



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



**UNA PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LOS CONCEPTOS DE
“DISPOSITIVO” Y “FORMACIÓN”**

Autores:

Marta Souto, Guadalupe Tenaglia, Gabriela Volpin.

Abstract

La experiencia de innovación curricular que se presenta se desarrolla en el marco de la Cátedra de Didáctica II, cuya profesora titular es la Dra. Marta Souto. Esta materia pertenece al 4to año de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA¹. Esta experiencia curricular fue diseñada según los conceptos de *dispositivo* y *formación*. El *dispositivo* es un modo de abordar la acción pedagógica que se distingue de la noción de método. Mientras ésta concibe el orden y la predeterminación de los eventos, el dispositivo es pensado desde la estrategia para responder a la complejidad de las situaciones de enseñanza. Por *formación*, entendemos un desarrollo de la persona, una dinámica de desarrollo personal orientada a desempeños profesionales. La materia presenta opciones a los estudiantes quienes deben elegir según sus intereses un trayecto a seguir dentro de los ejes de formación: teórica; en el análisis de clases; de acción y de investigación. Es en función de dicha opción que tiene lugar la concreción de la propuesta intentando poner en práctica en cada uno de los espacios los fundamentos teórico-epistemológicos de la cátedra. En esta ponencia se desarrolla dicho marco teórico-epistemológico, se describe la propuesta y finalmente se presentan resultados del análisis de su realización, luego de 3 años de implementación.

Fundamentos de la propuesta.

Como integrantes de la cátedra de Didáctica II, desde hace tres años venimos implementando una propuesta de enseñanza y formación que es la que algunos de los integrantes queremos presentar aquí. Nuestra asignatura se dicta aproximadamente en el cuarto año de la Carrera de

¹ Son miembros del Equipo de Cátedra: Prof. Adjunta Diana Mazza; Jefe de Trabajos Prácticos: Laura Gaidulewicz, Ayudantes: Raquel Waldhorn, Gabriela Volpin, Guadalupe Tenaglia y Daniela Rodríguez. Adscriptas: Andrea Vega, Claudia Britez, Celeste Díaz, Soledad Manrique, Laura Wierzylo.

Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. En Didáctica I –su correlativa inmediatamente anterior- los estudiantes reciben formación sobre qué es la didáctica y sus categorías teóricas centrales (enseñanza, currículo, contenidos, programación, evaluación, etc.). En la asignatura que dictamos tomamos como objeto las situaciones de enseñanza.

Entendemos por *didáctica* la teoría o el conjunto de teorías acerca de la enseñanza. La enseñanza es mucho más que un proceso de índole técnica. No puede ser aislada de la realidad en la que surge dado que está siempre situada en un contexto, que forma parte de ella misma. Se expresa en un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores, en el que se involucran sujetos, tal es el acto pedagógico al que definimos como objeto formal de la Didáctica. Partimos de la comprensión de *la enseñanza* como proceso de estructuración (preparación, puesta en acto y reflexión) de situaciones facilitadoras del aprendizaje que los sujetos-alumnos realizan, y *del aprendizaje* como proceso de cambio y transformación múltiple del sujeto-alumno que apunta al desarrollo personal y al de su autonomía para, en el caso de la formación universitaria, ayudar a la construcción de su identidad pre-profesional. El aprendizaje implica la integración de lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo físico.

Nuestra construcción teórica de la **Didáctica** estudia el acto pedagógico como objeto formal, y las situaciones de enseñanza como objeto concreto desde una perspectiva dialéctica. Se selecciona a la clase escolar como objeto concreto no por ser el único objeto de la didáctica sino por tratarse de la forma de concreción más habitual. Las clases surgen en contextos institucionales, donde el encuentro docente- alumnos- conocimiento es posible.

Epistemológicamente trabajamos, siguiendo a Edgar Morin, desde la hipótesis de la complejidad de la situación de enseñanza y, tomando de Jacques Ardoino la multirreferencialidad como abordaje de la misma. Ello significa que para comprender una situación es necesario efectuar lecturas diversas provenientes de disciplinas y teorías distintas respetando los lenguajes, conceptualizaciones, abordajes teórico-epistemológicos propios de cada una de ellas. En la materia se utilizan diversas perspectivas teóricas para estudiar las situaciones de enseñanza, entre ellas: la grupal, la ecológica, la institucional, la sociológica, la psico-social, la instrumental, la psicoanalítica. Ellas hacen referencia a teorías que provienen de distintas disciplinas y permiten abordar la comprensión del objeto de estudio en su complejidad desde lecturas plurales. La didáctica que se plantea, se ocupa entonces del estudio de la enseñanza en las situaciones concretas desde un análisis multirreferencial y del planteo de formas de acción propias de la complejidad para operar en ellas.

