

# Formas de la formación: Dispositivos y estrategias didácticas en situación de ingreso a la Universidad. Relato de experiencia

Formas da formação: Dispositivos e estratégias didáticas em situação de ingresso à Universidade. Relato de experiência

Forms of Training: Teaching Devices and Strategies in Situations of University Entrance. An Experience Report

María Gabriela Soria, Sara Orellana y Ariel Chauqui  
Universidad Nacional de Salta. Argentina  
mariagabrielasoria@gmail.com - profeariel2010@hotmail.com

129

## / RESUMEN

La escritura de este artículo comunica la reflexión compartida sobre algunos aspectos de la forma de la formación docente en el tramo inicial de la carrera de grado de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, teniendo como referente el dispositivo de formación que ofrece a los estudiantes ingresantes la Cátedra Didáctica, del Plan de Estudios 2000.

La intención es desentramar la/s forma/s de la formación en las que cada ingresante va construyendo su camino formativo; visibilizando y acercándose a la singularidad de los estudiantes en la relación forma–contenido / contenido–forma, ofreciendo modos que se distancien de los formas habituales de concebir la formación docente universitaria, las cuales creemos suelen comprometer a los mismos sólo desde lo estrictamente académico.

Apostar a emprender una re-visión de la formación del futuro profesional, implica mirarla de otra manera, desde sus relaciones con el saber hasta el compromiso ético con singulares “formas” de la formación, que no implica domesticar al otro, sino lograr que la misma deje de ser mera transmisión de conocimiento e información sobre la que los formadores y la sociedad misma considera que este/a estudiante debe saber. No dejándonos seducir por la idea de que es posible “dar forma” al estudiante que llega –ingresante–, sino asumirnos como mediadores del proceso formativo, en el que sólo el/la estudiante podrá decidir sobre sí mismo .

*Palabras claves:* dispositivo, formación, ingresante, didáctica, Ciencias de la Educación.

## // RESUMO

A escrita deste artigo comunica a reflexão compartilhada sobre alguns aspectos da forma da formação docente na etapa inicial dos cursos bacharelado e licenciatura em Ciências da Educação da Universidade Nacional

de Salta tendo como referente o dispositivo de formação que oferece aos estudantes ingressantes a Cátedra de Didáctica, do Plano de Estudos 2000.

A intenção é desnaturalizar a/s forma/s da formação nas que cada ingressante vai construindo seu caminho formativo; visibilizando e aproximando-se à singularidade dos estudantes na relação forma–conteúdo / conteúdo–forma, oferecendo formas distintas das habituais nisso de conceber a formação docente universitária, as quais acreditamos que costumam comprometer os estudantes somente a partir do estritamente acadêmico.

Apostar a empreender uma revisão da formação do futuro profissional, significa olhar tal formação de outra maneira, a partir das suas relações com o saber até o compromisso ético com singulares “formas” da formação, que não implica domesticar ao outro, mas conseguir que ela deixe de ser mera transmissão de conhecimento e informação que os formadores e a sociedade mesma consideram que este/a estudante deve saber. Não deixando-nos seduzir pela ideia de que é possível “dar forma” ao estudante que chega –ingressante– e assumindo-nos como mediadores do processo formativo, instancia onde só o/a estudante poderá decidir sobre si mesmo.

*Palavras chave:* dispositivo, formação, ingressante, didática, Ciências da Educação.

### /// ABSTRACT

This article communicates a shared reflection on some aspects of the teacher training in the initial part of the undergraduate studies of the *Licenciatura* and *Profesorado* of Science Education at the National University of Salta, taking as reference the training device that the subject Didactics, Curriculum 2000, offers to the students entering the university.

The intention is to understand the ways in which each student entering the university builds their formation, making visible and approaching the uniqueness of the students in the form-content / content-form relation, offering ways to distance themselves from usual ways of conceiving the college teacher training, which we believe they often consider strictly academic aspects.

Trying to undertake a re-vision of the training of future professionals involves a different view, since relations with knowledge up to the ethical commitment with unique "forms" of training, does not mean “tame” the other, but to make it ceases to be mere transmission of knowledge and information that trainers and society itself consider that a student should know. Not seduced by the idea that it is possible to “shape” the student entering the university, we consider ourselves as mediators of the formation process, in which only the student himself/herself may decide about.

*Keywords:* device, training, student entering the university, educational, Educational Sciences.

\*\*\*

### INTRODUCCIÓN

*(...) es momento de pensar con más libertad qué movimientos debemos de emprender, dentro del aparato escolar, si queremos que la experiencia de la relación de la juventud con los adultos tenga más sentido y posibilidades para ambos.*

José Domingo Contreras

El presente artículo centra la reflexión en algunos aspectos de la *forma de la formación* docente en el tramo inicial de la carrera de grado de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, teniendo como referente el dispositivo de formación que ofrece a los estudiantes ingresantes la Cátedra Didáctica, del Plan de Estudios 2000.

Entendemos que el concepto de formación se refiere al sujeto de modo integral. En palabras de Marta Souto (1999):

La formación apunta desde el sujeto, al desarrollo personal (...), apela a la autonomía desde lo psíquico y lo social (...). La formación se integra a la trayectoria de vida (...) y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve.

