

Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente



ACTAS

10 al 12 de Agosto de 2006
Bahía Blanca

Bahía Blanca – Buenos Aires – Argentina – Agosto de 2006

AA.VV.

Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente.

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

CD-ROM, ISBN 987-1171-45-5, Agosto de 2006.

ISBN 987-1171-45-5



9 789871 171453

jornadas_residencia@uns.edu.ar



Autoridades de la UNS

Rector

Dr. Luis María Fernández

Vicerrector

Mg. Jorge Ardenghi

Presidente Asamblea Universitaria

Dr. Jorge Carrica

Autoridades del Departamento de Humanidades

Directora-Decana

Lic. Adriana Rodríguez

Secretaria Académica

Lic. Elena Torre

Secretaria de Investigación

Lic. Silvia Alvarez

Autoridades de la Escuela Normal Superior

Rector-Director

Lic. Manuel Gomba

Vicerrectora-Vicedirectora

Susana Sebesta

Vicedirectora

Alejandra Barna

Coordinación General

Raúl Menghini
Marta Negrin
Diana Zubimendi
Liliana Lauriti

Comisión Organizadora

Berta Aiello
Agustina Amodeo
Julieta Arias
Mónica Codecido
Mabel Díaz
Julieta Ermeninto
Carolina Fernández Coria
Jorgelina Fabrizi
Rocío González
Leila Hernández
Gabriela Marrón
Florencia Mazzuchelli
Elda Monetti
Andrea Montano
Laura Morales
Eleonora Nyez
Ana Palacios
Jimena Ravanal
Mariano Santos La Rosa
Luciana Sauer
Leandro Scalezi
Soledad Vidal
Ana Clara Yasbitzky

Comité Académico

Gloria Edelstein	Universidad Nacional de Córdoba
Marcela Itcowicz	Universidad Nacional del Comahue
Gustavo Bombini	Universidad Nacional de La Plata / UBA
Liliana Sanjurjo	Universidad Nacional de Rosario
María Rosa misurata	Universidad Nacional de La Plata
Mónica Insaurralde	Universidad Nacional de La Plata
Raúl Menghini	UNS, Departamento de Humanidades
Marta Negrin	UNS, Departamento de Humanidades
Laura Morales	UNS, Departamento de Humanidades
Laura del Valle	UNS, Departamento de Humanidades
Ana M. Malet	UNS, Departamento de Humanidades
María C. Borel	UNS, Departamento de Humanidades
Susana Sebesta	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Lauriti	UNS, Escuela Normal Superior
Diana Zubimendi	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Tauro	UNS, Escuela Normal Superior
Vilma Giagante	UNS, Escuela Normal Superior
Laura Biadiú	UNS, Escuela Normal Superior
María A. Cavallo	UNS, Escuela Normal Superior
Alejandro Guardiola	UNS, Escuela Normal Superior
Marta Vanoli	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Mabel Avio	UNS, Escuela Normal Superior
Alicia Brunner	UNS, Departamento de Biología Bioquímica y Farmacia
Vilma Viazzi	UNS, Departamento de Matemática
María Amalia Lorda	UNS, Departamento de Geografía
Roberto Elgarte	UNS, Departamento de Humanidades
Ana María Martino	UNS, Departamento de Humanidades
María Julia Sosa	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Perla Señas	UNS, Departamento de Ciencias de la Computación

El trabajo experimental en la enseñanza de la Química

Alimenti, Graciela Alicia
alimenti@criba.edu.ar

Cardillo, Evangelina

Universidad Nacional del Sur

INTRODUCCIÓN

Dado que la Química es una ciencia experimental, el laboratorio de Química¹ constituye el complemento imprescindible. En él se busca que el alumno desarrolle su capacidad de observación, análisis, manejo de datos, y que sea capaz de relacionar los conceptos teóricos con sus observaciones para poder llegar a conclusiones, formular una explicación al experimento realizado y desarrollar su curiosidad científica.

A menudo, en los distintos niveles de la educación al laboratorio de Química no se le da el espacio que corresponde; así en el nivel medio el docente se encuentra en la situación de disponer de poco tiempo para cubrir un vasto programa de estudio. Es probable que resigne Trabajos Prácticos o experiencias de laboratorio en pos de contenidos conceptuales que de este modo se abordan desde una óptica teórica. Si a la extensión de los programas agregamos los modestos o casi nulos recursos disponibles en muchas escuelas y la gran cantidad de alumnos que a veces tiene un curso, parece razonable que debamos conformarnos con una química de “lápiz y papel”.

En cuanto a las prácticas de laboratorio que se realizan actualmente, en el nivel universitario, donde están claramente pautadas o establecidas en el currículo de cada asignatura y en las escuelas técnicas donde estas prácticas son una asignatura en sí misma, se enmarcan en lo que llamaremos *Trabajos Prácticos de tipo Tradicional* y se caracteriza porque:

- ☐ Se realizan después de la explicación de los conceptos teóricos.

¹ Recordemos que el término ‘laboratorio de Química’ no se circunscribe al lugar físico: laboratorio, sino que distintos contextos, distintos materiales de uso diario pueden servir para la realización de estas prácticas.

- ☐ Son netamente experimentales.
- ☐ Pocas veces incluyen resolución de problemas.
- ☐ Sólo se revisan los conceptos teóricos propiamente necesarios para entender el trabajo experimental que se realiza.

y su Metodología consiste en:

- ☐ Se entrega una guía y se da una explicación.
- ☐ Se le puede tomar un pequeño cuestionario al inicio de la clase para ver lo que saben.
- ☐ Se elabora y entrega un informe experimental del mismo, que puede ser extra clase.

La mayoría de las veces, tras los Trabajos prácticos de laboratorio se oculta una simple “*ilustración*” de un principio o una ley científica, o la reproducción demasiado simplificada de un experimento conocido. En ocasiones *es un simple ejercicio*.

Ante esta realidad se busca desde la *Didáctica de la Química* aportar algunas respuestas, que bien sabemos, serán parciales y limitadas, en el cual se pretende que el alumno (futuro profesor) logre aprender cómo desarrollar la curiosidad científica en sus estudiantes, planteando una enseñanza más abierta, donde los Trabajos de Laboratorio constituyan un espacio de ‘experiencia creativa’, que promueva ideas nuevas, estimule discusiones, acerquen a los alumnos a la actividad científica y les sirvan en la resolución de problemas.

La gestión en el aula de las nuevas propuestas metodológicas, por parte de los futuros docentes se llevará a cabo durante su residencia docente en el nivel medio. Dicha propuesta pretende beneficiar a, los alumnos de las escuelas de educación media en que logren:

- Interpretar fenómenos naturales.
- Relacionar las ciencias químicas-físicas con las ciencias biológicas.
- Cultivar la claridad y exactitud del lenguaje científico.
- Valorar el alcance de las ciencias en el mundo moderno.
- Adquirir un “saber hacer” que supone mucho más que una habilidad. Que quien lo posea pueda:

- ✓ hacer algo bien,
- ✓ dar razón y justificar lo que hace,
- ✓ tener la disposición a buscar permanentemente la calidad en el proceso y en los resultados de su quehacer.
- Mejorar el aprendizaje significativo,
- Integrar conceptos teóricos y situaciones experimentales.
- Poder establecer hipótesis y diseñar estrategias para el abordaje de resolución de problemas.
- Comprender las dimensiones semántica, sintáctica y conceptual que utiliza la química.

En el contexto escolar de aprendizaje consideramos que las actividades prácticas no tiene por qué tener la función exclusiva de recoger datos, sino muy especialmente la de ‘ver’-con los ojos de la ciencia- aquello aparentemente conocido. (Arcá, 1990).

Un individuo solo, por mucho que experimente, acostumbra a ‘ver’ las cosas siempre del mismo modo. Para avanzar en el conocimiento es necesario reconocer que hay otras maneras de ver y de mirar (Guidoni, 1990) y contrastar los diferentes puntos de vista y los razonamientos. Para ello es necesario la COMUNICACIÓN entre los docentes y alumnos, ya que ella juega un papel importante en el aprendizaje científico, y el LENGUAJE constituye el instrumento mediador más decisivo del aprendizaje. La escuela como agente transmisor de la cultura debe favorecer la evolución del pensamiento y por ello es decisiva la interacción docente-alumno a través del mismo.

Toda actividad experimental debe llevar implícitamente una *acción cognitiva*, para que no se traduzca en UN HACER POR EL HACER MISMO; el objetivo es provocar en el estudiante un conflicto cognitivo para que él pueda revisar y reorganizar tanto su forma de hacer como de pensar. La acción pedagógica en este marco deberá estar orientada a crear un ambiente rico y estimulante para el debate o la discusión luego de la actividad manipulativa, para que el alumno despliegue su actividad autoestructurante. Otro punto importante es la *diversidad de puntos de vista*, que como afirma Duschl (1997), si no se da esta condición no se puede aprender.

Hay tres aspectos que están muy relacionados con la actividad experimental y que a menudo están implícitos en ella, ya que la experiencia indica que frecuentemente

los alumnos de distintos niveles y edades presentan dificultades al momento de OBSERVAR, DESCRIBIR Y REGISTRAR un fenómeno, porque no saben separar lo fundamental de lo accesorio en los fenómenos que están observando y se pierden en la cantidad de cosas que suceden al mismo tiempo. Este tipo de actividades necesita adiestramiento y muchas discusiones para adquirir esas habilidades de destacar lo que no es relevante para el problema en estudio. Por ello es necesario ponernos de acuerdo sobre el significado de: Observar, Describir y Registrar.

Recordemos que las actividades prácticas son procesos organizados, es decir, tienen una estructura que, desde el punto de vista del que las selecciona y aplica, es coherente con su visión de la ciencia, de cómo aprenden los alumnos y de cómo es mejor enseñarles (Sanmartí, 1995).

En el marco de la asignatura Didáctica Especial de la Disciplina Química y Práctica Integradora, se llevaron a cabo durante el año 2005 observaciones sobre *El trabajo de laboratorio en las Ciencias Experimentales* en distintas instituciones de nivel secundario y en las primeras materias de la Universidad Nacional del Sur en el área de química. El objetivo de tales observaciones era desarrollar diferentes planos de análisis para evaluar la importancia del trabajo experimental en este área y tomar esos planos como indicadores que permitan repensar el futuro rol docente del observador en la actividad práctica, con implicancias para su formación en el profesorado.

Luego de concretadas las observaciones quedaron al descubierto lo que se había percibido a lo largo de la actividad docente: los Trabajos Prácticos no ocupan un espacio creativo, ni se valora su implementación como instancia de aprendizaje.

OBJETIVOS

Los objetivos que guiaron la elaboración del presente trabajo pueden resumirse en:

1. *Establecer un espacio* en la formación del practicante –futuro profesional de la enseñanza- *para el análisis crítico* de la realización de experiencias de laboratorio y la identificación de mecanismos cotidianos que obstaculizan la utilización de las mismas como herramienta de aprendizaje.

2. *Esbozar un marco teórico* que dé soporte a la reflexión acerca de las situaciones observadas.
3. *Analizar y ejemplificar*, desde el marco teórico, distintos casos que revelan cómo se cometen acciones sistemáticas de manipuleo vacío de significado.

SUPUESTOS METODOLÓGICOS ACORDADOS

El practicante que asumió la tarea de analizar los registros de observación de clase consensuó una serie de supuestos previos para facilitar la tarea de análisis posterior:

1. El observador no interfiere de forma significativa en el desarrollo de la clase.
2. El docente observado ha aceptado tal situación en el marco de la formación de nuevos profesores (no como una evaluación de su desempeño frente a los alumnos).
3. Nuestra observación no intenta evaluar el conocimiento específico real que tienen los docentes observados.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La selección de las instituciones

La tarea se desarrolló en 8° de la ESB N°5, 9° de la EBG N°22; en 1° de Polimodal de las EET N°3 y N°4; Prácticas A (asignatura de primer año de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Química), Química General e Inorgánica (materia de primer año de la carrera de Farmacia) y Química General para Ingeniería (materia del primer año del plan de estudio de las carreras de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial).

El método de observación

Ante la imposibilidad de poder medir todas las variables presentes en una práctica de laboratorio real, se optó:

1. por hacer hincapié en la COMUNICACIÓN entre los docentes y alumnos, ya que ella juega un papel importante en el aprendizaje científico,
2. poner especial énfasis en el registro cuidadoso de la *actividad experimental* y *la acción cognitiva* que lleva implícita,
3. registrar las dificultades al momento de OBSERVAR, DESCRIBIR Y REGISTRAR un fenómeno que frecuentemente presentan los alumnos de distintos niveles y edades.

El alumno de la asignatura Didáctica Especial debió presentar el análisis de estos registros como tarea a cumplir para la continuidad mensual de su beca. Son estos registros los que constituyen el material documental a partir del cual se realizó el análisis del presente artículo.

Organización del marco teórico

Las observaciones se realizaron durante un período de seis meses. Reuniones cada 15 días del observador y del docente de la cátedra permitieron encontrar pautas comunes de análisis y encauzar el enfoque de las observaciones. Las pautas de análisis consistieron en enfocar el trabajo sobre si la experimentación constituía un espacio de aprendizaje o simplemente se utilizaban, en el mejor de los casos, como la reproducción de una “receta”.

MARCO TEÓRICO

Los trabajos prácticos es un tema de actualidad, ya que hay una preocupación global por rentabilizar la actividad experimental. La bibliografía sobre los trabajos prácticos es muy extensa. También son muy variados los intentos de tipificar y clasificar dicho tipo de actividades.

Para abordar la tarea de organizar los informes de observaciones y de presentar algunos resultados en forma coherente se tubo en cuenta las siguientes clasificaciones, aunque toda clasificación conlleva siempre una simplificación de la realidad, estas clasificaciones pueden ser útiles para reconocer las distintas funciones del trabajo experimental :

a) el tipo de actividad que desarrolla, Caamaño, 1992:

- *experiencias*: están encaminadas a ‘vivir’ los fenómenos,
- *experimentos ilustrativos*: su objetivo es ilustrar y favorecer la comprensión de los conceptos y principios,
- *ejercicios prácticos*: destinados al aprendizaje de habilidades prácticas, intelectuales, de comunicación y de las técnicas y estrategias de investigación,
- *investigaciones*: actividades diseñadas para dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar como científicos y/o tecnólogos en la resolución de problemas.

b) El tipo de operaciones mentales que el alumno realiza a partir del análisis tipológico de las preguntas que se plantean, Izquierdo, 1994

- *inductivas*: son las que se pide al estudiante que descubra algo por razonamiento inductivo, detectando regularidades,
- *deductivas*: se les pide a los alumnos que relacionen ideas generales o teorías con el fenómeno observado,
- *hipotético-deductivas*: se pide realizar un razonamiento deductivo y realizar las experimentaciones necesarias para contrastar hipótesis,
- *inductivo-deductivas*: el estudiante debe realizar los dos tipos de razonamientos para aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas.

c) El nivel de indagación, según Herron, 1971:

- *cero*: se le da al alumno la pregunta formulada, el método a seguir y también los resultados que se obtendrán,
- *uno*: se dan todos los apartados menos los resultados,
- *dos*: sólo se dan las preguntas,
- *tres*: se indica al alumno un fenómeno o una situación y a partir de ella debe formularse la pregunta, proponer un método de análisis y averiguar resultados.

ANÁLISIS DE NUESTRO TRABAJO

8° A de la ESB N°5

Tema: Los cambios: físicos y químicos

Asignatura: Ciencias Naturales

Este establecimiento no cuenta con laboratorio. La mayoría de las profesoras del área son biólogas y los programas de Ciencias Naturales se orientan hacia la biología como eje central y mayoritario.

Dentro de esta realidad, como no se podía llevar a cabo nuestro proyecto, se generó un espacio de trabajo experimental en el aula; para ello se realizaron una serie de experiencias sencillas relacionadas con el tema “*Los cambios: físicos y químicos*”.

La propuesta se centró en tres aspectos: Observar, Describir y Registrar. En general, los alumnos no tuvieron grandes dificultades para *describir*, en forma oral y desde un vocabulario coloquial, los fenómenos que se producían, pudiéndolos relacionar con la vida cotidiana. Algunos comentarios fueron:

En la formación del precipitado amarillo, dijeron: “...fabricamos ténpera amarilla”.

Durante la descomposición del carbonato de calcio, se escucharon frases como: “...se formó una nube” o “...hace efervescencia como el antiácido” o “...parece una gaseosa cuando recién se destapa”.

El verdadero problema se presentó cuando tuvieron que relacionar lo observado con el *registro* escrito. En general, los alumnos no pudieron completar la tarea, ya que no estaban acostumbrados a este tipo de trabajo y muchos de ellos, en el momento de la *observación*, se preocuparon tanto por conocer los nombres de los reactivos que se olvidaron qué era lo más representativo y relevante del experimento, a pesar de la guía continua del docente residente, por lo que la observación pasó a ser un registro mecánico de hechos; otros redactaban juntos el romper y “quemar” papel y virulana, entonces cuando tenían que marcar a qué tipo de cambio correspondía cada fenómeno no lo podían discernir.

En 9°C de la EGB N°22 y en 1°A Polimodal. E.E.T. N°3 se realizó la observación, de dos alumnas residentes en el área de Ciencias Naturales y Química respectivamente, donde se presentaron diferentes propuestas, en uno de los cursos los

alumnos planificaron la manera de realizar la experiencia, y en el otro analizaron un fenómeno y comprobaron una ley mediante la generación de conflicto cognitivo. En ambos casos, luego de los ensayos, se dedicó un tiempo a resolver actividades relacionadas con la tarea de laboratorio, y se concluyó con una puesta en común, consensuando resultados. El primero de los trabajos prácticos se enmarca dentro de las *pequeñas investigaciones* y con un nivel de indagación *DOS O TRES*, mientras que el segundo es un experimento *ilustrativo cuantitativo*, con preguntas de tipo *inductivas-deductivas* y con un nivel de indagación *DOS*

Los trabajos prácticos observados en *la EET N°4 y a nivel universitario* en las asignaturas anteriormente mencionadas responden al tipo *Tradicional*. Los alumnos reproducen una “*receta*”, no se promueve el desarrollo del pensamiento divergente, lo cual tiende a una enseñanza lineal y a favorecer aprendizajes memorísticos. En ninguno de estos casos se estimula a los estudiantes a planificar la realización del trabajo práctico, ni se organizan debates y/o exposiciones a partir del trabajo realizado por los estudiantes; esto nos indica cómo se desaprovecha gran parte del potencial del Trabajo experimental, es decir son meros *ejercicios prácticos* ya que conlleva el “conocimiento” de técnicas, en el mejor de los casos; con un nivel de indagación que está entre *CERO Y UNO*.

CONCLUSIONES

Una vez realizadas las observaciones y analizados los registros desde el marco abordado, llegamos a las siguientes conclusiones:

El docente no percibe a los trabajos prácticos como instancia de aprendizaje

La conclusión más fuerte que puede extraerse de las observaciones y de nuestra propia práctica docente es la idea, que existe entre los profesores sobre los trabajos prácticos, y está muy arraigada, : *la actividad experimental es útil para motivar, pero no es útil para aprender, se pierde mucho tiempo y es difícil de gestionar, ya que crea desorden.*

Los Trabajos prácticos según la óptica de las instituciones y los alumnos

El recibimiento de la realización de experiencias prácticas en las escuelas, depende mucho si éstas tienen o no la modalidad en Ciencias Naturales. En el caso de escuelas técnicas y de media con esta modalidad, la actividad experimental es bien recibida y se estimula su realización. No así en otras modalidades.

No todas las escuelas poseen el “espacio físico” laboratorio, las escuelas que cuentan con laboratorio, en general, no tienen material para realizar las experiencias; otras no tienen personal auxiliar, o está abocado a tareas administrativas. En general, los profesores consideran que esta problemática justifica por qué no utilizan actividades prácticas como instancia de trabajo

En la mayoría de los casos, los alumnos reciben las experiencias prácticas con gran expectativa y entusiasmo, asociando los trabajos prácticos con el lugar físico “laboratorio”. No están acostumbrados a realizar experiencias en otros ambientes, como por ejemplo: el aula, ni a dedicarles un espacio de discusión después de su realización.

El practicante (futuro profesor) como observador pertinente

Cabe contextualizar nuevamente nuestro trabajo a la luz del planteo inicial de estudio de las prácticas pedagógicas en el *marco de la formación docente*, a través del muy difundido método de “observaciones”. Interesa destacar el valor de la existencia de un espacio de reflexión a cerca de la importancia del trabajo experimental, para transformar al profesional docente en un investigador de su propia práctica.

Este espacio, al ser instaurado en la formación docente anterior a la práctica, repercutirá en la lectura que el docente pueda hacer de los problemas que se presentarán durante su desempeño a la hora de implementar los trabajos prácticos en el aula. Por un lado, situará las experiencias de laboratorio como objeto de estudio y de reflexión, otorgándole un rol importante en el análisis de las dificultades de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, problematizará las miradas ingenuas en las que las dificultades son atribuidas unilateralmente a los alumnos. Además, permitirá construir soluciones que atiendan a la mejora de la eficiencia comunicativa, condición necesaria para compartir, de manera genuina, las significaciones científicas.

Todas estas reflexiones, sin embargo, están condicionadas a la capacidad del profesor en formación de considerar que la utilidad de las actividades experimentales depende del tiempo que se dedique a hablar sobre ellas, de que los alumnos necesitan adiestramiento y muchas discusiones para adquirir esa habilidad de destacar lo que es relevante para el problema en estudio y que la inversión que requiere el uso del laboratorio como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje es tiempo; *tiempo invertido no es tiempo perdido*. (Galagovsky, 1993). Creemos que esta capacidad puede ser alentada durante la formación, y que el espacio de “observaciones” es una instancia muy fuerte para vivenciar estas reflexiones en la acción.

