

Práctica III. Vigésimo cuarto encuentro.

Lunes 16 de noviembre

Clase escrita. Revisitando el recorrido realizado- Parte II

Buenas tardes!

He ido leyendo y revisando atentamente sus primeras producciones. Por favor, recuerden que el escrito que están elaborando constituye una crónica de formación, enfocada en Práctica III. Requiere del retrabajo en torno de los insumos, que son las clases y las distintas actividades desarrolladas por cada uno de ustedes, retrabajo que implica resituar tales actividades. No significa, insisto, copiar y pegar, sino volver sobre lo que escribieron, dibujaron y elaboraron para analizarlo, complejizarlo y enmarcarlo en la crónica. Por eso, decía que sus producciones son insumos, sobre los que se debe volver a trabajar conceptual y escrituralmente.

No olviden, por favor, construir las citas y agregarlas al final del texto; cada vez que mencionan un o una autor-a, deben colocar al final la obra de la que fue extraída esa referencia. Ya ofrecí, en el primer acercamiento a la crónica, los elementos que las constituyen. Si las referencias bibliográficas no se encuentran en la crónica, no será aprobada.

Las devoluciones escritas por mí no requieren cita. Pero, si citan textualmente algo que escribí en alguna de las clases, deberán colocar:

Pereyra, Alicia (2020). Encuentro x. Espacio curricular Práctica III. UACO, UNPA.



En esta tercera instancia, nos situaremos en el décimo segundo encuentro, en el que presenté una modalidad de acercamiento, desde un enfoque metodológico inductivo, a nociones del campo de la didáctica, que estructuran las prácticas de enseñanza como eje de Práctica III. Allí trabajaron con una pareja pedagógica desde otra herramienta, el wiki, analizando los elementos que configuran una planificación diaria para su caracterización- fundamentación, saberes y contenidos, recorte, objetivos, estrategias didácticas, actividades, recursos, materiales y lista de cotejo- a fines de posteriormente enriquecerlos con los aportes de los expertos. En esa tarea, ingresé a cada espacio wiki y realicé comentarios, correcciones y sugerencias.

Se presentaron múltiples dificultades en la escritura conjunta a través de wiki. En la clase siguiente, presenté como devolución grupal:

“Como la tarea prevista era el retrabajo en torno de las nociones que estructuran una planificación diaria, debían contar con devoluciones- ya que, de no hacerlo, las nuevas producciones bajo la forma de infografía, que exigen seleccionar, priorizar, jerarquizar y precisar, estarán incorrectamente elaboradas-. Así que me tomé el tiempo y la energía necesaria para ello.

Créanlo, soy muy insistente con la corrección. Escribir, en la formación en general y en este espacio de Práctica III, así como en Residencia, en particular, supone el ejercicio constante en torno del contenido y su forma. Uno escribe, y luego reescribe... Cuando miro las correcciones en cada escrito que elaboro, suelen exceder las 300; esto significa que debo revisar en múltiples ocasiones, porque siempre se desliza el error. Y, como soy docente, debo- debo- entregar lo mejor. Lo mismo ocurre con ustedes.

Un escrito colaborativo, tal como se solicita a través de un wiki, supone una articulación, un diálogo entre voces. Por ello, y de aquí hacia el futuro, cada vez que solicite una actividad similar deben construir un solo escrito. Ustedes pueden distribuir qué debe trabajar cada uno, pero también retrabajar el todo, otorgarle un sentido y direccionalidad, fijarse qué escribió el o la compañera y mejorarlo, aclarar, reformular, sugerir... porque es un trabajo de a dos.

Imagínense que les ocurra algo parecido cuando realicen sus prácticas... Si así fuera, un alumno sabría un pedacito, el segundo otro pedacito, el tercero otro pedacito... No habrían aprendido lo enseñado. Y uno de los propósitos, por lo menos en esa clase, era que trabajen con otro- por eso es colaborativo. Entonces, la próxima vez, trabajarán colaborativamente. Y corregirán, varias veces, el total de la producción.”

