

XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

Enseñar Ciencias Sociales: un saber hacer profesional desde la didáctica de autor.

Silvia Paley y Flavia Angelino.

Cita:

Silvia Paley y Flavia Angelino (2017). *Enseñar Ciencias Sociales: un saber hacer profesional desde la didáctica de autor*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/382>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XII JORNADAS DE SOCIOLOGIA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera
22 al 25 de agosto de 2017**

Eje de trabajo: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

Mesa: “La formación del sociólogo docente: enseñanza de la sociología y construcción de saberes emancipatorios auténticos en contextos críticos”

Título: Enseñar sociología: un *saber hacer* profesional desde la didáctica de autor

Autoras: Prof. Lic. Silvia Paley, Prof. Lic. Flavia Angelino, Prof. Lic. Karina Agadia, Prof. Lic. Wanda Pagani

Equipo de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, Profesorado en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Email: didacticapaley@gmail.com

Resumen

Enseñar sociología hoy en escenarios educativos cada vez más complejos, dinámicos y cambiantes nos impone un desafío creciente: pensar en propuestas de enseñanza de la sociología con sentido y responsabilidad pedagógica, orientada al aprendizaje genuino de jóvenes y adultos en los distintos ámbitos en los que la enseñanza acontece.

Desde la Cátedra Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, proponemos pensar la enseñanza de la sociología en clave de la autoría. Desde una didáctica de autor que interpreta prescripciones y condicionamientos sociales, curriculares e institucionales y las despliega en propuestas de enseñanza vitales, enriquecidas y con compromiso epistemológico, ético y político. Autoría didáctica encarnada en sujetos reales como diseño artesanal imbricado en la voz, en los deseos y los sueños de profesores y estudiantes.

Concebimos la formación del sociólogo como docente como un proceso de (re)construcción de un nuevo basamento identitario, el de la configuración de un pensamiento didáctico de autor que posibilite una práctica profesional reflexiva y crítica que solo podrá desplegarse en el diseño y uso de dispositivos didácticos que como "puerta-puente a la vida " generen la posibilidad de recuperar desde la enseñanza "la permanente conciencia y sentido histórico".

Presentamos cuatro relatos de autor, cuatro experiencias que exponen sentidos y opciones personales en la enseñanza de la sociología, cuatro historias que son singulares y plurales a la vez y que nos ofrecen una trama colectiva para pensar en un saber hacer profesional desde la didáctica de autor.

Palabras clave: enseñanza, didáctica de autor, saber hacer, emancipación,

Enseñar Sociología: un *saber hacer* profesional desde la didáctica de autor

La enseñanza como práctica social se encuentra connotada por las marcas del tiempo y el espacio en el que se inscribe. Se entrama en situaciones que recuperan tradiciones, prescripciones y modelos que en distintos momentos tuvieron fuerza configurativa y establecieron modos de hacer la enseñanza que se estabilizaron en el tiempo. Visibilizar esas fibras que la componen nos abre un espacio de posibilidad para la transformación y para y habilitar otros sentidos en la tarea enseñar. Nuevos sentidos en los que el saber y el hacer se reconocen en propuestas originales y de autor orientadas a la construcción de un aprendizaje genuino y perdurable.

Abrir el juego y animarse. Someternos a la mirada crítica sobre nosotros mismos y reflexionar con fuerza sobre aquellas disposiciones duraderas que construimos en nuestra propia formación inicial y profesional, es sin duda, el primer paso para desarrollar una postura reflexiva que nos permita romper el molde, animarnos a más. Como sostiene Perrenoud desarrollar la postura reflexiva significa formar el *habitus*, fomentar la instauración de esquemas reflexivos que nos permitan construir un *saber hacer* que es un “*saber hacer allí*”¹. Un *saber hacer allí* que se constituye en *saber hacer* profesional capaz de actuar en la incertidumbre de la práctica, rompiendo los parámetros² y construyendo otros significados y otros mundos posibles.

La autoría didáctica deviene así en praxis transformadora. Autoría que rubrica nuestras obras y es a la vez acción, potencia creadora y como sostiene Quintar, una apuesta a trabajar provocando el deseo de saber³. Autoría didáctica que es también autoridad didáctica como práctica enraizada y comprometida con su tiempo, que desborda prescripciones, fijejas, tecnicismos y se despliega en creaciones únicas, relevantes, que en ocasiones conmueve y emociona. Práctica artesanal que como sostiene Alliaud se produce en situación y con otros⁴; en la que los contenidos se despojan de sentido utilitario encerrado en sí mismo para colocarse en situaciones consustanciadas con las necesidades e intereses de adolescentes y jóvenes en los distintos contextos en los que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. La autoría didáctica es también práctica política y educabilidad ética en la que el “otro” “humano” se halla en el centro del proceso⁵ como parte activa en la experiencia que se vivencia en el “estar siendo”⁶ en el día a día en el aula.

