

Más allá de una enseñanza de (o con meros) pasos

Fernando Ramón Ferreyra⁽¹⁾

Resumen: Esta comunicación da cuenta de un recorrido pedagógico-didáctico y sus fundamentos en carreras de formación docente en las que el acto de enseñar a enseñar desde una perspectiva dialógica representa un tópico impostergable. Por ello, desandar reproches mutuos y asumir responsabilidades compartidas que contribuyan en la oportunidad y el desafío de atravesar el currículum desde una enseñanza reflexiva, refleja la invitación de este recorrido. Ponemos en juego la detención, el reconocimiento y problematización de los supuestos que los constituyen en relación a la enseñanza, como así también al co-diseño de experiencias didácticas. Queda claro que de lo que se trata es de habilitar un diálogo cargado de tensiones en relación a ¿Cómo configura implícita o explícitamente a los estudiantes el lugar que se le concede a la enseñanza? ¿Cómo hacer que cada unidad curricular se convierta en una experiencia didáctica y no un simple cumplimiento normativo que olvide el carácter histórico, social, cultural, ético y estético de la enseñanza?

Palabras clave: Estrategia pedagógica - experiencia - formación docente - práctica pedagógica - supuestos educacional.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 99-100]

⁽¹⁾ **Fernando Ramón Ferreyra.** Profesor en Psicología (UADER). Licenciado en Educación (UES 21). Diplomado Universitario en Educación (USPT). Postítulo de Actualización en Atención de Jóvenes en Situación de Riesgo (ISI). Aprobó Cursos de Posgrados en UNAF, UNSE, UNSL. Participó como expositor en Jornadas y Congresos Internacionales (UNR-UNL-UNCAUS-UNJU-UP) Docente en Nivel Secundario (Urbano y Rural) como así también en Institutos Superiores de Formación Docente en la Pcia. de Formosa. Adscripto a la investigación en Universidad Siglo 21 (Córdoba).

De-tensión: Supuestos de Estudiantes sobre la Enseñanza ¿Nudos al desnudo, desatados o re anudados?

Como punto de partida se asume la metáfora de nudos para dar cuenta de las tensiones que se logran develar con mayor claridad ante el suspenso escolar que nos trajo la pandemia y desde el uso de entornos virtuales. Por ello, en primer lugar está el detener-nos para reconocer a los sujetos estudiantes que se forman en los profesorados y habilitar así tiempo y espacio escolar desde entornos virtuales como un nuevo escenario para la expresión de eso que les pasa antes y mientras se forman en la docencia. Por otro lado, dar sonoridad a las prácticas de enseñanzas enmarcada en los fines y sentidos de la continuidad pedagógica y no al mero cumplimiento de procedimientos instrumentales con miras a respuestas excepcionales a modo de acontecimiento o de *aggiornamento* que descuidan esa relación entre sujetos, experiencias, tiempos y enseñanza en los profesorados. Queda expuesto aquí uno de los primeros nudos expresados en pregunta ¿Posibilitamos situaciones explícitas de enseñanza para que cada estudiante, desde su singularidad, pueda ser reconocido en relación a eso que le pasa con la enseñanza y el aprendizaje?

Tal decisión pedagógico-didáctica y organizacional se fundamenta en las contribuciones de Chickering (1977, citado en Cabello Martínez, 1997, p. 211) al decirnos que es necesario partir de vivencias previas para construir nuevas opiniones, sentimientos, conocimientos y habilidades. Por lo tanto, tal recorrido formativo asumido como viaje al suponer una salida de sí conlleva habilitar reflexiones tanto individuales como colectivas desde diferentes formatos para dar cuenta de esas emociones, actitudes, recursos, expectativas, saberes, esfuerzos, silencios, seguridades, creencias y otros aspectos que interpela a los estudiantes y refleja esas maneras de organizar, significar y pre-disponer-se para el aprendizaje. Es decir, promover la expresión de sus diferentes miradas, voces, representaciones con ese lenguaje cotidiano que los afecta y que da cuenta de los destinos que se entrecruzan en las prácticas pedagógicas de enseñanza. Nos planteamos un segundo nudo quizás ya al desnudo desde el presente interrogante: ¿Promovemos pausas formativas para que cada estudiante pueda reconocer-se e involucrar-se en su dimensión socio-afectiva como cognitiva en el acto de enseñar y aprender a enseñar?