Por otra parte, la presencia de practicantes como observadores especialistas tanto en temas del área disciplinar como del área pedagógica, debería propender al enriquecimiento mutuo de:

- Los observadores, que recogen y se nutren del desempeño en el campo “real” de la experiencia del docente en la actividad experimental.
- Los observados, a través de los informes presentados o comentarios (“retroalimentación”) que pongan en relieve que las oportunidades que ofrece el trabajo práctico dependen del nivel de indagación que plantea y de las tareas que propone realizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcá, Guidoni & Mazzoni, Enseñar Ciencia. Barcelona: Paidós/Rosa Sensat, 1990.
- Caamaño, *Los trabajos prácticos en Ciencias Experimentales*. Aula Innovación Educativa, 1992.
- Duschl, R., *Renovar la Enseñanza de las Ciencias*. Madrid: Narcea. 1997.
- Galagovsky, L: *Hacia un nuevo rol docente. Una propuesta diferente para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1993.
- Guidoni, P., *Pre-escolar i formació cultural de base*. Papers, Fundació la Caixa, 26-34, 1990.
- Herron, *The nature of scientific enquiry, school*, Science Review, 71(256),171-172., 1971.
- Izquierdo, *Què són les ciències? Una reflexió imprescindible per ensenyar ciències*. En: A.M & Terradellas, 21-44, 1994.

Sanmartí Puig, N. *Reflexiones acerca de la didáctica de las ciencias como área de conocimiento y de investigación*, U.A.B.1995.

Tamir, García, *Características de los ejercicios de prácticas de laboratorio incluidos en el libro de ciencias utilizados en Cataluña*. Enseñanza de las Ciencias, 10(1), 3-12, 1992.

Watson, *Diseño y realización de investigaciones en las clases de Ciencias*. Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales, 2, 57-65, 1994.

Te digo, me decís, juntos hacemos Matemática

Álvarez, Mónica
monicaalvarezcayre@yahoo.com.ar

Barberis, María Silvana
marisabarberis@infovia.com.ar

Universidad Nacional de La Pampa

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, que es parte del proyecto “*Las intervenciones docentes a través del diálogo y la discusión en escuelas de EGB Primero y Segundo Ciclo*” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, centramos el análisis en la dimensión verbal de la comunicación didáctica de la clase de matemática.

Para este análisis se utilizan grabaciones realizadas a residentes durante sus prácticas docentes del profesorado (cohorte 2005). Las alumnas han sido formadas en nuestra facultad en la cátedra de Matemática y su Didáctica con el marco teórico que fundamenta esta presentación.

El presente estudio se efectuó en el marco de la articulación entre el proyecto de investigación llevado adelante por la cátedra de residencia y la evaluación de la transferencia al ámbito escolar de la formación matemática recibida.

Los fundamentos teóricos corresponden a la línea de la didáctica de la escuela francesa y de la teoría psico-social, cuyos aportes respecto al contrato didáctico implícito en las clases de matemática se ajustan para reflexionar acerca de nuestra hipótesis que intenta demostrar como la interacción verbal, entre pares y con el adulto en contexto escolar favorece el aprendizaje matemático.

Proponemos a las futuras docentes reflexionar continuamente sobre su práctica acerca de: ¿Qué condiciones didácticas y psico-sociales deben reunir las situaciones para asegurar la transmisión y la apropiación del saber, es decir, la reconstrucción del saber por quien aprende?

Se subraya la importancia de una consideración didáctica que permita identificar las reglas y los procedimientos que ellos ponen en marcha en la resolución de un problema a través de formulaciones verbales

El residente y los alumnos en la clase de matemática pronuncian palabras, exhiben su cuerpo, hacen mímica y gestos, se mueven, están en movimiento y en esta comunicación construyen significados compartidos del objeto de estudio matemático, forma más eficiente de aprendizaje, dada su posibilidad de transferencia y comprensión.

¿QUIÉN TIENE LA PALABRA?

En la dinámica de la conversación áulica destacamos el lugar del lenguaje oral como punto de partida en la reflexión matemática, hacia la construcción de los significados y sentidos de las nociones matemáticas, como medio que favorece socializar formas de pensar, como herramienta que permite convertir la propuesta áulica en desafío colectivo.

La intervención verbal en el aula promueve el aprendizaje de los niños que permite cargar de significado el lenguaje simbólico propio de la matemática, así se logra poner en relación el lenguaje coloquial con la notación convencional propia de esta disciplina.

Evaluamos la intervención verbal no sólo desde el rol del adulto que suministra conocimiento al niño, sino las relaciones de colaboración que a través del lenguaje se producen entre el niño en la interacción con sus pares, las que constituyen una matriz social en la que tiene lugar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Desde esta perspectiva consideramos al aprendizaje como el conjunto de significados compartidos que se producen cuando el niño interactúa con un adulto o un par con el fin de realizar una tarea en colaboración. Así lo vemos en la clase de matemática de tercer año (EGB 1) donde la residente presenta una situación problemática:

“En una biblioteca hay 124 libros de cuentos, 57 libros de ciencias y 13 diccionarios. ¿Cuántos libros hay en total?”
Lautaro responde 194.
La residente pregunta:

1. R. -¿cómo lo resolviste?
 2. A -Y lo pensé
 3. R ¿Cómo lo pensaste?
 - 4.A -20 + 50 son 70 + 10 son 80, después 4 + 7 que 4 + 4 son 8 más 2 del 3 (de las unidades del 13) son 10 + 3 que me quedaban de cuando le agregué 7 son 13 más el 1 que me quedaba del 13 son 14. Entonces 80 + 10 son 90 +4 son 94 y después le agregué los 100 (del 124) y llegué a 194.
 - 5.R-¿Te animas a escribir la cuenta? Pregunta la residente.
 - 6.A-Y ¿para qué? Responde Lautaro
 - 7.R-Para contarle a los otros chicos.
 - 8.A-Ah, y para que no se pierdan cuando yo les cuente. Acota Lautaro.
- Lautaro a continuación escribe:
 $20 + 50 = 70 + 10 = 80 + 4 = 84 + 4 = 88 + 2 = 90 + 3 = 93 + 1 = 94 + 100 = 194$

Si analizamos la situación desde la resolución del alumno, diremos que Lautaro dispone de estrategias no algorítmicas para la realización del cálculo pero posee una fuerte convicción acerca de la formación aditiva de los números y de sus propiedades (es por ello que asocia, disocia y descompone en dieces para producir su cálculo mental).

Si miramos la situación desde el rol del residente podemos conjeturar que las competencias comunicativas como son hablar, escuchar, leer y escribir están presentes en esta actividad al menos parecieran ser intención del docente ponerlas en funcionamiento. En 3. R obliga al alumno a verbalizar o en 5. R obliga al alumno a escribir utilizando los símbolos matemáticos en correspondencia con la expresión hablada.

Este tipo de situaciones forman parte de la concepción de enseñanza de “hacer matemática en el aula”, esto supone un alumno que pueda elaborar sus propias estrategias con los conocimientos previos que cuenta, discutir su validez, establecer relaciones con su manera de representar las operaciones y la de sus pares, organizarse y planificar su modo de resolución.

Para todo esto es necesario un tipo de interacción basada en el diálogo que permita conjeturar, formular y comunicar procedimientos o conceptos.

La intervención verbal de la residente, actúa aquí como andamiaje que favorece el desarrollo de capacidades que en el futuro el niño podrá hacer por sí mismo. Así se puede leer en la siguiente transcripción:

- 9.R-¿Qué número escribiste Héctor?
- 10.A-El Ochocientos cincuenta y cinco (8055).
- 11.R-¿Por qué lo escribiste con tantas cifras como el número del año (2005)?
- 12.A-Ah...claro, tiene 4 cifras y es de los cienes..... dice Héctor pensando.
Esta mal, los cienes van con tres, entonces le saco el cero.

Vemos que en la clase los alumnos hablan, participan en colaboración, aportan sus conocimientos a sus pares y al docente.

En el problema de la biblioteca, citado anteriormente, Maira escribe:

$100 + 80 = 180 + 14 = 194$ al tiempo que dice:
13.A -me dio 194.

Gonzalo escribió prolijamente la cuenta $124 + 57 + 13 =$ y piensa cómo obtener el resultado al escuchar a Maira (sentada en el mismo grupo) escribe seguido al signo igual 1094. La residente pregunta (con la finalidad de que los compañeros de grupo aporten a la producción de Gonzalo)

14.R: ¿cuánto te dio Gonzalo?

15.A: ciento noventa y cuatro.

Héctor, integrante del mismo grupo acota:

16.A: Gonci ahí dice cualquier número, ese no es el 194. Obsérvese que Héctor utiliza el aprendizaje adquirido en la situación anterior para evaluar la razonabilidad de la escritura de Gonzalo: 1094.

17.A: Y cuál es?

18.A: Ese es del 1000 porque tiene 4 (refiriéndose al número de cifras)

19.A: Pero los del 1000 tienen cero también porque son más grandes que los que aprendimos antes.

Juan Cruz busca en la banda numérica (en la que tiene todos los números del 100 al 199) el 194.

20.A: Mira Gonci tiene razón el Héctor

A.21-Héctor agrega: todos van con 3 (cifras).

Se podrá observar el número de enunciados matemáticos presentes en este discurso oral.

También se observará que las palabras del residente, invaden el espacio sonoro de los alumnos que a su cargo tendrán la tarea de desentrañar del conjunto de esos signos orales, no-verbales y escritos lo que remite al enunciado matemático propiamente dicho.

Es decir para que este tipo de diálogo este presente en las clases de Matemática es necesario que el alumno disponga de estrategias que tengan que ver con la estructura del sistema de numeración por ejemplo en las dos situaciones antes citadas (que pueda

poner en relación los números, utilice propiedades, etc.) y para esto es necesario que el mismo sea objeto de estudio en las clases de Matemática, etc.

Vemos que la estrategia de la residente suele consistir en retomar la emisión o la producción de un niño, someterla a discusión del grupo, socializarla y presentarla como posición de debate. Dejando espacios después de cada reformulación para que los niños puedan acordar o disentir con ella. Hay oportunidades para que el alumno negocie el significado de su contribución y de la evaluación de la maestra. La residente considera al aprendizaje como sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento.

Se sustenta que el aprendizaje se logra a largo plazo, ya que las estructuras matemáticas se construyen poco a poco.

Se llega a la formulación del contenido abordado a partir de la re expresión y contraste de los aportes de los niños.

Las expresiones de los niños se convierten en andamiajes que conducen al conocimiento culturalmente válido que la escuela debe transmitir.

Así vemos que Alberto al lado de este número, 754 escribe setecientos quinientos y cuatro,

La residente se acerca al grupo y relee el nombre escrito

22.R: Setecientos quinientos y cuatro

23.R: No!! Setecientos y cuatrocientos son dos nombres de cienes (al tiempo que señala en la recta 400 y 700) y tiene 7 cienes. Dice Juan Ignacio inmediatamente

24.A: Los 4 son de diez, cuarenta se llama, sostiene Florencia.

25. A: ah!!! Tenés razón, agrega Alberto, espera Señor que nos equivocamos.

Se buscan sistemáticamente las relaciones semánticas entre las contribuciones de la maestra y de los niños.

En el desarrollo de otra propuesta áulica se observa que a través del diálogo, de las distintas intervenciones verbales el alumno pueda volver sobre su producción y reformularla (el error considerado desde su fertilidad).

“Escriban números de tres cifras, en los que se repita una vez la cifra 5” dice la futura docente.

Luego de las formulaciones individuales la residente les pide que intercambien sus producciones con el resto de los niños del grupo.

Se escucha en un grupo a Lautaro y a Diego. El segundo de los niños lee y el resto controla los números escritos si coinciden con los que Diego nombra.

Diego lee:
505, 515, 525, 535, 545, 555

La residente se acerca al grupo y relea la consigna “repitiendo una vez la cifra 5”
26.A: No, no va el 555, no ves que se repite más de una vez el 5. Acota Vanesa
Si observamos las consignas dadas por la futura docente, el acompañamiento que hace de los descubrimientos provisorios de los alumnos, veremos que los embarca en un viaje exploratorio donde tanto alumno como docente se esfuerzan constantemente por posicionarse a través de lo que se dice, a afirmarse afirmando, a negociar la propia emergencia del discurso.

CONCLUSIÓN

Por medio de distintas intervenciones verbales la residente acompañan a los alumnos en la construcción del saber matemático. La importancia reside en responder al desafío planteado, los conocimientos matemáticos mantienen el lugar de recurso, de herramienta para solucionar el problema planteado.

La expresión de la residente en 7.R implica la existencia de la acción puesta en común, la respuesta del alumno da cuenta que en su quehacer escolar existe un pasado compartido que hace que al niño no le resulta extraño habilitar formas para comunicar sus procedimientos de resolución.

Si bien la residente mantiene cierto margen de libertad de elección, insiste en la importancia del esquema para ayudar a estructurar su pensamiento.

El objeto saber en cierta forma está “creado-encontrado” ubicado como objeto mediador en la interacción comunicativa. Lo que se puede observar en las consignas de trabajo, cuyos verbos se utilizan en plural : escriban, dibujen la cantidad de dinero presente en cada caja, en las propuestas de acciones destinadas a comunicar procedimientos de resolución (7. R) o en las preguntas que devuelve al grupo por ejemplo: ¿cuántos números pudieron escribir?.

En esta propuesta la residente ha puesto en el centro de la clase matemática la comunicación y por lo tanto, el lenguaje, considerando en relación con la numeración y

el cálculo las formas de comunicación y razonamientos propios del quehacer matemático.

La residente ha generado situaciones en las que el lenguaje permitió que se comuniquen representaciones propias y se atribuyan significado a representaciones matemáticas. Iniciando al alumno en el desarrollo de la competencia comunicativa propia de esta disciplina a la vez que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa general, permitiendo que el niño se atreva a arriesgar, a equivocarse, a actuar.

El trabajo con nuestras residentes permite citar algunos momentos en los que el lenguaje como instrumento del pensamiento, la intervención hablada, la conversación ha resultado central en la clase de matemática:

- En el conteo, como punto de partida en el reconocimiento del número
- En la puesta en común, compartiendo estrategias de resolución.
- El nombre de los números es el punto de partida para su reconocimiento y permite la posterior reflexión sobre ellos. Ejemplo: veintidice (30). Digo dieces y no decena
- Para comunicar estrategias de cálculo mental
- Como andamiaje facilitando el acceso al conocimiento y potenciando el pensamiento.
- para llegar a denominaciones convencionales y científicas partiendo del lenguaje coloquial.
- Para convertir en desafío colectivo la actividad matemática planeada.
- Para llevar adelante los momentos de formulación, validación e institucionalización.

BIBLIOGRAFÍA

Artigue, M.; Douady, R y otras (1995) Ingeniería didáctica en educación Matemática- Grupo Editorial Iberiamericana, Bogotá. Cap.IV

Chevallard, I. ; Bosch y Gascón (1997)-El Eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje- pag.48 a 63 y pag. 213 a225

Diseño Curricular EGB 1 y 2 (1999). Ministerio de Cultura y Educación. Gob. De la Prov. De La Pampa.

Doudy, R (1986) Juego de Campos y Didáctica Herramienta – Objeto. Recherces en Didactique des Mathemathiiques, Vol 7: 5-31

Etchegaray, Silvia(2001) Artículo: Didáctica de la Matemática: algunas consideraciones sobre el programa epistemológico. Contextos, Año IV. Nro. 5.

Lerner , D y Sadovsky, P (1.994) “ El sistema de numeración un problema didáctico, Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones- Paidós educador Bs. As. Cap. V.

Berdot, P y Blanchard-Laville C (1998) La Relación con el saber del docente de matemáticas en situación didáctica. En *Saber y relación con el saber*. Beillerot y otros. Bs. As. Paidós.

ROSEMBERG, C. (1999) La conversación en el aula: el discurso como andamiaje. En Revista del Instituto de Investigaciones de la Educación. Año VIII. N° 15. Buenos Aires. Miño y Dávila

Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización. (2003) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Las residencias en los propios cursos: el mismo escenario, los mismos actores, otros roles...

Brunner, Alicia
abrunner@criba.edu.ar

Linares, María Virginia
virlinares@hotmail.com

Universidad Nacional del Sur

INTRODUCCIÓN: LAS RESIDENCIAS: UN ACTO EN EL DRAMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Con el objeto de construir un marco alternativo para el desarrollo de las Prácticas y Residencias para los Profesorados de la Universidad Nacional del Sur, se implementó una experiencia innovadora de realización de las “Residencias en los propios cursos” para el caso de alumnos que se desempeñan como Profesores en ejercicio en una institución del Nivel Polimodal con una antigüedad no menor a 5 años.

Concebimos la formación docente como una situación análoga a una obra de teatro, dada por la puesta en escena de un conjunto de actos y cuyo último cuadro se representa en un tiempo y espacio particulares constituido por “La Residencia”. De hecho, la palabra teatro viene del griego *theatron*, que significa “lugar donde se mira”, y de la palabra drama, que también viene del griego, y quiere decir acción. La acción dramática, tal como la Formación Docente, se ubica en un lapso de tiempo bastante limitado, cuyo hilo argumental debe captar la atención “del público” –en este caso constituido por el docente de Práctica, el docente Orientador, los alumnos, los directivos, por citar sólo algunos personajes- durante toda la representación. El recurso fundamental para conseguirlo consiste en establecer un momento culminante que vaya encaminando la historia hacia el desenlace. Este particular momento de clímax lo conforma “La Residencia”.

Escenarios, actores principales y secundarios, argumentos, guiones, improvisaciones, roles son algunas de las características que comparten “El Teatro” y

“La Residencia Docente”. Tal como ocurre en un drama, durante la Residencia se representan situaciones en cierta medida “ficticias” -tanto en tiempo como en espacio- en los que se simbolizan las acciones tendientes a los procesos de enseñar y aprender basadas en los modelos construidos social y personalmente durante la formación docente inicial, aunque teñida en gran medida por la impronta de la propia biografía escolar.

La particularidad del desarrollo de las Residencias es que está recurrentemente basada en una realidad caracterizada por la complejidad, en un nudo de problemáticas y de tensiones identificadas por escisiones y mimetizaciones en el marco de una impronta formal (Edelstein, 1995). En las Prácticas de Residencia confluyen simultáneamente las “objetividades” comprendidas en los marcos teóricos disciplinares e institucionales y las “subjetividades” de los personajes – el Practicante, el Docente Orientador y Los Alumnos- con relación a las representaciones o modelos de enseñanza y aprendizaje que dan vida a “esta obra” y cuyo “director” está personificado por el docente de Práctica. Asimismo “la Institución” en la que se inserta la acción no es un elemento estático de la escenografía, sino que configura un personaje particular, en tanto se representa por diversos actores como los directivos, el personal administrativo, los preceptores, otros docentes, entre otros.

En este escenario en el que se movilizan tantos condicionamientos, fragmentaciones y reduccionismos (Edelstein, 1995), es común encontrar que “Las Prácticas” compongan un espacio de validación burocrática pero de relativamente reducido impacto en la experiencia inicial del nuevo docente. El hecho de insertarse temporalmente en un aula con códigos ya construidos entre docentes y alumnos, con una propuesta didáctica en marcha –en tanto selección y secuenciación de contenidos y de estrategias de enseñanza en función de una determinada intencionalidad- así como de convertirse en epicentro de miradas y observaciones, condiciona al practicante en la toma de decisiones, muchas veces ajenas a sus propios modelos y representaciones.

DESARROLLO: LAS RESIDENCIAS EN LOS PROPIOS CURSOS: EL MISMO ESCENARIO, LOS MISMOS ACTORES, OTROS ROLES...

Con el objeto de construir una experiencia alternativa para el desarrollo de las Residencias para los profesorados de la Universidad Nacional del Sur, se ensayó la propuesta de realizar la residencia en un curso en el cual la alumna del profesorado de Biología es titular del Espacio Curricular Salud y Adolescencia.

A tal fin, y para lograr cierta equidad con el resto de los residentes, se propuso la realización de las siguientes actividades:

- El **análisis de la planificación anual** que la residente – docente elaboró y formalizó en la institución al inicio del ciclo lectivo, justificando operativa y teóricamente las decisiones tomadas (contenidos –selección, secuencia, jerarquía-, estrategias, principales actividades, objetivos, etc.).
- El **registro detallado de al menos 2 o 3 clases** del período de Residencia en su propio curso, pudiendo ser grabado, filmado o bien narrado desde la mirada del mismo docente practicante y de un observador externo – como otro profesor o preceptor.

A partir de estos registros, **el análisis de las clases**, identificando segmentos de la misma, y teniendo en cuenta la dimensión social (comunicación, relación, grupos, etc.) e instrumental (contenidos, estrategias, actividades, etc.).

- El **diagnóstico de los recursos** -como el material informático, de laboratorio, infraestructura fija o móvil, maquetas, mapas, entre otros- con los que cuenta la escuela para el desarrollo del espacio curricular y otros relativos al área de ciencias naturales, identificando las posibilidades y limitaciones para la realización de actividades y la generación de un proyecto que contemple la necesidad de equipamiento o bien el aprovechamiento de los mismos por parte de la escuela, de tal manera que resulte útil para la dirección de la institución, incluyendo el relevamiento bibliográfico así como propuestas de incorporaciones a la biblioteca.
- La **Formulación de un proyecto** en el marco del espacio curricular Salud y Adolescencia, posible en el contexto particular.
- La **Formulación de un proyecto de tipo institucional e interdisciplinario**, viable para los cursos e institución real.

Esto significó para el docente residente un período de residencia más largo respecto del previsto para los “docentes practicantes”. Además, como todos los residentes, se debieron cumplimentar las actividades comunes como:

- La **participación activa en los Talleres de Residencia** institucionalizados desde la Cátedra de Práctica Integradora.
- La **elaboración de los Planes de Clase** y su aprobación por parte del docente Asesor, correspondientes a cada una de las intervenciones áulicas del Período de Residencia propuesto.

