

## **La vuelta a la escuela. Acerca de las representaciones que los residentes tienen de la institución escolar**

Fernández Coria, Carolina

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades. Bahía Blanca

E-mail: carolinafcoria@yahoo.com

Eje temático 3

### **A modo de presentación**

El presente trabajo consiste en una descripción y análisis de las representaciones que los alumnos de Práctica Docente Integradora tienen de las instituciones escolares donde van a realizar sus residencias docentes. Este se basa en una actividad presencial en la que se solicitó a los alumnos que hicieran una representación gráfica de la escuela, a partir del primer contacto que tuvieron con la misma.

El propósito de tal actividad fue crear un espacio que permitiera explicitar concepciones, modelos incorporados y construidos durante sus biografías escolares a fin de conocer y analizar las representaciones que los residentes tienen acerca de la escuela. Dicho propósito se fundamenta en la valoración que para nosotros tiene el trabajo en torno a la biografía escolar desde este espacio de formación de profesores.

### **Acerca de nuestra propuesta de enseñanza**

Desde la cátedra de Práctica Docente Integradora se implementa un dispositivo de formación<sup>1</sup> que articula clases plenarios y clases en comisiones con la realización de cinco trabajos teórico-prácticos que se estructuran en torno a la concurrencia a diversas escuelas de la ciudad<sup>2</sup>.

Las escuelas asignadas para realizar los mencionados trabajos y la residencia docente son: las cuatro escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur y diez escuelas dependientes de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires: dos escuelas técnicas, dos escuelas céntricas, tres de barrio y tres ubicadas en barrios periféricos.

Este año se conformaron veintiún grupos de trabajo, que son heterogéneos en cuanto a las carreras de origen a fin de favorecer un trabajo grupal basado en la diversidad de miradas, opiniones, conocimientos y experiencias previas<sup>3</sup>. Cada uno de estos grupos tiene asignado un docente de la cátedra como “orientador” que los acompaña a las escuelas en los momentos de presentación, devolución y en cualquier otro momento que se demande su presencia y asesoramiento. En este marco, la propuesta de trabajos prácticos consiste en una secuencia de actividades que suponen

sucesivas aproximaciones a las instituciones educativas y articulaciones de la teoría con la práctica de complejidad creciente.

Nuestra propuesta de enseñanza se concibe como una secuencia metódica (Davini, 2008), como una construcción metodológica que “deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1999:85), en la que también tiene su expresión la adopción de una perspectiva axiológica e ideológica por parte del docente.

Por otro lado, recuperamos el componente estratégico que implica nuestro dispositivo de formación, entendiendo que “El dispositivo no es producto de una mente racional que en pos de una intencionalidad y una finalidad, ejercita un pensamiento programático sino de quien o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico” (Souto, 1999:93).

En este sentido, destacamos las características del dispositivo pedagógico como **revelador** “de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la vida de un grupo y de una escuela” (Souto, 1999:105), como **analizador** que “tiene la potencialidad de poner en análisis aquello que en su interior se revela” (*Ibid.*:106), y como **provocador de transformaciones** en varios sentidos: provocador de relaciones interpersonales y de aprendizajes sociales a partir de la experiencia grupal compartida, provocador de conocimiento como proceso cognitivo y como vínculo emocional, provocador de pensamientos, reflexiones, relaciones nuevas con el conocimiento creadoras de nuevos significados y sentidos, provocador de lo imaginario trabajando desde la escena pedagógica manifiesta y las ocultas o latentes, y provocador de toma de conciencia de la necesidad e importancia de la transformación, de aprendizaje, de formación.

### **Acerca del sentido de trabajar con las representaciones gráficas**

La actividad propuesta se basa en el primer contacto que los residentes tuvieron este año con las escuelas en las que comenzaron el período de observaciones y trabajo de campo y donde realizarán la residencia en el segundo cuatrimestre. Acompañados por un docente de la cátedra, mediante una entrevista previamente acordada con algún directivo, en esa visita se presentan, eligen el curso en el cual van a practicar en función de sus posibilidades y del asesoramiento del personal de la escuela,

recorren el edificio y en algunos casos conocen al profesor tutor con quien van a compartir la residencia docente.