A partir de lo expresado, hay ruptura de la linealidad y en estos tiempos de pandemia es mucho más que estar conectados sincrónicamente. Es compartirse y generar interacciones en las cuales se pueda revalorizar a los estudiantes ya que se asume que ellos saben muy bien aquellas cosas que suceden en el aula porque allí experimentan ante ciertos acontecimientos como así también construyen sus experiencias y las vinculan con sus recorridos educativos. Esto nos supone asumir un enfoque pedagógico que movilice recursos y condiciones para recuperar las perspectivas de los sujetos en formación y desde ese lugar pensar la enseñanza confiando en las potencialidades de aprendizaje de los sujetos socio-culturales en la educación y reconociendo las particularidades que los identifica y que se evidencia en el aspecto psicosocial, en sus tiempos, en sus capacidades intelectuales y en su experiencia personal que va marcando una diversidad de realidades.

Por lo tanto, con intenciones de ir más allá de una simple expresión retórica y con intenciones de aprovechar la variedad de recursos digitales disponibles, se priorizaron para estas instancias 4 de ellos: Mentimeter, Padlet, Formularios de Google y foros del aula virtual

del nodo institucional. Pero la cuestión central no fueron los recursos sino más bien la organización de actividades puntuales que favorecieron la reivindicación de la importancia de la actitud reflexiva en los estudiantes del profesorado desde un análisis metodológico de sus propias vivencias, representaciones y supuestos que comenzaron a ser expresados desde formatos diversos. Estos formatos contemplan la escritura de relatos autobiográficos escolares, meta-cogniciones periódicas, participación en nube de palabras a ser analizadas, completamiento de cuestionarios de Google, grabación de videos cortos, collage en foros, trabajos colaborativos de diseño de intervenciones didácticas que den respuesta a situaciones escolares reconocidas como en tensiones y proyecciones visuales diversas de escenas escolares vivenciadas.

Una vez más aquí, queda explícito cómo la multi-expresividad y el co-diseño como modo, no como mera novedad leguleya, implicaron a cada estudiante en su rol de autor y actor de su formación que se compromete en asumir la aventura y el riesgo de aprender desde las propias experiencias, valorando que en el acto de enseñar con-juega cómo somos, cómo estamos siendo y el modo en cómo nos fuimos formando. Entonces, este animar-se a seguir el recorrido metodológico, cognitivo y afectivo propuesto da cuenta de la responsabilidad entre docente y estudiantes por vivir toda la experiencia donde sentirán el apoyo y el seguimiento para que no se invisibilice ni el proceso, ni las intencionalidades formativas. Queda aquí reflejada la oportunidad de des-anudar los nudos al re-inventar las prácticas de enseñanzas al encarnar las experiencias de lo multimodal y al habilitar recorridos que permiten que emerja lo (inter)subjetivo desde una conciencia educativa escolar que devele procesos, contextos. Tendencias y ausencias para poner en pregunta las “configuraciones didácticas” (Litwin, 1997, p. 68) y rediseñar alternativas ante la fuerte presencia objetiva como simbólica que opera en el cómo enseñar desde las “tradiciones académicas y eficientistas” (Davini, 2015, p. 35) que persisten en el nivel superior.