RESULTADOS

La Residencia en el propio curso ha permitido dar un nuevo sentido a las prácticas docentes en tanto que ha conformado una nueva significación para la experiencia de Prácticas.

Desde la complejidad que las han identificado, determinada por la singularidad de los escenarios, la multiplicidad de dimensiones que en ellas operan y la imprevisibilidad de sus resultados (Edelstein, 1995), la experiencia se ha caracterizado tradicionalmente como un espacio de quiebres, mimetizaciones y continuidades entre lo disciplinar y lo pedagógico didáctico, entre las lógicas del docente orientador, las del docente asesor o de práctica y las del propio alumno practicante.

Cuando un alumno practicante ingresa en un aula para desarrollar sus prácticas, lo hace en un espacio ya construido por las interacciones del docente con el conocimiento a enseñar, con sus modelos de enseñanza y aprendizaje, así como con los alumnos del curso, que conforman rutinas ya consolidadas, y que implican la inserción en una situación global en la que el practicante se incorpora temporalmente como “de prestado”.

Asimismo, el alumno practicante se interna en la misma con una carga de saberes y modelos construidos por su propia biografía escolar y por los saberes y modelos propuestos desde las asignaturas de su formación docente. De esta forma, se convierte en el epicentro de miradas y lógicas que no siempre convergen, por lo que las

decisiones que toma frecuentemente están condicionados por los propuestos por el docente orientador más que en los construidos desde sus propias concepciones.

Desde la perspectiva de los actores “académicos” implicados en la propuesta – esto es el docente practicante en primer lugar, directivos de la institución educativa, docentes de Práctica y Asesor- la experiencia permitió:

- la resignificación de las prácticas docentes en tanto se “diluyeron” las habituales tensiones,
- un mayor impacto institucional,
- la resignificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje construidos por el “docente practicante” evidenciada en indicios de transformaciones con relación a sus prácticas en el aula que promovió la construcción de un nuevo espacio de innovación en cuanto a la relación teoría-práctica, así como la de práctica-teoría (Edelstein, 1995).

En tal sentido, tal como lo plantea Gloria Edelstein (1995), la necesidad de hacerse cargo de la “innovación” como supuesto necesario en este tiempo y espacio de formación y reflexión, implica mucho más que un constante cambio en la propuesta metodológica que se va mejorando desde el cursado de las diferentes asignaturas de la capacitación docente hasta llegar a la Residencia. Al estar inserto en una institución educativa, el docente-residente, aprovecha y visualiza mejor la posibilidad de ocupar los “intersticios” y tiene la posibilidad de transformar el currículo prescripto desde lo metodológico, elaborando nuevas formas de intervención a partir de una reflexión continua, tomando así una dimensión central, con relación a como se comparte y construye el conocimiento con los alumnos en el aula.

Habitualmente se corre el riesgo de que las innovaciones que se pueden implementar durante la Residencia están destinadas a desaparecer cuando ésta culmina. En este caso, al realizarse la residencia en el propio curso, se da una continuidad y coherencia en la dinámica de trabajo ya establecida en el aula, más allá de la finalización de la residencia.

El residente-docente cuenta con un conocimiento de la institución y su espacio curricular, así como de las características de la matrícula y sus contextos de

procedencia, lo que le permite transitar la residencia con propuestas mucho más realistas y adecuadas, a la vez que pone en tensión sus propias concepciones, esquemas y rutinas. De ahí, que notamos que el residente en su propio curso, no sólo comprendió la micro política institucional, sino el contexto social y cultural de los alumnos que concurren a la Escuela de manera tal que se pudo percibir concretamente la innovación en la labor pedagógica del docente en el marco de las tradiciones y costumbres institucionales ya incorporadas.

Esto derivó en un mayor impacto institucional, dado que al estar el “practicante-docente” integrado a la rutina del contexto escolar con sus particularidades y especificidades de los acuerdos institucionales explícitos e implícitos respecto de la direccionalidad de la dinámica cotidiana, las decisiones curriculares estuvieron permanentemente imbuidas por las mismas.

Desde el inicio, la perspectiva del “docente practicante” acerca del aula y la institución, fue mucho más amplia que en el caso de los practicantes que se incorporan temporalmente para hacer sus Residencias. La apropiación real del Proyecto Curricular Institucional formó parte fundamental del “telón de fondo” de las propuestas que el “docente practicante” evidenciara en sus planificaciones.

En cuanto al contenido a enseñar, el “docente residente” ingresó en la situación de Residencia con un diagnóstico más preciso en cuanto a las posibilidades y limitaciones de sus alumnos, que se conformó en una particular planificación anual en cuanto al nivel de alcance de conceptos, procedimientos y actitudes a construirse a “largo plazo” en forma gradual y sistemática. La re-elaboración de la Planificación, que implicó el análisis y reflexión sobre la práctica, se realizó desde la redefinición de las acciones de enseñar y aprender con relación a “este” grupo particular de alumnos, que permitió la re-organización de los contenidos y estrategias a desarrollar durante el resto del año lectivo.

Desde la posición de los alumnos, la experiencia constituyó una continuidad, dado que se mantuvieron los códigos que fueron construyéndose entre el docente y cada uno de los alumnos a lo largo del ciclo lectivo.

Asimismo, se contó con el apoyo y el protagonismo de los directivos, ya que fueron ellos los principales referentes al momento de diseñar los Proyectos de Aula e

Institucional ya que, desde la necesidad específica propusieron el tema, que luego de su elaboración, fue incorporado al Proyecto Educativo Institucional.

En cuanto a la resignificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje construidos por el “docente residente”, la experiencia constituyó efectivamente un espacio innovador, dado que en primer lugar se alteró la rutina de “linealidad” de sus decisiones cotidianas –en gran medida arraigadas- para comenzar a “re-entramarlas” desde un proceso de retroalimentación, al tener que formalizar la reflexión crítica de cada una de sus clases y proponer alternativas superadoras de los imprevistos surgidos. De esta forma, se rompió el riesgo que suele presentarse por la fragmentación de la lógica del docente orientador y la del practicante.

Un objetivo de la formación docente es la construcción de un modelo de enseñanza indagador y reflexivo de la propia práctica (Edelstein, 1995). María Cristina Davini (1997) en “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, plantea que todo parecería indicar que para que tal construcción se procese, la reflexión sobre la acción debería incluir nuevas miradas sobre las mismas, en función de los distintos marcos conceptuales y metodológicos, proceso que efectivamente se produjo en esta experiencia.

En tal sentido, la experiencia se convirtió en un proceso de re-iniciación en la docencia en cuanto a que el “docente residente” reflexionó permanentemente sobre sus prácticas desde una posición más “objetiva”, dado que debió analizar los registros de clase elaborados por él mismo o por los colegas y los docentes asesor y de práctica que observaron las clases, y proponer alternativas superadoras de los problemas advertidos. Este proceso de análisis continuo de la práctica, permitió revisar distintos elementos que, o bien hubieran pasado desapercibidos. o bien no hubieran sido objeto de indagación en la rutina cotidiana. Es a través de la dimensión reflexiva, donde el docente dejó de ser mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica que reconstruye críticamente su propia teoría y participa en el desarrollo significativo del conocimiento y la praxis profesional. La teoría construida en el marco pedagógico-didáctico se incorporó a la praxis, pero la praxis requirió de la teoría para su reflexión y reconstrucción.

Complementando la reflexión personal sobre la práctica, orientada a transformar y mejorar las decisiones a partir de la experiencia, en el Taller de Residencia se realizaron procesos de socialización, reflexión y análisis de los registros entre los alumnos quienes desde el marco teórico proporcionado por la lectura de diferentes autores, propusieron nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto áulico e institucional.

CONCLUSIÓN: UN DESENLACE “ENLAZADO” CON NUEVAS ACCIONES Y ESCENAS...

La experiencia desarrollada permitió construir un basamento innovador para la implementación de las Prácticas y Residencias en los propios cursos. Se trató de componer un sistema de recuperación del conocimiento construido, ponderarlo a la luz de una particular situación áulica integrada en un contexto institucional específico, dando lugar a adaptaciones, generando alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que hiciera de la acción concreta una ocasión para la construcción de un nuevo saber, desde una dimensión más amplia que la que se propone desde las Residencias en cursos adjudicados a tal fin. Las prácticas pasaron de ser una situación en gran medida artificial y cargada de tensiones e incertidumbres a “un tiempo” de análisis dentro del continuo del desarrollo curricular real integrado en un proceso de construcción de aprendizajes no sólo de los alumnos, sino también del “docente practicante”. Se quebró así el tradicional espacio de dicotomías, quiebres y conflictos (Edelstein, 1995) para construir un *continuum* en el proceso de indagación, de reflexión y de toma de decisiones respecto de las acciones tendientes a la construcción de conocimiento en un aula particular inserta en una institución específica.

La evaluación de los procesos y resultados de la experiencia nos permiten concluir que la misma fue altamente exitosa en cuanto al impacto que produjo tanto en la formación del docente practicante como en la institución de pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAUS, R. (1993) *La formación del profesorado : Un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. Barcelona, Editorial Universidad.

DAVINI M. C. (1997), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Barcelona, España, Paidós.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Editorial Piados.

EDELSTEIN, G.; CORIA, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

PORLAN, R. (1993) *Constructivismo y escuela*. Sevilla, Editorial Diada.

La residencia pedagógica como objeto de investigación y conocimiento construido colaborativamente

Delorenzi, Olga
olgadelo@yahoo.com.ar

Seoane, Verónica

Villamayor, Paula

U. N. del Centro de la Pcia. de Bs. As. - ISFD N° 157

La enseñanza constituye un proceso que se da en un ámbito institucional jerarquizado, en el cual conjugan diferentes niveles de decisión. Por un lado el aula, ubicada en un contexto institucional, por otro lado la institución escolar, con su entramado de relaciones, normativas, espacios de juego y poder, explicitados o no. Y por otra parte, ambos formando parte del sistema educativo.

Estos contextos revelan diferentes niveles de creencias, valores, formas de actuación que configuran las conductas profesionales, no siempre explicitadas o concientes en los docentes. Muchas de esas acciones podrían resumirse en ciertas rutinas que caracterizan el accionar en el aula, y que se visualizan como la forma habitual de enseñar. En ese sentido es factible observar ciertas conductas tales como: explicar verbalmente los contenidos, interaccionar por cuestiones disciplinarias con los alumnos, cuestiones referidas al conocimiento disciplinar y el aprendizaje del mismo, utilizar el libro de texto o las fotocopias como el único recurso didáctico, trabajos prácticos que los alumnos realizan y entregan para ser calificados, pruebas centradas en preguntas que ya resolvieron en algún trabajo práctico, entre otros.

Estas prácticas se convierten en rutinas poco reflexionadas que no permiten reconocer a los docentes qué categorías teóricas fundamentan su accionar. Y por ende, no le permiten generar procesos reflexivos sobre la propia práctica. En definitiva, el universo docente pareciera moverse en la ilusión que su práctica esta desvinculada de cualquier teoría, y que en definitiva basta con saber con claridad el conocimiento disciplinar que tienen que enseñar.

Puede señalarse entonces que la profesión docente se halla atravesada por diferentes connotaciones que configuran el pensamiento y la acción de los docentes. Ahora bien, esa configuración no es el resultado sólo de su formación y posterior ejercicio de la profesión; lo institucional, lo práctico, y la conciencia de los propios sujetos juegan un papel fundamental. Es decir, hay aspectos que influyen en la formación de los docentes, tales como: la propia biografía escolar, la formación de grado específica, los procesos de socialización docente y el perfeccionamiento docente.

Ahora bien, si nos situamos en el plano de la residencia pedagógica, es factible señalar que también influyen los tres aspectos antes señalados, con excepción del último pues se supone que el perfeccionamiento docente constituye una instancia posterior a la formación docente. No obstante, la forma en que esa residencia se desarrolle, y los procesos pos práctica que se lleven a cabo, el perfeccionamiento podría iniciarse en ese ámbito.

Para poder comprender estos aspectos resulta pertinente definir a cada uno de ellos.

La biografía se define (Davini, 1995) como el resultado de complejas internalizaciones realizadas en nuestras experiencias como alumnos, generalmente inconscientes que constituye un “piso de saber”. La socialización profesional se comprende como aquellos procesos que se llevan a cabo tanto en el lugar de inserción laboral como en la institución formadora. Esta socialización en la institución formadora se convierte en una instancia central durante el periodo de residencia, pudiendo significar también, una instancia de perfeccionamiento.

Planteadas estas primeras cuestiones es preciso señalar que durante los períodos de residencia van coexistir las “maneras habituales” de enseñar de los docentes orientadores, con las “maneras de enseñar” que consideran convenientes los alumnos residentes.

¿Cómo compatibilizar estas cuestiones? ¿Cómo capitalizar los aspectos en juego para el docente orientador y para el alumno residente, sin que ello implique situaciones de conflicto o frustración para algunas de las partes?

Sin duda requiere de procesos de negociación y mediación entre los docentes orientadores y los alumnos residentes, el rol del docente de práctica debe precisamente ser el de mediador entre ambos.

Ahora bien, cómo se define a la práctica desde este marco. Adherimos a la idea de práctica docente, comprendiendo por ella la práctica de enseñanza, en tanto proceso formativo, pero que la trasciende ampliamente. Esto en el sentido que como señala Achilli (2001, 23), supone un conjunto de interacciones, relaciones y actividades que dan sentido al campo laboral del docente, en determinadas condiciones institucionales y socio - históricas. De ese modo la práctica docente es definida como una práctica social y cultural, construida a lo largo de la historia del sujeto, y que lo trasciende, que posee connotaciones éticas e ideológicas. Por ello es definida también como una práctica política.

Todo lo expuesto hace reflexionar sobre la definición teórica y práctica que la residencia pedagógica debe tener en la Formación Docente de Grado.

Se acuerda con Sanjurjo (2002, 38) en definir a la residencia “no como un apéndice de la formación teórica previa, en la que se pone en acto lo aprendido previamente, sino como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva, en la cual la interaccionan paulatina con la misma juegan un papel fundamental”.

Desde esta visión, pensar la residencia implica sin duda enseñar a deconstruir y leer la propia práctica a los alumnos residentes, en la medida que ello implica la reflexión permanente de las decisiones didácticas, y las relaciones entre teoría y práctica.

En consecuencia, se considera necesario pensar desde la formación de grado al futuro docente como un profesional reflexivo y crítico. En ese sentido, siguiendo a Contreras (1997, 50) la profesión docente debe establecerse a partir de tres dimensiones cruciales: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional. Es decir, la posibilidad de que pueda tomar decisiones por sí, contextualizar y evaluar sus propias acciones, responsabilizarse por los impactos individuales y sociales de su práctica, que pueda mantener dialécticamente integrados los saberes específicos con los fundamentos filosóficos, éticos e ideológicos que constituyen su práctica.

Lograr estas connotaciones requiere de un accionar sistematizado y orientado desde los años de la formación docente de grado en lo que refiere a la construcción de la práctica docente.

En principio, señalamos que los procesos de residencias y / o prácticas cumplen un rol preponderante en la socialización profesional de la formación de grado. Pero también es necesario admitir que, en muchos casos, la residencia cumple un papel de reproducción de situaciones que distan bastante de constituir procesos reflexivos a partir de la interacción.

Sí se entiende a las prácticas como un proceso de inserción institucional y áulica, para que el alumno comprenda críticamente las situaciones de enseñanza y aprendizaje a partir de la rigurosa observación, la socialización ha de convertirse en un eje central de la construcción de la práctica. Por ello la residencia es vista como una instancia de reflexión y de construcción de modelos alternativos.

Cierto es, como lo señala Sanjurjo que hay una diferencia entre práctica y prácticas. Que la primera hace mención al ejercicio profesional, los profesionales aprendemos la práctica mejorando nuestro propio marco de referencia, como así de lo que el ejercicio profesional nos ofrece. Pero las prácticas, la residencia, son una simulación de la práctica, por ende no se puede pedir que de ellas se generen modelos alternativos. No obstante, pensarlas como espacios de reflexión y construcción resulta pertinente, supone iniciar a los alumnos en esa mirada deconstruccionista que articula la teoría con la concreción real de la práctica.

A continuación socializaremos las formas, estrategias, recursos y marcos referenciales teóricos y metodológicos sobre los que hemos estructurado los procesos de práctica y / o residencia en el profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Agronomía, y del Profesorado en EGB 1 y 2 del Instituto de Formación Docente N° 157.

En el caso del Profesorado en Ciencias Biológicas, partimos de definir que se estructura sobre un diseño curricular inadecuado, en el sentido que, los Espacios de la Práctica se hallan insertos en el último año de la carrera, cursándose en simultáneo con la Didáctica General y la Didáctica Específica. No obstante, la cuestión se intenta solucionar desde el tercer año de la carrera, en la organización dada al Taller de

Organización de la Práctica. En este espacio se introduce paulatinamente al alumno al conocimiento de la institución destino, y de la realidad áulica, a través de un proceso de investigación que permite ir dando cuenta de los aspectos que caracterizan a la institución, y las formas en que se construyen los procesos de enseñanza aprendizaje del área.

En el caso del Profesorado en EGB 1 y 2 los Espacios de la Práctica constituyen el eje vertebrador de la carrera desde el primer año, de modo que el futuro docente ha podido ir construyendo su propia práctica inserto desde el comienzo en la institución destino. Por otra parte, la estructura curricular prevé para el tercer año el Espacio de la Práctica III y el Taller de la Práctica. Este último se constituye en el centro del proceso de construcción deconstrucción de la residencia, y el ámbito adecuado para generar espacios de reflexión, socialización y construcción de conocimiento sobre la Práctica Docente.

En el Profesorado en Ciencias Biológicas esta instancia se genera dentro mismo del Espacio de la Práctica, lo cual ha sido denominado dentro de la propuesta curricular de este espacio como: Taller de Integración de la Práctica.

A continuación explicitaremos los aspectos teóricos metodológicos que guían el accionar de construcción de la práctica durante el período de residencia.

El encuadre metodológico de la investigación en el aula se centra a partir de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo crítico. Las connotaciones que adquiere la construcción en el aula requiere de metodologías que no se pueden reducir a enfoques y procedimientos de tipo cuantitativos, estadísticos, pues hay aspectos que no podrían visualizarse desde dichos enfoques.

Consideramos que la observación participante, los métodos etnográficos, y la perspectiva de la investigación acción resultan pertinentes no sólo para la construcción de la práctica desde una visión reflexiva y crítica, sino como un modo de dotar a los futuros docentes de instrumentos teórico – metodológicos que permitan durante su actividad profesional el enriquecimiento de la tarea cotidiana.

Durante el *período de observación*, que se organiza en *cuatro semanas*, los alumnos residentes, dispuestos en parejas pedagógicas desarrollan una instancia de observación participante. Durante la misma hacen usos de diferentes instrumentos para

recabar información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las relaciones vinculares y las dinámicas del grupo, de los aspectos normativos explícitos e implícitos que desde lo institucional dan marco a la actividad en el aula. Entre esos instrumentos cabe mencionar a: observaciones focalizadas, entrevistas semiestructuradas, registro etnográfico.

Durante el período de observación en el espacio de *Taller* los alumnos categorizan y analizan la información recabada desde diferentes perspectivas teóricas, apuntando fundamentalmente a la construcción de su práctica durante el período de residencia.

Los aspectos centrales de esa categorización sobre las prácticas en las escuelas destino, son los que a continuación se han de detallar.

Con respecto al tratamiento dado al conocimiento, y su conversión en conocimiento a enseñar, puede denotarse cierta rigidez en el sentido de ser presentado como un conocimiento acabado, absoluto o verdadero. En consecuencia el aprendizaje por parte de los alumnos es considerado un hecho individual de apropiación del mencionado conocimiento.

En lo que refiere a la construcción metodológico didáctica, la explicación por parte del docente a la manera de relato de contenidos y conceptos, es la nota más saliente. El libro de texto o bien la fotocopia ocupan en esa secuencia, un lugar central.

Los alumnos realizan diferentes tipos de actividades sobre los contenidos explicados que consisten en responder preguntas, esta actividad se desarrolla generalmente en forma individual.

Se observa también cierta obsesión de los docentes orientadores por cumplir con los contenidos y actividades previstas. Esto permite inferir que no se parte de la premisa que aprender requiere tiempo, y que por ende, enseñar, también.

Para finalizar, uno de los aspectos que se presentan como más problemáticos en el aula, refiere a cuestiones de disciplina, orden, respeto entre los alumnos, cuestión que durante el período de observación y análisis de los datos, preocupó profundamente a los residentes.

Realizado este análisis se plantea a los residentes y a los docentes de práctica la necesidad de discutir teórica y prácticamente, como vehiculizar una residencia (desde

los marcos antes expuestos), en un contexto con las connotaciones descriptas. Este proceso abarca tanto desde los períodos de observación y residencia como el período pos práctica.

Culminada la observación, los residentes se abocan a la construcción del proyecto de residencia, con la guía de docentes del Espacio de la Práctica, docentes orientadores, y especialistas disciplinares, a partir de los contenidos dados por el docente orientador, el diagnóstico del grupo y las expectativas propuestas para ese curso.

El período de *residencia* conforma un período de cuatro semanas en el caso de los alumnos del Profesorado en Ciencias Biológicas, y tres los residentes del Profesorado en EGB 1 y 2.

Durante la *residencia* los alumnos se organizan en parejas pedagógicas. Metodológicamente, el residente que acompaña se ocupa de realizar el registro etnográfico, y el residente confecciona el Diario del Profesor sobre su práctica. El docente formador en cada visita al aula donde se realiza la residencia, utiliza como recurso metodológico el registro etnográfico.

