

PENSAR LA CLASE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Steiman, Jorge

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

jorgesteiman@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene su origen en la investigación “Las prácticas profesionales supervisadas (PPS) de los/as estudiantes de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación: estudio de un caso”.

Se analizaron los relatos narrativos de dos cohortes completas de estudiantes de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación contruidos durante su experiencia de Residencia en la cual asumen la enseñanza de una unidad curricular de la Educación Superior durante tres meses.

A partir de dicho análisis, se construyeron categorías teóricas referidas al proceso cognitivo implicado en el “pensar la clase” develando las distintas maneras en que cada uno de los/as estudiantes comenzaban a darle forma didáctica a la clase a dar.

Con los resultados de esta investigación, se amplió el universo de estudio y se indagaron desde dichas categorías a docentes noveles en la Educación Superior con no más de tres años de experiencia en la docencia.

Este artículo presenta las categorías intervinientes en el “pensar la clase” sistematizadas a partir de las progresiones del sentido y del formato, que, con carácter propositivo, se presentan como herramientas ordenadoras de una reflexión sobre la clase a dar.

Con las licencias del caso, se han realizado algunas adecuaciones de lenguaje y estilo de escritura a los efectos de hacerlo más amigable a la lectura para investigadores/as, docentes y estudiantes de carreras de Profesorado.

Palabras clave: Clase – Educación Superior - Didáctica

Abstract

The present article has its origin in the investigation “The supervised professional practices (PPS) of the / as students of the careers of Teaching in Sciences of the Education: study of a case”.

The narrative accounts of two complete cohorts of students of the Teaching Profession in Educational Sciences constructed during their residency experience in which they assume the teaching of a curricular unit of Higher Education for three months were analyzed.

From this analysis, theoretical categories were built referring to the cognitive process involved in "thinking the class", revealing the different ways in which each of the students began to give didactic form to the class to be given.

With the results of this research, the universe of study was expanded and new teachers in Higher Education with no more than years of experience in teaching were investigated from these categories.

This article presents the categories involved in "thinking the class" systematized from the progressions of meaning and format, which, as a proposition, are presented as ordering tools for a reflection on the class to give.

With the case licenses, some adjustments have been made to the language and writing style in order to make it more reading-friendly for researchers, teachers and students of professorships.

Keywords: Class - Higher Education - Didactics

Introducción

¿Qué pasa en nosotros/as cuando estamos preparando una clase? ¿Qué es lo que ponemos en juego? El énfasis que en la formación de futuros/as profesores/as se pone en la necesidad de “diseñar” la clase, está ausente, en general, en los/as docentes que ya

hemos dejado de ser noveles. No es que vayamos a la clase “con lo puesto”, por el contrario, casi todos nosotros/as portamos en papel o en la “cabeza” una agenda de la clase que vendrá, una o más actividades que propondremos, un trabajo práctico que se desprende de la misma y algunas cuantas cosas más. Pero rara vez sistematizamos eso en un “diseño” completo.

Si nos pusiéramos a desagregar el proceso del “pensar la clase”, encontraríamos que, de un modo u otro, intervienen una serie de categorías didácticas que están presentes cada vez.

He indagado sobre este tema en una de las últimas investigaciones que realicé en el marco de mi actividad académica en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Lomas de Zamora. Y quiero contarles algunos resultados de la misma que a mí me resultaron interesantes.

Me detuve en las cuestiones que ponen en juego los/as estudiantes practicantes y docentes noveles al momento de “pensar la clase” a dar. Pude observar que son las mismas que ponemos en juego los/as docentes experimentados/as. Pero hubo algo en el ordenamiento de la secuencia que me llamó la atención. Déjenme ir paso a paso. Y aclarar que solo me referiré al “pensar la clase” en el campo de las Ciencias Sociales. Esta aclaración no es menor porque la clase que se piensa y que luego se vive es diferente en cada campo disciplinar y profesional, fundamentalmente porque sus componentes y su eje central no son los mismos para todos los casos.