La *clase escolar* es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. Es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren. Pero la clase es más que ello, abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen. En ella se dan formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, etcétera. Se reflejan, se dramatizan, configuraciones propias de la dinámica institucional, y social, pero también surgen y se extienden a la institución núcleos de significación propios del espacio clase. La clase es, al mismo tiempo, lugar de encuentro y de contraposición entre formaciones y deseos individuales y otras formaciones grupales e institucionales. Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas de cada participante, conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, modelos, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, se entrelazan en la vida de un aula constituyendo su trama. La clase es el lugar que sostiene lo pedagógico. Es en ella donde se organizan las relaciones con el saber, donde

se desarrolla la función de saber. Es por esta función que sus actores se nominan como docente y alumno y que se definen los lugares asimétricos en la relación. La presencia del saber otorga al espacio su valor, su especificidad. Un análisis de la clase escolar desde la complejidad permite plantear diversas *líneas de significación*:

- ⇒ La clase como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber.
- ⇒ La vida social de la clase, las relaciones de poder y saber en ella, las paradojas en la comunicación.
- ⇒ La vida inconsciente de la clase como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones.
- ⇒ Las clases como espacios tácticos de enseñanza y producción en función de metas y como dispositivos técnicos.

En el estudio de la clase escolar es de interés destacar que es necesario:

- ⇒ Comprender la clase en conexión e interacción, con lo que la rodea, encastrada en ello desde movimientos diversos. Lo social y lo institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su trama. Esto es así más allá del aislamiento o la integración que en la escuela tenga cada clase.
- ⇒ Considerarla como una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado. Ello es así más allá del grado de cosificación que tenga la clase.
- ⇒ Incluir la diversidad de componentes, dimensiones que atraviesan la clase en sus relaciones y encastramientos, las que permiten pensarla como campo problemático.
- ⇒ Priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la clase escolar: el grupal. Desde él pueden abarcarse: el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad, con la amplitud necesaria para impedir recortes artificiosos y captar el medio ambiente escolar de forma natural, las interacciones y articulaciones de elementos diversos, los entrecruzamientos con los contextos que en la vida grupal se constituyen en texto y forman parte de su trama compleja. Es desde el campo de lo grupal como puede abordarse un estudio complejo de la clase como campo problemático.

Es en el *campo de lo grupal* donde se articulan lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etcétera. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase escolar y a los sucesos o eventos que en ella se producen. De allí la necesidad de desarrollar una didáctica, denominada por M Souto como Didáctica de lo grupal, que descubra las peculiaridades, las comprenda y analice, que atribuya significado y sentido a la realidad del aula desde sus actores y desde múltiples referencias teóricas y que dé lugar a formas de acción en la práctica acordes a los significados encontrados. Hacer un análisis didáctico desde lo grupal implica indagar en estas diversas direcciones. Dicha indagación debe hacerse en función de la realidad misma y será ella la que indique qué líneas y ángulos profundizar para la comprensión. No se trata de una grilla preformada, es la situación misma y su transformación en datos construidos desde la observación y el análisis lo que muestra los aspectos, las dimensiones a indagar.

De acuerdo con los principios enunciados se organiza la propuesta de formación de la materia.

La propuesta curricular

La propuesta intenta ofrecer a los alumnos una experiencia de formación coherente por un lado, con la postura dialéctica (que supera la diferenciación teoría – práctica) y con el marco epistemológico de la complejidad. Por ello se diseñaron dispositivos que permitieran una doble referencia a lo teórico y lo técnico por un lado y al aprendizaje reflexivo y vivencial por otro.

El concepto de dispositivo pedagógico está expresado en “Grupos y Dispositivos de Formación” (de Souto, M y otros), que compila artículos de diversos autores, varios de ellos integrantes del equipo de nuestra cátedra. Es un concepto que permite pensar lo instrumental en la enseñanza y en la formación desde otro ángulo. Como desarrolla Marta Souto en el mencionado libro, el método (cuyo sentido tenemos que rastrear en Descartes y Comenio), remite a las ideas de orden y marca pasos ciertos a seguir, normas y reglas que normativizan y prescriben la enseñanza. Desde este origen y hasta la actualidad, dicho modo de operar en la enseñanza responde a un pensamiento programático, en términos de E. Morin. El programa supone una serie de pasos aplicables uno a continuación del otro y tal como fueron pensados, en cualquier circunstancia. Al concebirlo, se parte del supuesto de que las realidades en las que se lo aplique serán homogéneas, regulares y así se reduce la complejidad propia de los medio ambientes escolares y de clase.