Simultáneamente a la *residencia*, en un espacio en la institución formadora constituido como *taller*, se realiza el primer análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje conducido por los alumnos residentes. En primer lugar, se procede a la lectura de registros etnográficos, tanto de la pareja pedagógica como del docente formador, y el Diario del Profesor confeccionado por el residente. En segunda lugar, se procede a la categorización de los aspectos más salientes en los diferentes registros. Así se trabaja con relación a las situaciones problemáticas detectadas en lo disciplinar específico, en la construcción didáctica metodológica, en los aspectos disciplinarios y vinculares, en los procesos de evaluación.

Estas instancias son de carácter colectivo y colaborativo, permitiendo semanalmente la reconstrucción de cada una de las acciones de la práctica.

Finalizado el período de residencia, en el *periodo pos práctica*, comienza el proceso de deconstrucción de la práctica a partir de determinadas categorías. Dichas categorías son: situaciones problemáticas detectadas y modo de resolverlas por el practicante, connotaciones del contexto clase y los recursos utilizados, conocimientos

explicitados en el marco teórico, conocimiento en acción, reflexión y comparación de las dos últimas categorías.

El centro del análisis lo constituyen la reflexión permanente entre, las decisiones que el residente ha tomado mientras interacciona en el aula, las decisiones teóricas metodológicas que ha tomado con anterioridad al proyectar su residencia, y el contexto de actuación (que es el curso que ha facilitado el docente orientador, con sus alumnos y la impronta teórica y práctica de aquel, como determinante).

Determinadas preguntas guían esa reflexión: ¿los alumnos practicantes desarrollan su práctica de residencia a partir del marco teórico explicitado, o se guían por un sentido práctico, y conocimientos de sentido común construidos a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo? ¿Es posible sustraerse a la hora de construir la práctica docente a la influencia de las acciones teórico - prácticas que han determinado procesos de enseñanza en el curso elegido, por parte del docente orientador? ¿Es posible construir durante la formación docente, procesos de reflexión permanente sobre los supuestos y la práctica durante el periodo de residencia? ¿Que valor tiene ese proceso de reflexión para la socialización profesional?

A continuación se socializan algunos aspectos que dan cuenta del proceso, y de respuestas a los interrogantes planteados.

Los aspectos disciplinarios, de mantener el orden, resultan ser los problemas más señalados como cuestión problemática por los residentes. Estos problemas generalmente son el resultado de poner en acto estrategias didácticas y formas de organizar socialmente la clase, que difieren de lo que habitualmente hacen los docentes orientadores en el curso. Si bien esto es considerado como situaciones conflictivas que dificultan el normal desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el taller, los docentes formadores lo consideran como una instancia más de construcción de la práctica. A medida que el residente puede visualizarlo, deja de ser un problema.

Otro de los aspectos que aparecen como situaciones problemáticas para el residente, refieren al uso del tiempo áulico, a su sistematización, a explayarse en determinados aspectos y no lograr un cierre de la clase, donde globalmente queden plasmados los aspectos centrales de la misma. Aquí desde la reflexión se señala la

importancia de organizar el tiempo áulico, pero sin que ello implique un olvido de los tiempos individuales de los alumnos, y de los propios intereses.

Con respecto a los conocimientos a enseñar, el dilema gira en torno a la transformación de ese conocimiento en conocimiento enseñado, y a la preparación de material educativo para tal fin. Esto genera cierta situación de tensión en el sentido que los docentes orientadores, se manejan con determinados libros o manuales que condicionan la actividad del residente.

Otro aspecto de inquietud por parte de los residentes es referido a sí sus alumnos comprendieron los temas desarrollados, si sus explicaciones y estrategias permitieron o no esa comprensión.

Otro punto de tensión lo constituye el momento del final de la residencia, y la evaluación que los residentes deben tomar. En este punto, en la práctica cotidiana las escuelas manejan la evaluación desde la mirada del control, más que de la valoración, estimación y alternativa de mejora, lo cual no se condice con las propuestas pensadas por los residentes. Esto hace que en la práctica se generen instrumentos de evaluación que no están acorde con el marco del residente, no obstante, se negocia realizarlo de ese modo. En el período pos práctica estos aspectos se recuperan para ser trabajados reflexivamente.

La re - lectura del Diario del Profesor permite a los residentes contrastar sus reflexiones – vivencias con el Marco Teórico propuesta en el proyecto de residencia; permitiéndole hallar continuidades y rupturas, como así, problematizar los aspectos en conflicto.

Tanto el Diario del Profesor como los registros etnográficos permiten comprobar que en muchos casos, las acciones, los recursos y las estrategias que utiliza el residente en la resolución de la situación áulica, se rigen más por la lógica de sus acciones como alumno, que por lo aprendido durante la formación. En otros casos es posible tener en claro que el conocimiento en acción está más determinado por los marcos del docente orientador, que por el propio.

Concluyendo, podemos afirmar que en la mayoría de los casos el residente construye su proceso de práctica durante la residencia, en cuanto conocimiento en acción, determinado por el sentido común y la influencia del modelo del docente

orientador, más que a partir del marco teórico pensado para su residencia. Que el residente reflexiona sobre ello en forma permanente, como queda explicitado en algunos Diarios, pero que en algunos casos reflexionan más sobre cómo se sintieron, más que como procedieron intelectualmente. Que en muchos casos consideran que los tiempos resultan escasos para una construcción tan compleja.

Por otra parte, más allá de las limitaciones (que en muchos casos pueden ser pensadas como posibilidades), consideramos que durante los períodos de residencia es posible y necesario construir esta instancia de reflexión a partir de la metodología descripta. Y que por otro lado, estas instancias constituyen instancias de socialización profesional, más fructífera que la instancia de residencia misma. Pues como se ha explicitado la residencia y la práctica llevada en ella no es la práctica profesional, pero vista desde esta perspectiva se erige como una instancia necesaria y útil.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, Elena, “Investigación y Formación Docente”, Rosario, Laborde Editor, 2001

“Taller de educadores: un espacio para la reformulación de la práctica pedagógica”, Serie 1 N° 1, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, 1992.

Carr, Wilfred, “Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica”, Madrid, Morata, 1996.

Contreras, D. “Enseñanza, currículum y profesorado”, Madrid: Akal, 1994.

Diker, / Terigigi, “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”, Bs. As. : Paidós, 1997.

Elliot, J, “La investigación – acción en el aula”, Madrid: Morata, 1990.

Edelstein, Gloria, Coria Adela, “Imágenes e Imaginación iniciación a la Docencia”, Kapeluz Editora, Bs. As. 1995.

González, R y Latorre, A., “El profesor investigador. La investigación en el aula”, Barcelona: Graó, 1987

Inostroza de Celis, G. Talleres pedagógicos. Alternativa en formación docente para el cambio de la Práctica en el aula”, Chile, Dolmen editorial, 1996.

Jackson, P. “Enseñanzas implícitas”, Bs. As.: Amorrortu, 1992.

“La vida en las aulas”, Madrid: Morata: 1998.

“Práctica de la enseñanza”, Bs. As. : Amorrortu, 2002.

Martínez, J. “Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza”, Universidad de Granada, 1990.

Porlán, Rafael, Martín, José, “El Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula”, Madrid: DIADA, 2000.

Sanjurjo, L, “La formación práctica de los docentes”, Rosario: Homo Sapiens, 2003.

“La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”, Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Santos Guerra, M, “Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares”, Madrid: Akal, 1993.

Villa, A, “Perspectivas y problemas de la función docente”, Madrid: Narcea, 1988.

Wittochk, M, “La investigación de la enseñanza”, Barcelona: Paidós, 1990.

Woods, P. “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”, Barcelona: Paidós, 1987.

Las ayudantías como reflexión del *curriculum* enseñado

Di Franco, Graciela
jsomacal@cpenet.com.ar

Di Franco, Norma
ndifranco@hotmail.com.ar

Siderac, Silvia
ssiderac@cpenet.com.ar

Universidad Nacional de La Pampa

INVESTIGACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN

Curriculum (Departamento de Formación Docente) es una de las asignaturas prevista en la última modificación de los Planes de Estudios que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas para 9 profesorado de la sede Santa Rosa de la UNLPam.

Está fuertemente centrada en el análisis de los contenidos dado “que la educación como ciencia se centra en cuestiones sobre la forma en que transmitimos el conocimientos, como educamos. El estudio del concepto de currículum implica una investigación, no sólo de cómo se organiza el conocimiento para su transmisión, sino también los fines que subyacen detrás de esta transmisión del conocimiento. Por ende, la teoría curricular implica los conceptos y las relaciones entre ellos, que explican cómo se seleccionan y se organiza el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje” (Lundgren, 1992:11).

Este es el argumento político que nos permite hablar de distintos tipos de currícula: prescripto, real, oculto, nulo, integrado, yuxtapuesto. También nos permite entender los distintos niveles de decisión curricular: nacional, judicial institucional y áulico.

La asignatura focaliza los distintos diseños curriculares particularmente informados por intereses técnicos, prácticos y crítico. Esta primera mirada nos permitirá discriminar sobre el rol de los contenidos, la concepción de la tarea docente,

el significado de la evaluación y la vinculación entre teoría y práctica en cada uno de ellos.

Tanto los distintos currícula y formatos, los niveles decisionales y las prácticas educativas que de ellos se derivan son motivo de análisis así como las actividades de enseñanza, aprendizaje, los libros de texto, los manuales, y su vinculación con los saberes socialmente significativos seleccionados a través de los CBC de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal, ámbitos de la inserción profesional de nuestro alumnos.

Esta mirada política de la formación se centra en dos ejes: la relación sociedad-educación y la relación entre nuestras ideas y nuestras prácticas como contexto de comprensión del curriculum enseñado, real que se organiza en una escuela –que en palabras de Pérez Gómez- es cruzado por distintas culturas. Entender la cultura escolar como cruce de culturas da cuenta que las distintas culturas impregnan el sentido de los intercambios, el valor de las construcciones simbólicas que allí se producen. El análisis de cada una facilita la indagación y la comprensión de la complejidad de los fenómenos explícitos y latentes que configuran la vida en las aulas. Este enfoque concibe a la escuela como espacio ecológico de vivencia cultural en el que intersectan la cultura social, crítica, experiencial, institucional y académica. Es en ese espacio en que investigación curricular y profesionalidad se entrecruzan.

Lo que requiere enmarcar la formación en el ámbito de la teoría y práctica educativa. La profesionalización deja un lugar destacado a la construcción de la autonomía profesional que individual y cooperativamente requiere capacidad para la deliberación y el autogobierno.

Nuestra formación de profesores persigue esta autonomía.

Para iniciar a nuestros alumnos en esta formación que busca articular teoría y práctica se organiza un sistema de Ayudantías que ubica a los estudiantes del 2º del profesorado en el aula a trabajar con egresados de la casa a fin de comprender el curriculum enseñado.

EL CURRÍCULUM ENSEÑADO

A la luz de estas categorías teóricas iniciamos las ayudantías indagando acerca del curriculum vivido, del curriculum enseñado, de ese currículum real que en palabras de G. Frigerio (1992) entrelaza al Curriculum Prescrito (“la propuesta oficial, escrita y explícita”), con la propuesta editorial (mediación que se materializa generalmente en los libros de texto, y responden a una traducción de la propuesta oficial y el conocimiento erudito) y con la cultura pedagógica de los actores involucrados (principios internalizados por los actores a partir de su propia formación, principios pedagógicos en estado práctico). Envuelve a este proceso el curriculum oculto.

Partimos de entender que “El curriculum puede entenderse como un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular de imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto de conocimientos dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento” (Frigerio, 1998:23)

Las ayudantías se centran en la búsqueda de comprensión de ese curriculum real, enseñando, dando significado y sentido a las herramientas analíticas que provee la formación docente. Es en este sentido que confiamos en que los alumnos de los profesorado puedan entender lo que sucede en el aula a través de esta posibilidad de ser ayudante de un profesor. En este vínculo podrán analizar los contenidos que se enseñan, cómo se seleccionan y organizan, que actividades se diseñan para su enseñanza, las relaciones que se establecen con el currículum institucional, el acceso al conocimiento de los alumnos, la vinculación de la cultura académica con la cultura experiencial, el lugar de la evaluación, la relación entre la teoría y la práctica, el rol de los libros de texto, interpretar la decisiones que se toman en el aula; intervenir de distintos modos en las tareas del aula; entender al profesor como interprete del curriculum y diseñar una propuesta de enseñanza coherente con las condiciones de está en la escuela que no desconozcan la mirada política de la asignatura Curriculum.

EL EQUIPO DE TRABAJO EN LAS AYUDANTÍAS

Se articulan para esta tarea:

- a.- Profesores y Docentes Auxiliares de Formación Docente de la cátedra Curriculum
- b.- Profesores y alumnos de Unidades Educativas y Polimodales de la ciudad.
- c.- Alumnos de los 9 Profesorados que atiende el Departamento de Formación Docente.

Los 70 ayudantes que voluntariamente se ofrecen para ser ayudantes se organizan buscando entender el curriculum real con profesores egresados de la UNLPam en 7 Unidades educativas y en 10 Polimodales. Están en el aula durante los meses de septiembre y octubre llevando adelante las tareas que hace un ayudante, de manera similar a las que experimentan en la Facultad: acompañan al profesor en tareas de diseño, organización, selección, búsqueda de materiales, de casos, de ejemplos. En la particularidad de cada experiencia hay quienes tuvieron la posibilidad de acompañar grupos, hacer explicaciones a algún alumno con dificultad hasta preparar y llevar adelante un práctico, un teórico planeado con el profesor a cargo del espacio curricular.

La cátedra Curriculum mantiene un encuentro semanal de intercambios de experiencias, relatos, puntos de vista que genera discusiones epistemológicas, didáctica y políticas acerca del conocimiento a enseñar, la exclusión, pobreza, violencia, soledad de los profesores, entre otras. Se pone en tela de juicio la cultura institucional: la observación de conductas de los alumnos, la selección de los contenidos, el porqué y para qué de esa selección, el uso del libro de textos, la función sostén del profesor, el lugar de la cultura social en la organización de la tarea, la fragmentación del saber, de los espacios curriculares y de las tareas de los profesores, el sentido de la evaluación.

Las ayudantías triangulan tareas de *Iniciación en el aula* dado que los alumnos que participan son de segundo año de los respectivos planes de estudios (en la mayoría de los casos es su prime ingreso a la escuela “desde otro lugar”); la *Iniciación en la investigación*: los alumnos llevan un diario del profesor que a modo de cuaderno de campo va registrando de cada encuentro imágenes, sensaciones, así como contenidos y actividades. Este diario, junto a otros elementos de análisis (carpetas de los alumnos, planificaciones, carpeta del profesor, CBC, encuesta de opinión a los alumnos de 3° ciclo y polimodal) permiten organizar un Informe Retrospectivo que reconstruye las

tareas de ayudantías desde la teoría y la práctica y la *Acreditación de la asignatura Curriculum* dado que este informe se constituye parcial para la evaluación final de la asignatura.

VIVENCIAS DE LA AYUDANTES

a) Respecto al encuentro con el aula

Hay en los inicios de los cuadernos de campo descripciones físicas, horarios, ubicaciones, esos elementos que nos “han enseñado a mirar” y que el curriculum oculto nos permite analizar como desde allí se invisibiliza el poder real.

Muy rápidamente los ayudantes dan cuenta de sus expectativas iniciales: desafío y nervios. Se cruza el temor y el deseo de ayudar. Ayuda porque tranquiliza por que se hace desde la mano el profesor de la asignatura y desde la cátedra de la universidad.

“Hoy, por primera vez voy a trabajar a una escuela.

Estoy muy nerviosa, pero tengo muchísimas expectativas de poder comunicarme con los chicos y poder ayudar..... (...)

“Segundo día de clase: los nervios han desaparecido por completo. Desde que entré me acerqué espontáneamente a un grupo que estaba hacia el fondo del aula intentando hacer una actividad y me consultaron como a la profesora. Elegí las palabras, busqué ejemplos, y me entendieron” Cuaderno de campo SG Letras

“El encuentro inicial fue en la casa de la profesora, le comenté acerca de mi formación, de la asignatura Curriculum, además de mis temores y deseos de ayudarle. Empezamos a hablar de la enseñanza hoy en día, a presentarme cada curso y los temas que estaba dando. Noté una persona muy cálida, con tareas bien organizadas, me gustaron los cuentos seleccionados para trabajar narrativa. Me invitó a sumarme a medida que me fuera sintiendo cómoda en todas la tarea planeadas y que le gustaría que yo me animara a encaminar alguna tarea nueva” Cuaderno de campo NE. Letras.

“Cuando la profesora de Curriculum nos propuso ir a las aulas creí que jamás me encontraría en esa situación y vivir mi primera experiencia ante los alumnos. No dudé ni un segundo en elegir la actividad, creo que sería la oportunidad ideal para tener nuestro primer acercamiento en las aulas estando recién en segundo año de la carrera

Llego el día, mis expectativas eran muy buena y el apoyo de la profesora y directora de la institución nos abrieron las puertas para iniciar nuestra actividad”. Cuaderno de Campo LC. Historia. Polimodal

“comienzo con ansiedad y miedo, mi formación ha sido excesivamente teórica” Cuaderno de campo AT Inglés Polimodal

b) Respecto a las tareas de enseñanza

“diariamente ayudaba a los chicos con cualquiera de los conflictos cognitivos que se presentaran: los mas comunes era no saber el significado de ciertas palabras o dudas con respecto a las preposiciones. En el primero trataba que ellos mismos descubrieran la respuesta mediante la referencia al contexto, co-texto y paratexto y, en el segundo se las hacía buscar en el diccionario.

Participé como juez de un simulacro de un juicio, en el cual hice preguntas orales para que abogados y defendidos respondieran, haciendo uso formal del lenguaje, con previa comprensión lectora de contratos de compra de productos disfuncionales que llevaron a dicha demanda. La profesora me propuso además la preparación de clases”

Cuaderno de Campo de MI. Ingles avanzado Polimodal

c) Respecto al enfoque cultural del curriculum se analiza:

- contenidos que se enseñan, tanto la estructura semántica como sintáctica del saber
- criterios de selección y organización de los contenidos (sea institucional como personal)
- relación de los contenidos enseñados y los Contenidos Básicos Comunes de la Jurisdicción buscando niveles de articulación, fragmentación, recurrencia, etc.
- interacciones que se generan en el aula que permiten analizar el vínculo, liderazgo y obstáculos epistemológicos que obstruyen el aprendizaje
- actividades diseñadas para la enseñanza: de memorización, de rutina o procedimiento, de comprensión, de opinión.
- las relaciones que se establecen con el currículum institucional, notas de la cultura social en tanto cultura dominante de la época (economía de libre mercado;

mundialización de la economía, revolución electrónica) e institucional (conjuntos de significados y comportamientos que tiene la escuela. Códigos, rituales y valores que potencian u obstaculizan la tarea docente, ubican la Política educativa; la cultura docente y la profesionalidad)

- el rol de los libros de texto, el uso de materiales alternativos,
- autonomía del profesor frente al currículum prescripto y editorial
- diseño de materiales educativos de los docentes
- propuestas de diseño de materiales acorde a la mirada política de la formación.

d) Respecto a la práctica

Creo que fue una experiencia muy fructífera ya que nos hizo no sólo analizar el rol docente, sino que nos cedió espacio y tiempo para ponernos en ese rol e interpretar la práctica desde nuestra propia experiencia. Hicimos aprendizaje relevante de la formación docentes ya que con las categorías teóricas entendidas, explicamos e intervenimos en la práctica. Sería una experiencia digna de ser aplicada como espacio de formación permanente”

Campo de MI. Inglés avanzado Polimodal

VIVENCIAS DE LOS PROFESORES DE 3ª CICLO Y POLIMODAL

Estas opiniones fueron recogidas a través de entrevistas informales con la Profesora a Cargo de Currículum. Algunos profesores adjuntaron un informe por escrito respecto al relato de la experiencias y los beneficios aportados con ayudantes en el aula.

