando el problema en torno del minotauro aparece: no antes. Porque esa es la complicación, y no las situaciones que debe vivir el personaje previamente- ya que lo vivido por él contribuye a comprender e interpretar sus acciones. Es parte de la caracterización del personaje, se ubica en la situación inicial.

Esto se debe a que, seguramente, cuando ustedes iban a la escuela los instruyeron de esa manera. Como la manera en la que los instruyeron no apeló a la comprensión e interpretación, no lograron aprenderlo. ¿Notan la diferencia entre “dar clase”, instruir y enseñar?

¿Cuántos contenidos pueden enseñarse en dos horas cátedra? Seguramente, un contenido de la complejidad que poseen esos elementos de la superestructura textual, con mucho trabajo sostenido y articulado, podrían comprenderse en textos simples, canónicos, en un ciclo completo... por ejemplo, “Caperucita Roja”, un cuento tradicional: existen versiones canónicas, con una situación inicial, una complicación y una resolución visibles, identificables. Pero no todos los cuentos, o no todos los textos literarios, son iguales.

También cabría preguntarse: ¿Para qué se enseñaría a identificar la situación inicial, la complicación y la resolución? ¿Qué aporta en términos de conocimiento en torno de la literatura? Aprender eso: ¿haría que les guste o interese leer? ¿Para qué creen que se enseña? Volvamos sobre ello por analogía: ¿por qué se enseñan las partes de la planta? No para que las memoricen, sino que una vez que, por ejemplo, se reconoce que posee raíz, puede comprenderse la función de nutrición; una vez que se reconoce que posee tallo, puede comprenderse la función de sostén; una vez que se reconoce que posee hojas, puede abordarse la noción de síntesis...

Por eso, en esta primera clase la consigna, que parece simple pero no lo es, consistirá en que cada uno, de manera individual, volverá a revisar la planificación diaria que elaboró, y mencionará en el Foro creado a tal efecto:

- *Qué aprendieron al elaborar la planificación: es decir, qué no sabían antes que aprendieron al construirla... dos menciones al respecto. Y recuerden los conceptos de aprendizaje- qué es aprender y cómo se aprende, vuelvan a Piaget y Vygotsky, y aquellos otros que hayan trabajado antes.*
- *Dos menciones respecto de qué fue lo que les resultó más difícil, complicado, a su criterio- pueden retomar, o no, las indicaciones, correcciones o comentarios que realicé al revisarla.*

- Finalmente, dos menciones respecto de cómo significan mi valoración, respecto de que las planificaciones presentadas se basan en “dar clase” o instruir. Deben referenciar a Alliaud y Antelo, así como a Davini, autores abordados previamente, que dan cuenta de qué es enseñar... Van a tener que releer el material de cátedra obligatorio.

Entonces, en el foro darán cuenta brevemente del texto literario elegido, así como el grado seleccionado, y luego responderán a los lineamientos establecidos. Esto es para que sus pares, compañeras y compañero, puedan situarse en contexto, a fin de habilitar instancias de comprensión e interpretación. Si no contextualizan lo que escriben, no es posible entenderlo.

Sobre ese escrito grabarán un video explicándolo, dando cuenta de lo que escribieron; pueden agregar ejemplos, situaciones, cuestionamientos, todo aquello que contribuya a ampliar lo escrito.

Es decir, van a utilizar dos medios para desarrollar esos ítems- dos nociones o acciones aprendidas- dos dificultades detectadas- dos apreciaciones en torno de la noción de instrucción: uno es el escrito, y otro el oral, mediado por las herramientas tecnológicas.”

Realizaron, todxs, una buena tarea en esa revisión conjunta. Se tomaron el trabajo de pensar qué debían corregir, pero no porque “yo” lo diga- porque ahí estaríamos retornando a esa idea preexistente, que el docente lo sabe todo y lxs alumnxs, nada-. Ser honestx y capaz de volver a mirar, sin prejuicios y con los saberes construidos en la formación, las propias producciones, es parte de nuestra tarea docente, de ustedes y mía. Todos nos equivocamos, yo también, no lo duden. La cuestión es qué hacemos con esos errores... Mi intención, siempre, es volver sobre ellos, revisarlos y analizarlos, y tomarlos como punto de partida para que próxima vez pueda superarlos. Pero, si no sé que no sé, no puedo corregirlo. La toma de conciencia de eso que no sabía antes pero sé ahora, es clave.