1-LAS CATEGORÍAS DIDÁCTICAS EN EL “PENSAR” LA CLASE

Quiero presentar, primero, cuáles son esas categorías didácticas que aparecen en el pensar la clase a dar, en la reflexión prospectiva a la que se refiere Perrenoud (2010). Identifico básicamente seis:

- a) el sentido pedagógico;
- b) las categorías conceptuales del contenido;
- c) los desafíos cognitivos a proponer;
- d) el formato de actividad;
- e) los recursos didácticos;

f) el tiempo.

El sentido pedagógico

Refiero al sentido pedagógico, en correspondencia con la intencionalidad que manifiestan los propósitos de una clase: hay algo que está en el foco, en el centro de la intención y por más que en cada momento diferente haya intencionalidades particulares, hay algo así como una intencionalidad medular que es la que orienta las decisiones de la clase y que define su unidad de sentido.

El sentido remite a los significados con los que se asume la razón de ser de una clase. Encontrar el sentido supone un cambio cualitativo, una perspectiva que permite delinear en la acción algo que se prevé en la cognición. Así, con sentido pedagógico quiero referir a la razón pedagógica que da significado a la propuesta didáctica de la clase, que se sintetiza en preguntas encabezadas por un “por qué” y que puede resumirse en la intencionalidad o propósitos que se persiguen.

En esta ocasión, prefiero el uso del término *sentido pedagógico* al de propósito evitando caer en una discusión técnica que nos colocaría en otro eje: no estoy aquí desarrollando una idea de diseño, sino una idea de actividad cognitiva, de procesamiento.

Identifico por lo menos dos direcciones en las que se piensa la clase con eje en el sentido pedagógico asignado. En ocasiones, encontrar el sentido es un proceso que se lleva a cabo a medida que se va pensando la clase ya que esa asignación no es automática ni aparece con tanta facilidad. En otros casos, por el contrario, la pregunta acerca del sentido pedagógico es uno de los primeros interrogantes que aparecen y, en general, adquiere formato hipotético o de cuestionamiento más que como una afirmación contundente.

a) Las categorías conceptuales del contenido

Esta categoría aparece muy recurrentemente como una de las puertas iniciales para entrar en la clase pensada. Pero no siempre se aparece con la suficiente claridad ya que no es lo mismo pensar la clase a partir de un tema, que de un contenido o de los componentes conceptuales de un contenido.

Diferenciaré **tema** de contenido, desde el punto de vista del procesamiento cognitivo que se hace de la clase y de la identificación nítida de los ejes nodales de la enseñanza en términos de contenido. Consideraré al **tema** como una nominación general que refiere a una cuestión a enseñar sin implicancias referidas al enfoque desde el cual se pretende que esa cuestión se aborde. Daré un ejemplo burdo para que desde todos los campos disciplinares podamos entendernos. Algo así como si se dijera que el tema de mi clase de hoy será: “*la casa*”.

Por el contrario, denominaré **contenido** a una especificación temática que incluye, además, alguna referencia de tipo conceptual que permite identificar una particular (y no genérica) manera de abordarlo. Si mantengo el ejemplo anterior, sería algo así como: “*la casa en tanto hábitat compartido*”.