El dispositivo, en cambio, piensa la acción desde un pensamiento estratégico acorde con la complejidad. Supone la realidad como incierta y heterogénea, incluye no sólo lo homogéneo, ordenado y general, sino lo distinto, lo cambiante, lo azaroso. E Morin, autor en el que se apoya nuestro modo de pensar, señala que la acción es estrategia y opone estrategia a programa. Mientras este último es predeterminado, suficiente para ser aplicado sin modificaciones en el tiempo, aún en situaciones cambiantes, la estrategia, en cambio, permite plantear la combinatoria de alternativas diversas de acción, las que resultan de decisiones que se toman en el campo mismo de la acción. Plantea escenarios y alternativas posibles para la acción en función del análisis del campo y de las situaciones, escenarios que en la realidad van modificándose y requieren de decisiones flexibles, y de modificaciones permanentes en función de los eventos y de los “elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción”. La estrategia requiere información y no se limita a “luchar contra el azar”, sino que lo intenta utilizar.² Señala Morin que la acción escapa a las propias intenciones porque una vez que actuamos, lo realizado entra en un mundo de interacciones, de modo tal que siempre se modifica y hasta puede tomar un sentido contrario a nuestras intenciones.

Veremos ahora cómo, desde estas premisas, entendemos el dispositivo. Marta Souto define al dispositivo como un artificio instrumental, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación, que es pensado como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en la que se lo pone en práctica³. Ese artificio es ideado desde ciertas premisas que la autora señala:

- El dispositivo tiene carácter productor, transformador, lo cual se vincula a la intencionalidad de provocar aquellos cambios que se buscan y otros no esperados. Cambios a nivel social, institucional, grupal, o individual.
- El dispositivo se pone a disposición para provocar en otros, aptitud o disposición. Es decir, abre el juego, posibilita sin determinar.

Asimismo, la autora señala que el dispositivo tiene que reunir ciertas condiciones:

² Morin, E. “Introducción al pensamiento complejo”, Gedisa, Barcelona, 1996.

³ Souto, M. y otros “Grupos y dispositivos de formación”, Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Novedades Educativas – Bs. As., 1999, pág. 104.

- Es un *revelador*: en tanto permite que en su interior se fomenten, revelen, desplieguen significados diversos, de carácter implícitos y explícitos, reales e imaginarios, provenientes de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de órdenes y de desórdenes, certezas e incertidumbres, de relaciones entre los sujetos y con el saber, de representaciones.
- Es un *analizador*, en tanto brinda la posibilidad de poner en análisis lo revelado, descomponiendo sentidos, desarticulando lo aparentemente uniforme, permitiendo nuevos sentidos. Para ello, se requiere:
 - Un espacio y un ambiente con calidad continente, facilitador. Esto significa que debe tener capacidad de receptividad para transformar los contenidos emocionales de carácter defensivo en elementos simbolizables, en pensamiento, permitiendo la emergencia de contenidos distintos que permitan el crecimiento de todos los participantes y no sólo los de unos en detrimento de otros.
 - Asegurar una tarea de análisis porque no hay analizador sin analista. Y esta función debe ser ejercida por todos, no solamente por el docente o formador a cargo.
- Es un *organizador técnico*, que organiza las condiciones necesarias para su realización (espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios) y también organiza acciones, no en un sentido de determinación lineal, sino desde la complejidad y la no linealidad. Esto nos lleva la siguiente condición.
- Es un *provocador de transformaciones* en varios sentidos:
 - De relaciones sociales y aprendizajes sociales.
 - De conocimiento, en tanto vínculo cognitivo y también emocional, porque la relación entre un sujeto que conoce y otro que se dispone a ser conocido tiene una triple causa: por un lado, lógica, epistémica; por otro, emocional por su anclaje en la curiosidad, el deseo de saber, la pulsión de investigar; y finalmente social, en tanto es una relación con un saber social y culturalmente establecido.
 - De pensamientos, reflexiones, relaciones nuevas con el conocimiento, que generen sentidos y significados nuevos, resignificaciones a partir de la recuperación de saberes sociales existentes.
 - Del imaginario y la circulación fantasmática tanto a nivel individual como institucional, social, etc. Ello requiere de un trabajo sobre los significados manifiestos y ocultos o latentes de la escena pedagógica. Implica también operar sobre estereotipos, el statu quo, las formaciones ideológicas que tomen carácter defensivo.
 - De procesos dialécticos, lo que implica incluir los opuestos, no con la idea de superarlos, sino como constitutivos del proceso. También es trabajar desde y con el conflicto. La premisa es poner todo ello en análisis.
 - De toma de conciencia, de la importancia e interés de la formación y las transformaciones.
 - Conciencia de lo político o toma en conciencia, en términos de G. Mendel. Esto es, asumiendo y ejerciendo el lugar de poder en la situación (tanto los docentes como los alumnos), reflexionando sobre las influencias, formas de autoridad, etc. lo que permite el ejercicio de la autonomía en un marco de libertad de decir, expresar, decidir.
 - Finalmente, conciencia de la misma función pedagógica que siempre orienta toda propuesta. Es conciencia de estar ejerciendo, buscando esa función, o de

si se está alejando de la misma. La idea es que se pueda evaluar y eventualmente reencauzar el proceso hacia los fines para los que fueron creados.