También tengo en cuenta el doble trabajo; de esta manera, debían escribir sobre ello, y, en simultáneo, expresarlo oralmente. Fíjense cómo los modos de dar cuenta se desdoblaron, operando de manera articulada, en términos de revisión de los propios procesos. Por escrito se manejan desde el inicio de la cursada; la oralización, que remite a la exposición o explicación verbalizada, conforma un espacio poco permeable en estas instancias actuales, en virtud de la no presencialidad. Por ello, tal como en una clase anterior, solicité la elaboración de un video.

Voy a sostener, de aquí en más, que en lo que respecta a la enseñanza con y de niños y niñas, se requiere de la presencia. Pero no solo física.

La presencia, difícil de precisar, es aquello que permite que niños y niñas sigan nuestras palabras e indicaciones, nutrida del oficio docente. Se basa en características personales, en parte, pero requiere de otros componentes: la preparación- se sabe todo aquello que la formación ofertó- y la disposición- se espera el intercambio, se abre a lo diferente, novedoso, imprevisible, se habilita la toma de la palabra, tanto como reclamo o desinterés, que como implicación e involucramiento. Sin presencia, la transmisión no es posible. Algunos otros elementos que la contienen remiten al valor como referente cultural en formación, o en términos de constitución de vínculo pedagógico: aquello que unx va a decir o hacer resuena de manera diferente, impensada hasta el momento, anclada en algo conocido o absolutamente novedoso, pero es relevante en sí mismo. Si no se gesta y sostiene esa presencia, aunque la planificación esté perfectamente elaborada y las actividades resulten interesantes y bien confeccionadas, la clase cae. Los niños y niñas no siguen la clase, no aceptan ese ofrecimiento de significados. Charlan, se distraen, gritan, se levantan; es decir, muestran su disconformidad.

Me ha tocado vivirlo de cerca, tanto con practicantes como con residentes. En situaciones así, la mejor opción es suspender las prácticas (para no afectar directamente tanto a los y las niñas como al o la practicante o residente).

Quizás una analogía, aunque no me convenza completamente, sea la del flautista de Hamelin. Hay algo mágico en la música que obliga a los niños y niñas a seguirlo... Vamos a excluir lo nefasto del propósito, por favor.

Ustedes, aquí, podrán recordar esa maestra o maestro que los embelesaba, por algún motivo, reconocible o no. Qué cualidades portaba y cómo las desplegaba a través de la clase, en sus relaciones con la construcción de conocimiento. Yo recuerdo varias, tanto en mi recorrido por la escuela como por el colegio secundario. Y también a docentes en el nivel superior.

A lo que pretendo llegar es que la exposición, basada en la oralización, es un ejercicio relativo a la construcción de la presencia, la presencia pedagógica. Pero situarse en una clase con niños y niñas no es lo mismo que presentarse a un final. Hay otros elementos y variables, desde que entendemos que el contexto y los participantes, así como el propósito, difieren.

Por ahora, no podemos sostener otras instancias de exposición, lamentablemente.



Con posterioridad, nos centramos en dos tópicos que habían sido identificados como problemas en sus planificaciones. Claramente, no me voy a dedicar a enseñarles a ustedes cuándo se coloca una coma, o por qué una oración, en una planificación, debe contener Sujeto y Predicado. Esos son saberes de los que ustedes deben nutrirse; si les indiqué que había problemas en torno de ellos, ustedes, adultos, deben buscar la mejor manera de aprender su uso y utilización. Por mi parte, seguiremos trabajando en la planificación diaria como género.

Ahora bien, tal como escribía antes, noté dos faltantes importantes en las planificaciones, en términos pedagógico- didácticos. Sobre ellos avanzamos.

Los recursos didácticos

Los faltantes mencionados hacen referencia al empleo de recursos, como soportes de los bloques expositivos o explicativos, y de estrategias, las que operan apuntalando y direccionando las actividades.

Por ello, sobre el primero construí una Ficha de cátedra- algo que estaba pendiente, no sé por qué no lo hice antes. Ese fue uno de mis errores, la postergación de un elemento clave en la planificación y su desarrollo- en la que abordaba algunos de los múltiples recursos existentes, y algunas aproximaciones a materiales y estrategias. A partir de lo que se explicita en esa ficha y sus resonancias, establecí que ustedes debían revisar, otra vez, la planificación construida, e incorporar recursos. Para eso, hay que confeccionarlos, laboriosamente...





