

Jugar el juego: simulacros docentes en la carrera de Sociología

EJE N° 3. Enseñanza/s

Relato de experiencia pedagógica

Paula Cuestas

CIMeCS-IdIHCS (UNLP-CONICET) y FaHCE (UNLP)
paula.cuestas90@gmail.com

RESUMEN

En esta ponencia se presenta una propuesta de trabajo planteada a estudiantes del profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en una comisión de trabajos prácticos de la asignatura “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales”. Se trata de una propuesta que tiene como fin articular, en acto, dos cuestiones claves para prepararse para la instancia “práctica” a desarrollar en la segunda mitad de la cursada en escuelas secundarias. En primer lugar, se pide la redacción de la planificación de una clase en equipos de trabajo. La segunda parte de esta actividad consiste en la puesta en acto de esta planificación, lo que las y los destinatarios de esta propuesta llaman “simulacros de clase”. En esta presentación se retoma y describe esta experiencia desde la mirada de quien escribe, la docente del curso, atendiendo a sus potencialidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje con futuras y futuros docentes de nivel medio, al tiempo que no dejan de mencionarse las limitaciones y las dificultades en la implementación de esta propuesta.

PALABRAS CLAVE: propuesta didáctica; prácticas docentes; sociología; profesorado

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia¹ se presenta y describe una estrategia de enseñanza que se desarrolla en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales”, la última materia del plan de estudios del Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta experiencia tiene lugar en una comisión de trabajos prácticos de la asignatura. Se trata de una asignatura de carácter anual (la única obligatoria con esta extensión en el plan de la carrera) con una frecuencia de clases semanal, con encuentros de dos horas de duración. Asimismo, las y los estudiantes de la asignatura asisten al teórico de la materia que, desde el año 2022, es de dos horas con un uso intensivo del Campus Virtual donde se comparten materiales y propuestas de trabajo.

En el marco de esta materia, en el primer cuatrimestre, las y los estudiantes van formándose como practicantes, y docentes. En ese trayecto, adquieren herramientas teóricas, conceptuales y pedagógicas para el desarrollo de su propia “práctica docente”, que tiene lugar en escuelas públicas de nivel medio en la ciudad de La Plata, durante la segunda mitad del año. Como ayudante diplomada, cargo en el que me desempeño desde el año 2017, me encuentro a cargo de una comisión de Trabajos Prácticos durante la primera mitad del año y realizó un seguimiento personalizado de cada practicante durante el desarrollo de sus “prácticas”, en el segundo cuatrimestre.

En el programa de esta asignatura se plantea, como punto de partida, que “los y las practicantes son sujetxs activxs, curiosxs y creativxs, capaces de hacerse (y hacernos a quienes integramos la cátedra) nuevas preguntas. Por eso, no vamos a dar clases, sino a compartir encuentros con ellxs” (Actis, 2019). Sobre esta base, que supone un intercambio lo más horizontal posible con nuestras/os estudiantes, es que tiene lugar esta estrategia de enseñanza.

¹ Cabe destacar que este texto emerge a partir de una consigna de trabajo en la asignatura “Diseño y coordinación de los procesos formativos” de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Fruto de esas reflexiones, de las devoluciones recibidas por parte de una compañera y de la docente de este espacio curricular es que decidí continuar este análisis y compartir esta ponencia. Al mismo tiempo, se retoman algunas descripciones realizadas en “Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior”, también asignatura de esta Especialización.

A continuación, se mostrará en detalle en que consiste dicha estrategia y el modo en que es llevada adelante por las y los estudiantes (no sin antes describir brevemente el perfil de este estudiantado), para luego reflexionar sobre sus limitaciones y potencialidades en la formación de futuras/os profesoras de Sociología. Cabe advertir que este texto está presentado desde la posición y perspectiva de la docente del curso. Como desafío, a futuro, sería interesante ver de qué modo esta experiencia es realmente percibida por las y los estudiantes, más allá de la buena recepción que usualmente recibimos sobre dicha propuesta.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

“Las hago una propuesta”

La estrategia que aquí comparto tiene como fin articular, en acto, dos cuestiones claves para prepararse para esa instancia “práctica” de la segunda mitad del año. Momento en que las y los estudiantes presentan una “propuesta pedagógica” que prevé el desarrollo de 12 a 15 horas de clase frente a un curso como “practicantes” desempeñándose en materias como Sociología, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía, y otras que, como profesoras y profesores de Sociología, nos encontramos habilitadas/os a dictar. En vistas de ese objetivo, al promediar la mitad de la cursada del primer cuatrimestre, se plantea al curso la propuesta de hacer “simulacros de clases” dado que una de las preocupaciones que emergen en casi todos los encuentros es “como plantarse/posicionarse como profes”. En ese sentido, se asume con Litwin (2012), que los simulacros, en tanto una experiencia de simulación como estrategia didáctica, predisponen a las y los estudiantes al aprendizaje a partir de una situación ficcional pero similar a una “situación real”.