Ese primer encuentro significa para la mayoría de los alumnos “la vuelta a la escuela”, aquella escuela a la que no regresaron desde su egreso del secundario, exceptuando quienes se encuentran realizando alguna suplencia docente<sup>4</sup>. Es posible entonces preguntarnos ¿qué moviliza esa vuelta al secundario? ¿qué imágenes, sentimientos, sensaciones revive ese primer contacto? ¿qué aspectos de la propia escuela secundaria se proyectan en esta otra?. Como hipótesis de trabajo, podría sostenerse que aquella escuela actúa como referente a partir del cual se mira, compara, describe esta otra escuela, donde van a realizar la Residencia Docente.

Podemos preguntarnos también si acaso algunos preconceptos, modelos internalizados respecto de lo que “debe ser” una escuela, podrían actuar como limitantes obstaculizando el proceso de conocimiento que se pretende lograr con esta experiencia de formación. De allí deviene la importancia de crear dispositivos que permitan explicitar tales supuestos, preconceptos, ideas, valoraciones como condición indispensable para poder revisarlos, cuestionarlos, confrontarlos y deconstruirlos. Se pretende que puedan mirar con otros ojos, adoptando una mirada de extrañamiento que permita desnaturalizar aquello que no se cuestiona y cuestionar aquello que se asume como natural.

En tal sentido, cabe considerar que los docentes se forman para trabajar en un ambiente isomorfo al ambiente en el que estudian y que han transitado, por lo cual han incorporado modelos de actuación y representaciones sobre la vida escolar desde temprana infancia. El docente es un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores, ideas, concepciones que operan como teorías prácticas basadas en juicios empíricos fruto de experiencias escolares como alumno y como docente.

Por ello, rescatamos el trabajo con la biografía escolar de los estudiantes, como una forma privilegiada de abordar la complejidad en la práctica formativa<sup>5</sup> (Arnaus, 1999), entendida “como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995:80).

El trabajo sobre las representaciones escolares tiene valor formativo si consideramos que en la práctica docente ese pasado escolar cobrará fuerza y que sólo puede transformarse si en el proceso de formación se reconoce ese pasado, se intenta dar cuenta de él y se proponen caminos de superación. En este sentido, la actividad realizada permitiría explicitar y poner en cuestión los esquemas y representaciones construidos para poder generar esquemas prácticos alternativos.

Como parte del trabajo de alternancia (Ferry, 1997) que supone el período de residencia docente, destacamos este tipo de actividades que se realizan en la Universidad como institución formadora, entendiendo que “la sola inmersión en la práctica no es suficiente, al contrario, puede reforzar la racionalidad técnica, tendiendo a considerar esa inmersión como proceso adaptativo a las reglas de juego de la enseñanza, sus rutinas, sus rituales, más que su transformación. Es necesario reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción, dotar a la formación de significados para la reflexión y la acción” (Davini, 1995).

Compartimos con Edelstein y Coria que en estos procesos de formación de docentes, “sería fundamental asumir como planteo metodológico la progresiva reconstrucción de las prácticas, analizando sistemáticamente las posiciones que se ocupan en el campo educativo (en las instituciones formadoras y aquellas en las que se concretan las experiencias de práctica), las experiencias de los agentes (categorías de percepción y apreciación, disposiciones) que estructuran acciones y las representaciones a ellas asociadas (tomas de posición)” (Edelstein y Coria, 1999:30).

### **Descripción de la actividad**

La actividad se llevó a cabo en dos comisiones diferentes con grupos de aproximadamente treinta estudiantes y coordinados por dos docentes cada uno. Se presentó como consigna de trabajo “realizar una representación gráfica de la escuela en la cual van a realizar su residencia a partir del primer contacto que tuvieron con la misma”. Al principio mirándose unos a otros, muchos no se animaban a dibujar e incluso manifestaban desconcierto al no tratarse de una práctica habitual de trabajo en las aulas universitarias. Luego de realizado el dibujo individual, se los invitó a reunirse en sus grupos de referencia -de acuerdo a la escuela a la que concurren- para elaborar una nueva representación gráfica solicitando que esta producción grupal diera cuenta de los dibujos previos de cada uno, y se entregaron afiches y fibrones para que lo hicieran. Sentados en círculo, se socializaron las producciones exponiendo los afiches. El rol de los coordinadores consistió en realizar una devolución de las descripciones y explicaciones compartidas por los alumnos, solicitando en algunos casos que ampliaran la fundamentación de lo realizado, cuidando dejar en suspenso todo tipo de juicios de valor. Las intervenciones hicieron hincapié en los valores, concepciones, supuestos que aparecían representados en los dibujos, presentando interrogantes al grupo respecto de los elementos dibujados y las descripciones realizadas por sus pares, de tal modo que pudieran complementar, confrontar, preguntarse entre ellos. Asimismo se efectuaron reformulaciones, relaciones entre las diferentes producciones reparando en los aspectos recurrentes y en sus diferencias, en los elementos presentes y los ausentes.