¹ Perrenoud, P.; “La Postura Reflexiva: ¿Cuestión de saber o de *habitus*?”; en *Desarrollar La Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*; cap.3; España; Grao; 2015; p. 83

² Ver Rivas Díaz, J.; *Pedagogía de la dignidad de estar siendo; entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar*; Revista Interamericana. -publicación digital-; 2005 // Quintar, E.; entrevista de la *Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle*; Bogotá; Colombia; consulta on line, octubre 2012, disponible en http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=143-

³ Quintar, E.; op.cit

⁴ Alliaud, A.; “Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva de oficio”; en *Los artesanos de la enseñanza*; capítulo 2; Buenos Aires; Paidós; 2017

⁵ Filloux, J. C.; “¿Hacia una educación ética?”; en A.A.V.V. *Reflexión ética en educación y formación, Serie Los Documentos*; Buenos Aires; FFYL; Ed. Novedades Educativas; 2000

⁶ Quintar, E.; op.cit

Es desde estas ideas y desde estos sentires que ofrecemos cuatro relatos que nos evocan en nuestras obras “maestras”, práctica viva encarnada en sujetos que viven y sienten. Somos enseñantes, aprendices, formadoras, investigadoras obstinadas en desobedecer las prescripciones y derribar los muros de lo instituido para ser protagonistas y coprotagonistas de experiencias de enseñanza y aprendizaje únicas, vivas y emancipatorias.

Entre dos aleteos: de Maestra Normal Nacional a Profesora de Didáctica para Sociólogos

Prof. Lic. Silvia Paley

Y así es la cosa, por muchas vueltas que le demos al asunto, y por muchas palabras que le pongamos. A eso, así de simple, se reduce todo: entre dos aleteos, sin más explicación, transcurre el viaje.

E. Galeano

Evocar, hacer memoria, escribir... un momento en el que comienzan a funcionar dos registros radicalmente diferentes: memoria e historia, dos conceptos cercanos y con frecuencia contradictorios.

La memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La memoria, aunque sea psicológicamente vivida como individual, es siempre un fenómeno colectivo.

La historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. La memoria depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta las informaciones que le convienen. La historia, por el contrario, es una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis y un discurso críticos. La historia permanece; la memoria va demasiado rápido.

En primer lugar, hago mi propia presentación diciendo que soy Maestra Normal Nacional y he ejercido la docencia primaria mientras fui estudiante, de modo que para mí, la vida en las aulas no es sólo el título del libro de Jackson y el polvo de tiza no me produce alergia y desde 1969, como profesora universitaria me dediqué a la formación de docentes.

Por eso, lo que yo voy a hacer es asumir el apasionante desafío de construir un relato basado en pequeños recortes de una vida intensa en la que desde hace ya más de 50 años me he dedicado a pensar y hacer la enseñanza, en el que intento dar cuenta de cómo ha sido el tránsito de la pequeñez de la convicción de aquella Maestra Normal Nacional al ensanchamiento de mi matriz de pensamiento como profesora de Didáctica para Sociólogos. Pequeñez que sin embargo marcó mi

entrada a la formación y a la profesión abriendo perspectivas importantísimas de mi trayectoria posterior.

Quiero hoy evocar mi primera práctica de enseñanza, a comienzos de la década del '60 en el siglo pasado: 4º grado del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Nacional N° 9 ubicada en Callao 450 de la Capital Federal. Cursaba yo el 5º año del ciclo de Magisterio y faltaba muy poco para obtener el título de Maestra, con el que concretaría el deseo que desde muy pequeña era evidencia clara de la vocación que sin lugar a dudas había que tener para ser Maestra. Vuelvo a 4º grado, tema: "La cabra", duración de la clase 40 minutos. Pero cuántos minutos, horas y días de preparación de mi parte -y de mi padre que dibujaba muy bien y contribuyó con la infaltable lámina que debía acompañar toda buena clase- para enseñar "La cabra" sobre la base de algunas fórmulas referidas a la "causa de los niños" y que gozaban de amplio consenso: respetar al niño y las leyes de su desarrollo, escuchar su palabra, responder a sus necesidades e intereses y para ello apelar a "toma de interés"/motivación" y privilegiando la inducción. Ay la inducción! Recuerdo que casi la mitad de la clase estuvo destinada a "inducir la palabra "cabra", que por supuesto la señorita practicante no podía pronunciar ya que tenía que "brotar" de boca de los niños. También recuerdo que cuando lo logré quedaban 15 minutos para que mediante pedagogía y método "nuevo" y el trabajo activo de los niños en clase, aprendieran todo sobre "La cabra" y quedaran algunos minutos para que pudieran "aplicar" el conocimiento adquirido. Recuerdo muy bien todo lo inherente a mi tarea con respecto al plan de clase, que minuciosamente corrigió con rojo la maestra de 4º, señorita Elsa Martinoli y a ciertos momentos del desarrollo de la clase. No tanto en cuanto el aprendizaje de los chicos, referido a "todo lo que debían saber sobre la cabra".

Tal vez esta y otras experiencias y las prácticas de enseñanza como maestra de escuela primaria que siguieron a mi formación normalista, en contexto real -la villa de Lacarra- hayan sido uno de los motivos potentes de elección de carrera universitaria.