Otro recurso que elegí, fue la música para acompañar el cuento. Traté de que se escuche más mi voz que la música. Bueno, era mi voz pero lo que van a ver los alumnos/as es a una muñeca que cuenta el cuento, utilizando como recurso el rotafolio.

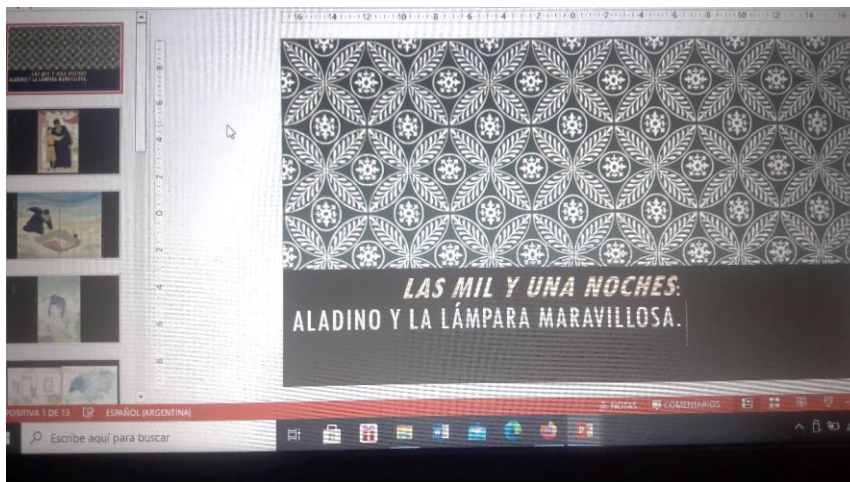
Esta muñeca se llama Lulú. Me pareció una gran idea el recurso pero para ser sincera, no soy buena para las manualidades. Entonces hablé con mi mamá y le dije que si conocía a alguien que me preste un muñeco. Pero mi mamá me dice: " tráeme las cosas y yo lo hago" . Y así fue, lo hizo ella.

Aclaro que ella no hace muñecos, pero me quería ayudar.

A continuación le dejo unas imágenes de la producción de la muñeca. (en la imagen sale mi mamá, se llama Fabiana)



Aclaración: el tamaño de la muñeca capaz les parezca un poco grande, pero me parecía que los niños debían enfocar su mirada en Lulú, la que va a contar el cuento, y obviamente en las imágenes del rotafolio. En la imagen se ve más grande pero no es así. La boca está preparada para que yo la pueda manejar, es decir, que tenga movimiento a medida que cuente el cuento.





Luego de esta ardua tarea, con algunos comentarios en torno de los procesos de producción, nos situamos a nivel del siguiente contenido.

Las estrategias didácticas

Sobre ellas, planteé algunas precisiones, y luego me aboqué a un ejercicio de problematización en torno de los motivos por los que lxs practicantes, en la elaboración de sus primeras propuestas, suelen apelar a su biografía escolar:

“(…) 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.”

Entonces, esa biografía escolar, eso que aprendimos sin darnos cuenta, sin percibirlo como aprendizaje, cuando íbamos a la escuela, nos conduce a creer que una clase puede basarse en nuestras capacidades en términos de acción. No tendremos temor a exponernos, y por tanto no será necesario detallar cómo realizaremos cada acción al interior del aula y, finalmente, en

relación con cada instancia, cada actividad, obtendremos la atención y la aprobación de manera automática. Por eso, no nos generará preocupaciones que no se entienda aquello que intentamos enseñar.

Como imaginarán, nada es así.

Un desvío en el sendero

Una cuestión que no puedo soslayar es la organización físico- ambiental de la clase. En un aula, veremos niños y niñas que se encuentran sentados frente a un pizarrón, en un ordenamiento espacial específico, y cuyas acciones se encontrarán reguladas por el tiempo institucional, medido por el timbre. Ustedes ya tuvieron oportunidad de acercarse al concepto de “gramática escolar”, planteado en la Clase 14 junto con el parcial. Lo recordamos.