¿Sociología para quién(es)?

Antes de plantear de que se trata esta estrategia, sin embargo, cabe hacer una aclaración con relación al perfil del estudiantado de “las prácticas”. Más aún, antes de describir ese perfil, es pertinente hacer un breve recorrido histórico de esta asignatura, ya que se trata de un espacio curricular de reciente creación que hasta el año 2017 (mi

primero en la cátedra) pertenecía al Departamento de Historia. Así, desde la creación del “nuevo plan” de la carrera del profesorado en Sociología (en el año 2001), las y los estudiantes desarrollaban su práctica docente en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Historia” en cursos de escuela secundaria de la materia Historia. En una segunda etapa, “las prácticas” comenzaron a realizarse en cursos de Sociología, pero aun cursando en comisiones de Historia. Más adelante, se crearon comisiones específicas para estudiantes de Sociología en el marco de la misma cátedra de Historia. Para 2017, las y los inscriptos a Sociología suponían la mayoría de inscriptos a la materia y al año siguiente, se creó finalmente un espacio curricular específico dentro del departamento de Sociología.

Este aumento paulatino de inscriptas/os a nuestra asignatura y al profesorado, en general, se vincula intrínsecamente con otra transformación curricular: la incorporación de Sociología en la escuela secundaria. Si bien esta materia es obligatoria desde la década de 1990 en algunas orientaciones del ciclo superior de la secundaria, no fue hasta la sanción de la LEN en 2006, con su consecuente expansión matricular, que la demanda por una mayor cantidad de docentes de Sociología no se hizo evidente (Molinari, 2009; Cuestas, 2020). Así, el profesorado que antes se pensaba una continuidad de la licenciatura, es hoy una carrera específica con una salida laboral concreta (bastante más que la que propone la licenciatura) que demanda por una propuesta curricular también específica. Esta particularidad impacta en el perfil del estudiantado. Desde ya que hay estudiantes con un trayecto más “tradicional” que son “ingresantes puros” de la carrera y suelen cursar la licenciatura y el profesorado a la par. Pero también sucede que personas que egresaron de la licenciatura hace ya varios años retoman la cursada de las “materias pedagógicas” para recibirse de profesoras/es porque ya están trabajando de hecho en el ámbito docente o porque lo piensan como una salida laboral. Esta peculiar característica de “las prácticas” hace que tengamos en nuestras comisiones un paisaje diverso en términos de la conformación del “perfil estudiantil”. La estrategia didáctica que presento a continuación supone una instancia interesante para quienes ya se desempeñan como docentes, pero es especialmente formativa para aquellas y aquellos estudiantes que son “ingresantes puros” y no cuentan con antecedentes o experiencia frente a un curso.

Trazar la hoja de ruta

El desarrollo de esta estrategia de “simulación de clases” consta de dos partes que, como fue dicho, permiten articular dos cuestiones centrales de la práctica docente. Por un lado, la redacción de una planificación de clase; por otro lado, su puesta en práctica. En consecuencia, en primer lugar, se pide la redacción de la planificación de una clase de 40 minutos² en equipos de trabajo. Dada la matrícula habitual de la asignatura y que se trata de una primera experiencia piloto, es conveniente que esta tarea no sea individual. Al mismo tiempo, considerando especialmente el desarrollo de dicha clase, lo ideal es que tampoco sea más de tres personas frente al grupo. De esa forma, se suelen conformar equipos de dos o tres integrantes, según la cohorte. Idealmente, estos equipos se integran por “ingresantes puros” con estudiantes que ya son docentes, lo que enriquece el aprendizaje entre pares con trayectos disimiles y, en especial, que las/os primeras/os puedan aprovechar la experiencia de las/os segundas/os.