Las evaluaciones que remiten los profesores de EGB y Polimodal dan cuenta de:

“Pudimos preparar tareas que estando sola se me dificultaba. Un ejemplo particular: las salidas a campo he tenido que suspenderlas. Pues bien, esta vez con los ayudantes y pudimos juntas planear el recorrido, hacer un diagnósticos de ideas previas, anticipar actividades previas, durante y posteriores al circuito, fuentes, materiales, entrevistas, pudieron concretarse en una verdadera tarea de equipo docente” CN Geografía

“La intervención de las ayudantes me devolvió la confianza de enseñar de otro modo: volví al laboratorio con experiencias LG Polimodal Biología

“Intercambiamos información, puntos de vista, bibliografía respecto a la disciplina en relación a nuevos materiales de las cursadas universitarias. HO Historia

“Los alumnos las llamaban indistintamente que a mi para consultar dudas, analizar errores” AG Inglés

“No nos sentimos observadas y evaluadas sino acompañadas en el trabajo con los alumnos. MJB. Letras

“Creo que sería una experiencia muy valiosa y positiva (para alumnos, docentes y ayudantes) si se extendiera el tiempo a un cuatrimestre, por ejemplo. He tenido ayudantes en dos de las instituciones en las que trabajo y las experiencias ha sido diferentes: en una (Unidad educativa N° 4) observaron cómo se trabajaba, tuvieron acceso a los trabajos de los alumnos, pudieron leerlos, corregirlos, ayudarlos con las dificultades allí presentadas. En la otra institución (Unidad educativa N° 7) hicieron asistencia personalizada, “cuerpo a cuerpo” por la realidad que se vive en la escuelas periféricas. Allí yo no hubiera podido sola con 14 alumnos. Las he invitadas a todas a seguir hasta fin de año”.
Informe MS. Letras

“destaco el desenvolvimiento de las alumnas quienes demostraron en todo momento predisposición para colaborar con la docente responsable. Excelente trato con los alumnos con quienes lograron una muy buena comunicación. Sirvieron de ayuda y apoyo en el proceso de aprendizaje permitiendo que una atención más personalizada llegara a mayor cantidad de alumnos”.
Informe IA. Matemática (Maestra de un 3° Ciclo Ruralizado)

VIVENCIAS DE LOS ALUMNOS DE 3ª CICLO Y POLIMODAL

“N. ayudó a la profesora y a nosotros Y creo que ella también recibió ayuda porque cuando enseñe en alguna escuela habrá podido advertir cómo actuar, trabajar y ayudar a sus propios alumnos”
Encuestas de opinión 2 II Colegio MB. Lengua

“nos ayuda a entender, a estudiar, aclara dudas, dedican más tiempo en las explicaciones”
Encuestas de opinión 8 V Unidad Educativa N° 3. Inglés

“me ayudó porque el profesor solo no da a vasto con todos, nos sacaba dudas, ayudaba en la producción de los trabajos, a comprender, nos volvía a explicar, como conoce mucho la materia pudo ayudarnos cuando no sabíamos qué hacer o por donde empezar, cuando no entendía una cosa de planilla de cálculos o word volvía a explicarlo, a buscar ejemplos. Sugiero que vengan más ayudantes porque facilita las clases, se preocupan mucho, el curso al entender mejora su comportamiento. Tendrían que estar en todas las clases de todas las materias.”
Encuesta de Opinión 1ª Polimodal EPET . Computación

VIVENCIAS DEL EQUIPO DE CÁTEDRA DE CURRÍCULUM

El equipo de cátedra se ha visto fuertemente fortalecido con la tarea de ayudantías. El contacto con el curriculum real ha generado nuevos cuestionamientos y respuestas respecto a obligarnos a tener claro acerca de qué enseñar, porqué hacerlo y

quién se beneficia con lo enseñado? Se ha resignificado el lugar de la biografía escolar, el curriculum oculto, la fragmentación de saberes, la reforma educativa, la exclusión social al conocimiento aunque haya “inclusión a la escuela”. Las ayudantías se instalan como estrategia permanente de formación de la cátedra.

A MODO DE CIERRE

En la formación de grado nuestros alumnos abordan su práctica varios años después de su formación teórica, suponiendo que esa contiguidad implica transferencia y que ese traspaso explica y resuelve la práctica educativa. La idea que tomamos como eje de análisis es que la práctica se aprende, se interpreta, se ilumina desde la teoría y se reflexiona.

La primera necesidad que plantea esta formación es la de abandonar a la teoría y a la práctica como posiciones epistémicas dicotómicas. Por eso nuestro esfuerzo por contextualizar esta formación para ver qué hacen los docentes cuando se enfrentan a las tareas y las exigencias que se les plantean en el trabajo cotidiano. La teoría, en contraposición es vista como lo universal, es lo que elaboran los especialistas a partir de la investigación. La tendencia a considerar la teoría de la educación como algo distinto a la práctica de la educación ha aumentado la brecha en la comprensión de la cultura escolar.

“Un medio para resolver este punto es pensar acerca de la práctica como algo construido. Más que una “actividad”, puede demostrarse que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente “hacer”. No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente algo subjetivo (asunto de las perspectivas y autocomprensiones de los practicantes); es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia y la tradición, lo mismo que por la ideología”. (Kemmis, S. 1990:16)

Buscando entender la idea de la práctica construida, se ha organizado este sistema de Ayudantías que tiene en cuenta a la escuela como vivencia ecológica de formación.

Fundamentalmente le ha permitido a los estudiantes de los profesorados confirmar el deseo por las tareas en enseñar, resignificando la elección profesional por la docencia y en la mayoría de los casos se ha constituido en el primer encuentro de la formación docente con el aula. Han enfatizado el desafío de poder intervenir tanto en una consulta como en el diseño de tareas así como la responsabilidad en el acompañamiento de alumnos o de grupos de alumnos.

De las entrevistas informales promovidas con los profesores que recibieron a los ayudantes puede colegirse que han preparado reuniones para actualizar el planeamiento del espacio curricular, provisto los materiales, planificaciones, bibliografías. Han considerado que es una experiencia útil para los estudiantes de los profesorados de vincularse con el espacio de la práctica; para los estudiantes de Tercer Ciclo de EGB y Polimodal porque en más de un caso se encontraban con dos “profesores” en el aula para atender sus preguntas y para los docentes porque hubo tareas de ayuda, de corrección, de diálogo y en algunos casos de posibilidad de organizar tareas que solo no hacia (prácticas, laboratorios, salidas, entrevistas, etc.) ..

BIBLIOGRAFÍA

FRIGERIO, G. (Comp.). 1998. El currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

GRUNDY, S. 1991. Producto o Praxis del currículum. Madrid, Morata.

GVIRTZ, S Y M. PALAMIDESI. 2002. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

GVIRTZ, S. (comp.) 2000. Textos para repensar el día a día escolar. Buenos Aires. Ediciones Santillana.

HARGREAVES, A. (comp.) 2003. Replantear el cambio educativo. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

KEMMIS, S. 1988. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

LUNGREN. U. 1992. Teoría del currículum y escolarización. Madrid, Morata.

- MK KERNAN, J. 1999. Investigación y curriculum. Madrid, Morata.
- PEREZ GÓMEZ, A. 1999. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata
- TERIGI, F. 1999. Currículo. Buenos Aires, Santillana.
- TORRES SANTOME, J. 1991. El Currículum Oculto. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOME, J. 2001. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata.
- Diseños Curriculares Provinciales para el 3º Ciclo EGB y para el Nivel Polimodal, según el área de especialidad.

La residencia docente como un espacio para un planteo intercultural

Meli, Anahí
kintufolil@gmail.com
Universidad Nacional del Sur

LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA DOCENTE

El momento transicional que conforma la práctica de residencia en la finalización de cualquier profesorado, contiene numerosas particularidades, asociadas por un lado al mismo rol docente que se pretende alcanzar, y por otro al efímero y precario rol de practicante.

El proceso que conforman las prácticas de residencia docente posee a la vez, múltiples cruzamientos; momento de tensión que determina imaginaria y temporalmente la finalización de una etapa de estudiante y el comienzo de una nueva; con el éxito de la práctica, la acreditación de profesional docente. Este proceso se encuentra cruzado a la vez por las múltiples evaluaciones a las que el residente se ve sometido en el transcurso de su práctica: allí se encuentran presentes las miradas tanto del profesor del curso como del profesor formador, al tiempo que en primera instancia se encuentra el reflejo de las acciones que nos brindan los alumnos del curso. Paralelamente, las prácticas de residencia movilizan toda una gama de sentimientos y emociones que se encuentran a flor de piel, y prontos a manifestarse conforme se avanza en las mismas, al tiempo que se es objeto de las proyecciones propias, de los alumnos y de los profesores en cuanto a la espera de propuestas innovadoras y magistrales que no siempre se está en posición de brindar.

El proceso de las prácticas de residencia docente como proceso de acreditación de un nuevo rol social trasciende la mera evaluación de la práctica docente para asociar a este momento una “instancia iniciática”, en términos de Edelstein y Coria. Las autoras mencionan una serie de rituales que acompañarían la iniciación en la docencia, tales como las distintas presentaciones que el alumno practicante debe realizar a fin de

construir su propia práctica: presentación en la institución que lo recibirá, frente a la profesora del curso, frente a sus futuros alumnos, presentación de las planificaciones diseñadas al profesor formador y a la profesora del curso, presentación de las propuestas didácticas a los alumnos (1995:37). Y finalmente, el acto central de asumir el rol docente en el mismo escenario áulico, frente al público que conforman los alumnos y los profesores, en un acto que se caracteriza por corporeizar lo que hasta ese momento había tenido lugar solo en el imaginario del practicante. Clases imaginadas, alumnos imaginados y respuestas imaginadas, pretendiendo la anticipación. Es allí donde el practicante debe dar cuenta de la particularidad del tiempo de la práctica docente, un tiempo signado por la inmediatez y la simultaneidad (Diker y Terigi 1997).

Una metáfora muy útil a la hora de pensar las prácticas de residencia resulta de la propuesta de Marta Souto en el prólogo del trabajo de Devalle (1996): “ El pensarla como ‘nudo’ es de interés en tanto conecta dimensiones diversas con significados no unificados para los actores e instituciones que en ella participan. Nudo que a la vez ata, liga, sujeta, facilita, obstruye la circulación de ideas, de representaciones, de necesidades, de deseos. Perspectiva que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico y complejo de estas prácticas de formación.” (1996:16)

Por otra parte, la práctica de residencia docente también es plausible de ser pensada en los términos de “tejido” que proponen Frigerio y Poggi (1999), un tejido en red que sostiene y sujeta, pero que también ofrece intersticios, espacios de libertad dentro de lo establecido, que permiten el ejercicio de las decisiones y voluntades propias, allí donde no estaban previstas. Desde ésta óptica puede analizarse la práctica que motiva la presente reflexión.

LAS POSIBILIDADES DE LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA

La forma que vaya adoptando la práctica de la residencia docente, junto con su dinámica, si bien se encuentra relacionada a distintas variables, en ocasiones, la postura del profesor del curso hacia el/la practicante, siguiendo a Frigerio y Poggi (1999), estará posibilitando la apropiación de intersticios decisionales, u obstaculizándolos al cerrar la trama del futuro accionar del/de la residente. La definición que tome esta relación

específica alumno/a residente- profesor del curso concederá a la práctica un tono especial.

Así como el lugar y rol del practicante es particular, también lo será el rol del profesor del curso hacia el/la practicante. Numerosos temores atraviesan el imaginario de los alumnos hasta el momento de corporeizar el primer encuentro con aquel profesor que nos cederá sus alumnos y su espacio de práctica docente, voluntariamente o no tanto, para posibilitarnos acceder a nuestro propio proceso de acreditación docente; será quien en cierta forma nos cambie el rótulo de alumnos por el de colega.

La particularidad que adquiere el lugar del docente del curso se encuentra relacionada al hecho de tener que abrir las puertas del aula para permitir el paso de personas extrañas que trabajarán con **sus** alumnos, luego de haber analizado **su** propia práctica docente; es que "... considerada en sí misma, la presencia de practicantes y docentes formadores irrumpe en la actividad cotidiana y la interrumpe; fundamentalmente, presentifica una alteridad que está puesta a prueba, pero que pone a prueba a la vez los propios modos de desenvolverse." (Edelstein y Coria 1995:51). De esta manera, la relación que se entable entre alumno residente y profesor receptor estará en cierta forma impregnada por la forma en que el profesor del curso construya en el imaginario el lugar del practicante¹.

Cabe destacar aquí, más allá del "valor de la exposición" que cada profesor receptor de alumnos residentes asume al ceder su curso y permitir la observación y la inserción de extraños a su propia práctica docente, aquellas posturas positivas y constructivas que hacen de su rol un valioso acompañamiento del proceso del practicante. Es en estas posturas abiertas, que sugieren sin imponer, que preguntan sin interrogar, que aportan sin asfixiar, que brindan seguridad a los practicantes, en las cuales éste puede encontrar la posibilidad cierta de realizar una práctica serena, que le permita concretar algunos de los aspectos deseados e imaginados de la residencia. Es aquí donde entiendo que el practicante está abierto a aprovechar los intersticios que pueda encontrar en la trama de su residencia docente.

¹ En su imaginario, el profesor del curso puede sentirse atacado o corrido de su lugar, ya sea por el/la practicante o por el profesor asesor formador; o puede sentirse evaluado por los mismos, es decir, ante una situación de suma exposición que supondría el cuestionamiento, la comparación y la crítica (Edelstein y Coria 1995). Imagen ésta que no se concretizará en un aporte positivo para la práctica del alumno/a residente, sino que tenderá a encorsetarla, limitando su accionar y afectando su desempeño.

EL ESPACIO DE LA ALUMNA RESIDENTE: UNA PROPUESTA ÁULICA DE INTERCULTURALIDAD

El intersticio encontrado y aprovechado durante la residencia que precede a este trabajo tiene su fundamento en dos aspectos: mi propia identidad mapuche y en tanto tal, la preocupación por todos aquellos temas que directa e indirectamente afecten a los Pueblos Originarios; y la relación entablada con la profesora del curso, que permitió la gestación de una trama de la residencia abierta, sustentada en un pleno diálogo. Estos dos aspectos coadyuvaron para la asunción de un rol identitario activo, y desde este lugar a plantear un tema o contenido no previsto dentro de los temas aportados por la profesora, que posibilitó una experiencia áulica de educación intercultural².

Esta propuesta no se basó en la transmisión de saberes específicos de la cultura mapuche, su cosmovisión, idioma o espiritualidad, sino que se trató de una propuesta de análisis discursivo de distintos actores sociales, mapuche y no mapuche, sobre la denominada “conquista del desierto”, de actores contemporáneos a la misma y actuales, con el correlato de las demandas que surgieron con posterioridad a la mencionada apropiación de territorio por parte del gobierno estatal. Un indicador importante de lo acertado de la propuesta fue la recepción de la misma por parte de los alumnos. Quizá jugando un importante papel, como lo plantea Stodolsky (1991), la novedad y la necesidad de información, por tratarse de información de difícil acceso por los medios masivos o por aquellos canales a los cuales los estudiantes se encuentran habituados a encontrar la información requerida en las escuelas, como lo es la red de internet. Así como también generó reflexiones en los alumnos que les permitieron avanzar acerca de las intensionalidades de los estados en constitución hacia los Pueblos Originarios sobre los que arremetieron militarmente, para más tarde hacerlo institucionalmente.

Pero, ¿cuál es la importancia de realizar propuestas de educación intercultural en espacios de una aparente homogeneidad cultural, o con escasa presencia de población proveniente de Pueblos Originarios?, y por otra parte, ¿qué tipo de interculturalidad estamos planteando?

² En el momento de su realización, esta experiencia no fue entendida en estos términos. Es la posterior lectura de la misma, la reflexión y el acercamiento a trabajos específicos lo que me permite en la actualidad, enmarcarla en esta categoría.

EL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA.

En principio, la importancia de llevar a cabo experiencias de tipo intercultural, viene dada por el espacio en donde éstas se realizan, la escuela, sin importar sus características particulares o las de su población escolar; y por quiénes definen su función y rol social, los docentes.

Lejos de ser un espacio neutral y aséptico, la escuela es un espacio socio cultural y económico profundamente ligado al poder y al control, "... las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general." (Giroux 1994:177). Si las escuelas no son neutrales, tampoco podrán serlo los profesores, en tanto legitimadores de un conocimiento socialmente establecido. El conocimiento socialmente establecido que representan las escuelas, también tiene características propias, pues es el resultado de las luchas de distintos sectores sociales por legitimar su propia forma de conocimiento (Giroux 1994). Así, el resultado de estas luchas ha determinado que las escuelas cumplan una función homogeneizadora; en pos de un ideal de sociedad, representan y reproducen una cultura hegemónica que se concreta en posturas etnocéntricas, logocéntricas, falocéntricas y monoculturales, que excluyen y denigran otras opciones (Santos Guerra 2002).

En el caso particular del sistema educativo argentino, su propio establecimiento estuvo signado por el afán civilizador e integracionista, tanto de poblaciones indígenas, recientemente sometidas (fines de siglo XIX), como de las poblaciones inmigrantes europeas. En este sentido, la escuela adoptó un modelo asimilacionista, que conforme se cimentaba el reciente estado argentino, tuvo la tarea de homogeneizar cultural, normativa y moralmente a la población, anulando las particularidades de los colectivos que constituían la población del estado en formación³ (Torres Santomé 2002).

³ Tal fue el afán nacionalizador, que no sólo se buscó la anulación cultural, sino que luego de promover el genocidio de las poblaciones originarias, los sobrevivientes vimos negada nuestra existencia misma como tales. De la mano de instituciones nacionalizadoras como el Registro Civil, se procedía a "nacionalizar a

Junto con el sistema educativo, se conforma la identidad que tendrá el trabajo docente, que será funcional a los propósitos nacionalizadores, homogeneizadores y etnocéntricos del estado-nación: “La ITD ha sido configurada desde un mandato social que le ha impuesto la función cultural, en lo que concierne a nuestro recorte, de integrar a la población indígena, ya sea reagrupada y o diseminada, con posterioridad a la llamada “conquista del desierto”. Ese mandato, que se corresponde con la matriz civilizatoria homogeneizante convierte a la escuela en “dadora” privilegiada de identidad en cuanto por lo general era el primer, y a veces único enclave estatal” (Díaz 2003:8). Consecuentemente, la identidad docente tendrá entre sus funciones la de “combatir la barbarie”, entendida como la anulación de las diferencias, o su integración forzada a la “cultura mayor”, cuestión que se tradujo en exclusión y segregación en el primer caso, y en asimilación e integración luego del sometimiento de la cultura originaria (Díaz 2003), que en todo caso debía quedar meramente como una expresión hogareña que debía reprimirse en público. Desde este lugar de cultura legitimada como correcta y a difundir, se construyó la diferencia como desigualdad, situando a los “otros” en un lugar de integración subordinada, como un “otro interno”.

Éstas fueron las primeras respuestas que bajo políticas educativas específicas llevó adelante la escuela hacia las diferencias culturales, específicamente hacia los Pueblos Originarios. Ahora bien, la profundidad y la actualidad de políticas educativas integracionistas y etnocéntricas no significaron su total éxito, en la medida que los Pueblos Originarios, por un lado logramos conservar en distintas medidas nuestras propias prácticas políticas, culturales y educativas. Y por otro lado, la resistencia al modelo impuesto determinó la constante interpelación y cuestionamiento del mismo desde lugares políticamente organizados.

DISTINTAS PROPUESTAS DE “INTERCULTURALIDAD”

Frente a las interpelaciones y cuestionamientos al sistema educativo vigente por parte de los Pueblos Originarios, y Mapuche en particular, se promueve un nuevo

los indígenas” negando la existencia de los mismos bajo la homogeneización en el rótulo de “ciudadanos argentinos” aunque sin derecho real de ciudadanía.

paradigma que propone la *Interculturalidad* como respuesta a las constantes demandas. Sin embargo, ésta constituye sólo una tibia respuesta, y lo es sólo de forma, mientras que no provoca discusiones, ni re lecturas de fondo, promoviendo la folclorización de los Pueblos Originarios y la antropologización de los contenidos. Esta propuesta neoliberal de interculturalidad bajo los postulados de “tolerancia y de atención a la diferencia” tan sólo “... barniza de neutralidad la desigual distribución de oportunidades sociales que subyace a esas diferencias y pluralidades” (Kaplan y Llomovatte 2004:13), mientras que la cultura escolar transmisible continúa siendo la misma, es decir, monocultural, etnocéntrica y monolingüe. De esta forma, “La integración de las diferencias, en esta perspectiva, resulta control de los conflictos sociales, mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo, lugares culturales desde los que no pongan en tensión la estabilidad social.” (Díaz 1998:73), ya que la significación que desde esta postura se le da a la diversidad es la de asociarla a la marginalidad y posible foco de riesgo social, por lo cual, la pedagogía resultante no es otra que la del control y disciplinamiento. (Díaz 2003)

Se enmarcan en esta propuesta neoliberal de interculturalidad los programas de Educación Intercultural Bilingües que no hacen más que “hacer como si” respondieran a las profundas demandas de discusión educativa que plantean los Pueblos Originarios, pero que no consideran el origen de las mismas, ni están dispuestos a realizar la deconstrucción social y educativa necesaria: “... es frecuente que los grupos política y económicamente más poderosos traten de resolver los conflictos que las comunidades y grupos sociales sin poder generan, tratando de desplazar todas las miradas sólo hacia la necesidad de un mayor reconocimiento; procuran orientar las reivindicaciones exclusivamente hacia la necesidad de reconocer algunos valores culturales, la mayoría de las veces, sólo en plan folclórico y turístico, reificando identidades y, al mismo tiempo, obviando las condiciones materiales de vida de esos colectivos sociales o etnias desfavorecidos, la génesis de su situación subordinada y marginada.” (Torres Santomé 2002:72)

Entonces, no se trata de incorporar a los contenidos elementos propios de las culturas de los Pueblos Originarios⁴, puesto que con ello no se invierten las relaciones de subordinación que ejerce la cultura hegemónica sobre los mismos en las escuelas, es más, hasta podría profundizar el sometimiento abriendo un nuevo capítulo de despojo cultural. Se trata de desocultar y desvelar estas mismas relaciones y las formas que adquieren en los discursos de la sociedad y de la transmisión escolar.

Luego de desvelar la perversidad que el sistema educativo ha mantenido hacia los Pueblos Originarios de este territorio, de desentrañar la nueva propuesta de tratamiento intercultural que promueve la ideología neoliberal, y ante la profunda crisis por la que atraviesa el sistema educativo, creemos propicio el momento para encarar colectivamente la tarea de poner en revisión todos aquellos aspectos que coadyuvaron para legitimar un modelo de sociedad profundamente eurocéntrica y monocultural, y transformar a la institución escolar tras correrse del paradigma civilizador, nacionalizador y negador de la diferencia que la conformó en sus orígenes. La escuela deberá re-pensarse a sí misma para lograr este corrimiento, comenzando por evidenciar los orígenes y fundamentos de las narrativas y discursos que en su interior circulan. La escuela deberá someterse a una autocrítica para encontrar una nueva función y un nuevo rol que la coloque en un espacio que ya no esté al servicio de LA cultura, homogénea y dominante, sino que le permita actuar como polea de relaciones más igualitarias (Díaz 2003).