Estas características del dispositivo las ponemos en relación con la noción de formación y especialmente con la formación pre-profesional que nos ocupa en el nivel universitario, en nuestra carrera y asignatura en particular. Por formación, entendemos la dinámica del desarrollo personal. Siguiendo a G. Ferry la formación no se recibe, sino que es el sujeto quien encuentra su forma. La formación consiste en encontrar esas “formas” que posibilitan, en lo profesional el ejercicio de un oficio o en nuestro caso de una profesión, la del Licenciado en Ciencias de la Educación.

Jean Marie Barbier distingue tres mundos: el de la enseñanza, el de la formación y el de la profesionalización. El primero se basa en la hipótesis de la transmisión y la apropiación del conocimiento. El mundo de la formación se centra en la hipótesis de la transferencia de capacidades, supone el desarrollo de capacidades en el sujeto, se vincula a actividades y acciones. Las capacidades se fomentan y desarrollan en el contexto de la formación; pertenecen al sujeto, se centra en los sujetos aprendices (a diferencia de los saberes y conocimientos que son enunciados proposicionales sobre la realidad). La capacidad califica al sujeto, al ser de un sujeto. En la formación la intención es generar aptitudes (o capacidades iniciales), habilidades. Se toma el tríptico: saber – saber hacer – saber ser. La capacidad designa componentes identitarios en el aprendizaje, que pueden desarrollarse y actualizarse en el futuro. Si bien los saberes y el conocimiento se relacionan con lo mental, las capacidades son para la acción, transferibles en otro momento a desempeños profesionales que las actualizan. Estos conceptos nos parecen centrales para el aprendizaje que nuestros alumnos necesitan realizar, y el dispositivo con sus rasgos y condiciones, permite el trabajo de desarrollo de capacidades, de formación para la futura profesión. Un rasgo central de la formación es el desarrollo de la autonomía del sujeto, autonomía siempre relativa que implica el lugar de autorización del sujeto para dar forma a sus capacidades, para formar-se para el posterior ejercicio profesional.

El dispositivo complejo o combinado que se plantea en la cátedra da lugar a la creación de “artificios” diversos que se combinan para garantizar la formación que desde la materia se sugiere; en este sentido, el dispositivo combina espacios de enseñanza y de formación, ya que contempla instancias de transmisión y adquisición de conocimiento e instancias de desarrollo de las capacidades del sujeto.

Descripción del dispositivo complejo

El cursado de la materia busca ofrecer una experiencia compartida, donde el conocimiento, la reflexión y el análisis estén presentes en los distintos espacios del dispositivo planteado. Para ello, hemos contemplado distintos ejes de formación considerados relevantes:

- Eje de formación teórica: que apunta a un manejo teórico y epistemológico riguroso
- Eje de formación en el análisis y su metodología: la metodología de análisis didáctico
- Eje de formación técnico-instrumental: la formación en capacidades para la acción.
- Eje de formación en investigación en las metodologías de investigación cualitativa

La propuesta de cursada busca generar en los estudiantes una mayor autonomía sobre sus decisiones de formación. La búsqueda de la propia forma que implica la formación, demanda

a nuestros alumnos la necesidad de elegir conforme a sus intereses, para buscar una “forma” dentro de la materia. Es por ello que la propuesta ofrece cierta apertura y se concretiza de acuerdo a las opciones -dentro del marco institucional- que la materia ofrece. Así pensamos la oferta de formación apoyándonos en la concepción de “trayecto” de Gilles Ferry⁴, como caminos a trazar por cada alumno, que se hacen y construyen en la dinámica misma, es decir en el andar.

Los alumnos tienen que realizar una *opción* de formación. Dicha opción debe contemplar los ejes específicos de formación que definimos anteriormente y sobre los que generamos opciones de formación al interior de cada uno. Cada una de las opciones permite a los estudiantes obtener una serie de “créditos” que junto a los requisitos de asistencia y evaluación les permite definir su condición de cursada, tanto en lo que hace a la regularidad, como a la modalidad de promoción “directa” o “con examen final”.