Desde allí, nuestra intención es desentramar la/s **forma/s de la formación** en las que cada ingresante va construyendo su proyecto como formador:

El sujeto de la formación (...) es alguien que tiene autodeterminación sobre su propia formación (...) posibilidad de autonomía, de expresión, de opción, de elección en función de la construcción de su propio trayecto a partir de sus necesidades y de su experiencia sobre las cuales podrá expresar su demanda de formación (Souto, 2009).

Por ello, el dispositivo intenta ofrecer a los estudiantes diferentes modos de vinculación con el contexto universitario, con la carrera elegida, con el conocimiento pedagógico-didáctico, consigo mismos y con los otros, en el inicio del trayecto de su formación.

El posicionamiento que asumimos al escribir sobre la propia práctica se sostiene en su potencial para el debate y la discusión con las posiciones de “otros”, autores y colegas, ya que analizar una experiencia, “nuestra experiencia”, es una “manera de leer aquello que ha ocurrido o está ocurriendo” en las relaciones formadores–estudiantes / contenido–estudiantes / formadores–contenido en un tiempo y espacio situado y contextualizado. Todo ello con la convicción certera de que es posible mejorar lo que hacemos mediante el análisis de nuestra acción cotidiana a la luz de la producción teórica y la reflexión sobre la propia experiencia.

Por ello, uno de los desafíos del equipo docente es visibilizar y acercarse a la singularidad de los ingresantes en la relación forma–contenido / contenido–forma, ofreciendo modos que se distancien de los habituales de concebir la formación docente universitaria, los cuales, creemos, suelen comprometer a aquellos sólo desde lo estrictamente académico.

Asimismo, apostar a emprender una re-visión de la formación del futuro profesional implica mirarla de otra manera, desde sus relaciones con el saber hasta el compromiso ético con singulares *formas de la formación*, que no implica domesticar al otro, sino lograr que la misma deje de ser mera transmisión de conocimiento e información sobre la que los educadores y la sociedad misma considera que este/a estudiante debe saber. No dejarnos seducir por la idea de que es posible “dar forma” al estudiante que llega –ingresante– sino asumimos como mediadores del proceso formativo, en el que sólo el/la estudiante podrá decidir sobre sí mismo.

## REFERENTES DE LA CÁTEDRA

El trabajo de revisión del plan de estudio vigente del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (2000) de la Facultad de Humanidades, UNSa, en conjunción con nuestra forma de trabajo, las características de los estudiantes y los debates educativos actuales nos alertó sobre la ausencia de un abordaje pedagógico que sitúe de manera significativa la complejidad del conocimiento didáctico. Tal ausencia podría implicar el riesgo de descontextualizar la didáctica de los proyectos sociales y educativos en la que se configura, distorsionando su carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y de constitución de un tipo de sociedad. Tal como sostiene Susana Barco:

El curso de la constitución disciplinaria de la Didáctica no es escindible de las transformaciones que tuvieron lugar en los procesos de escolarización. De allí su vinculación estrecha con las políticas educativas, que configura la voluntad de los sectores de poder de ejecutar un proyecto educativo, que no es una instancia ajena a lo que ocurre en el aula (1989: 2).

Planteo que es complementario de la afirmación de E. Cols de que “su construcción no obedece sólo a patrones de índole académica, sino que está sujeta a la influencia de transformaciones sociales más amplias y, particularmente a las características que asumen las prácticas educativas en cada momento” (en Camiloni, 2007: 54.)

Por ello consideramos que el referirnos a la Didáctica implica también hacerlo al campo<sup>1</sup> pedagógico y a los campos social, político, cultural y económico, como así también a la manera en que éstos se entraman, nutren y contextualizan en el saber didáctico.

Si el objeto de estudio de la Didáctica tiene dimensiones sociales, políticas, antropológicas, epistemológicas, parece necesario plantear perspectivas de análisis más profundas y complejas para restituir a este objeto su valor y sustraerlo del tratamiento que ha recibido en muchas producciones donde se niega su dimensión teórica y se la considera la parte aplicada de la educación (Díaz Barriga, 1991: 14).

El saber pedagógico no sólo historiza los procesos educativos sino que confiere potencialidad explicativa para orientar las prácticas y, sobre todo, aventurar nuevos caminos humanizadores en el campo educativo. La **recuperación del saber pedagógico** en el trayecto de formación del profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, y su **diálogo con el saber didáctico** puede permitir a los estudiantes abordar algunos nudos problemáticos de la educación desde una mirada amplia, compleja y comprometida con el contexto actual. Tal como lo sugieren Dussel y Gutiérrez, se trata de “liberar nuestra propia mirada (...) de volvernos atentos, de prestar atención. Ésa es la clase de atención que hace posible la experiencia. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir un espacio de libertad práctica” (2006: 56).

---

<sup>1</sup> Entendemos por campo un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla, en el que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él, de acuerdo a los aportes de Bourdieu (1991). Siguiendo al autor, en los espacios sociales (campos) entran a jugar diversos capitales, los cuales no sólo se enmarcan en su materialización como tal (capital económico), sino en su simbolización social (capital social y cultural) que permitiría un mejor posicionamiento en la estructura social.