De este modo, pensamos el rol docente “como el de un coordinador que interviene desde el campo de lo grupal facilitando los procesos de aprendizaje individual y los de interacción, y generando ambientes favorable al cambio” (Souto, 1996:153).

Como trabajo complementario, se hizo una devolución del trabajo grupal analizando la dinámica de cada uno de los grupos: qué roles asumieron, qué aportes hizo cada uno en el dibujo grupal, en qué medida la representación final daba cuenta de las producciones individuales previas: ¿es un nuevo dibujo o alguno de los dibujos individuales se impuso sobre los otros?, fueron algunos de los interrogantes planteados al grupo general a modo de cierre.

### **Descripción y análisis de los dibujos grupales**

¿Cómo los residentes representan gráficamente a las escuelas donde empezaron la Residencia? ¿Dibujan el edificio, identifican algún elemento o lugar o aspecto particular, dibujan a las personas, apelan a metáforas o comparaciones? ¿Qué podemos inferir de esos dibujos y de sus respectivas explicaciones? son algunos interrogantes iniciales que nos introducen en la descripción y análisis de las producciones de los alumnos.

Un aspecto interesante a destacar es que los grupos que asisten a las escuelas de la UNS que funcionan en el mismo edificio, tienen representaciones muy diferentes. Así entre quienes asisten a la EEGB un grupo focaliza en la parte estructural y edilicia de la escuela haciendo hincapié en los recursos -una guitarra, un juego de ajedrez, una biblioteca, una computadora con Internet- y en los talleres que tiene como aspectos que la distinguen de otras escuelas (de provincia). Otro grupo dibujó una gran ventana para representar la apertura y lo espacioso de la escuela, un nene escribiendo en el pizarrón que da cuenta de la apropiación del espacio y del ambiente acogedor para los alumnos, una torta cuyos pisos representan las jerarquías de los cargos y simboliza el buen funcionamiento y organización de la escuela, destacando además el vínculo observado entre docentes y alumnos y la libertad que se vive.

En cambio, el grupo que asiste a la escuela de Comercio, graficó un gran laberinto con muchas personas hablando entre sí al mismo tiempo recordando la primera recorrida por la escuela, en la que se perdieron entre tantos pasillos y puertas de entrada y de salida. Sus primeras impresiones fueron que “Comercio parece la dueña del edificio” ya que se ubica en la planta baja y al ingresar se ven sólo los carteles de esta escuela, las demás parecen ocupar un lugar periférico en otros vericuetos del edificio. Mientras el grupo que asiste a la Escuela Normal, en coincidencia con los grupos de EGB, dibuja la ludoteca, la biblioteca y la sala de informática ya que les impresionaron los recursos de la escuela, tanto como los carteles expuestos en las galerías con producciones de los alumnos y los grupos de chicos en los pasillos que relacionan con la apropiación de espacio. Pero por otro lado,

coinciden con el grupo de Comercio al graficar una escalera con muchas personas ya que les llamó la atención la cantidad de gente, flechas para ambas direcciones, dos signos de interrogación que simbolizan las preguntas que se hicieron al llegar.

El grupo que concurre a la escuela de Agricultura y Ganadería, repasa en otras características que la identifican y diferencian de las demás escuelas de la UNS. Así, dibujan el edificio de la UNS por su similitud con el de la escuela, espacios verdes y personas circulando por todos lados expresan la libertad que se vive en lo cotidiano. Un gran sol representa tanto la iluminación del edificio como la energía y las ganas que transmite la escuela, una organización familiar donde los alumnos cuidan a la escuela como a su casa y donde comparten muchas horas diarias por el extenso horario de las actividades. En este caso particular, aparece la representación de “la escuela como segundo hogar”.

Por otro lado, analizamos en forma conjunta los dibujos de tres escuelas de provincia cuyos edificios fueron construidos en la década del 90, ya que contando con una estructura edilicia similar que ha sido igualmente destacada por los tres grupos, éstos repasan en diferentes características que revelan la cultura escolar y el contexto de cada una de ellas. El primero de estos grupos, que asiste a una escuela periférica, dibuja un edificio nuevo con ventanas y rejas que manifiesta una sensación de encierro “como estar en una jaula” pero al mismo tiempo por ser luminosa se presenta como un lugar lindo y cálido. Las plantas, la pecera, la luz, el TV hacen sentirse “como en casa” disimulando ese encierro. El portero aparece como la 1ª persona que vieron, quien los recibe siempre y quien tiene mucha información. Las aulas vidriadas con ventanas que dan al pasillo, revelan cierto dispositivo de control.