A continuación describimos los ejes y presentamos las opciones que se diseñaron:

Eje de formación teórica

Este eje de formación parte de un abordaje epistemológico que se centra en la especificidad del conocimiento didáctico. Ubica la didáctica en el conjunto de las ciencias de la educación, plantea los problemas que esta disciplina enfrenta, las discusiones en torno a su status científico y diversas formas de resolución desde la ingeniería didáctica, la investigación-acción, los diferentes paradigmas de investigación didáctica, etc. Por último, avanza en la concepción propia de la didáctica de lo grupal y en la construcción del objeto desde la complejidad y en la multirreferencialidad. El enfoque epistemológico es utilizado como herramienta para el análisis de teorías y de datos empíricos.

Se abren dos direcciones consideradas necesarias en la didáctica: el trabajo sobre el análisis y sus metodologías y el trabajo sobre la acción y sus dispositivos técnicos.

Se plantean las formas de abordaje por perspectivas de análisis y enfoques teóricos. Los desarrollos teóricos se realizan por enfoques: etnográfico, técnico-instrumental, sociológico, psicosociológico, institucional, psicoanalítico. La integración de los enfoques en la didáctica que desarrollamos constituye y da cuenta de un enfoque pedagógico global.

Dentro de cada eje, se proponen trayectos alternativos entre los cuales los alumnos tienen que optar. Las opciones de este eje son:

↪ Opción A. Los Espacios Teóricos

Esto implica la asistencia a Espacios Teóricos que se desarrollan en encuentros semanales a lo largo de toda la cursada de tres horas de duración. En ellos se trabajan todas las unidades del programa. Las clases teóricas adoptan una modalidad más expositiva, en la que los docentes ubican las teorías y vinculan cada producción con otros autores, para luego desarrollar los conceptos o ideas fundamentales de los autores incluidos en la materia.

↪ Opción B. Los Seminarios de Lectura de Textos

Demanda la asistencia a una serie de cuatro encuentros para aprender una modalidad de trabajo con la teoría, la que se realiza sobre dos autores correspondientes a distintas perspectivas. La ubicación teórico – epistemológica de

⁴ Ferry, Gilles, El trayecto de la formación, Buenos Aires, Paidós, 1990

las teorías y el trabajo sustantivo sobre la estructura conceptual es realizado por los alumnos.

Eje de formación en el análisis y su metodología.

Es de central importancia en la materia proveer a los alumnos de herramientas heurísticas y de metodologías que consideramos básicas para el trabajo profesional del futuro egresado. Hacemos especial referencia a las técnicas de observación y al análisis didáctico desde la multirreferencialidad. Las herramientas para la observación y la entrevista se enseñan en Talleres de Entrenamiento. El trabajo en terreno, el análisis de las observaciones de clase así como el análisis de casos apuntan a la apropiación de una metodología de análisis rigurosa que permite iniciar una descripción comprensiva del material para avanzar desde cada nivel de análisis incluido: instrumental, social, psíquico y pedagógico (donde incorporan lo visto en materias previas del plan de estudios).

Las opciones en este eje son:

- ↳ *Opción A Trabajo en terreno de observación y análisis mediante tutoría:* en este espacio se buscan desarrollar habilidades de investigación y análisis sobre un caso propio para un grupo de estudiantes, quienes deben “salir a terreno” para recoger el material in situ. Para ello previamente realizan un entrenamiento en observación y entrevistas –las herramientas propuestas desde la Cátedra para realizar dicha recolección–. Los estudiantes deben organizarse en grupos de trabajo de 4 miembros. Posteriormente se les asigna un tutor, que es un miembro de la Cátedra, quien trabajará con el grupo y los acompañará en la realización del trabajo de análisis del caso.
- ↳ *Opción B Taller de análisis de casos:* este espacio apunta al desarrollo de habilidades en el análisis de una situación de clase. El caso de análisis es provisto por la Cátedra y, a través de la coordinación del docente, en una serie de encuentros los estudiantes realizan el análisis del caso. Este taller se realiza en grupos de aproximadamente 20 alumnos que a su vez se organizan en grupos más reducidos para realizar el trabajo de análisis. Los avances en la producción que estos pequeños grupos o parejas llevan adelante, son luego expuestos al resto de los integrantes.

Eje de formación técnico-instrumental, en la acción.