El posicionamiento epistemológico desde donde se articulan las diferentes tareas y propuestas destinadas a los estudiantes avanza en una perspectiva de totalidad, en la consideración de convergencias posibles, en la búsqueda de nuevas lecturas para dar cuenta de un objeto, captado, pensado y reconstruido como complejo (Souto, 1.997).

En tal sentido, consideramos que el abordaje Pedagógico-Didáctico en el 1° año constituye un acercamiento a algunas “coordenadas del saber pedagógico” y del saber didáctico, que posibilitarán al estudiante pensar y problematizar aspectos y dimensiones en debate dentro del campo de la educación. En síntesis, creemos que es necesario referirnos a los orígenes y construcciones del campo pedagógico y del campo didáctico para comprender la complejidad de su estado actual, explicitando sus interrelaciones y recíprocas determinaciones.

### **POSICIONARNOS DESDE EL INGRESO: SUJETOS, TIEMPOS Y CONTEXTOS**

Comprendemos que toda propuesta de formación es situada. Por eso, el dispositivo de formación propuesto parte de la consideración del ingreso a la universidad como “situación” donde se construyen tramas de relaciones, de supuestos y expectativas que es necesario explicitar y revisar en forma continua.

Creemos que es ineludible la tarea de deconstruir los *históricos relatos* acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes ingresantes, re-escribiendo juntos –docentes y estudiantes– un nuevo “texto” sobre la realidad, ya no desde el déficit, sino a partir de la comprensión de las particularidades de los procesos de afiliación de los estudiantes en situación de ingreso.

Teniendo en cuenta los datos filiatorios, puede decirse que los setenta y cinco estudiantes que finalizaron el cursado de la materia en el año 2010 conforman un universo muy heterogéneo. Se trata de jóvenes de entre 17 y 25 años promedio, con una presencia mayoritaria de mujeres, recientes egresados del nivel medio y sólo tres estudiantes con formación docente de nivel terciario previo. En cuanto al lugar de procedencia de los estudiantes, encontramos que muchos de ellos proceden de diferentes barrios de la ciudad de Salta, la mayoría situados en la periferia y que, otro tanto, proviene de localidades y departamentos del interior de la provincia, ya que un alto porcentaje de estudiantes migran desde el interior para cursar sus estudios universitarios.

Cuando decimos *heterogéneo*, afirmamos que no hay dos iguales; es decir, tal como lo sugiere Domingo Contreras, se trata de:

El deseo de que cada cual siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizador, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cada uno/a manifieste, desarrolle y ponga en juego su singularidad. Que nadie se vea obligado a ser quien no es. Es el deseo de que todas y todos puedan construir-se. Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que nuestros estudiantes muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. No es pues hacerse indiferente ante las diferencias, pero tampoco confirmar el diagnóstico “ya sabemos lo que son y lo que serán”, de lo que se trata es de que cada uno/a pueda ser quien es con completa dignidad: para que pueda desarrollar una vida digna y sentir como digno su vivir (2009: 15).

La diversidad también se hace presente en la intersubjetividad, la interacción, en las interrelaciones, donde habita la heterogeneidad. Somos subjetividades sociales. Necesitamos dar-nos tiempo para escuchar –en el sentido planteado por Ardoino– la multiplicidad en nuestras aulas. Es éste, pues, el punto de partida para una conversación sensata. Dar y poner en juego relaciones de reciprocidad y confianza, una invitación que nos acerque:

Es la escucha del discurso, la escucha del sentido, de lo que se siente y de lo que se experimenta, de lo que es vivido, es decir, una escucha que no existía verdaderamente hasta entonces (...). Pero también escucha de los silencios, lo dicho entre comillas, porque lo no dicho es significativo, del que podemos preguntarnos qué quiere expresar a través de su actitud aunque nunca pueda decirlo (Ardoino, 2005: 52).

En tal sentido, el mismo autor amplía y dice “la escucha requiere tiempo, duración, no es un manual de recetas, ni una clave, es una disponibilidad”. Sabemos que en nuestras diversidades no hay sólo individuos, serialidad y unidad, sino también personas portadoras de historias, de memorias y de experiencias de vida. Lo común en ese universo es, en todo caso, la diversidad con las que nos identificamos como comunidad humana en interacción pedagógica.

Insoslayablemente necesitamos volver al eje clave del “otro”, es decir, al sentido y significado que le damos a esa alteridad y a los modos en que, desde la docencia, se moviliza para la enseñanza en esa coordinada o para su exclusión en aquellos casos en los que nos recluimos, “reduciéndonos tan sólo a los contenidos”, “a la materia”. ¿No es esa una manera también de negar la diversidad? “El otro, en cambio, supone la ‘heterogeneidad’ (...). Y el otro es para mí en la medida en que se me resiste” (Ardoino, 53).

Tal vez lo que se juega en la inclusión o en la exclusión de la diversidad en el discurso y en la praxis entretejida en el aula del 1º año universitario es, nada más y nada menos, que la problemática del fracaso. Pero mencionar sólo al fracaso sería quedarnos con la consecuencia.