Todo este primer recorrido estuvo tutorado por la escritura de una bitácora que actuó como esa herramienta que permitió reconocer el valor de la experiencia a través de esta una articulación entre vivencias, preguntas y aprendizajes. Es decir, sus relatos en primera persona revelaban los focos temáticos y las habilidades cognitivas, los pensamientos o preguntas que le surgen en los pensares y cogniciones individuales como así también de esas discusiones grupales. Y finalmente, un lugar para registrar su dimensión afectiva en el acto de conocer en cada clase sensaciones, emociones, incomodidades, reacciones afectivas. Para esto resulta valioso citar las contribuciones de Davini (2015, p. 117) al expresarnos que las creencias y supuestos inciden en la definición de necesidades y problemas para organizar las propuestas de enseñanza, los esquemas subjetivos que se ponen en acción: lo que constituye un problema o una necesidad para unos, puede resultar invisible para otros. Se insiste en enfatizar el valor de la madurez y responsabilidad que tiene tal decisión que no es neutral, sino más bien política, pedagógica y comunicacional ya que nos desafía en la formación docente a asumir no solo como principio teórico y contemporáneo, sino que expresado en praxis (tareas de clases), la importancia de una enseñanza contextualizada, situada, vivencial y próxima, pero a la vez un desafío ético ya que esa mirada de los estudiantes ya no debe ser solo reconocida sino que también repensada y atendida. Al reconocerlos como los referentes pueden sentirse implicados y partícipes de sus aprendizajes, lo que refleja el mínimo gesto pedagógico para constituir prácticas de enseñanza significativas y potentes.

Es probable que este recorrido deje la impresión de no haber acentuado la discusión en alternativas formativas desde la pandemia. Sin embargo aquí se expuso una serie de actividades argumentadas que permitieron crecer en la autonomía intelectual-afectiva donde se asumió el compromiso de acortar las distancias, generando encuentros de espacio y tiempo en el que se sintió lo que significa enseñar y aprender con mínimas expresiones. Es decir, donde apareció aquello que los futuros docentes vivencian, perciben, piensan, sienten y expresan cuando aprenden y cuando se forman para ser docentes.

Entre una enseñanza de paso o con pasos ¿Meros nudos lamentados?

Ya expresado algunos los nudos que tensionan la enseñanza, me permito en esta sección dar cuenta de los diferentes elementos que se entrecruzan en la mirada de quienes se forman para ser docentes desde sus representaciones, ya que ponen en juego aquello que sienten, piensan y creen en relación al acto pedagógico. Por lo cual, queda al desnudo una vez más esa preocupación sobre tensión entre teoría y práctica donde el mayor reclamo de los estudiantes de la formación docente es superar lo que Davini (2008, p. 28) denomina “tradicción académica”. Pues queda claro entonces que, asumir este posicionamiento en la formación docente ya no es lo políticamente correcto desde el lugar de los docentes, al menos en nuestros discursos y planificaciones, aunque, quienes se forman en la docencia perciben cómo aún en las decisiones que se toman específicamente en el ámbito del aula en la gestión de las clases y las consignas que se presentan; ese posicionamiento está tan vigente que la enseñanza queda en un segundo plano por lo cual nos preguntamos ¿la enseñanza está de paso? ¿Para quién? Y la respuesta al primer interrogante se vuelve afirmativa ya que al priorizar la formación disciplinar, teórica y de contenidos no hay lugar para el diálogo ni para el consenso en la formación pedagógico-didáctica. Por lo tanto, en este posicionamiento es necesario el dominio del conocimiento aunque las teorías estén desarticuladas de las prácticas. Sin embargo, la enseñanza no está de paso en los estudiantes ya que ellos se configuran en ese escenario pedagógico, lo que representa una manera fuerte de verse en la enseñanza donde vale revisar qué lugar ocupan actitudes como detenerse, tener paciencia y atender. Es así que en esta misma línea, se suma el siguiente interrogante ¿Qué encuentros coherentes o no, dialogales o no, se presentan entre las prácticas sociales y de enseñanza que configura a los sujetos docentes y sujetos estudiantes? ¿Con qué gestos podemos re-pensar-nos en la tradición académica para avanzar hacia un abordaje más comprensivo de la enseñanza compartida?