Trabajaba como maestra y en 1963 seguí estudiando en la rebautizada carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y a poco de empezar pedí la simultaneidad con la carrera de Sociología, creada en 1957 como Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.

De la primera egresé en 1969, poco después del Cordobazo; de la segunda no egresé, me faltaron 6 materias para terminarla.

Bellos tiempos de estudiante en los que continué mi formación como pedagoga, impulsada por el deseo de una vocación resignificada: reflexionar y actuar sobre el mundo para transformarlo. Formación que transité de la mano de enormes pedagogos y maestros, los de la "edad dorada" de la UBA, renunciando del '66.

Recuerdo mis prácticas de enseñanza en el nivel secundario, 5º año del magisterio en la Escuela Normal Nacional N°2 “Mariano Acosta. Allí realizaban sus estudios los varones que querían ser maestros. Se trataba de prácticas de enseñanza disciplinares, en la materia Didáctica Especial de la Lengua, tema “Funciones de la comunicación”. Época en que se comenzaba a difundir el modelo tecnológico de base conductista como marco “para planificar, conducir y evaluar el aprendizaje”. No recuerdo demasiado con respecto a las decisiones referidas a la enseñanza, pero contrapunteando con el tono racionalizador que emanaba de los círculos tecnocráticos, recuerdo mucho más con relación al clima de la clase, a la importancia de mi tarea docente como coordinadora del grupo y, conforme a lo que se esperaba, el centramiento en los contenidos como punto de partida para lograr los objetivos que habían sido previamente formulados con “perfecta” precisión técnica.

Recientemente graduada había diferentes opciones para los profesionales en Ciencias de la Educación. A comienzos de 1970 continué mi desempeño profesional como ayudante de la cátedra de Pedagogía a cargo de la profesora Ethel Manganiello de Cassani. Fue muy importante para mí esta experiencia, pues me brindó la posibilidad de profundizar las bases filosóficas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas de la tarea docente. La profesora Manganiello, sostenía una postura de defensa de la pedagogía nacional y la necesidad de adoptar una actitud crítica ante las teorías y prácticas que se imponían por moda. También fue muy importante porque en la cátedra conocí a Susana Avolio de Cols, que comenzaba a desempeñarse como Jefa de Trabajos Prácticos de Pedagogía, pero tenía ya una reconocida trayectoria en Didáctica General.

Por entonces la formación de los maestros para la escuela primaria había pasado al nivel superior, creándose los Institutos de Profesorado. Accedo a la cátedra de la asignatura “Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje”. Y así entre la cátedra universitaria y el profesorado inicio (y continuó) la que sería la línea más importante de mi desempeño profesional: la formación inicial de docentes y la capacitación de profesionales de otras áreas para contribuir a su desarrollo profesional como “enseñantes”.

Hacia mediados de los ´80, Susana Avolio, mi Maestra en Didáctica, me convoca para integrar la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, una de las tres materias obligatorias del Profesorado correspondiente a la Carrera de Sociología, que no solo estrenaba plan de estudios sino también Facultad. Socio pasaba a ser una de las carreras de la nueva Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Y aquí estoy, tratando de evocar con síntesis mis 30 años como profesora de Didáctica en la carrera de Sociología, en la que a partir de 2007, y de la mano de mis Maestros Sociólogos intento cada semana seguir pensando juntos y escuchando todas las voces sobre la formación del sociólogo como docente.

Escuchando voces, concibiendo el aula como el lugar de la voz y su temblor⁷, del silencio que comunica pero también de la palabra, la palabra de todos, la palabra que se dice y que se escribe como marca de (inter) subjetividades que se encuentran para que la conversación tenga lugar, como diálogo ininterrumpido en el que la palabra del otro tiene espesor, densidad, encarnadura para que el aula sea cada vez más el ámbito privilegiado de la auténtica resonancia didáctica⁸.

Pensando juntos la formación del sociólogo como docente desde la autoría, “como Dylan, que más que un autor es un asombroso productor, organiza una canción. Empezar como él, de golpe, con su máscara de clown, con ese arte de tener previsto cada detalle y que sin embargo parezca improvisado. Justo lo contrario de un plagista, pero lo contrario también de un maestro o de un modelo. Ni método, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación”⁹.

¿Para qué?

Para que el sociólogo docente pueda encontrar un hilo -como el de Ariadna- que ayude a recorrer los laberintos de la enseñanza, tarea y configuración cada vez más compleja que lo pone en escena, en relación/tensión con el aprendizaje, la evaluación, el saber, el poder, las demandas, las creencias, los contenidos, las ideologías, las condiciones laborales.

Para que el sociólogo docente construya procesos de autoría y pueda actuar de un modo particular los dominios del conocimiento, las actitudes, los postulados de la buena enseñanza, las trazas didácticas recuperadas, los posicionamientos ideológicos, los atributos de lo pedagógico en línea con la consolidación de procesos identitarios que no siempre siguen un camino ordenado¹⁰.