De este modo, también las representaciones<sup>2</sup> que los ingresantes tienen sobre la carrera elegida y el futuro desempeño profesional son cuestiones abordadas en Didáctica, ya que en muchas ocasiones las mismas forman parte del conglomerado de factores que acaban condicionando, en alguna medida, la disposición con que se sitúan los alumnos frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y de formarse como profesionales. Por ello se propicia un espacio de interrogantes, reflexiones y narraciones sobre los campos de actuación profesional.

En este sentido, el equipo docente de Didáctica se empeña en conocer “el punto de partida” (pre-concepciones) y las estrategias cognitivas propias de los estudiantes, para acordar criterios de trabajo, en colaboración con el Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante (SAPI)<sup>3</sup>. Esta tarea se lleva a cabo

---

<sup>2</sup> Las representaciones sociales de los sujetos reflejan prácticas sociales a la vez que determinan la aparición de nuevas prácticas. Estas representaciones sociales, muchas de origen ideológico son en cierto sentido “ingenuas”, ya que los sujetos no “conocen” las nociones explicativas que poseen en un sentido explícito. Las utilizan en los escenarios sociales en los que actúan e interactúan” (Kaplan, C. 1997:44).

<sup>3</sup> Está conformado por un equipo docente de Auxiliares, uno por cada carrera de la Facultad de Humanidades. En el caso de Ciencias de la Educación el auxiliar integra el equipo de cátedra de la Didáctica desde el año 2001.

mediante estrategias didácticas<sup>4</sup> que propicien verdaderas instancias de aprendizaje significativo, con el objetivo de que movilicen al estudiante hacia el encuentro personal desde un posicionamiento crítico y comprometido sobre su propia formación, generando espacios de diálogo, de escucha y de reflexión.

### CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE EL DISPOSITIVO

La propuesta de trabajo de la cátedra se construye a partir de la noción de “dispositivo de formación” que, desde los aportes de Marta Souto (2009), se entiende no sólo como una “construcción social” sino también como una “construcción técnica”, donde la conjunción de espacio y tiempo procuran propiciar un proceso formativo, un encuentro del estudiante consigo mismo y con los otros. Ambas construcciones requieren lecturas tanto sociológicas, filosóficas e históricas, como organizacionales, institucionales, pedagógicas y didácticas.

Lo que define un dispositivo es un objetivo estratégico cuyo logro no se produce de una vez y para siempre, sino que se reinstala de manera permanente entendiendo cada encuentro desde el juego de las interacciones con el otro en la dimensión social (Ardoino, 2006). Encuentro en el que la formación implica un compromiso personal. Formación que no se recibe, no viene de afuera hacia el individuo, sino que es el individuo el que se forma. Se trata de una aventura interior, pero que necesita de los otros para ser completada (Ferry, 2004).

El dispositivo propone a los estudiantes adentrarse en el campo pedagógico-didáctico desde un abordaje teórico-metodológico complejo y multirreferenciado<sup>5</sup>, permitiendo que hagan una trayectoria propia en un espacio compartido.

Desde los aportes de Marta Souto, intentamos que las clases de Didáctica se constituyan tanto en un lugar de encuentro como de contraposición entre formaciones y deseos individuales y otras formaciones grupales e institucionales. Es en las clases donde se organizan las relaciones con el saber y es la presencia del saber lo que otorga al espacio su valor y su especificidad.

Asimismo, a partir de la noción de complejidad tal como la entiende Edgard Morin (1995), la clase, que no es sino “un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares” (Edelstein, 1996: 12), puede tener diversas líneas de significación. Esto es, la clase puede considerarse como ambiente en

---

<sup>4</sup> La estrategia trabaja sobre lo posible, lo aleatorio, lo imprevisible. Ella implica el juego de posibilidades, las alternativas diversas en función de anticipar los escenarios posibles y pensar posibilidades de respuesta, de acción, que no estarán definidas en sus detalles sino que se irán armando, construyendo, en el aquí y ahora de cada situación y de los eventos que surjan (Souto, M., 2009).

<sup>5</sup> Entendemos la multirreferencialidad como un proceso que implica “ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto de estudio, una dificultad, un problema –en este caso los nudos problemáticos y constitutivos de la didáctica–. La multirreferencialidad nunca es el punto de vista de todos los puntos de vista, sino que es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno” (Ardoino, 2005:7). El enfoque multirreferencial “se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de sistemas de referencias distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos” (Ardoino, citado por Souto, 1999: 72)

el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se otorga sentido a las interacciones en torno al saber, ya que en ella se juegan relaciones de poder y saber y las paradojas en la comunicación. La clase como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones; como una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado.

Desde este posicionamiento es que nuestro dispositivo busca favorecer un proceso de interacción entre los estudiantes y el equipo docente, propiciando la tensión de sus biografías escolares en la medida en que estas transitan el campo pedagógico y didáctico. La reflexión como forma de conocimiento supone un análisis como propuesta totalizadora, que captura y orienta o re-orienta la acción, creando “espacios de comprensión compartida”.

En la práctica, entonces, se propicia la reflexión sobre la experiencia singular, sobre “el acontecimiento, con lo que pasa y con lo que nos pasa”. Tal como lo sugiere Gloria Edelstein (1997: 12).

La reflexión así entendida requiere escritura, diálogo y debate, demanda en forma ineludible contraste intersubjetivo y plural. Al mismo tiempo entender que el tiempo de reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquel del que se pretende dar cuenta, comprensión que deberá operar desde el punto de partida.