“**Para aclarar** lo mencionado en el segundo párrafo, propongo que miren detenidamente:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1ª	LENGUA	CS. NATURALES	LENGUA	MATEMÁTICA	CS. SOCIALES
2ª	LENGUA	TECNOLOGÍA	LENGUA	MATEMÁTICA	CS. SOCIALES
3ª	MATEMÁTICA	LENGUA	MATEMÁTICA	CS. SOCIALES	CS. NATURALES
4ª	MATEMÁTICA	LENGUA	MATEMÁTICA	LENGUA	CS. NATURALES
5ª	ED. FÍSICA	PLÁSTICA	ED. FÍSICA	MÚSICA	MATEMÁTICA

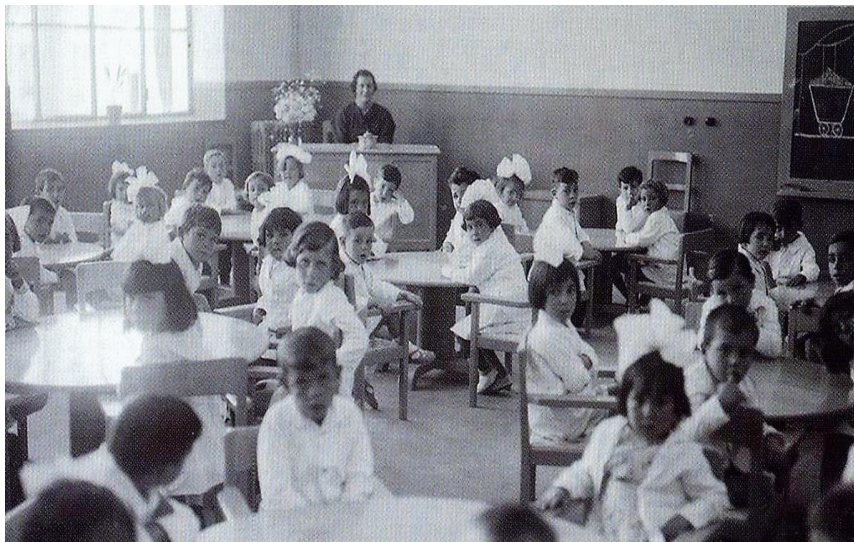
En la foto, que corresponde al horario de un tercer grado, pueden observar cómo se distribuyen las áreas, de manera casi- casi- aleatoria. Siete horas de lengua y de matemática- es decir, cuatro de cinco días de clase- tres de ciencias sociales, una de tecnología, y tres de ciencias naturales. Esas son las áreas que son desarrolladas por la- el maestrx de grado- quien, como tal, debe cumplir una carga horaria de 20 horas reloj por semana. Además, su cargo remite a su titulación: el nivel educativo. Piensen en el título que obtendrán al finalizar la carrera: Profesor-a en Educación Primaria. Se agregan las áreas especiales- desarrolladas por docentes que poseen titulación por especialidad- educación física, plástica y música, como Profesor de Educación Plástica.

El horario escolar, en términos teóricos, constituye uno de los elementos del núcleo duro de la gramática escolar, entendida, de acuerdo con Ricardo Baquero y otros, en la obra “Las formas de lo escolar”, publicada en el año 2007, como estructura estructurante en tanto forma escolar moderna, conformada por componentes que permanecen, como la organización del espacio y el tiempo, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no-saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes. Se trata, por tanto, de reglas sumamente estables que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas. (Subrayado propio)

El concepto de gramática escolar fue gestado por David Tyack y Larry Cuban en su libro “En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas”, y concebido como “el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro”. **Queda claro, entonces,**

que la distribución del tiempo en la escuela es uno de los núcleos duros de la gramática escolar, y, por tanto, condiciona la manera de planificar y desarrollar la clase. Consecuentemente, como condiciona la manera de enseñar, también condiciona la manera de aprender. Pensemos que tantos quiebres y discontinuidades no alientan el desarrollo de procesos- como enseñar y aprender. Tanto docentes como niños y niñas se ven conminados a agrupar esas fracciones temporales y formativas, a fin de construir trayectos que supongan apropiaciones efectivas. Este es un dato clave al momento de prefigurar la clase – planificar- como al desarrollarla y evaluar sus logros.”

¿Qué notan, como elemento en común, en estas fotografías? ¿Recuerdan cuándo trabajamos con ellas?





Ahora, ¿qué aparece, como elemento común, en estas otras fotografías?