El segundo grupo, que también concurre a una escuela periférica, dibuja dos caras sonrientes que expresan cómo se sentían aquel día al llegar a la escuela. Esta es representada con un cuadrado vidriado porque les llamó la atención el edificio con tantas ventanas incluso en las aulas, permitiendo ver su interior desde los pasillos. Hojas secas volaban en la entrada, como algo que simboliza el día y época de aquella primera visita a la escuela.

Observamos cómo en ambos casos se identifican aspectos comunes del edificio pero con diferente nivel de análisis, mientras el primero tiende a cuestionar aquello que se les presenta, el segundo se centra en los sentimientos que movilizaron aquella primera visita, “naturalizando” lo que se les presenta. Ambos dibujan tanto el edificio como a las personas, aunque en un caso incluyen a quien se presenta como “informante clave” y en el otro se dibujan a sí mismos. En el primer caso reaparece la idea de “la escuela como segundo hogar”, como la imagen que la escuela quiere proyectar.

Por su parte, el tercer grupo que asiste a una escuela de barrio, utiliza una metáfora para representar a la escuela, cuya fachada se dibuja como enormes montañas nevadas que dan cuenta de “la frialdad de la llegada” al no encontrar a nadie cuando volvieron a presentarse, que interpretan como

desorganización de la escuela. Un pequeño sol asomando representa la figura de la Directora “que es un sol” y los atendió siempre muy bien. Adelante de las montañas se dibujan las rejas de la escuela que revelan un sinsentido ya que la puerta principal siempre permanece abierta. Tachos de basura por todos lados completan el afiche, dando cuenta de lo limpia y linda que es. Además de la utilización de la metáfora, se destacan los valores de orden y limpieza que transmite esta escuela a través de las primeras impresiones.

Otro grupo que concurre a una escuela de barrio, también recurre a una metáfora, en este caso la del rompecabezas para graficar las primeras impresiones hacia la escuela. Dibujan dos piezas de rompecabezas, donde la escuela es parte de esas piezas y encastra en la sociedad, la política y la economía. En la primera dibujan caras sonrientes, un sol, guardapolvos y libros que se identifican con la llegada a la escuela, en la segunda dibujan una luna y cuatro caras con signos de interrogación que refleja el desconcierto cuando en la visita se les hizo de noche mientras esperaban a la Directora y ésta llamó a la policía porque había chicos fumando marihuana en la puerta. Así una de las piezas concentra los significados positivos y la otra los negativos de esta primera visita, evidenciando la tensión entre ambas representaciones que corresponden a los sentimientos de la llegada y a los de la salida.

En otro dibujo, realizado por un grupo que asiste a una de las escuelas céntricas, se grafica a dos personas: una dibujada afuera de la escuela representa un sentimiento de pequeñez ante una institución de se presenta como monumental, otra dibujada adentro representa el regreso a lo familiar ya que una de las residentes conoce la escuela por ser ex alumna de la primaria que funciona en ese mismo edificio. Asimismo dibujan manchas que representan zonas oscuras y desconocidas para la persona que está dibujada afuera de la escuela y el no reconocimiento de parte de la persona que está en el interior (ex-alumna). Estas imágenes revelan cierta tensión entre lo que se les presenta como familiar y como extraño.

Mientras otro grupo que asiste a una escuela de barrio periférica, grafica el frente del edificio y la primera planta donde funciona la ESS, destacando la sala de profesores donde se toma café, chicos peleando, lo que revela ciertas situaciones de violencia observadas por los residentes, una cruz que representa la iglesia que linda con el edificio escolar. Las puertas abiertas y los dibujos de los chicos con caras sonrientes y frases de ayuda hablan de cierta función de contención que desempeña la escuela. Cabe destacar que en este grupo también hay una ex alumna de la escuela, pero esto no fue mencionado ni considerado en el dibujo. Asimismo es la única que realiza la residencia en la ESB que funciona en la planta baja de la escuela que tampoco se incluyó en el gráfico. De este modo, podría inferirse cierto posicionamiento de exterioridad de parte de esta alumna y de sumisión frente a los aportes del resto de los integrantes.