Para que el sociólogo docente, desde la Didáctica de Autor conciba la enseñanza como un proceso en el que se plasma la “coreografía didáctica”¹¹, haciendo una analogía con el mundo del arte y de la danza, que permite visualizar la conexión entre enseñanza y aprendizaje; es decir que permita seleccionar y organizar los contenidos disciplinares, construir lo metodológico y organizar actividades, entendiendo la enseñanza de la Sociología como la organización de un determinado contexto que permita la construcción de saberes emancipatorios auténticos en contextos críticos.

⁷ Ver Larrosa, J.; Conferencia en el Ministerio de Educación de la Nación; 2007 http://audiovisuales.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=17&wid_item=23

⁸ Ver Quintar, E.; op. cit

⁹ Delleuze, G.; Parnet, C.; *Diálogos*; Flammarion; París; 1977

¹⁰ Ver Litwin, E.; *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*; Buenos Aires; Paidós; 2008

¹¹ Ver Baeriswyl, F.; *New Choreographies of Teaching in Higher Education*; Actas del V Congreso de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones; 2008

Para que el sociólogo docente retorne sobre sí mismo¹² y pueda, actuar y enseñar con adecuación a los distintos contextos y sujetos a fin de que la intervención didáctica sea realmente una intervención social de carácter emancipador, que reivindique el derecho de todos a ser más iguales y contribuya a la construcción de una ciudadanía más rica, justa y libre.

Y aquí estoy, tratando de cerrar el relato didactobiográfico de una vida intensa que bellamente continúa, así, sin más explicación, como entre dos aleteos...

Contracostumbres y emancipación educativa: una vuelta al mundo de la autoría desde una sociología críticamente didáctica

Prof. Lic. Flavia Angelino

“(...) La costumbre nos teje, diariamente, una telaraña en las pupilas. Poco a poco nos aprisiona la sintaxis, el diccionario, y aunque los mosquitos vuelen tocando la corneta, carecemos del coraje de llamarlos arcángeles. Cuando una tía nos lleva de visita, saludamos a todo el mundo, pero tenemos vergüenza de estrecharle la mano al señor gato, y más tarde, al sentir deseos de viajar, tomamos un boleto en una agencia de vapores, en vez de metamorfosear una silla en un transatlántico.”

Oliveiro Gironde -Cap. XIV, de Espantapájaros (1932)-

Pensar la autoría didáctica es un territorio complejo. Son varias las voces que vienen a hablar, son múltiples los imaginarios e imagos que recorren cada espacio de firma, dando forma a lo que somos, desde esos otros significantes que siempre nos hacen.¹³

Es entonces que el recorrido de la autoría nunca es solitario, las formas y modalidades, los estilos de enseñanza que toman la palabra y se vuelven un “saber hacer” situado y crítico; interpelan desde una otredad que debemos reconocer para, solo así, poder abrir realmente la noción de praxis. Si la autoría es meramente individual el proceso se naturaliza y se vuelve reproductivo, enajenando tanto a quien vehiculiza el proceso, en este caso el docente, como al proceso mismo de enseñanza, ya que la separa de su contexto y de su movimiento, de su dialéctica y complejidad.¹⁴

Tomando en cuenta lo anterior, dar vida a un relato es deconstruir la complejidad, desnaturalizarla y dotarla de sentido. La mejor manera para diseñar este movimiento es en el

¹² Ver Filloux, J.C.; op.cit

¹³ Ver Quiroga, Ana P. de; Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento; Caps. IV y VII; Buenos Aires; Ediciones Cinco; 1991

¹⁴ Ver en cuanto al rol de eticidad de la práctica docente: Meirieu, P.; *Aprender Sí, pero cómo*; Barcelona; Ediciones Octaedro; 1998
Y Ranciére, J.; *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*; Barcelona; Editorial Alertes; 2002

margen del margen, en la contracostumbre, buscando aquellas voces que día a día se vuelven parte del escenario didáctico. La reflexión toma un “yo” como intérprete de una obra plural¹⁵. Un tiempo y espacio: la facultad de ciencias sociales en Marcelo T., aula 302, 300 y otras; tiempo: el presente. Y una pregunta: “si somos lo que leemos... ¿Quién soy luego de tantos cuatrimestres de leer evocaciones?”¹⁶

M.G. es una cursante que, en el cuatrimestre de 2017, me reencuentra en múltiples instancias: fue mi estudiante en el secundario (polimodal en aquellos años de provincia de Buenos Aires) y me sorprende en el aula 300, luego de la primera clase, donde el temblor es la banda de sonido de cada concepto y significado desplegado. M.G. viene a saludarme, habiendo terminado la clase y compartiendo nuestro movimiento con mis compañeras de equipo.

Solo fue un instante, antes de las palabras “soy yo, profe, ¿te acordás de mí? ¡Seguí Sociología por vos!”. Ese instante previo fue de una mirada que congeló el universo de “la 300”. Nos reconocimos mutuamente. M.G. se emociona. Yo me emociono. Y continúa.

Segundo instante: sin buscarlo, tengo su carta de presentación a la materia y su primer trabajo de evocación. En él selecciona nuestras clases de proyecto de investigación, en el último año de la materia. Me toma a mí como coprotagonista de su relato. Toma nuestra materia. La analiza. Considera mi rol como docente de secundaria. Lo desteje y vuelve a tejer en su propia matriz de aprendizaje.