Ahora bien, la “tradicción eficientista” (Davini, 2008, p. 36) también forma parte de ese nudo expresado en párrafos anteriores ya que varios estudiantes han expresado mediante escritos de relatos, dramatizaciones filmadas y selección de imágenes en sus collages que ¡sólo hay que hacer lo que ellos dicen y ya está (...). Después cuando seas docente podrás hacer lo que realmente crees! Es en esta expresión, entre tantas, donde se puede considerar cómo el mero cumplimiento de lo preestablecido de antemano por los docentes conlleva ciertos logros, es decir, da-forma, pero ¿con-forma? No obstante, vale preguntarse ¿Basta con la enseñanza de pasos únicos y unilaterales? y aquí la respuesta sigue siendo no, ya

que cuando los formadores solo actúan sobre o por ellos y esto la verdad que diluye la autenticidad de quienes se forman para docentes porque se prioriza el reproducir acciones y utilizar lenguajes que no son habitados, que no es propio de cada uno, por lo cual, la enseñanza y el aprendizaje quedan reclusos a un simple dispositivo en el que si no se cumple paso por paso lo que se dice que hay que hacer, se fracasa. Es notorio que en esta tradición esté en jaque el ceder y acompañar.

Son estas tradiciones, que por su carácter técnico instrumental de receta única se han vuelto invisibles e indecibles en los diseños curriculares pero que sin embargo circulan a veces de manera tenue y otras veces con exageración en las prácticas de enseñanza de los profesorados bajo esa obsesión que la formación es tener in-formación o más bien ante el discurso de lo efímero: una formación vinculada a la mera práctica sin reflexión. Todo esto en el presente abordaje es denominado como mero acontecimiento para quienes estudian en los profesorados, es decir, solo es eso que sucede, que se impone, que se repite y que se presenta como no objetable o como dispositivo único. Esto desencadena dependencia y en sentirse amenazado.

Hasta aquí se pudo remarcar cómo los supuestos condicionan las formas de interpretar la enseñanza. Estas tradiciones son las que hacen que todo se anude con mayor fuerza respecto de aquello que realmente pasa en las aulas e invitan a defender un diálogo sincero y no una pura leguleya formal, un discurso que se vuelva una praxis reflexiva con lo que hay, con lo que cada uno es y no una mera comunicación que es resultado de reproches mutuos. Es en este posicionamiento donde quedan abiertas algunas preguntas que podrían desatar y volver a generar nuevos nudos. Por eso, resignificar esos acontecimientos a interrogarnos: ¿Qué supuestos sobre la enseñanza y la formación docente están presentes en quienes tomamos decisiones sobre cómo enseñar en los profesorados? ¿Qué prácticas de enseñanza se desarrollan en las diferentes unidades curriculares con intenciones de fortalecer a quienes se forman como docentes en lo que refiere a la planificación y gestión de la clase? ¿Cómo docentes del campo de la formación específica-disciplinar de los profesorados, nos reconocemos como formadores de formadores en la dimensión pedagógico-didáctica? ¿Hay coherencia en quiénes teórica y formalmente somos los encargados de la formación pedagógico-didáctica? ¿Cómo podemos contribuir desde las diferentes materias o unidades curriculares en la formación pedagógico-didáctica respetando las lógicas de los campos disciplinares?

Más allá de una enseñanza de meros pasos: construyendo experiencias didácticas ¿Nuevos nudos a desatar o a anudar?