En este sentido se podrá inaugurar una real educación inter-cultural, con la participación de la sociedad íntegra, que se convierta en la base de una nueva relación entre la sociedad y los Pueblos Originarios que trascienda lo meramente educativo, al tiempo que impregne cada uno de los espacios en los cuales se concretan las relaciones interculturales. Ésta apropiación por parte de los Pueblos Originarios de Interculturalidad, es concebida como “... proceso de democratización y reorganización del estado, para una nueva relación con los Pueblos Originarios. Se deriva de esto que no se trata únicamente de un programa de elementos culturales a tener en cuenta para no

⁴ Estas posturas agregacionistas se ocupan ocultar los determinantes políticos y económicos de la situación de sometimiento de las naciones originarias, constriñendo a todo un colectivo nacional solamente a sus aspectos culturales y espirituales, despolitizando tanto la realidad como las demandas.

discriminar o para tolerar, sino de la construcción política de estas nuevas relaciones.”
(Díaz 2003:5)

PALABRAS FINALES

Las reflexiones anteriores dan un nuevo sentido a la residencia docente, en la medida que ésta puede llegar a gestar un espacio propicio para poder plantear, promover y enriquecer un debate históricamente silenciado como lo es el lugar de las Naciones Originarias que milenariamente pueblan el territorio que en la actualidad conforma la República Argentina. La interculturalidad propuesta, no es sólo beneficiosa para los Pueblos Originarios, sino que se convierte en funcional para una real y concreta democratización social, que, comenzando por la escuela pública, abarque todos los espacios y relaciones en los cuales nos encontramos la sociedad no mapuche o no indígena y los Pueblos Originarios. El fin último es lograr invertir las relaciones de desigualdad y sometimiento por relaciones más democráticas, justas y multidireccionales.

De esta manera cobra sentido promover experiencias interculturales, corridas del patrón civilizador en todos los espacios educativos, con o sin población originaria, pues convivimos en una sociedad plural y multiétnica que no permanece encerrada socialmente en reductos étnicos, sino que participa ampliamente dentro de un territorio en común. Corresponde, entonces realizar la valoración sumamente positiva de todos aquellos docentes que se encuentren abiertos a tal propuesta, como lo fue la profesora del curso en el cual se realizó esta pequeña experiencia. De la misma forma corresponde la valoración de la posibilidad brindada por una residencia de trama abierta, que ha permitido la gestación de espacios cuestionadores, que si bien parten de una persona en particular, que es quien lleva la experiencia adelante, confluyen allí las demandas de todo un Pueblo.

BIBLIOGRAFIA

Devalle de Rendo, Alicia. 1996. *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.* Aique, Buenos Aires.

Díaz, Raúl. 2003. *“La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”* Centro de Educación Popular e Intercultural. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, Río Negro.

Díaz, Raúl. 1998. *“La neo-narrativa de la educación intercultural y la refiguración del “para qué” de la escuela”*. En: Papeles de Trabajo, Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales N° 7.

Diker, G. y Terigi, F. 1997. *La Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.

Edelstein, G. y Coria, A. 1995. *“Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.”* Kapeluzs, Buenos Aires.

Frigerio G. y Poggi M. 1999. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana.

Giroux, H.A. 1994. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.

Kaplan C. Y Llomovatte, S. 2004. *“Desigualdad social, determinismo biológico y educación. Democratización de las oportunidades de subjetivación”*. En: Novedades Educativas N° 168.

Santos Guerra, Miguel A. 2002. *“Organizar la diversidad”*. En: Cuadernos de Pedagogía N° 311.

Stodolsky, S. 1991. *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemática y ciencias sociales*. Paidós, Barcelona.

Torres Santomé, Jurjo. 2002. *“La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento”*. En Cuadernos de Pedagogía, N° 311.

El *curriculum* en acto en el IFDC de San Antonio Oeste

Moroni, Nadia Mónica
nmoroni@saomail.com.ar
IFDC de San Antonio Oeste, Río Negro

Antes de iniciar la temática central de esta ponencia quisiera comentar que la elección del eje a socializar es la síntesis construida a lo largo de 17 años de experiencia como formadora en el nivel junto a alumnos y docentes. Este proceso de construcción se inició en el I.F.D.C de SAO con la primera reforma del nivel en 1989.

La intención es comunicar desde los aspectos más prácticos de esta práctica de formación a para ir dando cuenta de los núcleos teóricos que sustentan esta práctica de formación.

Este se constituye en un producto provisorio parte de un diseño inacabado que se instala en la propuesta curricular inicial y va cobrando distintos itinerarios a través de los años y posterior reforma del nivel hasta lo que avanzamos hoy.

La **“Residencia: Talleres de Reflexión de la Práctica Docente”** definida así desde el Diseño Curricular Provincial se constituye en un espacio de la formación inicial que durante los tres años posibilita al alumno en formación transitar por diferentes dispositivos pedagógicos que le permiten, en cada recorte conceptual-metodológico de cada año, la puesta en marcha de procesos reflexivos sobre la práctica.

Esto exige la realización de trabajos en terreno, utilización de instrumentos de lecturas e interpretación, es decir, apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas que pongan de relieve la complejidad, la multirreferencialidad de las prácticas en cada contexto y permita paulatinamente ir comprendiendo que es “ser docente” y “como posicionarse ideológicamente acerca del docente que quiere ser en este contexto histórico que le toca vivir y en qué proyecto de vida”.

Los dispositivos de formación diseñados se centran en el trabajo reflexivo de la propia formación lo que implica provocar “rupturas, cuestionamientos, dudar de lo que

pienso, de lo obvio que observo, desnaturalizar las prácticas, ir deconstruyendo la propia práctica” a través de diferentes instrumentos de análisis.

Un aspecto transversal en el proceso de formación de los alumnos son los dos escenarios donde aprende acerca de la práctica.

Uno es el lugar de “**la alternancia**” en la formación. Aquí aparecen tensiones, contradicciones, rupturas, representaciones socialmente construidas acerca de la práctica docente. Es el aspecto más complejo ya que supone “poner en análisis a la práctica misma” desde lo que aparece en las argumentaciones explican lo que sucede y las definiciones ideológicas que las sustentan. *Alternancia* que implica transitar en esos espacios entre la realidad escuela y el instituto. Espacios que son percibidos como dicotómicos, escindidos (“la teoría está en el Instituto y la práctica en las escuelas”).

Esto justifica abordar como objeto de análisis a la práctica misma, tal cuál como aparece en sus escenarios y desde allí trabajar con las representaciones que los distintos sujetos involucrados fundamentan: docentes de escuela primaria, docentes de las áreas curriculares, docentes de residencia y los alumnos. Es importante considerar el lugar de la teoría, que opera como tercero, es el elemento objetivador frente a las interpretaciones que todos hacemos de las prácticas que realizamos. Entendida ésta no sólo cómo práctica pedagógica sino en su concepción ampliada como lo define Elena Achilli.

Esto quiere significar que la alternancia esta presente desde primer año en los trabajos en terreno y en el instituto. Pero tienen en común el abordaje analítico y teórico desde los involucrados en cada dispositivo pedagógico.

Uno de los conceptos nucleares que es preciso explicitar cuando nos referimos al espacio de la Residencia es la concepción de **Formación** y de **Práctica** que subyace en los modelos de Formación del Profesorado explicitados en el Diseño Curricular y en aquellos modelos aprendidos a lo largo de nuestra trayectoria de formación y que operan en todo momento en la toma de decisiones de la práctica.

Abordar el conocimiento del origen histórico contextual de los modelos de formación y de su presencia en el presente y a futuro como reflejo de ese pasado significa develar como la matriz aprendida condiciona las prácticas pedagógica.

Esto implica en la Formación Inicial un posicionamiento “acerca del docente que quiere ser”. Se prevé desde el Diseño Curricular un espacio denominado Módulo Introdutorio de 100 hrs. que se constituye en la primera instancia de autorreflexión.

Se concibe a la formación como “la dinámica de un desarrollo personal”, ello implica una manera de actuar, de reflexionar, y de perfeccionar “esa forma” (Gilles Ferry). Para que la misma tenga lugar deben darse ciertas condiciones: lugar, tiempo y relación con la realidad. Sólo hay formación cuando se puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo “sobre uno mismo”.

Una formación orientada por un interés práctico supone un profesional reflexivo¹, que investiga en el contexto de su práctica².

La práctica educativa, desde esta perspectiva, se constituye en un proceso abierto a la reflexión sobre cuál deben ser los fines y su significado concreto en situaciones que son complejas y conflictivas, dotando con ello de un especial valor al conocimiento en su dimensión práctica. De esta manera, la reflexión es el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en contextos particulares.

La autonomía del profesorado, en esta perspectiva, es una responsabilidad moral propia que intenta armonizar la independencia de juicio con la responsabilidad y el compromiso frente a la sociedad. En otras palabras, se promueve el conocimiento pero también la acción correcta.

Es necesario develar el componente ideológico presente y propio de toda práctica educativa para ello se debe propiciar una actitud de distanciamiento crítico y reflexivo en torno a ciertas necesidades, intereses y valores sociales consensuados que surgen de determinados contextos históricos que resultan enajenantes para la conciencia humana³.

La práctica educativa y pedagógica posee por naturaleza características que tienen que ver con lo imprevisto, lo emergente, con la incertidumbre y el conflicto. Nos revela la necesidad de transitar los procesos de formación hacia acciones que estén

¹ La perspectiva del profesional reflexivo ha sido fuertemente desarrollada y defendida por Donald Schön quien trata de argumentar la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas a partir de las disposiciones técnicas. Schön, Donald A (1983) *El Profesional Reflexivo*, Paidós. Barcelona, y *La Formación de Profesionales Reflexivos* (1987) Paidós. Barcelona.

² Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Morata. Madrid.

³ Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Morata. Madrid.

orientadas por un interés con pretensiones prácticas, en el sentido de favorecer y propiciar destrezas, actitudes y capacidades que están estrechamente ligadas con la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos en un contexto social particular.

La profesionalización docente “trabajada en terreno” toma otro sentido. El punto de partida son los propios alumnos, las representaciones sociales de la práctica docente que poseen y desde ellas se favorecerá un proceso de resignificación. Se requiere transitar hacia procesos de formación críticos y reflexivos que incorporen a su quehacer la dimensión institucional e ideológica, que determina al fin de cuentas toda práctica educativa.

El desarrollo de la reflexividad implica, por parte del estudiante, la posibilidad de observar e interpretar la experiencia socioeducativa en relación a una totalidad mayor de contextos complejos y diversos, rebasando su singularidad y proyectándolos problemáticamente hacia el pasado, el futuro y en todas las direcciones del presente. En esta reflexividad, se suscitan procesos en los cuales es preciso formular juicios de manera fundada, razonar coherentemente, pensar críticamente, elaborar argumentos consistentes, y, por supuesto, razonar y actuar con creatividad.

De acuerdo a lo anterior, el tema del pensamiento reflexivo (del) docente es un tema clave para el desarrollo de la profesión y el cumplimiento de sus funciones sociales. En principio, este pensamiento parece adecuado abordarlo desde algunas de sus dimensiones psicológicas, referidas, en primer lugar, al conocimiento del propio conocimiento del docente y, luego, del control ejecutivo que es capaz de desarrollar el sujeto sobre su propio conocimiento (estrategias de control ejecutivo). Esta aspiración de lograr un funcionamiento intelectual autorregulado es lo que hoy en día se denomina meta cognición.

Si bien la meta cognición no agota la complejidad temática del desarrollo del pensamiento, representa una dimensión altamente apetecida de éste, por lo que sus avatares como objeto de estudio representan usualmente al conjunto de la problemática del pensamiento.

En cuanto a las implicancias de la reflexión en la formación, facilita el “retorno sobre sí mismo”, tan necesario en la formación. Retorno que tal como lo plantea Filloux

contiene pensamientos, sentimientos reflexiones, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro.

El futuro docente trabajará en una realidad compleja para ello se requiere facilitarle herramientas que le permitan comprender la situación escolar desde múltiples perspectivas.

El *trabajo en terreno* cobra relevancia desde este lugar y la *alternancia* da lugar al análisis del relato y la interpretación crítica de la práctica. La finalidad última radica en desarrollar una práctica comprensiva, una práctica que se desarrolle reconociendo la complejidad presente en la sala de clase, en la institución y en el contexto social al que pertenecen.

La construcción de los “saberes propios de la práctica profesional” sólo es posible si se constituye en objeto e indagación.

La *investigación* es la herramienta teórica que le posibilitará al futuro docente acercarse paulatinamente a posibles - provisionarias respuestas de comprensión de la práctica y la construcción de alternativas de acción.

Desde esta perspectiva el área de Residencia propone para los tres años de la Formación Inicial una secuencia de acciones donde prevalece la problematización. Los aportes teóricos y metodológicos en interrelación permanente, permiten analizar dichas problematizaciones, comprender y resignificar las “concepciones construidas” desde una re-lectura de la realidad social en la que se desarrolla la práctica.

La enseñanza en una institución formadora de docentes implica el abordaje de la práctica docente como uno de los contenidos esenciales. En este espacio curricular adquiere significación la compleja paradoja de enseñar a enseñar superando las limitadas visiones que se ocupan de la enseñanza de contenidos desde el sujeto que enseña y el que aprende, para incorporar otros condicionantes que modifican sustancialmente dichos procesos.

En este sentido un proyecto de Formación con estas características deberá focalizar la atención en:

- o la ruptura de modelos consolidados en la trayectoria escolar de los futuros docentes por la confrontación con el conocimiento académico y las lecturas

que captan la singularidad propia de las instituciones de inserción a los fines de la residencia.

- las limitaciones que impone al residente la tendencia a reproducir el repertorio metodológico utilizado por docentes a los que legitimó por sus prácticas desde el trayecto formativo.
- el impacto que produce en la dinámica de los procesos interactivos en el aula la falta de autonomía en la adopción de respuestas pertinentes y creativas que se alejen de estereotipos ritualizados por la cultura hegemónica.

Para ello se requiere del diseño de variados dispositivos atendiendo a las finalidades propuestas. Souto⁴ plantea que “el dispositivo pedagógico puede ser pensado y analizado en tanto construcción social, pero también en tanto construcción técnica. En el primer sentido, se construye y toma formas específicas la historia de las prácticas educativas, pero su desarrollo no ha sido a partir de un ejercicio de reflexión sobre el mismo. Responde a necesidades y condiciones sociales. Recién en los últimos años se plantea el interés por el estudio del dispositivo pedagógico desde teorías y disciplinas tales como la sociología, el análisis institucional, la antropología, la sociolingüística, la microfísica del poder”.

Foucault (Souto, 1999: 73-81) desarrolla que a través del concepto de dispositivo se busca abrir nuevas puertas al análisis de la realidad social coherente con la concepción de poder y de saber. Se concibe a la realidad como una construcción histórica, lo “natural” no existe como tal, es una forma histórica de comprender determinado aspecto de lo real.

Por lo tanto, la comprensión del mundo es posible a través del cuestionamiento de la realidad. La trama social puede ser entendida como una red de fuerza que se influyen mutuamente, se entrelazan, se muestran, se ocultan, se dispersan. Esta red sujeta al hombre, por un lado lo constituye en sujeto, por otro, lo hace prisionero de una trama de significados (relaciones de saber) y de relaciones de influencia mutua (relaciones de poder).

⁴ Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores. Serie Los documentos.

Ediciones Novedades educativas. Bs. As.

Se requiere reconocer que el diseño de dispositivos de formación supone captar la complejidad del interjuego entre capacidades, competencias, conocimientos-sujeto en formación-formador, entre grupo-organización, etc. Complejidad que apunta a desentrañar los fenómenos de poder que se ponen en juego.

Los escenarios de las prácticas son espacios sociales singulares, movilizadores de identidad y cuyo resultado es la producción de nuevas capacidades transferibles a otras situaciones.

La tarea del profesor de Residencia es central, entre otras cuestiones, porque opera como tutor. La acción de Tutoría implica facilitar, acompañar, contribuir a producir y diseñar intervenciones específicas, además de la carga afectiva que le es propia y que constituye un componente esencial en el vínculo docente-alumno.

Lo expuesto hasta aquí se constituye en los fundamentos que orientan, según el Diseño Curricular de la Formación Docente de la provincia de Río Negro, las prácticas de los profesores del área de Residencia, se trata de un espacio curricular que presenta una secuencia de contenidos para los tres años de la formación.

En la provincia cada Instituto en la puesta en acto organiza las actividades propias del área, teniendo en cuenta las características regionales y el Diseño Curricular base. Dichas actividades requieren establecer acuerdos y definiciones con: las otras áreas de la formación, las instituciones educativas de nivel primario, con otras instituciones escolares no formales, etc.

Los dispositivos específicos para cada año (Se Adjuntan en Anexo) se definen en el interior del área. Se fundamentan desde los principios enunciados anteriormente y se concretan didácticamente atendiendo a los ejes, sub-ejes y propósitos que se explicitan a continuación.

EJES ORIENTADORES DEL TRABAJO DE LA RESIDENCIA EN LOS TRES AÑOS DE LA FORMACIÓN INICIAL

- o La práctica Docente se construye en múltiples contextos característicos de la compleja realidad social de nuestro sistema educativo. El futuro docente

como sujeto histórico se forma en éstos múltiples espacios de interacción quienes orientan su desarrollo personal y profesional.

- La investigación como herramienta teórico-metodológica exige opciones en función de los objetos a abordar en los distintos espacios de la residencia; priorizando el trabajo en terreno, en prácticas contextualizadas y retornando permanentemente el análisis y la comprensión del sujeto en situación.

Sub-ejes para cada año: (se transcriben algunos)

- La revisión crítica de los distintos componentes de la relación sociedad educación, profundiza el análisis del contexto que sustenta una práctica pedagógica transformadora.
- La práctica pedagógica se desarrolla en contextos socioculturales condicionantes. Su análisis y problematización permite pensar prácticas de intervención pedagógico- didáctica fundamentadas, generadoras de cambios en los microespacios del aula en la institución escolar.
- La adopción de un enfoque sistémico implica centrarse más que en una descripción estática del hecho educativo con una visión dinámica que arroje luz sobre las dimensiones inherentes a cada uno de los elementos.
- La investigación didáctica debiera contemplar sistemáticamente las implicaciones que se derivan del cambio que supone pasar de una concepción del estudiante como tabula rasa a una comprensión de los alumnos como personas activas intelectualmente. El docente también está sujeto a un proceso de construcción profesional
- Los contenidos curriculares deben ser reconocidos desde su valor social y epistemológico en relación con las experiencias previas y su conformación a las demandas que plantea nuestro complejo sistema social.

ALGUNOS PROPÓSITOS ORIENTADORES DEL TRABAJO EN LA RESIDENCIA

- Reconocer el universo simbólico-político y cultural que emerge de las representaciones de los sujetos que intervienen en el hecho educativo.
- Desestimar el conocimiento inerte que obstaculiza los logros que se propone, desestructurar y develar esquemas perimidos y actualizar propuestas en la búsqueda de una formación continua.
- Precisar las problemáticas que devienen de los diferentes contextos (socioeconómicos. Institucionales-interinstitucionales y áulico) en que las prácticas docentes se realizan.
- Accionar en torno a la múltiple información que se dispone acerca de una problemática de la enseñanza para el análisis de la práctica y con fuentes privilegiadas de investigación para abrirse a nuevas perspectivas y cursos de acción renovados.
- Proyectar un repertorio de estrategias pertinente para anticipar y ejecutar procesos de enseñanza en contextos institucionales específicos.
- Comprender el desarrollo de prácticas pedagógicas en diferentes momentos históricos de una institución escolar y la relación que presentan esas prácticas con el contexto.
- Tomar conciencia de sus propias percepciones, representaciones de la práctica docente.

En conclusión: reconocemos que la complejidad de la práctica docente, como objeto de indagación y conocimiento, se refleja en la *puesta en acto* de la organización del área.

Esta tarea no es sencilla, sobre todo si consideramos la diversidad de actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto para este espacio curricular.

Sin embargo existe la convicción personal e institucional que solo a través de la revisión permanente y la vigilancia epistemológica de las prácticas desarrolladas en el mismo permitirán que el desafío del Diseño Curricular expresado en la frase “la formación de un docente crítico, reflexivo y transformador de la realidad” se materializará en la realidad.

Bibliografía

- Angulo Rasco y otros (1999). Desarrollo Profesional del docente: Política, Investigación y Práctica. Akal. España.
- Ayuste, Ana. (1997). Pedagogía Crítica y Modernidad. Cuadernos de Pedagogía. Madrid.
- Barco, Susana. Nuevos enfoques en formación de profesores.
- Bertely Maria. Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento Etnográfico a la Cultura Escolar. Paidós. Bs. As.
- Birgin A y otros. La formación Docente cultura escuela y política Debates y experiencias. Serie FLACSO. Troquel. Bs. As.
- Camilloni A, y otros. (1998). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Bs. As.
- Davini, M. (1998) El Curriculum de Formación del Magisterio. Miño y Dávila. Bs. As.
- Davini, M. (1997). La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Paidós. Bs. As.
- Edelstein, G. Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.
- Ferry Gilles (1999). Pedagogía de la Formación. Novedades Educativas. Documento N° 6.
- Ferry Gilles (1999) El trayecto de la Formación. Paidós. Bs. As.
- Fierro C. (1999). Transformando la práctica docente. Paidós. Bs. As.
- Giroux, H. (1998). Una vida de lucha compromiso y esperanza.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales.
- Goodson., I. (2000). La enseñanza y los profesores I, II, III. Temas de Educación Paidós. Bs. As.
- Pérez Gómez. A. (1997). Autonomía Profesional y Control democrático de la práctica educativa. Cuadernos de Pedagogía. Madrid.
- Santoni Rugiu A. (1996). Nostalgia del maestro artesano. Grupo editorial Miguel Angel Porrua. Mejico.
- Gvirtz S. y otro. El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza. Aique. Bs. As.
- Sacristán Gimeno (1996) Docencia y Cultura escolar. Ideas Lugar editorial.
- Salgueiro, Ana Maria. (1998). Saber Docente y Práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Octaedro. Madrid.
- Soletec, A. (2001). Documento Universidad de Córdoba. Módulo III. Postítulo en Investigación Educativa.
- Souto M. y otros (1999). Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores. Serie Los documentos. Ediciones Novedades educativas. Bs. As.