Luego de leer el relato y análisis, ya nada fue igual: la pregunta por quién soy, como socióloga-docente, cobró nuevo brillo. El vehiculizar palabras de otros nos hace ser pasadores de una historia viva. El considerar entonces dicha vitalidad y el presente continuo de la misma es lo que permite que toda practica social se vuelva cimiente de un proceso de emancipación, siguiendo a Quintar, aquel “sujeto erguido” me interpela y me hace en el mismo movimiento.¹⁷

¹⁵ Se “evocara” el presente ya que cada escena que ha pasado por mi matriz de aprendizaje socioeducativo, deviene en este ahora. Ha sido sumamente complejo seleccionar en mi práctica de educadora un contexto en el cual ser texto. Luego de haber revisado mi labor desde los 15 años de vida (no solo en educación formal) selecciono mi labor en la cátedra de “Didáctica o coordinación de grupos de aprendizaje” a cargo de la profesora Silvia Paley, como escenario donde la emancipación desde la educación es posible. Es un duro enfrentamiento con mi recorrido, ya que son muchos los lugares donde mi identidad de educadora se ha forjado, pero el presente siempre debe ser problematizado para abrir la autoría como movimiento reflexivo y acción crítica. La praxis es presente historizado con proyección de futuro e intervención social real en todas las instancias, pero siempre desde la crítica reflexiva. Ver Mancovsky, V.; “Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza”; en *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Facultad de Ciencias Humanas -publicación digital-; 2010, noviembre 11-13

¹⁶ Ver Alliaud, Andrea; “La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica”; en *Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación*; Cuadernos de Pedagogía, Año VII, N° 12, Libros del Zorzal, Rosario; 2004 // Alliaud, Andrea, “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectoria y práctica profesional”; *Revista Interamericana de Educación*. ISSN 1651.5653.

¹⁷ Ver Rivas Díaz, J.; op. cit y Quintar, E.; op. cit

Considerar que la emancipación es para con un “otro”, presenta ese nivel de ajenización que es contradictorio y muchas veces genera lo que se busca desnaturalizar, al reproducir prácticas sin cuestionamiento y sin abrir el mismo a sus protagonistas.¹⁸

El encuentro múltiple con M.G. cuestiona mi labor y la crea en ese mismo movimiento.¹⁹

Una didáctica emancipatoria necesariamente aún la reflexión con el sentir y el pensar, con la acción y la dicción. Con aquello que estamos siendo y que busca en dicho espacio de producción la coproducción con otro. Una práctica didáctica emancipatoria es contracostumbre, contrapelo, contradicción, contrahegemónica; porque tiende puentes en un ámbito de fragmentos e islas en post de un continente donde la otredad sea mismidad.

Letra y música como “puente- puerta” a una experiencia de enseñanza emancipatoria en las ciencias sociales

Prof. Lic. Karina Agadia

“El pasado docente continúa siendo una fuerza viva en la propia vida o puede llegar a serlo mediante un proceso de reflexión, meditación y reconstrucción imaginativa. También es una fuerza plástica por cuanto es susceptible de ser modificado en virtud de la reinterpretación”.

Philip Jackson - Enseñanza Implícitas – 1999

La buena enseñanza es aquella que tiene fuerza moral y epistemológica²⁰. Una buena práctica de enseñanza conjuga el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser* en un diseño original, que en ocasiones desborda el curriculum y se anima a romper el molde para favorecer un aprendizaje auténtico y con sentido a través comprensiones más profundas y perdurables.

Las imágenes que me propongo evocar en esta oportunidad buscaron desarrollar la buena enseñanza a partir de la inclusión de las artes en sus propuestas, como puertas de entrada diferentes que ayuden al pensamiento y a la comprensión²¹, posibilitando la imaginación y la abstracción en los estudiantes y enriqueciendo la enseñanza.

Me veo en un aula de segundo grado, en la clase inaugural de mi carrera docente, tengo un títere en la mano e intento a través de él despertar el interés de un grupo de niños de siete años para

¹⁸ Ver Bourdieu, P. y Passeron, J.C.; *Los herederos*; Buenos Aires; Siglo Veintiuno; 2003 // Bourdieu, P. y Gros, F.; *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*; Madrid; Revista de Educación N° 292; 1990

¹⁹ Ver Coraggio, José Luis; *¿Qué aprendí enseñando Economía II?*; Documento descargado de Biblioteca Digital - www.educ.ar/ Rockwell, Elsie; *El maestro como sujeto. Ser maestro*; México; SEP; El Caballito; 1985

²⁰ Fenstermacher, G.; “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación en Wittrock, M”; *La investigación de la enseñanza*; tomo I; Barcelona; Paidós; 1989

²¹ Ver Litwin, E.; “El Campo de la Didáctica en búsqueda de una nueva agenda”; en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*; Buenos Aires; Paidós; 1995; p. 100

llevarlos inicialmente por el camino de la poesía a imaginar lo que después explicaría por el camino de la ciencia: el agua y sus recorridos. Años después, me encuentro en aula de séptimo grado, sosteniendo en mi mano un libro de Julio Verne. En esta ocasión el recorrido literario anticipaba lo que después la geografía física vendría a explicar: como es el centro de la tierra. Como sostiene Litwin, encontrar sentido a las cosas, establecer relaciones en interpretarlas sería una de las características esenciales que las experiencias con artes posibilitarían en la enseñanza²².