En el marco del desarrollo de esta tarea, cada equipo debe elegir un tema del Diseño Curricular de Sociología o de alguna materia afín, hacer un recorte y selección del contenido a dar, pensar una actividad para el grupo y presentar un plan de clase con su debida fundamentación, objetivos/propósitos, metodología de trabajo y un cronograma tentativo del uso del tiempo. Se solicita que, en caso de plantear una consigna de trabajo por escrito a sus estudiantes, la escriban tal cual va a ser presentada al grupo. Asimismo, se solicita la redacción de un plan alternativo de acción en caso de que algún aspecto de la clase pueda fallar.

Todos estos son contenidos que vienen siendo trabajados en clases previas, tanto de teóricos como de prácticos. Desde el primer día de la cursada las y los estudiantes analizan recursos didácticos para utilizar en un aula escolar, proponen otros nuevos a partir de estos modelos, piensan actividades a desarrollar sobre la base de estos recursos. Al mismo tiempo, ya se han leído y revisado críticamente los diseños

² La duración de esta propuesta responde a que el tiempo total de clase es de dos horas. Se asume que siempre hay unos minutos hasta que las y los estudiantes ingresen al aula; luego, que quienes offician de docentes se preparen para esa tarea y, finalmente, un tiempo para la puesta en común reflexiva. La segunda hora de la clase (o el rato que quede según los tiempos que lleve esa puesta en común reflexiva posterior al “simulacro”), el equipo de trabajo vuelve a su rol y la docente asume nuevamente la tarea de guiar el encuentro.

curriculares provinciales de Sociología y algunas otras materias del área de Ciencias Sociales. Para esa altura, además, el curso ha podido ver propuestas didácticas presentadas por estudiantes de años anteriores para saber cómo asumir esta tarea. Finalmente, además de los contenidos ya abordados, para escribir esta planificación las y los estudiantes cuentan con una suerte de “plantilla” que pueden tomar para guiarse, facilitada por la docente. Unos días antes de la clase, el equipo envía su planificación que es revisada y corregida antes del desarrollo de la clase.

Jugar el juego

La segunda parte de esta actividad, consiste entonces en la puesta en acto de esta planificación. En estos “simulacros de clase”, tanto la docente (quien escribe) como el resto del curso nos ponemos en rol de estudiantes de escuela secundaria y el equipo de trabajo de esa jornada se erige como docente de la clase. Clase que tiene como condición tener una parte expositiva y otra de resolución de una consigna (habitualmente en grupos). Por lo general, el equipo docente comienza por presentar el tema de la clase y hacer una breve exposición de los principales conceptos o autores que veremos ese día (por ejemplo, “sociedad de consumo” y “vida de consumo” de acuerdo con Bauman, o el concepto de “dominación” según Max Weber y los distintos tipos que el autor reconoce). El resto del grupo (incluida la docente) hacemos preguntas “como si fuéramos estudiantes de escuela secundaria”. Esa interpretación genera un clima muy ameno de trabajo, con bromas entre estudiantes, profesoras/es y la docente devenida en una estudiante más. La clase suele continuar con una instancia de trabajo para lo cual se reacomodan los bancos para hacer pequeños grupos. Quienes son profesoras/es de esa clase suelen recorrer el aula haciendo preguntas e incentivando el debate. Los disparadores para esta actividad pueden ser videos (vistos antes en un proyector o desde los celulares), imágenes, letras de canciones, objetos. Finalmente, tras unos minutos de intercambio grupal, se desarrolla una puesta en común de lo realizado y se da un cierre al encuentro. Habitualmente, el equipo docente muestra de qué forma ese contenido se podría vincular con el que sigue y con otros previos del Diseño Curricular. A fin de cuentas, el encuentro semeja una instancia de concurso docente solo que con un intercambio más activo por parte del estudiantado y sin el nerviosismo que procesos de ese tipo traen

aparejados (lo que no implica que no sea igualmente un momento vivido con cierta ansiedad por las y los practicantes).

Concluida la “clase”, se da un tiempo de debate y reflexión en el que el equipo docente cuenta como se sintió en ese rol y sus compañeras/os y yo hacemos una devolución (siempre respetuosa y constructivo) sobre su desempeño, la propuesta de trabajo y decimos si creemos que es una clase que podemos imaginar en cursos de nivel medio. De esta forma, en esta segunda instancia se alienta también a un proceso evaluativo entre pares quienes asumen con mucho compromiso la responsabilidad de dar un “*feedback* efectivo” con el fin de mejorar la tarea de sus compañeras/os (Furman, 2021).