Ocupan un lugar diferente dos dibujos que han sido elaborados uno de ellos por una sola alumna que asiste a una escuela de barrio, graficó una cara de desconcierto para dar cuenta de la expresión de la Directora en la primera visita quien había seleccionado cursos y horarios posibles del turno mañana y la residente le solicitó horarios de tarde por motivos laborales. En este caso, en la representación prima la situación de malentendido que puede interpretarse como “ruido” en la comunicación interinstitucional. En el otro dibujo, elaborado por un grupo que tiene asignada una escuela céntrica de la ciudad, cuya situación también es excepcional ya que no pudo conocerla en la primera visita, la escuela se representa como un cuadrado con un signo de pregunta en la parte superior, una flecha que señala qué hay más allá de la entrada, un triángulo y una cruz que son las cosas que pudieron identificar desde afuera, pero que desconocen aún. En este caso también, aunque por razones diferentes, el dibujo hace referencia a la tensión entre lo conocido y lo desconocido marcado por el afuera y el adentro de la institución.

Por último, describimos los dibujos realizados por dos grupos que concurren a las escuelas técnicas de la ciudad, ambas de barrio. El primero (Técnica 2) realiza un esquema geométrico que simboliza al edificio de grandes dimensiones y muchas aulas, representando un espacio laberíntico, cerrado, frío y ordenado, “organizado pero donde nadie parece controlar nada”. El segundo grupo (Técnica 4) también recurre a una figura geométrica al dibujar el edificio de la escuela como un cuadrado, con personas afuera que simbolizan a cada uno de los integrantes del grupo esperando en la entrada hasta que les abrieron una puerta cerrada con candado. Mientras en el primer caso se destaca la demanda de “mayor control”, en el segundo se marca división del adentro y el afuera donde la escuela aparece a los ojos de los residentes como una “institución cerrada”.

A partir de lo descripto, es posible centrar el análisis en algunos aspectos que emergen como sustantivos.

Por un lado, tres de los grupos utilizan metáforas para representar a la escuela: la escuela como montañas nevadas, como un rompecabezas y como un laberinto. Al respecto, en otro trabajo<sup>6</sup> planteábamos que “Las metáforas dicen y dejan decir; a través de ellas se cuelan sentidos y se filtran significados, muchas veces compartidos. En este sentido, no son inocentes ni neutrales: resaltan relaciones y conexiones que pueden no ser evidentes. (...) la metáfora, más que un recurso lingüístico, es un recurso del pensamiento con funciones epistemológicas propias. La metáfora invita a mirar la realidad en otra dirección. Hace posible la expresión de lo inexpresable, de aquello para lo cual el lenguaje literal se queda corto”.

En segundo lugar, la mayoría representa el edificio escolar sin incluir a las personas que lo habitan. En este sentido podemos preguntarnos ¿qué concepciones revela esa representación de un espacio



escolar sin sujetos? Ante lo que podemos inferir que la institución escolar aparece como un espacio neutral donde la subjetividad y la apropiación del espacio parecen no tener cabida.

En tercer lugar, entre los grupos que sí incluyen a los sujetos, algunos dibujan al personal de la escuela mientras otros se incluyen a ellos mismos en el dibujo, revelando que mientras algunos se sienten parte de la situación que representan, otros se ven como espectadores de aquello que aparece como ajeno y extraño. Sin embargo, en la mayoría de estos casos, quienes se incluyen en los dibujos se ubican afuera de la escuela, marcando un límite con el adentro y reforzando la idea de “institución cerrada”.

En tal sentido, aparece recurrentemente en distintos grupos de escuelas de diferente ubicación geográfica y modalidad, representaciones que revelan la tensión entre los sentimientos de pertenencia y no pertenencia, al marcar en los dibujos el adentro y el afuera, lo conocido y lo desconocido, lo familiar y lo extraño, como extremos que los posicionan en cierto lugar de carencia y desposesión.

Estas imágenes hablan del pasaje que comienzan a transitar los residentes en su condición de tales, y del lugar de indeterminación, conflictividad y tensión que implica esa transición. “... la imagen que se devuelve en este caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que se aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno” (Edelstein y Coria, 1999:33). Siguiendo a estas autoras, ser practicante sería un lugar de pasaje, ya que anticipa la práctica docente en su complejidad al mismo tiempo que se constituye desde una práctica de sujeto en formación.