La buena enseñanza puede ser una construcción artesanal en la que los docentes son capaces de producir algo. Como sostiene Alliaud, el docente es un artesano, un artífice, un constructor²³ que produce algo en situación y con otros. Una obra original, “hecha a mano” que lleva en el orillo el sello de su autor y que solo completa su sentido con la presencia de los otros. La buena enseñanza sin duda, conmueve²⁴.

Es el segundo cuatrimestre del año 2015. El aula es la 300 de la Sede de MT de FSOC-UBA. En esta ocasión, yo había acompañado en la elaboración de la planificación anticipada de la microclase²⁵ a NL. Un extenso guión anticipaba una clase que había sido construida mediante un diálogo abierto con NL en el que buscamos modos alternativos y recursos variados que posibiliten establecer una “comunicación intercultural”.

La clase comienza, tal cual el guión establecía. El inicio mediante una estrategia dialogada en la que los conceptos aparecieron de la mano de los autores y se ordenaron un mapa conceptual en el pizarrón en la que se denotaban sus relaciones y articulaciones. De repente NL pide silencio al grupo, toma de su bolso un xilofón y comienza a realizar sonidos musicales que irrumpen entre las columnas de la 300. Al xilofón le sigue la armónica y el aula expectante se detiene a escuchar²⁶. Mientras esta escena transcurría fuimos distribuyendo distintos instrumentos musicales a los estudiantes (xilofón, armónica, triángulos, flautas, guitarra) y de golpe, el aula comenzó a sonar. Múltiples sonidos, primero aislados y luego buscando unirse en melodías y canciones hicieron vibrar las paredes del aula y experimentar la comunión en un idioma universal (parafraseando a Galeano).

Estábamos dialogando cultural en interculturalmente, inmersos en la “naturaleza mágica del acto pedagógico”²⁷ donde los autores y sus conceptos volvían a la escena, mientras nosotros

²² Ver Litwin, E.; *El oficio de Enseñar*; Buenos Aires; Paidós; 2005; p. 29

²³ Alliaud, A.; op cit

²⁴ Para Mariana Maggio la enseñanza que es actual y originalmente concebida, ayuda a pensar y deja marcas que perduran y conmueven. Maggio, M.; *Enriquecer la Enseñanza*; Buenos Aires; Paidós; 2012; p. 60

²⁵ El dispositivo “microclase grupal” se presenta como una de las estrategias de simulación privilegiadas para que los sociólogos docentes pongan en juego un saber-hacer fundamentado sobre la enseñanza, mediante la programación e implementación de una secuencia didáctica que permite poner en escena la “didáctica de autor”.

²⁶ Acompaña los sonidos una leyenda: Arnau de Tera - (Autor, Fuente Referencia Bibliográfica Web - Facebook)

²⁷ Merieu en Alliaud, op cit. p. 39

*estábamos siendo*²⁸, estábamos poniéndole vida a la teoría sensorialmente y enriqueciendo la disciplina a través de la música en una experiencia de goce y emoción, en la que la autoría didáctica se expresa en la búsqueda por sentido de la enseñanza en clave de emancipación.

Del aula a la sociedad: enseñar a aprender con otros como forma de emancipación grupal

Prof. Lic. Wanda Pagani

“el sueño de una didáctica que deduciríamos tranquilamente de los contenidos se aleja para siempre”

Philippe Meirieu –Aprender sí, pero cómo- 1998

Si comprendemos la enseñanza como un trabajo artesanal²⁹, la autoría didáctica constituye la creatividad que mueve el proceso de diseño de una propuesta original. Movimiento necesario, como plantea Andrea Alliaud, en estos tiempos de capitalismo tardío, en los que más que nunca, “el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza”³⁰.

Es en situación y con otros donde se construye el conocimiento, en tanto producto y procedimiento. Philippe Meirieu propone trabajar a partir de la *mediación por el proyecto*, construyendo *situaciones-problema* que centren a los estudiantes en una producción, con el argumento de que “el que sabe que sabe puede movilizar sus conocimientos en función de las situaciones en las que se encuentre por su propia iniciativa”³¹, resaltando así la intención emancipadora del acto educativo.