Diferenciaré ahora contenido de **categorías conceptuales**. Sea cual fuere la asunción, una vez que empezamos a pensar las categorías conceptuales que incluiremos como objeto de enseñanza, recién ahí la clase empieza a tomar vida como “clase pensada” o, si se quiere, para ser más preciso como “clase en proceso de ser pensada”. Es decir, pensar en cómo se desagregará conceptualmente el contenido o, en otras palabras, qué hay en él para ser enseñado. Luego, todos/as llegamos al mismo puerto: identificar los conceptos que serán objeto de enseñanza. Denominaré categorías conceptuales del contenido a ese conjunto de nociones que se pretende enseñar y que conforman la estructura conceptual de la clase. En el ejemplo sería algo así como: “*la casa como hábitat compartido: experiencias cotidianas, espacios de privacidad, procesos de comunicación implicados, pertenencia y enajenación de los espacios.*”

Ese proceso de seleccionar las categorías conceptuales del contenido no siempre es un proceso fácil ni mucho menos evidente. En ello, los/as docentes más experimentados cumplen un papel importante como clarificadores, respecto a los/as docentes nóveles, cuando se trata de equipos docentes en una cátedra.

Identifiqué otro aspecto de la asunción del tema o contenido en el que me pareció necesario detenerme. Observé que en varios casos, las categorías conceptuales que se seleccionan no son el derivado de analizar las categorías conceptuales implicadas en un tema o contenido, sino los presentes en un texto. En estos casos, el texto mismo parece

convertirse en el contenido de la clase. Así, las referencias serían algo así como “*voy a enseñar x tema/contenido desde tal autor*” o “*voy a enseñar x autor*”. Detenernos aquí nos obligaría a tomar una derivación que, si bien es importante, nos llevaría a un desagregado de otra naturaleza. Por ello desistiré de una reflexión al respecto y solo dejaré una pregunta que en alguna ocasión nos permitirá retomar esta cuestión: ¿cuál es la razón pedagógica por la cual convendría que un autor se convierta en contenido?

b) Los desafíos cognitivos

Utilizaré el término *desafío cognitivo* –tal como Edelstein (2011)- para referirme a la puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva tales como: la comprensión, el análisis, el juicio evaluativo, la percepción, la atención, la comunicación, la resolución, etc. Los desafíos cognitivos se activan como resultado de una determinada propuesta didáctica que los promueven.

Las referencias que solemos hacer los/as docentes acerca del lugar que ocupan los desafíos cognitivos en el proceso de “pensar la clase”, cobran cierta particularidad: mientras que el sentido pedagógico o el contenido aparecen con cierta independencia de las restantes, los desafíos cognitivos solo se activan a partir de alguna de ellas. Es decir, el pensar los desafíos cognitivos de la clase es un proceso que se desprende de cuestionarse el sentido pedagógico o que se piensa junto con el contenido o como resultado de pensar la actividad que se realizará.

Aquí, genéricamente, aparece uno de los mayores vacíos de la clase que se piensa porque, en muchas ocasiones, se omite detenerse en esta estación. Algo así como si, teniendo claras las categorías conceptuales del contenido a enseñar, alcanzara.

Sin embargo, los desafíos cognitivos, se presentan como un verdadero catalizador del contenido y un disparador de la actividad didáctica que podría resumirse fácilmente en esta pregunta: “*¿cómo quiero que trabajen cognitivamente los/as estudiantes a medida que se van apropiando de las categorías conceptuales que voy a enseñar?*” Y en el cúmulo de respuestas posibles, siempre en el marco de nuestro burdo ejemplo, no es lo mismo poder *definir qué es un espacio de privacidad en la casa que identificar qué circunstancias hacen que los espacios de privacidad sean vulnerados.*

c) El formato de actividad

La actividad de la clase puede ser entendida como el motor de la enseñanza. El núcleo de la que va a suceder en el aula está en las actividades o tareas previstas para enseñar. Así, la actividad cobra vida desde una propuesta que realiza el/la docente bajo un modo particular de organizar la acción propia de la actividad, desde la intencionalidad particular que persigue y en pos que los/as estudiantes trabajen cognitivamente con las categorías conceptuales que son objeto de enseñanza.

Varios casos de los analizados en docentes noveles dan cuenta que la preocupación por la actividad aparece como el problema más urgente a resolver al pensar la clase. La pregunta “¿qué les hago hacer a los/as estudiantes?” parece sintetizar esa preocupación.