La formación específica en el plano de la acción está planteada desde la óptica del especialista en educación y no desde la docencia. Las estrategias y técnicas de acción docente se estudiarán en el Eje de Formación en el Análisis desde la perspectiva instrumental de análisis. La implementación de los Talleres de Dispositivos Técnicos tiene por propósito plantear la construcción de dispositivos a partir del análisis de la demanda y la programación del mismo con referencia a problemas diversos. La formación instrumental se realiza también desde los espacios teóricos, los talleres de entrenamiento en observación y entrevista, las tutorías, los espacios de trabajo sobre textos.

En este eje las propuestas que se presentan no difieren en su forma, los estudiantes deben elegir la cantidad de dispositivos que realizan. Su elección puede ser por uno, dos o tres dispositivos técnicos. Cada dispositivo se desarrolla en dos reuniones de dos horas cada una y

en ellos se trabaja sobre datos de una demanda real, su análisis y el planteo de modos de acción para responder a esa demanda. Las temáticas y materiales varían en cada dispositivo.

Eje de formación en investigación

La iniciación en la investigación se contempla en la materia tanto por el entrenamiento metodológico (similar al que se utiliza en la investigación de “La Clase Escolar” llevada adelante por el Equipo de Investigación de la Cátedra) como por la presentación constante de resultados de las investigaciones de la cátedra y de los autores estudiados. Los alumnos utilizan a lo largo del trabajo de análisis, los conocimientos adquiridos en otras materias del plan tanto desde la teoría como desde las metodologías de investigación. La cátedra ofrece a su vez la posibilidad de profundizar esta formación a través de las propuestas de Créditos de Investigación que todos los años realiza por fuera del cursado de la materia.

Este eje de formación está presente de manera transversal en el resto de los ejes por lo cual no hay en la cursada dispositivo específico para desarrollarlo.

El siguiente cuadro resume la propuesta de formación y su acreditación correspondiente:

Eje	Actividad	Créditos	Evaluación
Trabajo teórico	Espacios de trabajo teórico	50	Parcial teórico.
	Seminario de Estudio de textos	20	Parcial teórico.
Trabajo de Análisis	Entrenamiento en Obs y ent y Tutoría	50	Entrega del informe final de tutoría.
	Taller de análisis de casos	30	Parcial de análisis de caso.
Trabajo en la acción	Talleres de dispositivos técnicos	10	Breve informe de reflexión

Algunos resultados de la implementación de la propuesta

Los resultados cuantitativos muestran que un 30 % aproximadamente de los alumnos aprueban con promoción directa, la mayor parte aspiran a promocionar sin examen pero no logran la asistencia o promedio exigido. El porcentaje de alumnos que no inicia la materia es similar al que se daba con la forma de cursada anterior.

Se presentan sintéticamente algunos resultados cualitativos.

Los logros consisten en:

- Desde la mirada del equipo docente permite:

Acercarse a las necesidades de los estudiantes desde una perspectiva más dinámica en el ejercicio de la docencia, que redunde en un trabajo que se acerca de la demanda adecuando la oferta a ella.

Un desafío en cuanto a una modalidad de cursada innovadora en sus aspectos pedagógicos y administrativos

Un trabajo grupal intenso al interior de la Cátedra para pensar, diseñar, poner en acción y evaluar el proyecto.

- Desde la mirada de los estudiantes permite:

Participar en el diseño del propio trayecto desde una práctica que apela a una formación más autónoma y responsable.

Realizar una experiencia de formación de carácter grupal.

Enfrentarse a problemas de las prácticas profesionales y analizarlas

Hacer un trabajo en terreno en las escuelas desde un rol de observador y analista

Vivir experiencias de formación desde la lógica de “dispositivo” sostenido teóricamente.

Los problemas presentados hasta ahora son:

Desde lo administrativo, la dificultad de llevar adelante el seguimiento individual de cada alumno en su trayecto, sin contar con apoyo institucional específico y con personal auxiliar de dedicación simple.

La dificultad de comprensión de los alumnos del dispositivo mismo, por su carácter novedoso, lo que significó desorientación inicial.

La falta de un referente principal para los alumnos ya que los docentes cambian en los diferentes dispositivos, lo que lleva a los alumnos a relacionarse con varios simultáneamente.

En la dinámica real la propuesta sufre modificaciones provenientes de la tendencia a hacerla más parecida a otras materias, lo que se evidencia en actitudes pasivas, dificultades en la participación, especulación en relación con la promoción, la toma de decisiones por el interés en promocionar, lo que desvía la elección del trayecto según los propios intereses.

En la búsqueda de soluciones de los problemas planteados se ha intentado:

Diseñar un sistema de comunicación que contemple la comunicación interpersonal con los alumnos, la doble vía de comunicación (por carteles y por e-mail) para mejorar la fluidez de los mensajes.

Generar un dispositivo inicial de Orientación para atender la incertidumbre que genera la propuesta en su comienzo.