Con estos ecos de marco referencial como música de fondo evoco los largos silencios de la comisión 140 de FinEs 2 Avellaneda. Las primeras clases me recibían sentados en las largas mesas ubicadas en un rincón del galpón³². Ellos escuchaban atentamente mis palabras: comenzaba a introducir la materia, presentaba sus propósitos y objetivos... Cuando les preguntaba si tenían dudas sobre lo que estaba diciendo nadie respondía. Sus miradas inmóviles eran depositadas en mi persona, los silencios eran largos y un poco incómodos. Mi propuesta de realizar actividades

²⁸ Referenciado en el concepto de “estar siendo” de Estela Quintar (op cit)

²⁹ Andrea Alliaud propone concebir la enseñanza, como “artesanía” y propiciar formas de formar a los docentes coherentes con esta concepción. Según su planteo, para hacer posible la mejora de las prácticas el “secreto” está en aquellas maneras de formar que conjugan el pensamiento y la acción. Desde esta perspectiva, saber enseñar, poder enseñar, implica un saber hacer. “No es saber por un lado y hacer por otro, como tampoco es aprender el saber para luego hacer. Por lo tanto, si pretendemos formar maestros y profesores que sepan y puedan hacerlo, tendríamos que asegurar, mediante metodologías específicas, la transmisión del saberhacer (todo junto, adrede)”. Alliaud, A.; “Formar buenos en la artesanía de enseñar”; en *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*; Buenos Aires; Santillana; 2013; p. 91

³⁰ Alliaud, A.; “Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva de oficio”; en *Los artesanos de la enseñanza*; capítulo 2; Buenos Aires; Paidós; 2017; p. 53

³¹ Meirieu, P.; op. cit; p. 109

³² Galpón construido para cumplir la función de salón de usos múltiples en el asentamiento en vías de urbanización que se encuentra en la localidad de Villa Corina, Avellaneda. Barrio denominado “la oculta” por los más jóvenes.

grupales no lograba quebrar esa inmovilidad reinante. Quienes se animaban a realizar la tarea lo hacían en forma individual.

La comisión 140 estaba conformada por estudiantes muy diversos, jóvenes que habían completado sus estudios hasta noveno grado de polimodal, adultos que comenzaban el secundario por primera vez después de muchos años de haber finalizado la primaria, otros que retomaban los estudios secundarios luego de experiencias fallidas. Pero, cuando me presenté como la profesora de la materia Metodología de la investigación, entre ellos todavía no habían hablado acerca de sus trayectorias escolares...

Diana Mazza propone analizar la *tarea académica*, aquella que se lleva a cabo en el contexto de una *situación de clase*, como un objeto complejo, en referencia a su multidimensionalidad, es decir, la posibilidad de ser abordado desde diferentes niveles de análisis, desde diferentes planos de significación, manifiestos y no manifiestos³³.

En la situación que relato, ambas dimensiones de la tarea tenían que ser abordadas en la búsqueda de opciones para promover un clima de trabajo en grupo. La *tarea explícita*, conjunto de conductas orientadas al logro de los objetivos de la materia, era aprender a investigar. Para lograrlo, teníamos que resolver los obstáculos que en el *plano no manifiesto* interferían con la realización de la tarea explícita. Mi diagnóstico proponía que la dificultad de trabajo en grupo partía de la imposibilidad de comunicación entre personas que pensaban que no tenían nada en común unos con otros. Entonces, si el objetivo de la materia era aprender a investigar en equipo, el objeto de estudio de su investigación serían ellos mismos: la comisión 140.

La segunda escena que evoco es un pizarrón repleto, una matriz de datos con fondo verde y dibujada con tiza -a veces blanca, y otras amarilla, roja, celeste según el pedacito de tiza que tuviéramos a mano- que reunía información sobre ellos mismos. Sus historias participando de otras historias, comparables inductiva y deductivamente, posibilitando el reconocimiento en el otro de uno mismo. Sus trayectorias escolares trazaban similitudes y diferencias, acercando y haciendo familiar lo que antes era desconocido: el “otro”. Con este “reconocerse”, los vínculos comenzaron a construirse, la comunicación se abrió paso y las palabras llenaron el espacio reemplazando al silencio.

El saber, en sus múltiples dimensiones, fue el motor de la construcción grupal que posibilitaría transitar el camino hacia la meta: concluir los estudios secundarios. En palabras de Philippe Meirieu, la capacidad emancipadora de los saberes es “la manera de hacer que los saberes escolares no sean solamente utilidades escolares sino herramientas de formación de los

³³ Mazza, D.; “La tarea académica vista como un objeto esencialmente complejo. Un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal”; Capítulo X. en Souto, M.; *Hacia una Didáctica de lo grupal*; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires; 1993

ciudadanos”.³⁴ En la comisión 140 este conocimiento construido en forma situada y colectiva, dio sentido al tiempo y espacio compartido, colaborando en la construcción de humanidad.

Puentes-Puertas-Palabras, una didáctica crítica surge en el intersticio social de aquello que quiere ser resignificado -Conclusión abierta como todo proceso de autoría identitaria-

*"Somos palabras,
pequeños discursos.
pequeñas sentencias.
Somos palabras,
expresiones abreviadas,
manifestaciones breves.
Somos palabras
y cuando nos pronuncian,
sucemos."
Jorge Méndez*

“Desaprender” puede ser considerado como una de las aristas de lo que Estela Quintar indica como “didáctica no parametral”, el ámbito donde se resignifican las trayectorias y los modos en los cuales hemos construido nuestra propia mirada, nuestra propia matriz de aprendizaje.