Mientras que la idea de una *construcción metodológica* (Furlán, 1989; Edelstein, 1996) no suele evidenciarse como un problema, probablemente porque se trata de una cuestión didáctica con un alto componente teórico y propio de las decisiones del momento en que se piensa la unidad curricular (la asignatura) al comienzo del cuatrimestre, más que del momento en que se piensa la clase, la preocupación por la actividad concreta de la clase sí ocupa mucho espacio en el pensamiento. En ocasiones, aparece como una de las principales puertas de entrada al pensar la clase.

La recurrencia más observada en los/as docentes noveles, liga cierta ansiedad por la clase con la definición del formato didáctico y la actividad a proponer. En esta dirección, que vincula la ansiedad con la indefinición por el qué se va a hacer en la clase, hay casos en los que, aun cuando la entrada se hace por el lado de otra categoría didáctica, como pueden ser las categorías conceptuales del contenido, el desplazamiento hacia el formato de actividad es casi automático.

d) Los recursos didácticos

Llamaré recursos didácticos a los *medios* materiales, instrumentales o tecnológicos que se utilizan como *apoyaturas* en la enseñanza, con la finalidad de promover mejores situaciones y escenarios de aprendizaje (Steiman, 2008).

A priori, hubiera afirmado sin dudar, que los recursos didácticos no eran una categoría didáctica que fuera a aparecer con alguna relevancia en el pensar la clase. Sin embargo, me equivoqué.

Observé diversas maneras a través de las cuales se manifiesta la presencia de los recursos didácticos en el pensar la clase. La recurrencia más repetida refiere a la relación recurso-actividad en los casos que hacen eje en cierta preocupación por la eficacia del recurso. Lo que se cuestiona con frecuencia, es la garantía del éxito de la actividad a partir del uso de un determinado recurso.

Pero también los recursos ocupan otros lugares en el pensar la clase. En algunos casos, el recurso parece ocupar el lugar de la actividad, esto es, pensar qué van a hacer los/as alumnos/as a partir de disponer de un video que se quiere pasar, por ejemplo. O también, casos en los que toma el lugar de una novedad en la línea de convertirlo en una *estrategia de borde* (Litwin, 2008), el desafío didáctico de hacer atractiva la enseñanza mediante el desarrollo de prácticas originales, divertidas, la introducción del humor o la búsqueda de cursos de acción novedosos. Y hasta observé casos en los que, la disponibilidad de un determinado recurso, es lo que parece comenzar a organizar la propuesta de la clase.

e) El tiempo

En los/as docentes noveles que piensan su clase, el tiempo es la categoría didáctica que aparece con mayor carga de ansiedad y menor carga de articulación con lo didáctico. Se presenta en general como una dimensión conflictiva, desde la cual se pone en juego el lugar en el campo y el no saber qué hacer dentro de él si el tiempo no se domina. Adquiere un tono amenazante o de incertidumbre y, en algunos casos, hasta visto como azaroso, o como el dominador de la situación.

1-PENSAR LA CLASE: LA PROGRESIÓN DEL SENTIDO Y LA PROGRESIÓN DEL FORMATO

Identifiqué en el apartado anterior seis categorías didácticas intervinientes en el proceso de pensar la clase. En la línea del paradigma propositivo de la Didáctica construí con ellas un esquema explicativo que, a la vez que pudiera describirse desde allí ese proceso, diera también alguna orientación para ello.