Ya planteados los nudos problemáticos desde las voces de los estudiantes que quedan al desnudo y que son lamentados de manera recurrente; conlleva a desanudarlos o desatarlos, pero no para dejarlos por separados sino más bien para revisar cómo están esos hilos ya que sueltos no impactan ni fortalecen, pero tampoco atados por atar –por la fuerza o apariencia– promueven sanas articulaciones. De lo que se trata entonces es de repensarnos en la enseñanza en su transversalidad con conciencia en todos los profesorados. Dar lugar

a todo eso que con lenguaje académico o coloquial merodea y hace ruido como anhelo pero que a la vez perturba, asusta e intimida en las aulas de la formación docente. Y cuando manifiesto transversalidad, no tiene que ser entendida como un simple discurso de que supuestamente está en todos lados pero que después termina estando en ningún sitio. Es decir, no se trata de usarla para diferir y desviar su puesta en práctica debido al pensamiento academicista que con fuerza interpela, sino más bien de asumir el compromiso de recuperar la enseñanza no bajo una mirada tecnicista e instrumental, sino comprendiendo el enseñar a enseñar como una práctica deliberada e impostergable. Insisto una vez más, la transversalidad de la enseñanza en los profesorados tiene que atravesar la totalidad del currículum. De ahí que, la línea de pensamiento y acciones desarrolladas se sustenta en los aportes de Davini (2015) cuando expresa:

Recuperar el eje de la enseñanza no supone una mira instrumental o tecnicista de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan significativamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas. En otros términos, es de importancia central que quienes se forman desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar, y que los profesores y docentes que los guíen tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo (Davini, 2015, p. 30)

Desde este posicionamiento es que el grupo clase se movilizó (en un volver permanente a) poner sobre la mesa la siguiente pregunta ¿Aprehender la formación pedagógica-didáctica en el aula que se habita a diario en las diferentes materias del profesorado o recién en el aula de las escuelas primarias, secundarias y de nivel superior, donde se realizan las prácticas? Dicha pregunta es desafiante e insta a interrumpir esos acontecimientos didácticos a partir del reencuentro y reconocimiento del sujeto docente y sujeto estudiante ya que se ponen en juego biografías, lo que implica aceptar que formarse es recorrer y moverse con el pensamiento, con los sentimientos y con las acciones en la incertidumbre que caracteriza a las dinámicas vitales. La cultura reflexiva más que acontecer como mandato o prescripción debe ser habitada como una herramienta que contribuya a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Así, hacer lugar a los supuestos y poner en preguntas aquello que se presenta en las dinámicas de clase da lugar a la presencia de las singularidades desde una argumentación reflexiva y crítica donde no tenemos que dejar de preguntarnos ¿se podrá desandar los reproches mutuos entre docentes y estudiantes si todo queda como un mero acontecimiento porque sucede afuera y no interpela?

Metafóricamente, cada hilo representa esos supuestos expresados como creencias que movilizadas desde las preguntas generan esa especie de oportunidad para volver a revisar cómo nos estamos formando en la enseñanza como docentes. Tal es así que se retoma el significado de una palabra clave en educación, muchas veces banalizada, enseñar. La misma es una invitación para que en los profesorados podamos comprender su complejidad desde el significado etimológico que dicho concepto presenta. Enseñar deriva del latín *insignare* compuesto por el prefijo in (en) y signare (señalar hacia). Se asume así como perspectiva de base y como provocación el iniciar el recorrido sintiendo que no podemos ser mezquinos, soberbios u omnipotentes como docentes, sino más bien tenemos la responsabilidad ética de habilitar desde cada acto pedagógico el encuentro de identidades

que permita repensar la enseñanza y lo didáctico, que no está de paso porque configura, pero tampoco puede ser reducida a meros pasos unidireccionales.

Por lo tanto, no cabe duda que “lo didáctico no se refiere sólo a la sustancia de lo que se enseña, sino también a su forma, es decir a la estrategia general adoptada y a las actividades desarrolladas por docentes y alumnos” (Cols, 2011, p. 91). Es decir, la enseñanza no es tan sencilla como parece ya que en ella se conjuga cómo somos y el modo en cómo nos fuimos formando como estudiantes. Favorecer la expresión de perspectivas sobre aquello que se percibe, siente y piensa ante diferentes acontecimientos estimula el diálogo entre las tradiciones y lo contemporáneo que dan lugar al co-diseño y a la creatividad expresada en propuestas contextualizadas que ayudan a que los diferentes campos de saberes se repiensen desde cómo se enseña.