### **A modo de conclusión**

En este trabajo se ha pretendido compartir una actividad de producción de los alumnos residentes cuyo valor reside en la posibilidad de explicitar aquellas representaciones y concepciones sobre la escuela que de otro modo permanecerían ocultas, sin posibilidad de ser nombradas, analizadas, reflexionadas, revisadas.

Entendemos que este tipo de actividades dan pistas con respecto a cómo llevar al aula una propuesta concreta de trabajo con las representaciones internalizadas, “hechas cuerpo”, naturalizadas por los futuros docentes, que de no ser consideradas en los ámbitos de formación, posiblemente se refuercen y reproduzcan acríticamente en los ámbitos escolares.

Nuevamente se hace presente la idea de pasaje, en este caso de lo no dicho a lo dicho, de lo oculto a lo manifiesto a través de un dispositivo concreto de formación, que se centra en las representaciones gráficas como forma alternativa de expresión, y en la mediación del grupo de pares como esos “otros” que atravesando la misma situación de residencia, aportan “una mirada extraña que permite extrañar la propia mirada” (Edelstein y Coria, 1999) para desnaturalizar lo que se vive como lógico y natural.

La actividad analizada se inscribe dentro de un dispositivo que se propone reelaborar y ampliar los marcos interpretativos que permitan reorientar la acción. De este modo, compartimos la propuesta de pensar una formación que sea “a la vez permeable y resistente a la práctica” (Davini, 1995) dando cuenta del riesgo de sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar “es necesario resaltar al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de la práctica en la formación del docente como el peligro de su enorme poder socializador” (Pérez Gómez, 1999:639).

En tal sentido, este trabajo pretende constituirse en un aporte para la permanente tarea de revisión de nuestras propuestas didácticas en los espacios de práctica y de residencia docente.

## **Bibliografía**

ARNAUS, R. (1999) “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa” en Pérez Gómez y otros, *Desarrollo profesional del Docente: política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.

BASABE y COLS (2007) “La enseñanza” en: Camilloni y otras *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires.

DAVINI, M. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.

DAVINI, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.

EDELSTEIN y CORIA (1999) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.

EDELSTEIN (1999) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en: Camilloni y otros *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires.

SOUTO, M. (1996) “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

SOUTO, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Marta Souto define al dispositivo pedagógico-instrumental como un acuerdo entre personas, tiempos, recursos, objetivos que crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión.

<sup>2</sup> El trabajo de campo en las escuelas incluye instancias individuales y grupales. Las primeras consisten en observaciones participantes en un curso de la escuela asignada y en una materia afín a su carrera de profesorado que realizan como

---

mínimo una vez a la semana llevando un registro escrito de las mismas, en las que asumen progresivamente algunas actividades, desempeñando un rol de “ayudante”. Las instancias de trabajo grupal se basan en el análisis de documentos y normativas de la escuela; entrevistas al personal directivo, docentes, auxiliares, equipo psicopedagógico, y otros informantes clave; recorrido por el barrio de la escuela. Todas estas actividades son registradas en el cuaderno de campo personal que lleva cada alumno residente.

<sup>3</sup> Siguiendo a Remei Arnaus (1999) con esta propuesta defendemos una formación en la cual los alumnos puedan desarrollar una comprensión de la complejidad de la práctica docente, para poder reconstruir su visión de los factores y características que la problematizan, las condiciones que configuran su puesto de trabajo y la necesidad de una tarea intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de su profesión. Una formación comprometida con la complejidad de la práctica que permita: favorecer una visión problemática y crítica del conocimiento, favorecer la construcción de relaciones de mutualidad y reciprocidad, fomentar procesos de aprendizaje colaborativo e intelectualmente valioso y desarrollar procesos de evaluación e investigación compartidos.

<sup>4</sup> Algunos alumnos que actualmente cursan la materia Práctica Docente Integradora se encuentran realizando suplencias docentes, sin poseer aún el título habilitante.

<sup>5</sup> Remei Arnaus plantea una perspectiva de la formación de docentes comprometida con la complejidad de la práctica educativa, esboza algunas razones que hacen que la docencia sea una actividad particularmente compleja, señala las imágenes y significados implícitos en la formación del profesorado que omiten la comprensión de esa complejidad y presenta dos formas de abordar la complejidad en la práctica formativa: la biografía escolar y el estudio de casos.

<sup>6</sup> Aiello, B., Diaz M., Fernández Coria, C. y Yasbitzky, A. “Imágenes y metáforas de las prácticas: núcleos problemáticos desde la voz de los residentes”, ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Universidad Nacional de Córdoba, 2008.