Los interrogantes que movilizaron la búsqueda de un esquema explicativo fueron

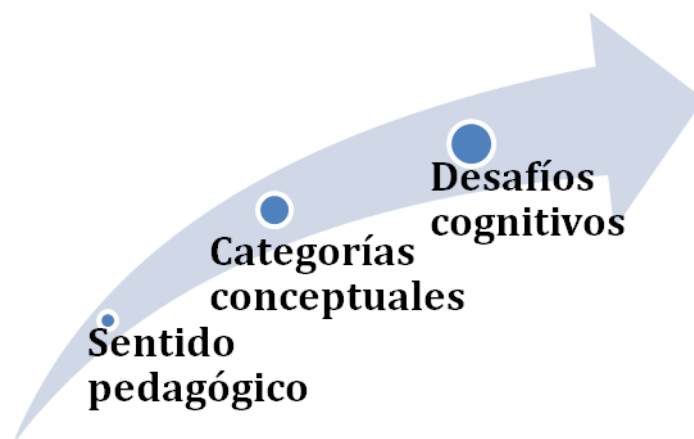
algunos de éstos: ¿qué proponer a los/as docentes nóveles para que las categorías didácticas que identifiqué en mi trabajo de investigación, sean puertas abiertas desde las cuales puedan pensar la clase sin que ello conlleve a detenerse sólo en aquellas que resultan más distractivas o secundarias?; ¿qué plantear que resulte una orientación propositiva sin que ello se convierta en una receta dogmática?; ¿qué presentar para que el pensar la clase no obvие los aspectos sustantivos de la misma?

Desde aquí, elaboré la idea de considerar a la clase como una construcción que se va realizando a medida que la clase se piensa. Pero no se trata de una secuencia ordenada. Las categorías didácticas intervinientes se van sumando unas a otras y sobre ellas se vuelve una y otra vez. Sin embargo, creo que se presentan en dos niveles bien diferenciados en términos de pensar cuál es el eje articulador de la clase. Mientras que en uno de esos niveles el pensar la clase se articula desde la trilogía sentido pedagógico-categorías conceptuales-desafíos cognitivos, en el otro, el eje articulador parece ser la trilogía formato de actividad-recursos-tiempo. Entonces, con ellos, conformé dos progresiones.

Es una progresión que supone adentrarse en la clase cada vez que se piensa en ella e ir configurándola como la “*clase pensada*” a la vez que se reflexiona prospectivamente sobre ella. Y uso la metáfora de las puertas para referirme a las categorías didácticas que se abren prioritariamente para pensar la clase.

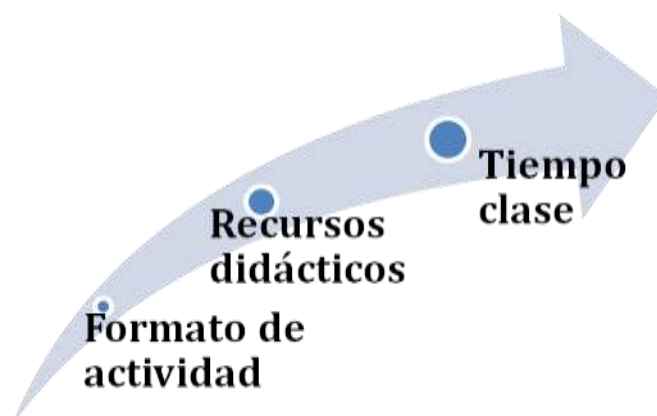
Quiero volver a decirlo para que se entienda bien. Me pregunto desde qué categorías didácticas pensamos nuestras clases. Y digo que, en general, desde estas seis que he descripto. Pero además, me pregunto por la puerta de entrada. Y es allí donde propongo el ordenamiento de las dos progresiones.

La progresión, que denomino como la “*progresión del sentido*” incluye las puertas de: sentido pedagógico, categorías conceptuales del contenido y desafíos cognitivos. Esto es, el pensar la clase con eje articulador en el sentido que se le asigna, en las categorías conceptuales que se van a enseñar y/o en los desafíos cognitivos que se van a proponer.



Observé varios casos de docentes n6veles en los que la apropiaci6n de la clase seguía prioritariamente un abrir esas tres puertas para recién después hacerlo en cuestiones de orden más operativo y cercano a lo instrumental o, como lo he denominado, más cercano al formato de actividad.