## EL DISPOSITIVO EN EL CAMPO

De modo que nuestra propuesta de trabajo considera a la clase en su configuración de *acto creativo*, *dónde se articula lo disciplinar y los procesos de aprendizaje de los estudiantes en situaciones concretas*.

En tal sentido, la organización de los tiempos y espacios institucionales de la cátedra se distribuyen en dos encuentros aunados, esto es, encuentros teórico-prácticos. De esta manera se diluyen la frecuente dicotomía entre clases teóricas y clases prácticas y las “disposiciones” de los estudiantes y docentes para intervenir en ellas. En segundo lugar, surge la necesidad de construir sobre la marcha nuevos espacios formativos, diferentes formas de relacionarse con el saber, diferentes modos de expresión y de “ser parte” del dispositivo de formación propuesto, sostenido en las siguientes ideas:

- La formación es un proceso personal, que va más allá de repetir autores y /o aprobar materias.
- La lectura bibliográfica, la asistencia a clases, entre otras actividades y responsabilidades, son necesarias, pero no suficientes en relación con el proceso de formación del estudiante.
- Es valioso que los alumnos participen en las clases, pero también en toda la vida universitaria.
- El acompañamiento en el proceso formativo supone posibilitar “experiencias” en otras prácticas culturales que potencien sus propios desempeños e intereses.

En palabras de Nicastro y Greco (2009), el trabajo de acompañamiento en la formación nos implica a los docentes en un doble movimiento: mirar “desde dentro” de la situación y mirar “de frente” a la situación, como si uno invitara, tomando de la mano al “otro”, a salir de su escena y enfrentarse a ella, a ponerse de cara a ella.



Intentamos favorecer la participación de los estudiantes, el diálogo en el grupo y con el grupo a fin de construir un saber pedagógico-didáctico significativo, iniciándolos en experiencias compartidas donde la reflexión teórica y el análisis de la realidad estén presentes. No obstante, a veces el deseo y las buenas intenciones se topan con diferentes modos de aceptación y también de rechazo. Movimientos que nos obligan a repensar nuestras propias prácticas *de* y *en* formación docente. En tal sentido, nos recuerda Meirieu Phillippe que:

Lo 'normal' en educación, es que la cosa 'no funcione': que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo 'normal' es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (1998:73).

Empero, en la obstinación de sostener el ofrecimiento de distintas formas de relacionarse con el saber, y con la mirada puesta en que los estudiantes participen –*sean parte*– del dispositivo que plantea la cátedra, compartimos y explicitamos en nuestras clases la necesidad de construir nuevos espacios formativos, en los que los “otros” –estudiantes ingresantes– se sientan valorados y aceptados, condición indispensable para una educación dialógica. Entonces, en esa interpelación autorreferencial es donde se visualiza la apertura y la flexibilidad de nuestro dispositivo: en la posibilidad de su construcción continua. De lo contrario, estaríamos próximos a la concepción alienante de la existencia del “estudiante ideal”. No obstante, sabemos, puesto que nuestros estudiantes nos los recuerdan a diario:

No existe “el alumno”. No existe un modo invariante y universal de ser alumno. Lo que existe son formas históricas de ser alumno. Y esas variables formas de ser alumno, las exigencias que se le dirigen, lo que se considera su buena formación y las prácticas a través de las cuales se constituye su subjetividad, son históricas y cambiantes, producto de regulaciones que varían a lo largo de la trama histórica.

Comprender los distintos modos de ser alumno requiere analizar las condiciones sociales, históricas e intelectuales que los hacen posibles, así como las racionalidades en las que dichas modalidades son elaboradas y exigidas (Jordar y Gómez, 2005).

Haciéndonos eco de este conjunto de apreciaciones, una de las tareas propuestas consistió en la participación mensual de los estudiantes en actividades culturales desarrolladas dentro y fuera del contexto universitario, brindando la posibilidad de que cada estudiante eligiera las opciones que les resultaban más atractivas. Implicarlos–nos en diferentes modos y formas de expresión (obras de teatro, cine alternativo, entrevistas a personalidades del medio local, asistencia a conciertos y a festivales folklóricos, visitas a museos, participación en eventos académicos, jornadas y congresos) tanto dentro de la universidad como fuera de ella, es para nosotros parte del proceso de formación docente universitaria. Todas estas experiencias derivaron a posteriori en la escritura individual sobre lo vivido para pensar/nos en otros modos de relación con el saber, posibilitando así también determinados aprendizajes, tal como lo sugieren Nicastro y Greco:

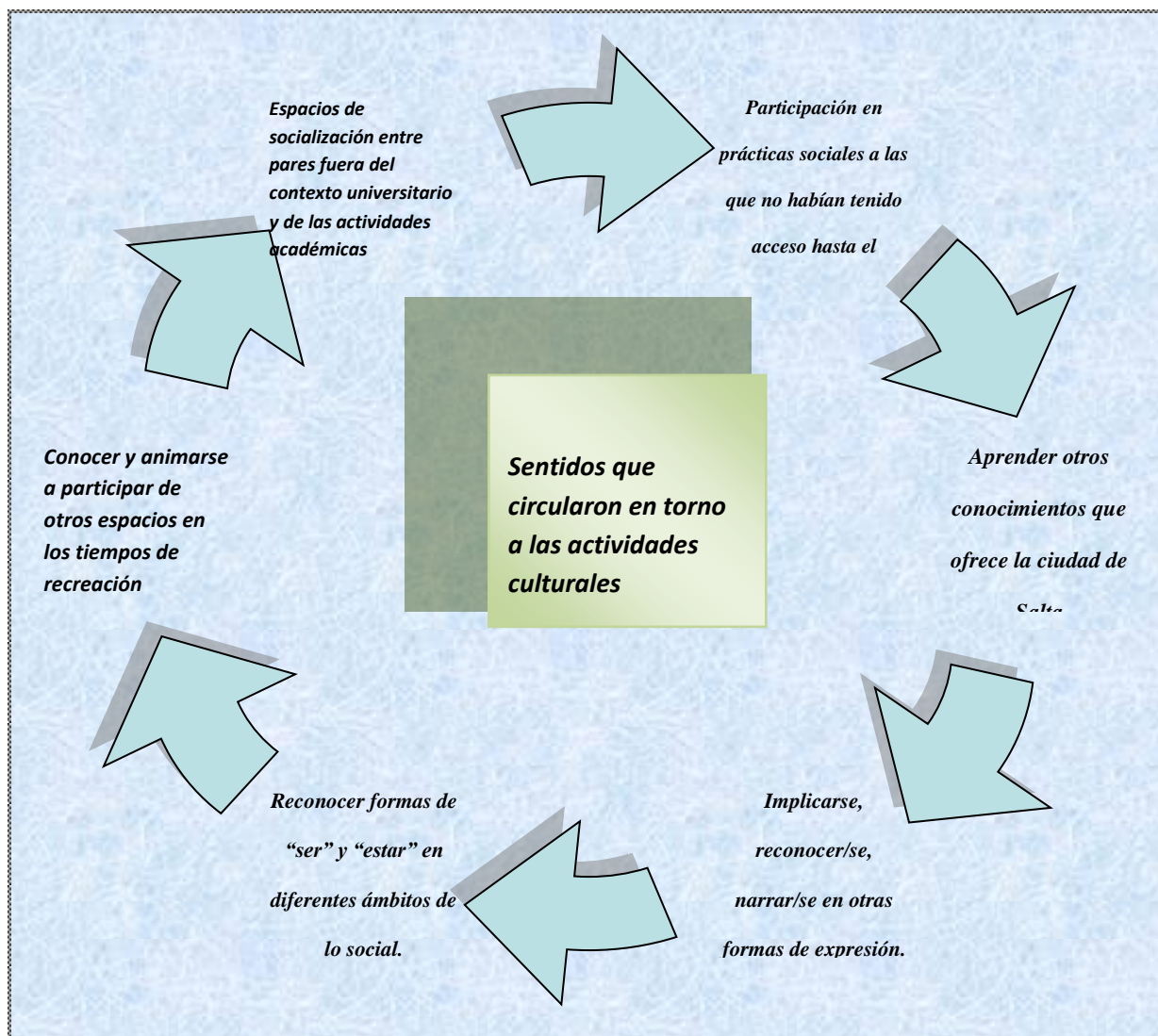
Encontrar formas, abandonar unas, tomar otras, ajustar unas que se tienen, estamos hablando de poner a jugar la interrupción. En el sentido de interrumpir un andar automático, el

de nuestras creencias, el de nuestras concepciones consuetudinarias, el de nuestras maneras habituales de mirar, conocer (2009:48).

Desde el momento de presentación de la propuesta a los estudiantes, emergió en el grupo la “*interrupción*” a la que aluden Nicastro y Greco. Interrogantes respecto a la vinculación de la tarea con los contenidos de la materia, inquietudes sobre el/ los sentidos de participar en actividades culturales con la formación de un profesional de la educación, entre otras. Preguntas, inquietudes y resistencias que se mantuvieron a lo largo del proceso y que eran sostenidas por el equipo de cátedra como parte constitutiva del proceso de ofrecer modos particulares de vincularse con el saber, con la formación; *formas de la formación* diferentes a las “esperadas” en el contexto universitario.

En lo referido a la participación en eventos académicos, esto es, congresos, conferencias y clases públicas en concursos, entre otros, los estudiantes destacaron que los mismos los aproximaron a la visión de futuro sobre la carrera elegida, a las exigencias y características de un profesional universitario.

Ahora bien, quisiéramos preguntarnos *¿cómo recuperar los sentidos y los significados otorgados a estas actividades por los estudiantes? ¿Estos se constituyeron en experiencias formativas?* Los aportes de los estudiantes nos permiten compartir algunos de los sentidos construidos en torno a las actividades culturales. Observemos el siguiente cuadro:



En las producciones escritas de los estudiantes acerca de sus propias experiencias, estuvo presente, sobre todo, la vivencia y la/s relación/es con las trayectorias familiares y escolares de cada uno. Los relatos presentaban pensamientos, emociones, cuerpos, voces, palabras, gestos, espacios, tiempos, lugares, que interpelaban y entrelazaban pasado, presente y futuro de cada historia personal. También expresaron que la experiencia y su escritura los ayudaban a “entender qué busca la cátedra (...) que quiere de nosotros (...) va quedando más claro y es muy interesante” (Gonzalo, estudiante ingresante, 2010).