Residencia I

Proceso de alternancia			
<i>Espacio</i> <i>Tiempo</i>	<u>Trabajo de campo:</u> Contextos - Institucionales Urbanos-rurales	<u>Trabajo en el Instituto</u>	<i>Espacio</i> Tarea
Espacio Anual. Periodo Marzo- Noviembre.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Observaciones indirectas • Ayudantía al docente en el aula. • Entrevistas a Directivos y docentes ,miembros de la comunidad, vecinos, (programadas u ocasionales) 	<p><i>Talleres de Reflexión coordinados por Residencia Educación y desde Ciencias Sociales la orientación Sociología.</i></p> <p><i>Etapa I. Consideraciones previas al trabajo en terreno. Período Marzo-junio.</i></p> <p><i>Etapa II. Recolección de la Información. Periodo AGOSTO (una semana de pasantía en escuelas rurales párale equipo que elige ruralidad y dos semanas en escuelas urbanas para los equipos de la localidad)</i></p> <p><i>Etapa III. Análisis básico de la información obtenida. Septiembre -- Octubre.</i></p> <p><i>Etapa IV. Preparación del Informe. Período Noviembre</i></p>	<p>I.1 Preparación teórico metodológica en los talleres. Definición de la tarea y el sentido de la misma. Centrar la mirada en la relación educación-sociedad para comprender las representaciones sociales acerca de la práctica.</p> <p>I.2 El objeto de trabajo, los propósitos. Organización de los grupos de trabajo.</p> <p>I.3 Elaboración de instrumentos de recolección de información</p> <p>I.4 Sobre las actitudes y recaudos éticos.</p> <p>II.1 Administración de técnicas de recolección de información: observaciones-entrevistas-encuestas- etc.</p> <p>II.3. Sistematización de la información.</p> <p>II.4 Organización y Categorización.</p> <p>III.1 Análisis de la información documentada.</p> <p>III.2 Trabajo con el total de la información recolectada.</p> <p>III.3. Trabajo con el material del equipo de escuela.</p> <p>III.4. Trabajo con el material general. El de todos los participantes.</p> <p>IV. Conclusiones y Síntesis de lo realizado. Jornadas de socialización .</p>

Residencia II

Proceso de alternancia			
<i>Espacio</i> <i>Tiempo</i>	<u>Trabajo de campo:</u> <i>Establecimientos escolares</i>	<u>Trabajo en el Instituto</u>	<i>Espacio</i> Tarea
Espacio Anual Marzo-Noviembre Período I Mayo-Julio. Período II Agosto- Octubre	<ul style="list-style-type: none"> • Relevamiento de Información Institucional. • Observación participante- • Observaciones indirectas • Ayudantía al docente en el aula. • Entrevistas a Directivos y docentes (programadas u ocasionales). 	<p style="text-align: center;"><i>Talleres de Reflexión y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Coordinado por Residencia y Educación con participación de las áreas curriculares.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y Análisis documental de PEI-PCI de las escuelas donde realizar la ayudantía escolar • Centrar la mirada en la interacción socio-cognitiva (<i>alumno – docente / alumno – alumno</i>) para caracterizar al grupo. • Realizar un registro del desarrollo de los contenidos con el fin de mirar el proceso de aprendizaje de los niños en las distintas áreas curriculares. • Vincular lo pensado desde las planificaciones del docente, el diseño curricular y lo que en la dinámica del aula puede adquirir un niño. • Producción de diseños alternativos.

Residencia III

Trayecto Pedagógico Didáctico

Tiempo	Espacio	Tareas
Período de 6 semanas	IFDC. <ul style="list-style-type: none"> Talleres de Reflexión y análisis de la propia práctica. Talleres de análisis del lugar de las NEE en la práctica pedagógica (marcos legales, pedagógicos y didácticos) Talleres de Producción Didáctica. Coordinado por Residencia Educación; orientación Didáctica, y todas las áreas Curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> Resignificación de Propuestas Didácticas Diseñadas por expertos/ Profesores de Áreas Curriculares. Análisis de Materiales Escolares (pertinencia lógica, psicológica, sociológica) Producción de propuestas alternativas superadoras a las analizadas en todas las áreas curriculares.

Trayecto I

I Trayecto		Proceso de alternancia		
Tiempo	Espacio	Trabajo de campo: <i>Establecimientos escolares/ONG.</i>	Trabajo en el centro: Instituto de Formación Docente Continua	Tarea
1° Semana desde.....hasta.....		Observación participante. no	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de Reflexión y análisis de la práctica docente. 	Centrar la mirada en la interacción socio-cognitiva. Identificación de problemáticas (individuales, grupales)
2° Semana desde.....hasta.....		Ayudantía escolar en el aula./espacios de apoyo en ONG.	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de reflexión y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje en los niños, aproximación a una evaluación diagnóstica de los niños con NEC y NEE . Consultas a las áreas curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> Acompañar al docente en todas las tareas que realiza dentro de la institución, reuniones de padres, entrevistas a padres, preparación de materiales etc.

<p>3° Semana desde.....hasta.....</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Realizar acciones puntuales de guía con pequeños grupos, • individualmente, variando dentro del aula con el objeto de poder ayudar a todos y al mismo tiempo ponerse en situación de que otras actividades alternativas podría brindársele a esos niños. • Pensar en propuestas de acción que surjan en función de las problemáticas identificadas.
<p>4° Semana desde.....hasta.....</p>		<p>Consultas al área de Residencia y áreas curriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en marcha de diseños elaborados por ellos a través de talleres. • Se incorporan desde el inicio de los trayectos y hasta el final las siguientes tareas: <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de itinerancia: <ul style="list-style-type: none"> “volver sobre sí mismos” • Análisis de post-práctica • Trabajar sobre sus registros y las observaciones realizadas. • Elaboración del informe final y de la propuesta alternativa.
<p>5° Semana desde.....hasta.....</p>			
<p>6° Semana desde.....hasta.....</p>			
<p>7° Semana</p>		<p>C o l o q u i o</p>	<p>Defensa del informe y de la propuesta pensada para el grupo en que se trabajó</p>

Trayecto II

II Trayecto		<i>Proceso de alternancia</i>			
Espacio		<u>Trabajo de campo:</u> <i>Establecimientos escolares</i>	<u>Trabajo en el centro:</u> Instituto de Formación Docente Continua	Espacio	
Tiempo				<i>Tarea</i>	
I E T A P A	1° Semana desde..... hasta.....	Observación no participante	Talleres de Reflexión y análisis de a práctica docente.	Centrar la mirada en la interacción socio-cognitiva (alumno – docente / alumno - alumno) para caracterizar al grupo. Identificación de alumnos con necesidades educativas comunes y especiales.	observaciones
	2° Semana desde..... hasta.....	Observación participante. Ayudantías.	Talleres de Reflexión y análisis de a práctica docente.	Centrar la mirada en la tríada Docente-Alumno- Conocimiento. Prestar especial atención a las interacciones :	
	3° Semana desde..... hasta.....		Dos encuentros semanales	.- cognitiva (aluno-objeto de conocimiento) .- socio-cognitiva (alumnos- alumnos/docente-alumnos) .- contextual (alumno-alumnos -objeto de conocimiento- docente-contexto) Realizar ayudantías.	
	4° Semana desde..... hasta.....				

II ETAPA	1° Semana desde..... hasta.....	Observación Participante. Ayudantías	TED TRPD	Elaboración de una red o Mapa conceptual: ¿qué se del contenido o tema?	planificación
	2° Semana desde..... hasta.....		TED Trabajo de los profesores con el fin de evaluar el proceso de los practicantes	Acreditación del contenido y sus posibles relaciones dentro de la lógica disciplinar. Determino posibles relaciones interdisciplinarias.	
	3° Semana desde..... hasta.....		TED TRPD	Diseño de secuencias para indagar ideas previas ¿qué ideas previas tienen los alumnos sobre el contenido?	
III ETAPA	1° Semana desde..... hasta.....	Dictado de clases en horario completo.	TED TRPD	Sondeo de ideas previas Selección de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Decido posibles relaciones con otras áreas – interdisciplinariedad-. Diseño de las primeras actividades	Planificación, ejecución y evaluación
	2° Semana desde..... hasta.....			Desarrollo las secuencias. Continúa la selección de actividades adecuadas para el grupo. Adaptaciones curriculares.	
	3° Semana desde..... hasta.....				
	4° Semana desde..... hasta.....			Planifico la evaluación.	

IV ETAPA	1° Semana desde..... hasta.....		TRPD	Evaluación. Elaboración del informe final	
	2° Semana desde..... hasta.....		Coloquio	Defensa del informe final	

Residencia Docente: Fortalezas y debilidades en planes de estudios diferentes

Mozzicafreddo, María Laura

Sandoval, Mirtha Noemí
silvasandoval@mymcom.com.ar

Van Der Linger, Libertad Emilse
libertademilse@hotmail.com

IFDC de Luis Beltrán, Río Negro

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

A partir de la realización de estas Jornadas que nos convoca a revisar las tendencias y supuestos de las prácticas y residencias en el marco de los planes de estudio, nos hemos generado una serie de interrogantes en relación a las propuestas curriculares que desde 1988 se llevaron adelante para el área de Residencia en el Instituto de Formación Docente de Luís Beltrán en la Provincia de Río Negro.

Desde una visión subjetiva, que intentará ser no subjetivamente, consideraremos dos planes de estudios desde el currículo prescripto, pero fundamentalmente vívido, dado que como profesoras de Residencia hemos transitado y transitamos estos procesos.

En el intento de dar respuestas a dichos interrogantes -que el equipo docente que hace la presentación tendrá en cuenta para una futura investigación- pudimos identificar aspectos, que en algunos casos constituyen fortalezas y en otros debilidades de ambos planes.

2. BREVE MARCO DE REFERENCIA:

En el Instituto de Formación Docente Continua de Luís Beltrán, Provincia de Río Negro a partir del año 1998¹ se pone en vigencia un nuevo Plan de Estudios para la formación de maestros y con él un nuevo Diseño Curricular dentro del marco de los acuerdos federales. Posteriormente, de la mano del proceso de acreditación de los institutos, se elabora el PEI² y el DCI³ a través de los cuales la Residencia, área de las prácticas que nos incumbe, modifica su marco metodológico y epistemológico y lo sustenta con una nueva estructura curricular, en este caso anual desde el primer año de la carrera para Profesores de EGB 1 y 2 que tendrá una duración de tres años.

El anterior Diseño Curricular había surgido a partir de la sanción de la Ley 2.288 para el Nivel Superior de la Provincia de Río Negro. Esta propuesta se habría concretado a partir del año 1988 donde se hizo la presentación del currículum para tal plan de estudio. Aquí la Residencia era cuatrimestral y se realizaba en el tercer año, precedida los dos años anteriores por un espacio curricular denominado de “Talleres Interáreas” el que se proponía el encuentro de Teoría y Práctica e implicaba la realización de trabajos de campo.

3. PROCURANDO CONTEXTUALIZAR Y CONCEPTUALIZAR AMBOS MODELOS.

3. 1. ACERCA DE LOS MARCOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN ESTAS PROPUESTAS:

Si bien en sus fundamentos el Currículo de 1988 explicita que “la Residencia no aparece abruptamente como una suerte de apéndice en el último año, sino que viene precedida de sucesivas inserciones del alumno en el medio con relación a la escuela, la escuela en su tejido institucional y relacional y finalmente el aula”⁴, en su explicitación del mapa curricular aclara que “excepto Residencia todas las áreas son de cursado anual y duran dos años” y amplía en la misma página que “se cursará en tercer año durante el

¹ Consejo Provincial de Educación. Río Negro; Resolución 1889/98

² PEI: Proyecto Educativo Institucional IFDC Luís Beltrán Año 1999

³ DCI: Diseño Curricular Institucional IFDC Luís Beltrán Año 1999

⁴ DISEÑO CURRICULAR Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente-Año 1988 CPE Río Negro Pág. 46

primer cuatrimestre” y que “finalizada la misma el alumno recibe el título de Profesor de Enseñanza Primaria”.

Es decir, aunque la propuesta curricular prescripta para los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Provincia de Río Negro del año 1988 consideraba los talleres interáreas de primer y segundo año con la intención educativa de hacer progresiva la entrada en la escuela y las prácticas, la Residencia aparecía situada al final de la carrera, en el tercer año y como etapa de cierre de la formación docente inicial. Duraba un cuatrimestre en el que el alumno estaría abocado por completo a ella sin cursar materia o seminario alguno. Las tareas implicaban observar, asistir a los maestros que prestaban sus salones y dar clases aisladas hasta llegar a una práctica integral.

Se puede decir que este momento era considerado como instancia de aplicación de la teoría aprendida, dado que planteaba una visión empirista de la práctica. Sustentada en un enfoque técnico –instrumental, la Residencia fundamentalmente consistía en aplicación de teorías, técnicas y prescripciones.

En el plan actual la Residencia es conceptualizada como “un campo educativo problemático propio que se constituye en un espacio de trabajo transdisciplinar” y desde primer año pone al alumno en contacto con el terreno donde luego ira a desarrollar su tarea. Se parte desde las representaciones del grupo acerca de la práctica docente y la atención está focalizada en la ruptura de modelos consolidados durante la trayectoria escolar. La reflexión sobre la práctica y la actividad metacognitiva atraviesan los tres años de formación inicial atendiendo entre otros aspectos formativos a la tendencia de reproducir las prácticas en sentido amplio.

Esta tarea aparece de la mano de la investigación que se constituye a lo largo de la carrera en una herramienta teórica central que permite paulatinamente acercarse a posibles respuestas provisorias de comprensión de la práctica, como también a la posibilidad de pensar en alternativas de acción fundamentadas.

Esta transformación propone una formación basada en lo profesional - personal y no sólo en lo disciplinar - pedagógico. La Residencia, enmarcada en este modelo, desde un Enfoque Situacional se basa en una pedagogía centrada en el análisis que

requiere “un tiempo, un lugar para el trabajo sobre sí mismo y un cierto modo de relación con la realidad”⁵.

Teniendo en cuenta estas concepciones nos centraremos en la implementación de las Prácticas y Residencias atendiendo a las formas, períodos y estrategias en ambos planes de estudio.

3. 2. ACERCA DE LAS FORMAS EN CADA MODELO

Para este trabajo consideraremos por formas al formato y/o estructura que se propone en Residencia para viabilizar aprendizajes. Esas formas contemplan a nuestro criterio: quiénes y cómo coordinan los distintos espacios; los contenidos que se enseñan; los modos de evaluación y acreditación de los mismos, entre otros aspectos y estas no son ajenas al marco teórico que las sustenta.

Con el propósito de puntualizar algunos aspectos hemos elaborado un cuadro en el que damos cuenta de las debilidades y fortalezas de cada plan. (Ver Cuadro I)

Desde la concepción del espacio de Residencia como una etapa terminal, las formas eran coherentes con el enfoque dado que la misma aparecía al final de la carrera en el último cuatrimestre y si bien en los años anteriores se proponían espacios de conexión entre teoría y práctica, no eran específicos de Residencia. Esto no resultaba casual sino que respondía a una estructura curricular que no contemplaba contenidos específicos, ni lineamientos de acreditación para el área. En esta perspectiva era suficiente que el rol del profesor de Residencia fuese el de supervisar y organizar las tareas en el último cuatrimestre de la formación.

Proponer los contenidos alrededor de problemáticas educativas interdisciplinarias, permitía el debate, desde distintas perspectivas pero esto finalizaba al llegar a tercer año, momento en el que se debían diseñar y ejecutar planificaciones descontextualizadas de la realidad de la escuela y del propio residente.

Desde una concepción que plantea la Residencia como un proceso de apropiación de saberes que requiere de “un tiempo, un lugar para proponer el trabajo

⁵ FERRY GILLES; El trayecto de la formación. Editorial Paidós. 1999

sobre sí mismo y relación con la realidad”⁶, este espacio cobra preponderancia. Al punto tal que se transforma en un espacio sistemático a lo largo de los tres años de la carrera, que facilita el encuentro de profesores y alumnos con una carga horaria destinada al trabajo en terreno mediante contenidos y lineamientos de acreditación propuestos por el Diseño Curricular.

El profesor deja de ser una figura decorativa para convertirse en un facilitador de la formación de Otro, propiciando el análisis y la reflexión a través de los Talleres de Investigación de la Práctica-Residencia, aunque continúa con las tareas administrativas organizativas tradicionales.

3. 3. ACERCA DE LOS PERÍODOS EN CADA MODELO

Retomando la noción de concepciones diferentes alrededor de la Residencia, en este apartado haremos referencia a los tiempos de duración determinados para este espacio curricular. Presentamos para tal fin un cuadro en el que destacamos las debilidades y fortalezas de los mismos. (Ver Cuadro II).

Mirada desde la concepción aplicacionista la propuesta anterior era de vanguardia dado que planteaba instancias de conexión teoría y práctica desde el primer año de la carrera a través de los talleres interáreas⁷, aunque la puesta en práctica de lo aprendido sólo era visible en el último cuatrimestre en el que se realizaban prácticas de ensayo y prácticas intensivas.

Notamos que desde una concepción procesual de la Residencia se plantean períodos que posibilitan el tiempo de reflexión sobre lo realizado, la resignificación de los marcos teóricos aprendidos, el análisis de las transformaciones que van sucediendo en relación a las distintas concepciones, entre otros aspectos. Todo esto en espacios simultáneos de trabajo en el taller y en el terreno.

Esta disposición de los períodos no es arbitraria y responde de manera coherente a las concepciones que la sustentan en cada caso, porque para aplicar lo aprendido es suficiente con un cuatrimestre al finalizar la carrera, mientras que para dar inicio a una

⁶ Ferry, Giles Pedagogía de la Formación. Novedades Educativas. 1999

⁷ Diseño curricular para la Formación docente C.P.E Río Negro 1988

formación inicial se requiere de un tiempo relativamente prolongado desde el comienzo que lleve de modo progresivo y paulatino a la apropiación de herramientas de análisis y reflexión.

3. 3. ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS EN CADA MODELO

Abordaremos en este apartado las acciones implementadas en cada modelo con la finalidad de facilitar los aprendizajes.

A partir de nuestra propia práctica, en el tránsito por ambas propuestas curriculares identificamos en relación a dichas acciones, debilidades y fortalezas que a posteriori mostramos en un cuadro organizativo. (Ver Cuadro III)

En el modelo anterior, si bien el trabajo en terreno aparecía desde el primer año, la tarea que el alumno debía realizar era de tipo investigativo centrada en la búsqueda de información, básicamente instrumental, lo que le permitía apropiarse de herramientas para organizarla desde una perspectiva interdisciplinaria.

En el modelo actual las estrategias implementadas desde el inicio de la carrera, reconocen como características de este alumno residente a un sujeto sobresocializado en el ámbito escolar -que vuelve al lugar donde se ha formado desde un rol diferente- lo que implica necesariamente un trabajo sobre sí mismo para resignificar vivencias, matrices, estilos... De manera coherente con este enfoque la estadía en terreno se presenta desde el inicio de la carrera pero haciendo hincapié en la reflexión sistemática a partir de los contenidos específicos para el área que aparecen legitimados por el Diseño Curricular.

El profesor de Residencia adquiere un rol preponderante, con presencia dentro de este espacio, dado que fundamentalmente será el encargado de seleccionar contenidos, planificar y coordinar talleres; evaluar y acreditar aprendizajes.

De la mano de esta concepción de Residencia Procesual, que sostiene el modelo actual, la reflexión iniciada en el primer año alrededor de la construcción de la práctica se recupera progresivamente en dispositivos organizados para tal fin.

En el modelo anterior la reflexión sobre la práctica se ubicaba al terminar la carrera antecedida por los otros conocimientos prioritarios tales como planificar y

seleccionar actividades. En este sentido la intencionalidad central de la formación estaba focalizada en “aprender a enseñar”

Estas estrategias, como es de suponer, no son neutrales, tienen un sentido y por supuesto una finalidad, sustentadas en una concepción de residencia diferente. Una restringida solo al ámbito de las prácticas y otra que involucra la práctica en sentido amplio y el trabajo sobre uno mismo a partir de estrategias investigativas.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN PROVISORIA

Revalorizamos esta convocatoria que nos permitió situarnos como profesoras de Residencia en este punto de transición, con la dificultad que implica hoy mirar y mirarnos desde esta Residencia por la que transitamos. No desconocemos que este trabajo refleja nuestra mirada, la que sabemos no es neutral sino sesgada por concepciones y vivencias que a lo largo de estos últimos años hemos incorporado.

A partir del proceso realizado en relación a la identificación de debilidades y fortalezas en cada plan de estudio respecto del área de Residencia, resulta ineludible considerar los otros actores involucrados para recuperar sus representaciones.

Se abre así un abanico de interrogantes, entre ellos qué piensan los graduados, los profesores, los alumnos, los maestros que tienen residentes acerca de cada concepción? Que coincidencias y/o diferencias encuentran con nuestro planteo? Interpretamos de igual forma los alcances del Diseño Curricular actual? En que medida nos acercamos o nos alejamos de su génesis? Conviven estas concepciones en el Instituto de Luís Beltrán? A pesar del cambio en la propuesta curricular, se puede hablar de Residencia procesual o estaremos frente a una Residencia de terminalidad concentrada?

Estos interrogantes plantean el inicio de un trabajo de investigación para profundizar en un nivel descriptivo-explicativo los procesos que se fueron concatenando desde el replanteo del enfoque residualista hasta la definición del nuevo plan y la ejecución actual considerando como eje las matrices que nos constituyen en las que se fueron gestando estas concepciones de las que somos portadores.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea y Duschatsky, Laura comp. “Maestros. Formación, práctica y transformación escolar” Ed. Miño y Dávila 2da edición 1.998

Achilli, Elena Libia - La práctica docente: Una interpretación de los saberes del maestro – Módulo I: Ciencias de la Educación.