La otra progresi6n, que denomino como la “*progresi6n del formato*” incluye las puertas de: formato de actividad, recursos didácticos y tiempo. Esto es, el pensar la clase a partir de la actividad a realizar que se va a proponer, los recursos didácticos que se requieren para esas actividades y/o desde el tiempo que se asignará a cada actividad. Entiendo que es esta progresi6n la que se centra en las cuestiones operativas y más cercanas a la instrumentalizaci6n didáctica de la clase.



Identifiqué casos de docentes n6veles con referencias a estas puertas dando cuenta del proceso cognitivo desde el cual se está elaborando la clase. Y en ello interpreté variadas modalidades: la clase es pensada desde todas estas puertas, o solo desde algunas de ellas o con eje en alguna de ellas para desde allí pensar el resto.

Observé mayores indicios de estar operando una racionalidad interpretativa (Giroux 1990, 1992) cuando la clase se articula desde la progresión del sentido e Identifiqué asimismo que, en general, en aquellos practicantes que articulan la clase desde la progresión del formato se manifiestan mayores indicios de estar operando desde una racionalidad más cercana a lo técnico. Y desde allí creí necesario vincular este proceso de pensar la clase con la reflexión sobre la propia práctica.

Finalmente concluí que, en esta construcción propositiva que da cuenta del pensar la clase, puede abrirse cualquier puerta para empezar a pensarla, pero no se puede dejar de pasar por las categorías de la progresión del sentido que delimitan la razón pedagógica de aquello que se va enseñar.

2-EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LA CLASE

Muchas veces he tenido que explicar por qué me gusta usar conceptualmente el “pensar la clase” más que el “planificar la clase” o “diseñar la clase”. Tampoco quisiera ahondar aquí con esta cuestión más de la cuenta. Diré simplemente que se trata no solo de un posicionamiento teórico vinculado a las concepciones didácticas que priorizan el análisis de la propia práctica como camino de construcción didáctica, sino, también, por poner en relevancia en donde estoy poniendo el eje: el diseño o la planificación son en todo caso el resultado de una acción cogno-afectiva y yo he querido poner el eje en la proceso cognitivo más que en el resultado. Tampoco quiero entrar en polémicas respecto a la “disociación” entre lo que aparece como prioritariamente cognitivo y lo que no. Entiendo la totalidad y solo quiero poner en relevancia un aspecto. Solo se trata de eso. ¿Hay más? Claro que sí. ¿Hay otros componentes, otras dimensiones? Claro que sí.

Perrenoud (2010), a quien ya he nombrado, propone dos “momentos” reflexivos: la reflexión prospectiva y la reflexión retrospectiva. Es decir, una reflexión antes de la clase y una posterior. El pensar la clase es ese proceso de reflexión prospectiva: la clase no ha sucedido aún y estamos anticipándola mentalmente. Pero así como el pensar la clase nos facilita ir hacia una práctica más coherente con aquellos que declamamos, la reflexión retrospectiva nos ayuda a analizar lo que realmente (si podemos develarlo) ha

sucedido en esa clase. Llamo a ese proceso de reflexión retrospectiva, tal lo propuesto por Edelstein (2000): el análisis didáctico de la clase.

Dos antecedentes importantes centrados en el análisis didáctico de la clase, se encuentran en las investigaciones dirigidas por Stodolsky en la Universidad de Chicago (1991) y Edelstein en la Universidad Nacional de Córdoba (2011). Se trata de hacer un poco de historia tanto como rescatar los postulados más contemporáneos.

El equipo de Stodolsky se propuso describir la relación que existe entre las particularidades constitutivas de una asignatura escolar, las actividades que se llevan a cabo en el aula y el comportamiento de los/as estudiantes ante la enseñanza. Para ello, sistematizaron una muestra de observaciones de clase de Matemáticas y Ciencias Sociales en siete distritos escolares de la zona metropolitana de Chicago.