Extraída de: <https://www.ambito.com/politica/escuelas/el-gobierno-confirmando-que-las-primarias-tendran-una-hora-mas-clase-dia-n5545989>



Extraído de: https://4.bp.blogspot.com/-KDQ0ngBxxqQ/WOWOB80FPjI/AAAAAAAAEVw/weOwPStrmrgW5-IKaC3byK_qw7vqqfIhACLcB/s1600/docente-en-clase.jpg



Extraído de: <https://razonyrevolucion.org/editorial-las-aulas-y-las-urnas/>



Extraído de: <https://infocielo.com/escuela-primaria/escuela-primaria-los-alumnos-bonaerenses-pasaran-grado-n502579>

Volvemos:

En el **subrayado propio** que aparece en el texto anterior, notarán que se hace referencia, entre otros, a la organización del espacio del aula como elemento constitutivo de la gramática escolar.

Si **vuelven a las planificaciones** diarias presentadas, en general, todxs habían presupuesto que niños y niñas estarían quietecitxs en sus asientos, por lo menos, la mayor parte del tiempo.

Podemos aventurar que algunos aspectos de la gramática escolar se han incorporado en sus biografías escolares como saber respecto de la organización y desarrollo de una clase. Por eso, les resulta lógico y natural que la disposición espacial del aula sea una y no otra. Y, también por eso, imaginaban que en sus primeras clases la mantendrían.

Vamos a ir hacia una zona impensada:

Observen, por favor, esta escena, icónica, del largometraje “La sociedad de los poetas muertos”.

<https://www.youtube.com/watch?v=iZExl1ge66w>

Mirar constantemente las cosas de un modo diferente.

El mundo se ve distinto desde aquí arriba.

Si no me creen, vengan a comprobarlo... ¡Vamos!

Deténganse unos minutos a pensar en esa relación estrecha entre biografía escolar, tiempo y espacio de la clase.

Este año, la pandemia y sus implicaciones en términos de reordenamiento de la vida cotidiana nos restó la posibilidad de realización de prácticas de enseñanza. En esa instancia es donde ustedes podrían percibir, claramente, cómo operan tiempo y espacio como condicionantes, tanto de la prefiguración de la clase, la planificación, como de su implementación y desarrollo. Y lo particular al respecto es cómo esa biografía moldeó, incluso, cómo imaginan una clase de literatura... Se encontrarían en condiciones, por tanto, de abordarlo desde esa dialéctica teoría-empiría.

Probando, probando.... Retorno al tema: estrategias didácticas
--

Decía una profesora, responsable de Didáctica general cuando yo estudiaba el primer profesorado, que el pensamiento no es lineal, sino que su forma es arbórea. Llegué a la conclusión provisoria, al cabo de varios años y estudios, de que el aprender también lo es. Y ahora me doy cuenta de que la analogía permite incluir el enseñar. Escribo, y también explico o desarrollo oralmente, como si... como si contara un cuento o novela. Y por ello, desde la categoría teórica de “tiempo en el relato”, en lo que digo o escribo aparecen las rupturas temporales. Analepsis, prolepsis y contrapuntos que, finalmente, se sintetizan en una estructura circular, con el regreso al punto de partida.

Retomando la clase anterior, en ella ofrezco diversos acercamientos en torno de las estrategias didácticas. La intención es quebrar esa visión monolítica que portan, en la que se emplean, en varios casos, dos estrategias con exclusividad, la explicación en bloque expositivo o texto escrito, y la interrogación. Para ello, les planteé que analicen cada una de las propuestas por las autoras, y luego seleccionen algunas de ellas para mejorar la planificación diaria. Y, de paso, situamos el juego como estrategia (total, las expertas no se van a enterar). Ya Darío había elaborado uno, que entiendo puede reformularse para el abordaje de múltiples contenidos.



“Alrededor del círculo”, Kandinsky

Bajo este recuento de lo enseñado y de lo aprendido durante estos últimos meses, parece conveniente transparentar algunas aproximaciones al programa de la cátedra. Observen, por favor:

EJE 1: LAS PRÁCTICAS, ENTRE EL DECIR, EL HACER Y EL SER

- Pedagogía y didáctica como campos configuradores de la práctica reflexiva. Formación y prácticas: enfoques, movimientos y vertientes.
- Niñez e infancia, biografía escolar e institución escolar: su recuperación y contextualización.
- Docencia como trabajo, oficio y-o profesión.
- Escuela cotidiana: saberes e intervenciones contextualizadas. La cultura escolar.