Estos “simulacros” se desarrollan a lo largo de cinco o seis semanas de clase (según la cantidad de equipos conformados) al final del cuatrimestre. Para ese momento, se asume que el curso no solo ya ha visto ciertos contenidos del programa, sino que también tiene la confianza suficiente como para hacer este “juego de roles” entre pares. Quizás una de los aprendizajes más enriquecedores que emergen de esta experiencia pase por la propia idea de “jugar”. Planteado este simulacro como una instancia lúdica (sobre todo para quienes ofician de estudiantes de escuela secundaria), se genera un encuentro en el que “vamos a jugar (a ser docentes y a ser estudiantes)”. Carbó García y Miranda (2010) señalan que “el aprendizaje divertido – divertido no tiene por qué chocar con un propósito serio y responsable– resulta mucho más productivo”. La buena recepción de esta estrategia entre las y los estudiantes de “las prácticas” permite coincidir con esta idea. De esta forma, los “simulacros de clase” permiten poner en primer plano no solo un aspecto cognitivo y formativo respecto del “ser docente” sino también sensibilidades, afectos y emociones que muchas veces quedan de lado en las propuestas de enseñanza aúlicas (Aizencang, 2018).

CONCLUSIONES

A lo largo de esta ponencia se ha presentado una estrategia de enseñanza que tiene lugar en una asignatura del profesorado en Sociología de la FaHCE (UNLP). El

propósito de esta actividad, como fue dicho, es prepararse para sus “prácticas”. Más concretamente, se trata de formarse en la redacción de planificaciones de clase, así como de poder desplegar estrategias didácticas con el propósito de sentir una mayor confianza y seguridad en el rol de docentes, especialmente las/os estudiantes sin experiencia previa. Y de hacerlo de una forma lúdica que, por un lado, promueve un lugar de horizontalidad entre docente y estudiantes y, por otro lado, facilita el aprendizaje entre pares al interior del grupo.

Con sus matices, se asume que esta propuesta es “efectiva” en el curso, tanto por la buena aceptación que genera en el grupo como por el modo en que se desarrollan estas clases. Al respecto y como cierre de esta presentación, cabe mencionar una inquietud planteada por una compañera cuando compartí esta experiencia en una asignatura de la Especialización. La colega de otra casa de estudios me preguntó “si el hecho de que existan plantillas que puedan usarse como guía en la planificación, en base a modelos de años anteriores, no los limita a la hora de realizar una propia y si esto, no podría derivar en que todos los grupos posean estructuras similares”. En esta ponencia, hago propia esta inquietud a partir de un ejercicio reflexivo en el que, efectivamente, noto que la estructura de las clases (una primera instancia teórica, una segunda grupal y una puesta en común colectiva) suelen replicarse casi sin variaciones, más allá de los temas dados, los disparadores para la actividad y los “estilos” de cada equipo docente. A pesar de que nuestros encuentros se hace constante énfasis en el carácter situado de la práctica docente, llevando a un extremo la inquietud planteada previamente, creo que estos “simulacros” pueden, indirectamente, contribuir a modelizar una forma de clase en Sociología y Ciencias Sociales que, paradójicamente, se aparte de pensar lo situado y contextual de nuestra experiencia. Ahora bien, dado que la posibilidad de contar con “modelos” es una demanda de las y los estudiantes, en futuras cohortes, se espera encontrar la manera de subsanar este dilema entre contribuir a la “modelización” y la posibilidad de ser más creativas/os y flexibles en estos “simulacros”, reconociendo que la creatividad y la flexibilidad con cualidades intrínsecas al “ser docente” y que la práctica docente, como sostiene Edelstein (1996), siempre debe ser contextual, situada y reflexiva.

BIBLIOGRAFÍA

Actis, C. (2019). Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales. *Programa de la materia*. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9051/pp.9051.pdf>

Aizencang, N. (2018). Vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Lúdicamente* 7(14).

Carbó García, J, R. y Miranda, I. P. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Revista digital de la Universidad de Salamanca*.

Cuestas, P. (2020). Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología* (23).

Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo (pp. 75-89). En Camilloni, A. (comp.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Litwin, E. (2012). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas (pp. 89-116). En Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.

Molinari, V. (2009). La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología. *Cuestiones de Sociología* (5-6).