Para llevar adelante el objetivo propuesto -describir la actividad del aula- el equipo elige la “*estructura de la actividad*” y sus componentes, los “*segmentos de actividad*”, como las unidades básicas del estudio. La elección de esta unidad de análisis intenta evitar una excesiva fragmentación, para por el contrario, identificar las regularidades y variaciones en la enseñanza.

La idea de “segmento” es un concepto emparentado con el de comportamiento (*behavior setting*) que fuera originalmente definido y estudiado por los psicólogos ecológicos quienes entienden que la unidad de comportamiento se puede definir como la entidad teórica desde la que se explica la relación entre el individuo y el medio ambiente, particularmente el entorno social y constituye el eje de estudio de lo que se denomina como Psicología Ecológica o Ambiental.

Los segmentos de actividad son las unidades mayores en que pueden dividirse las clases para ser analizadas: cada una de las partes que se caracterizan por ser una actividad que tiene un foco temático, unas personas que participan, un formato de actividad para ser llevada a cabo y un sentido o meta determinada para ser realizada.

Sobre la idea de los segmentos, la investigación describe la actividad de aula y codifica los siguientes atributos: los tipos, las propiedades y la identificación de los segmentos.

En el trabajo se establecen dos tipos de segmentos: segmentos instruccionales con eje en

la enseñanza y segmentos de gestión con eje en la organización y control de la clase.

Dos propiedades de los segmentos son vitales. La primera de ellas es el ritmo (*pacing*) que indica quién decide la cantidad y flujo de trabajo durante un segmento. Identifican cuatro condiciones de ritmo, según quién decide el mismo: el/la docente, los/as estudiantes, ambos cooperativamente o mecánicamente (audiovisual). La segunda propiedad más importante es el nivel cognitivo que el segmento demanda a los/as estudiantes para lo cual se utiliza una modificación de la clásica taxonomía de objetivos de Bloom (1979) y de las categorías definidas por Orlandi (1975) que se ocupó de los objetivos fijados para los programas de ciencias sociales.

Junto a estas dos propiedades de los segmentos, a las que consideran como de mayor relevancia, presentan otras de menor fuerza conceptual: la extensión (tiempo que dura un segmento); el formato instruccional (característica central que es propia a la actividad que se está desarrollando en un segmento); el patrón de comportamiento esperado de los/as alumnos/as (tipo de actividad a realizar por los/as alumnos/as dentro del segmento instruccional y en íntima relación con el formato instruccional propuesto); y, finalmente, la naturaleza de las opciones de decisión que tienen los/as alumnos/as (opciones de materiales, de tipo de tarea y de tiempo de tarea).

Respecto a la identificación de los segmentos, la investigación consideró que debía codificar un nuevo segmento si ocurría un cambio de participantes, de formato instruccional, de ubicación física o temporal o cuando se producía una variación en el nivel cognitivo esperado o en los materiales.

El otro trabajo es el de Edelstein (2011) a quien ya he referido anteriormente. En su investigación analiza la propuesta que lleva a cabo desde la propia cátedra. Su iniciativa de análisis didáctico se sostiene en la idea de la reconstrucción crítica de la experiencia que supone deconstrucción y puesta en acto un pensamiento analítico que debe poder despojarse, primariamente, del sentido común tanto como de posiciones absolutistas.

La propuesta se asienta en tres soportes básicos: los núcleos conceptuales, los ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza y el texto de reconstrucción crítica de la experiencia.