Así, una de las herramientas claves que puede contribuir en la mirada dialógica y reflexiva es el uso de estrategias meta-cognitivas como bitácoras en los profesorados ya que cada estudiante y también equipo de estudios, puede revisar cómo se está involucrando en su formación en la que se ponen en juego actitudes mínimas como la apertura, la transparencia, la sinceridad, el exponerse en sus potencialidades y también sus aspectos a mejorar.

Vale enfatizar entonces que ir más allá del mero acontecimiento no es la simple sustitución discursiva ni un efecto mecánico o raro de convertir una cosa en otra, sino más bien es el momento de compartir una de las propuestas tradicionales desarrolladas a la que no hay que tenerle miedo (por la asociación directa con las prácticas de pasos: Conductistas). Esta propuesta es mostrar, ejemplificar y modelizar la enseñanza en los diferentes componentes que la constituyen (propósitos, estrategias de enseñanza, formas de evaluación, uso del tiempo, recursos, entre otros), no para que los futuros docentes reproduzcan lo desarrollado en su propio trayecto formativo, sino más bien para “contribuir con la modelización de las prácticas” (Davini, 2015, p. 122) en un pensar juntos y estar habilitados a reflexionar y hacer explícito no solo los dispositivos ya nombrados sino también el sentido de la enseñanza que aparece en las “configuraciones didácticas” (Litwin, 1997, p. 98) que los formadores ponemos en escena en cada clase. Se trata entonces de hacer posible una formación docente que va más allá de las ideas y del mero hacer para favorecer experiencias didácticas enriquecedoras. Esto significa que se vuelve experiencia cuando ese punto de partida que es el diseño y desarrollo de las clases de los formadores se presenta como un acontecimiento didáctico, porque ese alguien y algo externo que son el docente y los propósitos de enseñanza, se presentan como un espacio de intercambio con anhelos y deseos de que algo les pase a los estudiantes y puedan salir conmovidos (movidos de lugar) por todo lo que ofrece el reencuentro con Otros.

Tal es así que el desarrollo sistemático de poner en preguntas esos acontecimientos didácticos refleja esa manera particular de descubrirse, comprenderse y reencontrarse conscientemente con lo acontecido en las clases, con esas decisiones de enseñanzas tomadas, con esos supuestos y argumentos que subyacen. Así, cuando en las clases quienes se forman en la docencia se convierten en actores y autores de las prácticas de enseñanza, se puede decir que el sujeto estudiante se expone, se transforma, se da cuenta ante las huellas y marcas que lo van constituyendo. Por eso, se mencionan a continuación algunos de los interrogantes que los estudiantes de los Profesorados fueron compartiendo como expresión de esa manera en que se piensa y se da sentido a las clases modelizadas: ¿Cuáles

son esas diferentes formas de hacer conocer y comprender los propósitos de enseñanza? ¿Orientan con claridad las consignas en los diferentes momentos de la clase focalizando gradualmente en qué y cómo aprender las disciplinas, pero también reflexionar sobre los vínculos desde la meta-cognición sistemática? ¿Qué evalúan esos tipos de evaluaciones implementadas cotidianamente? ¿Es posible acordar los criterios de evaluación a partir de los propósitos de enseñanza del docente como así también de los sentidos que como estudiantes se le da a la formación disciplinar y pedagógica-didáctica, pero desde un lenguaje habitado y no algo puramente teórico?

Una vez más, los nudos desatados vuelven a anudarse, pero...siempre quedan hilos sueltos...

A modo de conclusión: Las prácticas reflexivas sobre la enseñanza ¿Punto de llegada o en búsqueda de una nueva partida?

Poner el acento en las prácticas de enseñanza en los profesorados desde una perspectiva dialógica es habilitar miradas de apertura, compromiso y transparencia como mínimos gestos para la formación docente.