Estas aclaraciones remitieron a que muchas de las parejas se dedicaron a escribir individualmente, y no tuvieron en cuenta la producción ajena. De allí que el resultado final fue, por analogía, un “monstruo de Frankenstein”, una acumulación de nociones que no constituía un texto, porque éste requiere de coherencia y cohesión.

La cuestión era que de esa construcción colaborativa, debían, posteriormente y de manera individual, elaborar una infografía como organizador gráfico en torno de los componentes de la planificación diaria. Antes había planteado que sería un video, pero después, al pensarlo detenidamente, me pareció más interesante explorar y emplear alguna herramienta de las que se ofrecen en la web. Escribí, por eso, algunas indicaciones generales sobre este tipo y calidad de producción, entre ellas:

“Las mejores ofrecen un título claro, breve y preciso, presentan fotos atractivas, muestran un equilibrio entre imágenes, palabras, mapas, gráficos y símbolos, y mantienen equilibrio en las proporciones de sus elementos.”

En el Foro, subieron sus producciones.

En la crónica de formación comentarán la propuesta, su realización organizada en etapas o instancias (análisis de planificación, trabajo colaborativo en wiki, elaboración de infografía, corrección y reformulación) y lo aprendido, así como valoraciones en torno de la modalidad de trabajo y sus resultados. También incorporarán la infografía, ajustada al tamaño de la hoja.



El último encuentro antes del receso invernal, el décimo cuarto, articuló una clase con una tarea, la que podía realizarse en pareja pedagógica. En esa clase presenté algunas nociones teóricas, como gramática escolar, y al respecto escribí:

“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.”

Luego, planteé las diferentes formas de nombrar la literatura en los diseños curriculares provinciales:

“**Asimismo**, en el ítem II, Expectativas de logros, se alude a los nombres de “textos literarios”, “obras literarias”, “discurso literario”, “literatura” y “textos de ficción”, de acuerdo con la unidad pedagógica que los enmarca. En otros apartados, se hace referencia al género... Finalmente, en el ítem IV, Saberes y contenidos, se incorpora el Eje La literatura a partir de la Segunda Unidad Pedagógica, si bien en la Primera Unidad Pedagógica se los alude directamente; por ejemplo, bajo el Bloque La lectura, refiriéndose a

“... cuentos (realistas, fantásticos, de autor, maravillosos con transgresiones, extraños, etc.), novelas cortas, priorizando el uso de libros de literatura que permitan la localización de características de los géneros en función de los conocimientos previos.”(Diseño curricular, Lengua)

Un breve análisis pone en consideración la disparidad en la forma de nombrar la literatura en estos diseños. **Ocurre porque las diferentes personas que trabajaron en la construcción de los diseños utilizaron diferentes conceptos, que remiten a diferentes teorías, que remiten a diferentes marcos conceptuales y teóricos, que son diferentes enfoques científicos en torno de la literatura. Al elaborar los diseños, cada uno discutió y trató de imponer sus propios conocimientos, y, en esa discusión, se decidió utilizar todas las formas de nombrar la literatura.”**

A partir de esa evidencia empírica, revisitamos la teoría, específicamente dos conceptos. Uno es el de curriculum, y para ello recurrí a la conceptualización propuesta por Alicia de Alba (pueden consultar en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf)

“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal...”