Los núcleos conceptuales son las postulaciones de orden teórico y metodológico que fundamentan y justifican el análisis y que, si bien constituyen el punto de partida, no son objeto de tratamiento lineal sino en el interjuego con los otros dos soportes. Se refieren fundamentalmente a la especificidad de las prácticas de enseñanza como prácticas educativas y social e históricamente situadas; a cuestiones de orden metodológicas desde la óptica de la construcción metodológica que es singular y casuística y que surge de la articulación entre la naturaleza epistemológica del contenido y las características de los sujetos que aprenden; a los modos de abordar unas prácticas que son complejas y problemáticas y que requieren capturar las situaciones, los acontecimientos y los episodios indagados sin parámetros prefigurados; a los debates teóricos sobre la reflexividad.

Los ejercicios de análisis permiten concretar diferentes experiencias de situaciones que incluyen prácticas de enseñanza. Los principales ejercicios son: la microexperiencia (microclases que luego se analizan), la reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria (situaciones de enseñanza en las que los/as estudiantes hayan participado como alumnos/as), el análisis de registros observacionales (registros escritos de clases observadas por terceros) y la observación en pequeños grupos de una clase (no más de tres estudiantes de un mismo campo disciplinar presencian la clase de un/a docente y luego lo entrevistan)

Finalmente, el texto de reconstrucción crítica de la experiencia es una narrativa que escriben los/as estudiantes, primero de manera individual, luego en subgrupos, que se constituye en la memoria de la experiencia y en que prima el análisis de las temáticas y de las vivencias suscitadas a partir de los ejercicios.

Tomando varios aspectos de estos aportes, sobre todo los de Edelstein, construí mi propia idea de un análisis didáctico de la clase.

Si toda práctica reflexiva se define a partir del sentido que se le asigna, del objeto de la reflexión y de las razones por las cuales un/a sujeto se pone en disposición de reflexividad, entonces, la primera cuestión sustantiva al respecto del análisis retrospectivo de la clase es no perder de vista el sentido del análisis: develar los implícitos, los supuestos, las representaciones ocultas que motivan las decisiones,

desdeñando centrar en la identificación de los componentes de la práctica (que nos colocaría en una elemental perspectiva tecnológica).

Si ese es el sentido, el siguiente interrogante es cómo interpelar la clase, por dónde comenzar, qué considerar.

Presento una construcción que solo aspiro constituya un esquema para el análisis y no una secuencia lineal. Un esquema se constituye como un marco de exploración: no se trata de seguir una serie de pasos para analizar una clase sino de disponer de un marco exploratorio desde el cual adentrarnos en la misma por cualquiera de los componentes que son propios de ese marco de exploración. Y si bien algunos pueden encadenarse entre sí, ello no significa que se trate de un orden preestablecido que deba seguirse para hacer el análisis didáctico de una clase. Esta afirmación es crucial para comprenderlo.

Pero hay además otra cuestión crucial que tiene que ver con el cómo adentrarse en el análisis. Y es más que importante porque supone romper con una práctica que tiene larga tradición: la de observar o analizar una clase desde una serie de categorías previas pre-establecidas para evaluarla. Y aquí estamos mirando la clase desde un lugar totalmente diferente que no supone la evaluación de la clase ni la búsqueda de los propios errores. Más bien, supone develar aquello que al momento del “pensar la clase” se naturalizó y no se interpeló

El esquema, solo lo enunciaré aquí y prometo volver sobre ello en un próximo artículo supone:

- a) Captar la unidad de sentido de la clase
- b) Identificar en los segmentos las recurrencias didácticas
- c) Interrogar las decisiones
- d) Develar las representaciones y los supuestos subyacentes
- e) Interpelar la racionalidad subyacente

Bibliografía

Bloom B. y al. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación La clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires: El Ateneo.

Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: Camilloni, A. W. de, Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin E., Souto y Barco, M. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

----- (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. *Revista del Instituto e Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Miño y Dávila Editores.

----- (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Furlán, A. (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. México DF: ENEP-Iztacala-UNAM.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

----- (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México DF: Siglo XXI.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Orlandi, L. R. (1975). “Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria”. En B. Bloom; J. Hastings & G. Madeus. *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 2. Buenos Aires: Troquel.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.