Barco de Surghi, Susana. Nuevos enfoques en formación de profesores. Módulo I, Núcleo III. La escuela y el trabajo docente; Núcleo IV, Ámbitos y dimensiones en la formación de educadores.

Beillerot, Jacky. La Formación de formadores (Entre la Teoría y la Práctica). Serie Los Documentos I. Ediciones Novedades Educativas. Año 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional para los IFDC de Río Negro C.P.E. Año 1988

Diseño Curricular Jurisdiccional para los IFDC de Río Negro C.P.E. Año 1998

Diseño Curricular Institucional - IFDC - Luis Beltrán

Edelstein, Gloria y Coria, Adela. Imágenes e Imaginación Iniciación a la Docencia Kapeluz, 1999.

Ferry Gilles, Pedagogía de la Formación. Novedades Educativas. Documento N 6. 1999

Ferry Gilles, El trayecto de la Formación. Paidós. 1999

Filloux K. C. Intersubjetividad y formación Novedades Educativas Bs As. 1996

Urbano y Juri: Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Editorial Brujas

Modelos ↵ Ejes ↴	Plan Anterior ⁸		Plan Actual ⁹	
	Debilidades	Fortalezas	Debilidades	Fortalezas
F O R M A S	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatrimestral al final de la carrera. • El profesor de Residencia conocía los alumnos recién al comenzar el cursado de Residencia. • Falta de espacio propio. Existían los talleres interáreas donde se proponía la conexión teoría – práctica, que no eran espacios específicos de Residencia aunque la precedían. • Ausencia de contenidos, lineamientos de acreditación prescriptos. • Figura del profesor de Residencia como “encargado” en contraposición al que coordinaba los talleres interáreas I y II que debía “aquilatar sólida experiencia y capacidad organizativa”. • Los criterios de acreditación cambiaban dependiendo del grupo de profesores. • Profesor de Residencia como ejecutor y supervisor con gran carga de tarea administrativa y organizativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicancia de otras áreas a través de los profesores que participaban. • Aporte de distintas miradas a la problemática en estudio. • Compartir, discutir y establecer criterios para la corrección en conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continúa la carga administrativa –organizativa para los profesores de Residencia. • Falta de espacios legitimados para socializar problemáticas de la practica entre los profesores de todas las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter de taller transdisciplinar. • Profesor de Residencia selecciona, recorta, planifica contenidos, coordina los talleres y evalúa desde el primer año de la carrera. • Contenidos y lineamientos propuestos por el Diseño Curricular. • Determinadas y limitadas responsabilidades de cada área dentro de los espacios de Residencia. • Desde el primer año el espacio curricular se denomina: “Talleres de Investigación de la practica y Residencia”.

Cuadro I

⁸ Diseño Curricular 1988

⁹ Diseño Curricular 1998

Modelos ↩ Ejes ↓	Plan Anterior		Plan Actual	
	Debilidades	Fortalezas	Debilidades	Fortalezas
P E R I O D O S	<ul style="list-style-type: none"> La Residencia era cuatrimestral: el tiempo resultaba escaso y ajustado para distribuir las tareas a realizar en las dos escuelas que transitaban los alumnos. La escasez de tiempo imposibilitaba el análisis en profundidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentar con anterioridad a la Residencia, un espacio de talleres ínter reas, que propiciaba la conexión teoría - práctica, y eran sistemáticos y prolongados a lo largo del primer y segundo año. 	<ul style="list-style-type: none"> Carga horaria mínima de dos horas semanales para cada taller desde primer año inferior al resto de la carga de las restantes áreas anuales. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener estipulado por mapa curricular la cantidad de horas de campo. Su carácter anual desde primer año de la carrera posibilita el análisis y reflexión sobre las prácticas. Permite profundizar contenidos, resignificar sentidos y significados acerca de la práctica.

Cuadro II

Modelos ↩ Ejes ↓	Plan Anterior		Plan Actual	
	Debilidades	Fortalezas	Debilidades	Fortalezas
E S T R A T E G I A S	<ul style="list-style-type: none"> Falta de trabajo sobre “sí mismo” y con autobiografía escolar. Ausencia de trabajo acerca de las matrices que nos constituyen y sobre la escuela como “constructo histórico-social”. La tarea se iniciaba a partir de los aportes de Ciencias de la Educación y Psicología. Convertía el trabajo en administrativo – organizativo al no abordar contenidos específicos de la materia que enseñaba. Ausencia del profesor de Residencia. Implementación de clases de ensayo descontextualizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estadía en el terreno desde el primer año de la carrera en talleres interáreas. Realización del trabajo de campo en grupo y socialización. Participación de los distintos referentes de las áreas lo que permitía compartir y socializar posturas teóricas y metodológicas. Propiciar aportes para los alumnos que realizaban sus clases en el marco del taller desde todas las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ausencia de los referentes de las áreas lo que no permite socializar posturas teóricas y metodológicas. Falta de aportes para abordar problemáticas educativas en el marco del taller desde todas las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> La investigación como herramienta utilizando distintas estrategias. Realización de autobiografía escolar y sobre “si mismo” desde el inicio de la carrera. Comienzo del proceso de reflexión sobre la practica. Inicio del rastreo de las matrices que nos constituyen como maestros. La tarea se inicia y se planifica a partir de las propuestas de Residencia en los espacio de taller. Presencia del profesor de Residencia para coordinar, diseñar, ejecutar y evaluar. Estadía en el terreno desde el primer año de la carrera en talleres interáreas. Realización del trabajo de campo en grupo y socialización. Recuperación de saberes trabajados en años anteriores de modo progresivo y complejizante. Presencia de un dispositivo organizativo para sistematizar el análisis de las practicas.

Cuadro III

Esa Bonita Página. La planificación de clases durante la residencia docente

Negrin, Marta
mnegrin@criba.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

“En 1958, durante el campeonato mundial de fútbol en Suecia, el entrenador Feola mantiene una sesión de trabajo con el equipo de Brasil. En unas horas más deberán enfrentar a Inglaterra, un serio oponente para las aspiraciones del equipo de Pelé, Vavá y Garrincha. El técnico Feola planifica el partido con la seriedad que exigen las circunstancias. Es una larga sesión donde el entrenador explica a los jugadores lo que deben hacer con toda precisión para confundir a los ingleses. Así desarrolla en la pizarra los primeros quince minutos de juego, después los quince siguientes y así hasta el término del juego con el triunfo de Brasil. La idea es brillante, pero algo no convence a los jugadores. Después de un silencio prolongado Garrincha dice: ¿Puedo hablar, profesor Feola? Puede, dice el entrenador. Agrega entonces Garrincha ¿Usted ya arregló todo esto con los ingleses?”¹

1. SER PRACTICANTE: LOS AVATARES DE UN LUGAR PROBLEMÁTICO

Ser practicante supone ubicarse en una zona de paso, de transición, en la que se fluctúa entre *ser* estudiante y *no-ser* profesor. Lugar de indeterminación que queda definido por el término mismo con que se lo nombra: *ser practicante* implica estar “...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, 1995:33). Lugar, al mismo tiempo, de máxima exposición, en tanto sobre él convergen la mirada del profesor que le cedió “su curso” -y quizás también su modelo-, la de los docentes de la cátedra universitaria, la del asesor de prácticas e, inevitablemente, las miradas de los alumnos.

¹ En Matus, Carlos, *Política, planificación y gobierno*, Caracas, Fundación Altadir, s/d, pág. 47.

Mientras que la condición de estudiante universitario, afirma Gustavo Bombini, parecía asegurar cierta relación personal con el saber (estudiar para uno mismo, para aprobar una materia, para saber más sobre un tema), y cierto grado de especialización (estudiar una materia del área de lenguas clásicas o elegir la orientación del área de teoría literaria), si se presentaba como un desafío que se resolvía dentro de una comunidad de pares, en un cierto ámbito de familiaridad (en Letras nos conocemos todos), la condición de practicante, por el contrario, supone salir a un mundo casi desconocido, que poco se parece a la imagen que se conserva del propio paso por la escuela. Ser practicante se convierte en una experiencia nueva en la que se debilitan algunas certidumbres: ahora es preciso estudiar para darles algo a otros; ya no hay especialización: tan pronto hay que dar una clase sobre gramática como sobre los géneros literarios o, lo que es un reto aún mayor, a veces hay que enseñar temas que no fueron vistos en las materias de la universidad. Por añadidura, ya no se está con los pares, sino con una profesora diferente, que estudió hace ya unos años y que, según dice, lo que sabe lo aprendió dando clases. Y por si esto fuera poco, en frente habrá unos sujetos desconocidos, probablemente poco interesados por el lenguaje, la literatura y ni que hablar de las teorías (Bombini, 2004).

2. LA PLANIFICACIÓN: ¿UN TEXTO PARA CONTROLARLOS A TODOS?

Lo que inaugura el juego es la observación de clases, durante un lapso de tiempo determinado, en el curso elegido o asignado. Durante esta instancia se espera que el practicante aguce la mirada y el oído, y sea capaz de elaborar un diagnóstico que guíe sus futuras acciones, teniendo en cuenta que la realidad del aula “articula en su interior múltiples determinaciones de orden extradidáctico, que se inscriben en la estructura y dinámica institucional, que amarran a los actores, por individualizables que sean, a una historia común compartida” (Edelstein,1995: 15)

Una vez que el profesor del curso le ha asignado el tema², el residente deberá concretar una serie de definiciones y decisiones en torno al currículum, que comprenden la selección y organización de los contenidos, las estrategias metodológicas que, como docente, pondrá en juego, el conjunto de textos que llevará al aula, las actividades que propondrá a los alumnos y las formas de evaluación que implementará. Todo ello en un marco de coherencia, respeto por el conocimiento disciplinar y adecuación al grupo y a la realidad – *aprendizaje situado* decimos ahora- y, además, todo esto debidamente fundamentado.

Por algún lugar habrá que empezar y lo que se pide, por supuesto, es hacer la *planificación de la unidad didáctica*³. Durante su paso por la universidad, el estudiante ha experimentado la escritura de distintos géneros discursivos académicos: monografías, informes de lecturas, parciales escritos. En ese proceso de alfabetización académica⁴, ha desarrollado, de manera más o menos intuitiva, habilidades de lectura y escritura que le permiten jerarquizar la información, explicar un concepto, argumentar una hipótesis⁵. Pero la planificación se presenta como un género con características particulares: un texto de anticipación que conjuga saberes de distinto tipo – académicos, culturales, cotidianos- y suscita reacciones diversas.

Para algunos estudiantes, planificar es una cuestión meramente formal, una “asimilación de simple retórica” (Gimeno Sacristán, 1993: 313). Una cosa es el texto y otra, bien distinta, lo que ocurre en el aula. Como dice Salinas, “... ese documento escrito no deja de ser una declaración de intenciones, de las mejores intenciones, si se quiere. El problema, a la hora de cristalizar esas intenciones en el aula, y en procesos concretos de enseñanza y aprendizaje, es de otra naturaleza” (1996:29). O aún mejor,

² Gloria Edelstein, *op. cit.* enumera las situaciones posibles, que van desde la aparente “libertad no condicionada” en la elección del tema hasta la exigencia sostenida que deja escaso margen para las innovaciones pedagógicas, p. 57.

³ “El diseño de unidades didácticas es una de las planificaciones a la que los profesores conceden más importancia por ser la que ordena una parte significativa del contenido para un tiempo cómodo de manejar, manteniendo la actividad de los alumnos, su interés y la coherencia de la acción” (Gimeno Sacristán, 1993: 316).

⁴ Paula Carlino (2005) explica que este concepto, desarrollado en principio en el ámbito anglosajón, señala “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”, p. 13.

⁵ Recién en los últimos cinco años se ha producido el debate acerca de la necesidad de que la lectura y la escritura sean objeto de enseñanza en cada espacio curricular de la educación superior. Cf. Carlino, 2004.

citando al mismo autor, “... es posible construir, sobre el papel, programaciones primorosas y ser un mal profesor”(1994:139)

Claro que no todos comparten esta apreciación: muchos necesitan “precisas instrucciones sobre cómo dar clases”; para ellos la planificación funciona como una herramienta imprescindible contra la incertidumbre, un pase seguro hacia ese otro mundo, tan distinto del académico, el mundo de la práctica, una tabla de salvación a la que aferrarse y que permitirá mantenerse a flote siempre y cuando sea respetada al pie de la letra.

Para otros, unos pocos, el texto de la planificación no es más que una imposición, una simple exigencia de la cátedra, un instrumento para la evaluación y el control.

Efectivamente, una de las críticas que habitualmente se le formulan a la planificación es la de constituir un texto coercitivo, escrito bellamente solo para ser mostrado, pero sin ninguna utilidad práctica para el que la diseña. Esta fuerte representación sobre el valor prescriptivo del texto sigue operando como un obstáculo a la hora de explicar a los practicantes que la planificación es un texto-tejido de trama abierta, el espacio en que se imprimen algunas decisiones, el mapa de la práctica, flexible, necesariamente incompleto, una hipótesis que se pone a prueba.

3. LA PLANIFICACIÓN: UN TEXTO PARA PENSAR LA PRÁCTICA.

De eso se trata, y más aún si esta práctica está en proceso de construcción, si está siendo imaginada por un sujeto en formación que no tiene otra referencia más que su propia biografía escolar.

Pensar los componentes de la planificación implica tomar conciencia del “marco de relaciones, de restricciones, de posibilidades y limitaciones, de condiciones de trabajo desde las cuales el profesor toma decisiones, valora situaciones y actúa” (Salinas, 1994:152). Es dentro de ese marco que se realiza un diagnóstico previo donde entran a jugar los sujetos, la institución y la escena en que ocurrirán los hechos – aspectos que pueden ser percibidos como inexorables o como alterables en alguna medida -, se formulan los propósitos, la estrategia metodológica del profesor, las

propuestas de actividades y, fundamentalmente, se predice acerca del impacto posible de esas tareas en el aula, en términos de “lo que vale la pena”. No se trata de una simple disquisición terminológica acorde con los diseños curriculares de moda. Pensar los componentes de la planificación implica también considerar los intersticios que serán llenados durante la etapa de la “enseñanza interactiva” (Jackson, 1990: 184).

En el caso de los alumnos residentes, el problema se complejiza, dado que deberán tenerse en cuenta también los modos de acción que ha venido desarrollando el profesor titular del curso que le “es prestado para sus prácticas”, de manera de no provocar un quiebre con su propuesta.

Planificar, en síntesis, se presenta como una *tarea de resolución de problemas* en torno a la dimensión central de su práctica: el desarrollo del curriculum. Se trata, sencillamente, de enseñar a unos alumnos. La aparente simplicidad de esta afirmación, sin embargo, oculta complejísimos procesos de elaboración de los saberes a enseñar, que serán abordados en el siguiente apartado.

4. CONOCIMIENTO ACADÉMICO VERSUS CONOCIMIENTO ESCOLAR (O LO QUE NO DICE LA TEORÍA DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA)

Desde una mirada tradicional, los contenidos escolares son solo una simplificación del conocimiento científico, de tal manera que las disciplinas actúan como el referente fundamental para su selección, organización y presentación. De acuerdo con esta concepción, el alumno residente solo debe preocuparse por trasponer los conocimientos científicos atendiendo a la doble compatibilidad de la que habla Chevallard: por un lado, el saber enseñado debe ser visto por los “académicos” como suficientemente cercano al saber sabio a fin de no provocar su desautorización. Por otra parte, el saber enseñado debe aparecer lo suficientemente alejado del saber de los padres, es decir, del saber banalizado en la sociedad (Chevallard, 1997:30).

Sin embargo, los desarrollos actuales de las didácticas de las materias escolares advierten que el conocimiento escolar no es, como advierte Gimeno Sacristán, un “resumen de saber académico” (1993:173), sino que es un conocimiento

epistemológicamente diferente, por su finalidad, por sus condiciones de elaboración, por quiénes lo elaboran y por la integración de fuentes diversas sobre las que se construye.

La cultura propia del contexto escolar, con sus prácticas, escenarios, actores, episodios, formatos de interacción, actividades, tareas, contenidos, etc., conforman un todo característico, específico y diferenciado de otros contextos. El valor de una forma de conocimiento se determina en situación y “(...) a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Por consiguiente, el saber nunca es el mismo para sus creadores, para sus usuarios, para los alumnos” (Brousseau, 1990:261)⁶. Cuando no se reconoce la calidad situacional del conocimiento –en este caso específico, su carácter escolarizado- pueden producirse graves distorsiones en la selección de temas para la enseñanza.

El contenido escolar es producto de una transformación del conocimiento en versiones adecuadas a sus propósitos y a sus alumnos. Las escuelas básicas deben ofrecer aproximaciones verosímiles y fiables del conocimiento a jóvenes a los que no se espera transformar en expertos, sino en usuarios competentes capaces de optar con responsabilidad y sabiduría informada. Como señala Fenstermacher: “La materia no se enseña con el fin de preparar al estudiante para que sea un especialista en ella, sino para aumentar su capacidad de comprender su mundo e influir sobre él” (1989:175).

En el caso específico de la enseñanza de la lengua, el problema se torna aún más complejo en virtud de dos situaciones sobre las que alertan Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly⁷: en primer lugar, no hay una única teoría susceptible de dar cuenta del objeto lengua en la totalidad de sus aspectos; este campo científico está escindido en numerosas disciplinas que han seleccionado y desarrollado un aspecto limitado. En ausencia de una teorización más global, el profesor de Lengua se ve obligado a recurrir a distintas conceptualizaciones, a reconocer contradicciones e intentar construir una propuesta coherente de intervención didáctica. Es justamente este proceso de

⁶ Citado por Feldman D. “El papel actual de la reforma curricular y de los expertos”, Revista Argentina de Educación, año XVI, n° 25, pág. 33-48.

⁷ Bronckart J-P. y Schneuwly B. (1991) “La didactique du français langue maternelle: l’emergence d’une utopie indispensable” [La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable], en Education et Recherche, 13e année 1: 8-25.

solidarización de distintos saberes en el marco de la enseñanza el que demanda mayores esfuerzos a los alumnos residentes.

5. ESCRIBIR LA PLANIFICACIÓN

Sabemos que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso, que, al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación (Alvarado y Cortés, 2001). Por esta razón se ha insistido en la potencialidad epistémica de la escritura como forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado. En palabras de Stafford: “Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no había pensado si no se hubiera puesto a escribirlas”⁸.

Escribir la planificación, en el caso de los alumnos residentes, supone avanzar un poco más en la construcción del conocimiento profesional docente. Durante el proceso de escritura se transforma la relación con el saber disponible, en tanto se “piensan por escrito” las múltiples dimensiones que atraviesan la práctica, se ejercita el arte de la anticipación, de la conjetura, se imaginan las alternativas posibles. Y en este proceso se desarrollan habilidades vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad, propias de la creatividad y del pensamiento crítico.

Al mismo tiempo, el texto de la planificación, concebido como un boceto maleable sujeto a cambios, brinda la posibilidad de ser leído y discutido con otros. Los comentarios de los asesores permiten realimentar las previsiones originales y evitan muchas veces que las planificaciones “fragüen” prematuramente, dilatando el punto de solidificación de pensamiento y lenguaje.

Una última reflexión apunta a la importancia de escribir las consignas de las actividades que será propuestas a los alumnos. Las consignas se sitúan dentro del campo de las estrategias docentes, por lo tanto su formulación constituye una acción consciente e intencional sobre la que conviene reflexionar en el momento de la planificación.

⁸ Citado por Carlino, 2005, pág. 26.

En primer lugar, el tipo de consigna que se da puede alterar el modo como los alumnos encaran su resolución (Harf, 1997:14). Consignas demasiado amplias, confusas, ambiguas, desorientan a los estudiantes que no alcanzan a comprender “qué hay que hacer” y obligan al profesor a volver a decirlas una y otra vez, de diversas maneras.

Por otra parte, las consignas “modelizan” formas de proceder. La investigación ha demostrado que la forma de pensar de los alumnos sobre un texto viene muy determinada por la manera en que los profesores les piden que piensen por medio de sus preguntas y propuestas (Colomer y Camps, 1990:99).

La consigna, finalmente, es el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que guía la producción y la evaluación de esa producción. Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido que encauza el comentario y la corrección de los trabajos (Alvarado, 1998: 50). Punto de partida y de punto de llegada.

Es gracias al proceso de escritura que la planificación deja de ser, entonces, “esa bonita página” para pasar a ser una forma de pensar y de producir conocimiento sobre la propia tarea de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado M (1998) “Escritura e invención en la escuela”. En AAVV *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires: A-Z Editora.

Alvarado, M. y Cortés, M. “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”, en Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, n° 1, pp. 19-23.

Bombini, G. (2004) “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, en *Actas de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, U.N. Córdoba. Formato CD.

Bronckart J-P. & Schneuwly B. (1991). *La didactique du français langue maternelle: l'emergence d'une utopie indispensable* [La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable]. *Education et recherche* 13e année 1: 8-25.

Carlino, P. (2004) “¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad” Conferencia inaugural del Simposio ‘Leer y escribir en la educación superior’, realizado dentro del I

Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones Educativas en América Latina, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.

Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Colomer T. Y Camps A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid: Celeste Ediciones.

Edelstein G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Feldman D. “El papel actual de la reforma curricular y de los expertos”. En Revista Argentina de Educación, año XVI, nº 25, pág. 33-48.

Fenstermacher G. (1986) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Harf R. (1997) “Estrategias docentes: El docente como enseñante” Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación inicial.

Jackson Ph. W. (1998) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Salinas D. (1994) “La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?”. En José Félix Angulo y Nieves Blanco (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Salinas D. (1996) “Curriculum, racionalidad y discurso didáctico”. En Poggi M. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.