Mantener la escucha durante la cursada de las necesidades e intereses de los alumnos para ir dando respuesta a ellas desde los distintos espacios de formación.

Evaluar cada dispositivo en sí mismo mediante informes de los alumnos y evaluaciones grupales al cierre de los mismos.

Transcribimos a continuación algunos fragmentos de reflexiones de alumnos a la hora de analizar y evaluar los dispositivos:

Para finalizar el análisis quisiera retomar la siguiente frase:

"...El dispositivo técnico explicita sus metas, se construye en torno a ellas y conserva una orientación hacia ellas"

Una de las metas de este dispositivo era ayudarnos a los estudiantes a que tomáramos una decisión acerca de la modalidad de cursada y que esa decisión se diera en el marco de una actividad reflexiva por nuestra parte, pudiendo descubrir y dar cuenta de nuestros propios intereses, necesidades.

Creo que a lo largo de este trabajo pude ir dejando entrever mis reflexiones acerca de la experiencia vivida. Realmente lo que generó en mí un mayor impacto fue aquella posibilidad de poder reconstruir lo propio a partir del pensamiento compartido.

Esto es algo que seguramente he experimentado en otras ocasiones al realizar trabajos en grupo pero en esta oportunidad, tal vez porque se trataba de hacer una presentación de algo desde lo personal, lo he vivido con mayor intensidad.

En realidad me he dado cuenta de que esto está vinculado, tal vez, con lo afectivo, con el deseo de poder compartir con otros los propios pensamientos más allá de los espacios formales que nos propone la carrera. (cursada 2005)

El dispositivo también es un provocador de transformaciones, de pensamientos, reflexiones, relaciones interpersonales, aprendizajes sociales a partir de la experiencia grupal compartida (...) Puntualmente no podría afirmar que aprendí tal concepto o que aprendí tal metodología sino que pude compartir una experiencia que me dejó pensando (y hasta hoy sigo reflexionando) sobre mi futuro rol como egresada y la complejidad de las situaciones en las que se me pedirá que intervenga (cursada 2005)

Esta modalidad nos hace poner en otro lugar. Pasamos de pensarnos como alumnos a hacerlo como profesionales. Y eso no es nada fácil. (cursada 2003)

(...) Al principio todo parecía sencillo. Nos dividimos en grupos luego de ver el video en el que se mostraban a los jóvenes que allí residían en condiciones adversas, con pasados tormentosos y antecedentes legales, que dejó consternados a varios de nosotros. Expusimos nuestros comentarios. La docente amplió un poco más el tema y nos pidió que pensáramos en un proyecto educativo con el fin de presentarlo en esta institución para ser llevado a la práctica. Así, surgieron muchas propuestas, ideas, y todo tipo de actividades para promocionar en lugares de esta índole, que a simple vista sonaban como soluciones rápidas, pero que en la práctica no iban a resultar tan fáciles de imponer. Esto me motivaba mucho más ya que son pocas las oportunidades que en nuestra carrera tenemos de poder aplicar nuestros conocimientos, ideas o iniciativas a la práctica misma; creo que hay una carencia en

ese sentido que impide aprender a desplegarlos en el campo, en la salida a terreno y chocar frente a frente con la realidad. Se tornó necesario indagar aun más sobre los datos de la institución con la cual íbamos a trabajar, identificar diferentes aspectos acerca de su funcionamiento, coordinación, personal que interviene, objetivos, pretensiones, presupuesto, etc. Se plantearon posibilidades y obstáculos para llevar adelante nuestro proyecto, y esto se reflejó en el role play que realizó la docente con dos alumnas en el segundo encuentro, para dar cuenta de manera más real de todos los criterios a tener en cuenta a la hora de poner en práctica lo que uno desea. Esto nos llevó a reconocer el rol que debemos ocupar, con quien debemos “negociar”, qué fines tenemos y a quienes queremos dirigirlos. Me gustó el hecho de poder intercambiar ideas y enriquecerme con los aportes ajenos, discutirlos, comentarlos fomentando espacios de innovación para repensar ciertos temas como la importancia de la educación en poblaciones marginales, en la delincuencia, en los jóvenes, en la reinserción social, y en las múltiples posibilidades de trabajo de un licenciado en educación, ya que uno como estudiante tiene múltiples expectativas a la vez que ciertos “miedos” de no poder aplicar lo que sabe en el campo laboral. Por eso creo que este dispositivo fue un buen espacio para pensar todo esto, para empezar a relacionarnos con otras cosas, para ver otras posibilidades y tener nuevas experiencias, más cercanas a la realidad (...) Como dije al principio, no sabía de que trataba un dispositivo. Luego de haber vivido la experiencia puedo decir que resultó sumamente enriquecedora ya que me permitió ir más allá de la pura teoría, salir un poco de sus límites para acercarme un poco más a la realidad, aunque a través de un video, y a partir de allí empezar a pensar en problemas, posibilidades y alternativas. Creo que esto es muy valioso en nuestra formación y debería serlo así en el resto de las materias de la carrera. Coincidió en la importancia de la formación de formadores y en la creación de espacios pedagógicos de discusión, intercambio y propuestas que permitan confrontarnos con la realidad, con las posibilidades que tenemos hoy y en un futuro de aplicar todos nuestros conocimientos y estrategias en las diversas áreas y campos para desde allí trabajar, es decir, en la sociedad misma. Creo que el dispositivo cumplió con los requisitos y con sus diversas funciones. Sería bueno llevarlo aun más, continuarlo hasta llegar a la producción del proyecto en sí, o por lo menos un primer esbozo de éste. (Cursada 2004)