Asimismo, generar en las aulas un espacio donde la creatividad de la expresión en relación que vivimos, pensamos, nos preguntamos, sentimos y proponemos ante la enseñanza, permite reconocer las posibilidades y limitaciones de aquello que ocurre no solo como acontecimiento sino que conmueve para avanzar desde sucesos ocasionales hacia prácticas reflexivas sistemáticas.

Se insiste en el recaudo de que esta propuesta no se presenta con intenciones de imponer o prescribir un modelo de enseñanza imprescindible en todos las materias de la formación docente que les permita experimentar y prepararse o prefabricarse para aquello pedagógico que adviene, sino que en realidad de lo que se trata es de hacer posible la apertura y la predisposición para ser parte de prácticas reflexivas ante esos acontecimientos didácticos presentados por los formadores que no significan para todos (docentes y estudiantes) lo mismo. Entonces nos preguntamos: ¿Nos detenemos a sentir, mirar, escuchar y pensar ante eso que acontece como propuestas de enseñanza?

Ojalá entonces, desde todas las materias de la formación docente podamos hacernos cargo de formar en la enseñanza desde experiencias didácticas que más allá de reconocer la incertidumbre y complejidad de situaciones que convergen ese proceso de llegar a ser docentes y hacer docencia, se puedan configurar hábitos de diálogos y conversaciones para desafiar creencias, opiniones y suposiciones sobre la enseñanza como la única manera de mejorar pero comprendiendo que resulta relevante su potencial en el trayecto de formación docente. Tal es así que en este desafío de construir una docencia compartida, nos preguntamos una vez más: ¿Cómo posibilitamos situaciones de enseñanza situadas abiertas que interpelen en los profesorados?

Referencias bibliográficas

- Cabello Martínez, M. J. (1997). *Didáctica y Educación de Personas Adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga, España. Ed. Aljibe.
- Cols, Estela (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario. Homo Sapiens.
- Davini, María C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.

Abstract: This article gives an account of a pedagogical-didactic journey and its foundations in teacher training careers in which the act of teaching to teach from a dialogic perspective represents a topic that cannot be postponed. Therefore, undoing both directions reproaches and assuming shared responsibilities that contribute to the opportunity and challenge of going through the curriculum from a reflective teaching, describes the invitation of this journey. We put into play the arrest, recognition and problematization of the assumptions that constitute them in relation to teaching, as well as the co-design of didactic experiences. It is clear that what we are talking about is enabling a dialogue full of tensions in relation to how, implicitly or explicitly, do students configure the place given to teaching? How can we make each curricular unit become a didactic experience and not a simple regulatory compliance that forgets the historical, social, cultural, ethical and aesthetic nature of teaching?

Keywords: Pedagogical strategy - experience - teacher training - pedagogical practice - educational assumptions.

Resumo: Esta comunicação dá conta de um percurso pedagógico-didático e dos seus fundamentos nas carreiras de formação de professores em que o ato de ensinar a ensinar numa perspectiva dialógica representa um tema que não pode ser adiado. Portanto, desfazer as censuras mútuas e assumir responsabilidades compartilhadas que contribuam para a oportunidade e o desafio de percorrer o currículo a partir de um ensino reflexivo, reflete o convite desta jornada. Colocamos em jogo a prisão, o reconhecimento e a problematização dos pressupostos que os constituem em relação ao ensino, bem como a co-desenho de experiências didáticas. É claro que estamos falando de possibilitar um diálogo repleto de tensões em relação ao quão implícita ou explicitamente os alunos configuram o lugar dado ao ensino? Como fazer com que cada unidade curricular se torne uma experiência didática e não uma simples conformidade normativa que esquece a natureza histórica, social, cultural, ética e estética do ensino?

Palavras chave: Estratégia pedagógica - experiência - formação docente - prática pedagógica - pressupostos educativos.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