Las actividades culturales propuestas desencadenaron emociones, reflexiones, resistencias y más trabajo, tanto para los estudiantes como para el equipo docente; pero, fundamentalmente, generaron la necesidad de organizar una jornada de integración de la experiencia, denominada “*Didáctica a escena*”. La invitación a habitar el espacio formativo en primera persona, se respaldaba en un “modo” de visibilización y presencia ligadas con el proceso formativo en curso.

La jornada de integración se convirtió en una trama escrita y protagonizada por los estudiantes; allí, organizados en pequeños grupos integraron sus experiencias individuales, andadas y desandadas dentro y

fuera del escenario universitario con algunos de los núcleos teóricos desarrollados en Didáctica y considerados relevantes por ellos. La creatividad, el cuerpo, la música y múltiples modos de comunicación entramaron conceptos, interrogantes y aprendizajes, a través de los cuales los estudiantes hicieron suya la experiencia formativa y abonaron nuevos aportes al dispositivo de Didáctica.

Nuestro dispositivo/experiencia también nos permitió un tiempo en la agenda de la enseñanza universitaria para poder dialogar con aquellas interpelaciones que hacen al esfuerzo de visualizar cuál es la distancia que existe entre el discurso y la praxis, cuando lo que se pretende es pensar la íntima vinculación existente entre educación y diversidad: ¿qué dejamos entrar a nuestras aulas?; ¿en qué nos encerramos?; ¿nos dejamos incluir en la inclusión?; ¿acaso no hacemos visibles las pluralidades existentes de por sí?

(...) comprender la diversidad implica renunciar a la irreductibilidad a un solo centro, a un solo punto de vista y aceptar que el destino de todos es vivir en una condición fronteriza, es decir en el terreno de las intersecciones culturales (...) la diversidad implica movimiento y multiplicidad (Duschatzky, 1996: 1).

Así, en clave interpelativa, pusimos la mirada en lo que sucede y no sucede (o no permitimos que suceda) en el espacio áulico universitario, tiñendo nuestras pupilas, en esta ocasión, de los postulados legados por la Reforma Universitaria en relación con el acceso libre, no arancelado y público a los claustros universitarios por parte de quienes inician su proceso de formación. No obstante, privilegiamos un punto que emerge con la fuerza de sus antecesores: el de la permanencia y acompañamiento significativo a los estudiantes ingresantes.

Estos desafíos nos convocaron para dar respuestas desde nuestra especificidad docente: la enseñanza. Colocamos, así, el foco de la mirada en la diversidad sociocultural, entendida como una dimensión que alcanza a estudiantes y docentes por igual, como sujetos inscriptos en contextos y entornos plurales.

Entonces, ¿cómo son los espacios que ofrecemos para que tengan vida esos postulados reformistas?; ¿al hacerlo vedamos la diversidad?; ¿cómo hacer para que la educación y la diversidad sociocultural se encuentren? En relación con esto, desde nuestra posición se avanzó hacia cuestiones curriculares, pedagógicas y didácticas. Partiendo del caso que aquí se aborda<sup>6</sup>, poder dar cuenta de la posibilidad que la misma diversidad brinda como medio de hacer viables los procesos de formación. Se trata de dimensionar el valor heurístico que posee, cuando se explicita en el dispositivo de formación, la misma pluralidad social y cultural de quienes intervienen (estudiantes y docentes), intentando no negarla, sino reconocerla, realzando su valor y validez en la educación universitaria. Es de ese modo que las puertas de los claustros podrán dar la bienvenida a la “s” que contiene lo plural, no como mero adjetivo que a veces se suele proyectar o adjudicar a las personas, sino como parte de su sustantividad.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Los planteos realizados hasta aquí traducen las huellas de un camino que partió de la necesidad configurada y sentida en el equipo de cátedra de Didáctica en torno a imaginar y diseñar un dispositivo de

---

<sup>6</sup> Dispositivo de la Cátedra Didáctica. Año 2010.

formación con los ingresantes. Intentamos recuperar el sentido humano en la formación, pensándola a esta como construcción de la subjetividad y de acompañamiento en las trayectorias. Así, insistimos en la convicción de que el que ingresa a un trayecto de formación docente universitaria tiene el derecho a la propia voz y al encuentro con otras voces.

Los integrantes del equipo docente aportaron modos, formas y caminos –ciertamente distintos– que fueron medios y mediaciones, pero no reproductores de desigualdades. Quienes llegan por primera vez a la universidad, lo hacen portando diferentes herramientas auxiliares que coadyuvan o no en la adquisición de los conocimientos y saberes de distinta índole, pero esas diferencias, desde nuestra postura, no son proyectadas en el aula como justificativos de profundización y pervivencia de la desigualdad.

Por ello remarcamos, una vez más, la necesidad de abordar las múltiples diversidades socioculturales como dimensión central en la enseñanza universitaria y como una posibilidad, tal vez inconmensurable, que la convierte en partícipe necesaria de los procesos de formación, dotándolos de mayor significatividad y apropiación y, por ende, de mayores chances de *permanencia para los estudiantes*.