(...) Una nueva forma de trabajo, fue la que se propuso en el dispositivo técnico. Si bien estuvo estructurado (de antemano) por la cátedra, me sirvió para poder comprender cual era el objetivo (o el propósito) de dichos encuentros. No fue algo casual, pero si fue espontáneo, genuino y estimulador de nuevas ideas.

Pienso que la espontaneidad y la naturalidad por parte de las profesoras, facilitaron la temática de trabajo, donde invitaban a las alumnas a relajarse y a que todas nos escuchemos. Por mi parte esto fue fundamental para que haya un clima de trabajo, divertido y distinto.

Como estudiante de esta carrera, me he acostumbrado a trabajar de manera rutinaria y estructurada. Donde se pide la voz del alumno pero que finalmente se termina obviando o esquivando, ya que se quiere que los alumnos repitan discursos que proclamen la liberación o la autonomía (escondiendo otra forma de pensar o de aprender). Con esto quiero decir que desde que empecé la carrera, me enseñaron a **no reflexionar sobre mi propio accionar**, sino a decir hermosas oraciones que suenen lindas y puedan ser escuchadas por los otros.

Debo decirles que esta vez **me sorprendieron** y que el desconcierto de no saber que me tocaría hacer en esta oportunidad, me llevo a tener muchas **ganas de trabajar**.

Ya que fue una etapa enriquecedora, permitiéndome, salir de los apuntes, parciales y esquemas normalizadores que tiene la carrera.

Acercarme a la realidad, como futura **Licenciada**, me generó preguntas a mi misma, como mi forma de pensar, de hablar, de actuar y también **formas de ser**.

Es fundamental para nuestra formación que podamos hacer este tipo de talleres que fomenten la crítica, la discusión y las propuestas que van surgiendo entre todos; ya que las **construimos y las reconstruimos**.

También debo resaltar, **el respeto** que se generó a lo largo de ambos talleres. Nadie intento cambiar la forma de pensar, todos intentamos de que cada voz sea escuchada y no silenciada.

Pienso que trabajé **libremente**, creo que Raquel hizo mucho hincapié en esto.

Para mí el dispositivo cumplió con sus diferentes propósitos, por que todos quedamos conformes (por mi parte). Además, seguiré elaborando propuestas y proyectos, que puedan llevarse a cabo en un futuro cercano. (Cursada 2004)

(...) No tenía ni la menor idea a que estaba yendo, estaba cansada (cosa nada rara en mi) y había tenido una larga jornada de trabajo. Iba con muy pocas expectativas ya que estaba muy pronto la entrega del trabajo de análisis que realizamos bajo el marco de la cátedra. Me resultaba tedioso ir, casi una pérdida de tiempo. Una compañera me hablo de unos juegos y cartulinas y eso no me atraía en lo mas mínimo. Y de repente me encontré con una propuesta muy no esperada, con una temática muy poco trabajada. La inserción laboral es un tema que, para los que estamos terminando la carrera, nos da vuela constantemente en la cabeza, y en el dispositivo me encontré con todo un nuevo mundo de acción. Si bien se que a ese tipo de propuestas no me dedicaría me pareció algo muy importante para ser trabajado. Me quedé media angustiada, una vez mas, por la pocas herramientas que siento que tengo para salir al mercado laboral. (Cursada 2004)

Referencias bibliográficas

Ferry, Gilles (1997): Pedagogía de la formación, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas.

Morin, E. (1996): “Introducción al pensamiento complejo”, Barcelona, Gedisa.

Souto, M. y otros (1999): Grupos y dispositivos de formación, Buenos Aires, Coedición Facultad de Filosofía y Letras-Novedades Educativas.

Souto, M (1993): Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires, Miño y Dávila