EJE 2: PERCIBIR, SENTIR, PENSAR. LA REFLEXIÓN COMO PRÁCTICA

- Currículum, entre el enseñar y el aprender. Transmisión y co- construcción.
- Transposición didáctica y conocimiento escolar. Formas de relación con el contenido.
- Gramática escolar: el tiempo y el espacio como configuradores del cotidiano escolar.
- Observación y registro de situaciones pedagógico- didácticas: su problematización.

EJE 3: RECORRIDOS CURRICULARES Y SUS DESARROLLOS CONTEXTUADOS

- Planificación: formatos prescriptos y sus componentes.
- Planificación diaria como género textual. Estrategias y actividades, su centralidad.
- Construcción metodológica y configuración didáctica.

EJE 4. TENSIÓN ENTRE PENSARES, HACERES Y DECIRES

- “Clase” como espacio de reflexión y acción: lecturas posibles. Presencia y transmisión.
- Análisis interpretativo de las prácticas de enseñanza docente. Crónica pedagógica como género textual.
- Evaluación y sus modalidades: heteroevaluación, autoevaluación y co- evaluación.

Comento en torno de los contenidos que aún no han sido abordados.

Cultura escolar, construcción metodológica y configuración didáctica: refieren a problemáticas que integran el programa de Residencia. Como ustedes, eventualmente, la cursarán, allí serán abordadas.

Heteroevaluación y co- evaluación: la primera remite, en nuestro caso, a las apreciaciones de carácter valorativo respecto de sus desempeños, por parte de los y las alumnxs, la o el maestro de grado, las autoridades escolares, entre otros. Ya sabemos que no fue posible realizarla. La co-evaluación es aquella que deviene de las apreciaciones de carácter evaluativo por parte de sus pares. Esta práctica es bastante complicada... En el sentido de que resultó difícil su realización a través de los intercambios en los foros, aunque sí leí algunos comentarios en Youtube respecto de sus videos, eso es importante. No es una temática central en las instancias finales, justamente por sus limitaciones. Además, como este año y esta modalidad de trabajo difiere de la habitual, establecí varias instancias de autoevaluación.

Análisis interpretativo de las prácticas de enseñanza docente. Crónica pedagógica como género textual: constituyen dos polos centrados en las prácticas de enseñanza, porque se analizan situaciones vividas durante el desarrollo de las prácticas y se las teoriza al escribirlas en una crónica pedagógica. Como no fue posible realizarlas, no voy a solicitar una crónica pedagógica.

Sí van a empezar, desde ahora, a escribir una crónica de formación. Seleccioné este género porque permite que confluyan múltiples elementos propios del aprendizaje y, a su vez, en este proceso recursivo, es posible abordar los límites de aquello que nos quedó pendiente, la reflexión sobre la práctica de enseñanza. Por eso, nos situaremos en un ejercicio de análisis reflexivo sobre la propia práctica de aprendizaje a través de la escritura de la crónica de formación.

Para ello:

- Buscarán y guardarán cada clase, junto con las producciones propias y sus devoluciones por mi parte, en un lugar específico. Luego, las ordenarán.
- Seleccionarán y jerarquizarán lo más relevante de cada clase en relación con lo enseñado y lo aprendido; para ello, se centrarán en el contenido que se fue abordado, y cómo resolvieron la actividad planteada en ese momento, siguiendo dos guías: las clases y el programa. Luego, evaluarán, justamente, cómo resolvieron la actividad y mencionarán qué cambiarían hoy, y por qué. Aquí, apelarán a la razón, en tanto componente del aprendizaje, dando cuenta de conceptos y teorías.
- En simultáneo, irán rastreando las resonancias personales respecto de cada contenido desplegado en cada clase. Cómo lo significan, con qué de la práctica de enseñanza lo relacionan, qué ejemplos, aclaraciones, anécdotas pueden contribuir a su análisis, si les parece relevante y valioso o no, y por qué. Aquí apelarán a la emoción, en tanto componente del aprendizaje, involucrando la memoria y la imaginación.

En las próximas clases iremos trabajando de manera colaborativa en su escritura. En el Foro, abordaremos un par de actividades de iniciación.

Como cierre, les regalo la imagen de una obra inigualable, "Tiempo azul", de Kandinsky.