Evocar es necesario, no solo para ser parte de esas palabras que nos hacen, sino y por sobre todo para poder crear palabras nuevas. Es el presente el que necesita esas palabras, esas formas de ver y crear el mundo social, plurales, reales, resignificadas.

La enseñanza es parte de un horizonte de posibilidad, la praxis es el desafío de todo docente que, en una primera instancia, se vislumbre como partícipe de una grupalidad.

Es así que la autoría es crítica y plural. Es compartida y es devenir.

Hemos transitado 4 relatos, 4 historias singulares y plurales a la vez, donde las prácticas sociodidácticas crean el escenario mismo de la docencia como posibilidad emancipatoria. Cada una de nuestras voces configura un todo, precisa de esta mirada para que la reflexión sea acción y potencia.

El acto didáctico, es un acto de valentía: el desafiar las formas en las cuales está establecido el sistema educativo. Es una acción con sentido y razón de ser la que une los fragmentos que la crisis de un sistema evidencia. Es parte entonces de este espacio mismo el poder interpelar e interpelarnos en primera persona, para conjugar así la “reconstrucción imaginativa” donde ser “navegantes y cartógrafos a la vez”.

³⁴ Meirieu, P.; *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*; disponible en <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>; 2013; p. 10

La escritura que evoca es indicativa de un proceso abierto, donde el destino es a la vez objetivo-obstáculo y punto de partida: la educación como construcción social se evidencia como territorio de reflexión y apropiación en el mismo movimiento.

Enseñar en el ámbito de las ciencias sociales implica, desde una dimensión ético-política, la construcción de buenas prácticas de enseñanza. Es este el desafío de la praxis docente que, desde la circulación de ideas, la didactobiografía y la resonancia didáctica, permite el diseño, en los actuales contextos críticos, de dispositivos de enseñanza que busquen la emancipación de todos los intérpretes.

Siendo entonces parte del escenario, nos encontramos como autoras del mismo.

Una didáctica crítica, orientada a una práctica emancipatoria, permite la construcción de una voz que siempre será plural cuando tome en relación el propio tono y matriz de cada uno de los intérpretes.

Nuevamente y siempre “somos palabras”.

Bibliografía:

- Alliaud, A.; “Formar buenos en la artesanía de enseñar”; en *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*; Buenos Aires; Santillana; 2013
..... “La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica”; en *Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación*; Cuadernos de Pedagogía, Año VII, N° 12, Libros del Zorzal, Rosario; 2004
..... “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectoria y práctica profesional”; *Revista Interamericana de Educación*. ISSN 1651.5653.
..... “Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva de oficio”; en *Los artesanos de la enseñanza*; capítulo 2; Buenos Aires; Paidós; 2017
- Baeriswyl, F.; *New Choreographies of Teaching in Higher Education*; Actas del V Congreso de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones; 2008
- Bourdieu, P. y Gros, F.; *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*; Madrid; Revista de Educación N° 292; 1990
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.; *Los herederos*; Buenos Aires; Siglo Veintiuno; 2003
- Coraggio, J. L.; *¿Qué aprendí enseñando Economía II?*; Documento descargado de Biblioteca Digital - www.educ.ar.
- Delleuze, G.; Parnet, C.; *Diálogos*; Flammarion; París; 1977

- Fenstermacher, G.; “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación en Wittrock, M”; *La investigación de la enseñanza*; tomo I; Barcelona; Paidós; 1989
- Filloux, J. C.; “¿Hacia una educación ética?”; en A.A.V.V. *Reflexión ética en educación y formación*, Serie Los Documentos; Buenos Aires; FFYL; Ed. Novedades Educativas; 2000
- Larrosa, J.; Conferencia en el Ministerio de Educación de la Nación, 2007
http://audiovisuales.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=17&wid_item=23
- Litwin, E.; “El Campo de la Didáctica en búsqueda de una nueva agenda”; en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*; Buenos Aires; Paidós; 1995
..... *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*; Buenos Aires; Paidós; 2008
- Maggio, M.; *Enriquecer la Enseñanza*; Buenos Aires; Paidós; 2012
- Mancovsky, V.; “Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza”; en *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Facultad de Ciencias Humanas -publicación digital-; 2010, noviembre 11-13
- Mazza, D.; “La tarea académica vista como un objeto esencialmente complejo. Un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal”; Capítulo X. en Souto, Marta; *Hacia una Didáctica de lo grupal*; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires; 1993
- Meirieu, P.; *Aprender Sí, pero cómo*; Barcelona; Ediciones Octaedro; 1998
..... *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*; disponible en <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>; 2013
- Quintar, E.; entrevista de la Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle; Bogotá. Colombia; consulta on line, octubre 2012, disponible en http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=143-
- Quiroga, Ana P. de; *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*; Caps. IV y VII; Buenos Aires; Ediciones Cinco; 1991
- Rancière, J.; *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*; Barcelona; Editorial Alertes; 2002
- Rivas Díaz, J.; *Pedagogía de la dignidad de estar siendo, entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar*; Revista Interamericana. -publicación digital-; 2005
- Rockwell, E.; *El maestro como sujeto. Ser maestro*; México; SEP; El Caballito; 1985