Y, al respecto, reformulé lo siguiente:

“**Repensamos en las nociones** que enuncia: síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político- educativa: esa síntesis, en sí misma, es una propuesta política y educativa. Pero esa propuesta se encuentra pensada e impulsada por grupos y sectores que poseen intereses diversos y contradictorios. Dentro de esos grupos y sectores, algunos tienen a ser dominantes- a imponerse, como los únicos existentes y válidos- o hegemónicos- acepta espacios de discusiones- y otros se oponen y resisten. Entonces, las nociones de **negociación y de imposición** son clave para entender cómo se gesta y sostiene una propuesta política y educativa. Volviendo a lo planteado previamente, las formas de nombrar la literatura, podemos sostener que distintas personas y grupos se formaron atendiendo distintos movimientos y enfoques, por eso, en esa pugna por imponer sentidos a los contenidos, se fueron colocando todas las maneras posibles de nombrar la literatura. Esto muestra las desavenencias, por un lado, y la pluralidad de modelos científicos, por otra. **Si volvemos más hacia atrás, y recordamos el análisis del Plan de Estudios del Profesorado para la Educación primaria, notaremos lo mismo: distintas personas y grupos definen esa síntesis de elementos culturales que conforma una propuesta político- educativa. En otro nivel, quienes se resisten lo hacen a través de sus prácticas- por eso, no se desarrolla en cada asignatura, de manera completa, lo que aparece escrito en el Plan.**”

Desde allí, avancé con el concepto propuesto por José Gimeno Sacristán:

“**Retomando al autor español**, y amparados en un posicionamiento más micro, más centrado en la institución educativa, el Curriculum consiste en *“el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores.”* Afirma también el experto:

“La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes sui generis. (Subrayado propio) Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el *conocimiento escolar*. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos (Edwards y Mercer, 1988; Pérez Gómez, 1991), por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza. El conocimiento del tema *La atmósfera*, por ejemplo, en la clase de un determinado curso o grado, impartido con un método, plasmado en un texto, desarrollado rápidamente y evaluado con una prueba objetiva, por ejemplo, no es un conocimiento de los estudios sobre La Tierra, pues su naturaleza estará modelada por los códigos que estructuran el currículum. (Subrayado propio)”

Sui generis: en este texto, significa “inventado para ese caso”.

Esto significa para nosotros, provisoriamente, que el contenido a enseñar- los “saberes y contenidos” que aparecen en el Diseño curricular de la provincia de Santa Cruz- no son “ciencia”, “teoría” o “conocimiento científico”. **Insisto en esto, porque muchas veces, los practicantes y residentes mencionan que, por ejemplo, “la clasificación de los cuadriláteros” es teoría.** No. Eso es un error conceptual. En la escuela primaria, no se enseña “teoría”, sino **nociones que expresan diversas teorías científicas** en el mejor de los casos; aquello que se pretende enseñar puede, o no, poseer una base científica, reconocida y legitimada como tal. Ese

contenido que aparece en los diseños, entonces, puede analizarse desde el concepto de transposición didáctica.”

Y, claramente, aquí había que situar el concepto de transposición didáctica:

“**Hace varios años**, allá en la década de los noventa- siglo pasado- se instaló una nueva mirada en torno de qué se enseña y qué se aprende en la escuela primaria. En este sentido, la obra de Ives Chevallard, un investigador francés desde el campo de la matemática y materializada en el libro “La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado” (pueden consultar parte de su trabajo en: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf), dio a conocer y legitimó las diferencias entre **el saber sabio, como aquel elaborado por científicos expertos, y el saber enseñado, el que ofrece el o la maestrx**. Es claro que a niñxs en edad escolar no es posible enseñarles ciencia en su sentido pleno- piensen en las dificultades que ustedes mismos enfrentan al tratar de comprender e interpretar un concepto gestado en el campo de las ciencias de la educación.

Entonces, notamos dos cuestiones: **la primera es que, de un universo gigantesco, un grupo de expertos y técnicos decide qué se debe enseñar en las escuelas de cada provincia, ajustándose a lo dispuesto a nivel nación, y elabora un cuerpo de contenidos considerados- por ellos- como el más relevante. Así también se desechan, se excluyen otros contenidos (por eso escribía antes que es un recorte posible, pero no el único).”**

Posteriormente, de manera articulada, presenté la noción de niveles de concreción curricular:

“**¿Notan cómo, desde lo que aparece en los diseños, el Curriculum prescripto, el docente aborda y desarrolla contenidos específicos en sus clases?** Piensen en los lineamientos que ofrece Nación, los diseños que se elaboran en cada provincia, cómo llegan a las escuelas, qué construye cada docente en su planificación anual, cómo la lleva adelante en sus clases, qué enseña y qué evalúa.... Son **diversos niveles de concreción curricular**. José Gimeno Sacristán, en otra de sus obras, recupera y actualiza el concepto de transposición didáctica y lo repiensa en “El Curriculum: una reflexión sobre la práctica”.”