El primer año de una carrera universitaria es un ambiente de incertidumbres, donde se cruzan personas con diferentes historias y procedentes de diversos lugares que llegan a un sitio que les propone un cambio: espacio de amalgamas y desafíos, pero también hábitat de entrecruzamientos, de choques de subjetividades distintas, pero, a su vez, semejantes. Tal como lo sugiere Ana Borioli “(...) la diversidad cultural, de necesidades e intereses que caracteriza las heterogéneas poblaciones en la escuela plantea el desafío de lograr una motivación colectiva, que no resulte abstracta, o tan solo una enunciación (2010: 54-55).

Entonces, en el interior de la universidad pública, las aulas del primer año pueden emerger como espacios privilegiados, donde el ejercicio de la docencia pueda hacer visible, en clave pedagógica, el topamiento de identidades plurales, a través del cual *el decir* y *el hacer* de la Didáctica no nieguen la diversidad sociocultural de los estudiantes, sino que, muy por el contrario, la incluyan como instancia de trabajo.

También puede ocurrir que, a contramano de las buenas intenciones, se haga de las clases sitios de paradojas, donde se insiste en la carga de liberación que porta la educación universitaria pero, en el contradiscurso de la praxis, se confirme la negación de tal libertad mediante la exclusión del mandato reformista de lo público y el sostenimiento de prácticas de enseñanza que resguarden formas homogéneas de acceso al conocimiento.

Creemos, pues, que el aula es un espacio de lo imprevisto, de lo por-venir, tal como lo sugiere Gómez Da Costa, un espacio en el que se “construye un territorio para el diálogo; un lugar donde educandos y educadores en circunstancias especialmente difíciles enfrentan el desafío de la libertad” (1995:21).

La mirada, en tal caso, esta vez, debe volverse hacia el vínculo que hay entre los sujetos de la educación: docentes y estudiantes; las relaciones entre sí y con los contenidos y las formas que se ofrecen, se brindan, se convidan: ofrecimiento, no oferta. Así lo expresa Ardoino:

(...) cuando pienso en caminantes, en camino, hay verdaderamente sujeto. El acompañamiento y el camino van juntos, allí hay sujeto (...). Un camino, un cambio, puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique fracaso ni deterioro (...) si el docente se interroga sobre la calidad de su relación con el alumno, sobre su proceso singular, tiene que representárselo con las ideas de trayecto, camino e itinerario (Ardoino, 2005: 223).

Pues como mencionamos, al desenclaustrar la diversidad en nuestras prácticas docentes complejizamos el aula, no en términos de lo dificultoso y lo complicado que puede resultar, sino en su potencialidad educativa. Al decir de Morin,

El conocimiento del mundo como tal se ha convertido en una necesidad a la vez intelectual y vital. Es un problema que se plantea a todo ciudadano: cómo tener acceso a las informaciones sobre el mundo y adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas. Para tener esa posibilidad hace falta una reforma del pensamiento (2002: 10).

Hoy nuestra invitación consiste *en reinventar* y ese es un pedido que cierra las llaves del claustro para abrir las puertas a la inventiva y la creatividad. Estamos, entonces, todos invitados.

### REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y Formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid; Taurus.

Borioli, Ana (2010) Documento del Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.

Carrizales RetamOza C. (1992) "Alineación y cambio en la práctica docente", en ALLIAUD Andrea y otros *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Duschatzky, Silvia (1996) "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad". En *Revista Propuesta Educativa*. Año 7 N° 15. Buenos Aires: Novedades Educativas.

\_\_\_\_\_ (2007) *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Camilloni, A. (1995) "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior". Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Trasandinas Sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación. Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.

Contreras, J. D. (2005) "Vivificar la cultura, mover el deseo" en Diario *La Vanguardia*. Suplemento Cultura/s. 5 de octubre de 2005.

Cols, E. (2007) "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo" en Camilloni y otros *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill.

Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez (2006) *Educación la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantiales.

Edelstein, Gloria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ferry, Giles (1997) *Pedagogía de la Formación*. Serie Documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Filloux, Jean Claude *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

García Canclini, N. (2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa.

Gomes Da Costa, Antonio Carlos (1995) *Pedagogía de la Presencia*. Buenos Aires: Losada.

Jodar y Gómez (2005) "Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso" en *Revista Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kaplan, C. (2004) "Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?" en *Cuaderno de Pedagogía*, Año VII, N°12.

Nicastro, S; M.B. Greco (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fé: Homo Sapiens.

Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelonas, Leartes.

Morin, E. (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

\_\_\_\_\_ (1995) "Epistemología de la complejidad", en Fried Schnitman (Comp.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México: Paidós.

Larrosa, Jorge (s/d) *Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa*. Documento digital.

Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y Alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Souto, M. (2009) "Complejidad y formación docente", en YUNI J. (Comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

\_\_\_\_\_ (1993) *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto M., Barbier y otros (1999) *Grupos y Dispositivos de Formación*. Colección Formador de formadores. Buenos Aires, Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Sacristán, José G. (1995) "Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación!" en *Kikiriki. Revista del movimiento cooperativo escuela popular*, N° 38, pp. 18–25.

\*\*\*