Se hace necesario, al momento de planificar, de prefigurar la práctica de enseñanza, ser cuidadosos en la selección de fuentes de información. Por eso, en esa clase escribía:

“**En Argentina**, actualmente, la problemática de los niveles de concreción curricular no se encuentra instalada como discusión. Es lamentable. **Los y las maestrxs nos encontramos conminados a desarrollar contenidos que no suelen encontrarse organizados y especificados tal como se postulan a nivel de prescripción, en los diseños curriculares**. En parte, debido a la regionalización – la adecuación de diversos contenidos al contexto regional y local. No es el único motivo, pero sigue siendo válido. Entonces, lo habitual para nosotrxs resulta en un armado particular, en función de distintas fuentes de información. Pero cada fuente debería ser analizada y contextualizada atendiendo el enfoque y paradigma científico desde el que se erige, y el medio del que fue extraído ese contenido, sea un texto que pertenece a un libro de texto escolar, un video que puede encontrarse en Youtube, un blog en la web, en una enciclopedia, e incluso en una revista editada para maestrxs- ya que debería poseer una base científica-reconocida y legitimada como tal, además de articulada con los postulados provistos por los diseños curriculares provinciales. Además, cada texto que aparece en la planificación debe estar citado- mencionando de dónde fue extraído.

Este planteo lo realizo porque, al planificar, en el momento de prefiguración de la práctica, los practicantes y residentes suelen extraer mucha y múltiple información de la web o de revistas “para maestrxs”, sin atender su procedencia y lo que ello implica. Ustedes deben tener claro, a estas alturas, que no todo lo publicado en los dos soportes- material, escrito en papel, o virtual, en la web- poseen, siempre, validez epistemológica- científica. Su tarea, entonces, es leer, analizar, interpretar, y luego seleccionar, reelaborar, readecuar. No puede “aplicarse” algo solamente porque está publicado. Y siempre, siempre, deberán citar la fuente- de dónde fue extraído. Es un requisito que no debe obviarse.”

Luego, incorporé el concepto de “conocimiento escolar”, que, siguiendo los lineamientos de la cátedra, convendría pensar como “contenido escolar”- porque el conocimiento es idiosincrático, habita en las personas y es intransferible:

“De manera complementaria, lxs insto a que trabajen el texto, perteneciente a la bibliografía obligatoria de la cátedra (Eje 3), elaborado por Verónica Edwards, una pedagoga chilena, “Las formas del conocimiento en el aula”, capítulo V del libro “La escuela cotidiana”, coordinado por Elsie Rockwell, una investigadora mexicana, especializada en el campo de la investigación educativa. En ese escrito, ella menciona que

“Uno de los elementos más importantes de la cotidianeidad escolar es el conocimiento que allí se transmite. Este conocimiento se constituye, por un lado, por el uso de programas y libros escolares y, por otro, por el conjunto no homogéneo de prácticas que realizan tanto docentes como alumnos, en donde adquieren connotación específica, por ejemplo, la palabra “dictado” o “examen”, o bien los silencios o las miradas de aprobación o desaprobación.

Los contenidos académicos (Aclaración: quiere decir “escolares”) no son lo que pueden parecer al observador casual ya que, al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos. Son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan.

(...) Los contenidos académicos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones del mundo “autorizadas” (con autoridad), que son el espacio en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimiento. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los “verdaderos” conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, se define implícitamente lo que *no* es conocimiento válido. La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos dificulta por igual a maestros y alumnos la identificación como conocimiento válido de sus propios conocimientos, que están presentes también en el aula.”

Edwards utiliza de manera indiscriminada, como sinónimos, “contenidos académicos”, “conocimiento escolar” y “contenido escolar”. Yo los diferencio: conocimiento académico es el que se construye en la formación- en un ámbito específico, la educación superior. Conocimiento escolar es el producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, en las aulas. Contenido escolar son los saberes y contenidos que se presentan en la prescripción curricular- diseños curriculares provinciales, por ejemplo.

Ahora bien, luego de leer la producción científica de la experta, podemos comprender, mejor, por qué nos enseñaron de una manera, bajo una modalidad, y no de otra. Volvemos, entonces, a esas escenas escolares que forman la historia de cada unx. “Explicación- interrogación- refuerzo” como las estrategias y acciones privilegiadas en cierto momento y lugar cuando situamos la enseñanza, memoria compartida, remiten, en parte, a esta manera acrítica de concebir los contenidos escolares. ¿Se entiende? Ahora, podemos comprender e interpretar las prácticas de exs maestras y maestros, y ampliar la noción de educación bancaria. No es que

“eran malos”, “tontos” o “ignorantes”, sino que creían en la fuerza de la legitimidad del contenido escolar, que se impone y excluye, deja fuera, el saber o conocimiento de los y las alumnsxs.

En este punto, retomamos la voz de la experta, que enuncia:

“... el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, no son sólo formas vacías, sino que son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica (...) contenidos, como el de “aparato digestivo” o el de la “lectura narrativa, que la escuela transmite.”

Así, Edward sostiene que el contenido, aquello que se pretende enseñar, incorpora la forma- la estrategia y la actividad-, debido a que la presentación del contenido en formas distintas ofrece significaciones distintas y lo altera como tal.”

Nosotros vamos a revisar el concepto de estrategias didácticas, y voy a insistir en que no existe una sola manera de enseñar, basada en la explicación e interrogación. Por eso, es necesario aprender y emplear otras estrategias.

Desde allí, abordé la noción de ficción para comprender la literatura:

“(...) la literatura es ficción, una invención producto de la imaginación. En sus articulaciones con la lectura y la escritura es donde van a ubicarse para desarrollar las propuestas, organizadas a partir de uno de los cuentos que serán ofrecidos por este medio. **No pueden escribir que la literatura es opuesta a la realidad, eso sería un error conceptual.** La realidad es un concepto filosófico y sociológico, el concepto de ficción es un concepto del campo de la teoría y crítica literaria. Todos esos materiales que figuran en la web, en los que se dice que la literatura “no es” la realidad- como si uno supiera, absolutamente, qué es- deben ser reformulados: **la literatura es ficción, una invención producto de la imaginación.** ¿La imaginación existe, tiene existencia real? Si. Entonces, la ficción es parte de la realidad, pero no es verificable, porque se encuentra más allá de lo empírico- lo que ocurre habitualmente, de hecho.”

Después de todo este derrotero conceptual, presenté la tarea, que consistía en elaborar una planificación diaria, organizada en dos clases. También reformulé cada uno de los componentes de la planificación diaria, y entregué ejemplos de ellos, junto con algunas indicaciones.

∩ (∩ ~ ∩) ∩

No voy a solicitar que copien y peguen esa planificación, sino que se enfoquen en la clase posterior, organizada a partir de un video en el que realizo una devolución grupal, y luego presento las condiciones de la tarea a realizar. Esta se centró en qué aprendieron al elaborar la planificación, atendiendo qué es aprender desde los aportes de Piaget y Vygotsky, y aquellos otros autores que hayan trabajado antes; qué fue lo que les resultó más difícil o complicado al

elaborar la planificación; y *“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.”*

Todo lo abordado será lo que incorporarán en la crónica de formación, hasta la próxima oportunidad.

