

# 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](mailto: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

## Volver a la escuela: miradas pedagógicas sobre el espacio escolar

*Aiello, Berta Graciela*  
badep@speedy.com.ar

*Borel, María Cecilia*  
mcborel@criba.edu.ar

*Iriarte, Laura*  
iriartelaura@infovia.com.ar

*Montano, Andrea*  
amontanoar@yahoo.com.ar

*Sassi, Viviana Graciela*  
vgsassi@criba.edu.ar

*Yasbitzky, Ana Clara*  
acy@bvconline.com.ar

Universidad Nacional del Sur

*“La escuela es uno de los lugares de localización de la disciplina, aunque no el único. Los mecanismos y ámbitos de manifestación son múltiples. Piénsese en el diseño arquitectónico de las escuelas. No parece responder necesariamente a criterios estéticos, aun cuando a veces se los tenga en cuenta, sino que la escuela está pensada para ser habitada más que para ser mirada. También para que aquellos que la habitan puedan observarse y ser observados. Casi puede decirse que los espacios se diseñan (en el mejor de los casos) anticipando e imaginando los cuerpos que han de ocuparlos y el tipo de acciones que se realizarán dentro. Más aún, las posibilidades del espacio condicionan su uso, es decir, aquello que efectivamente puede hacerse” (Aisenstein, 2000).*

### 1. COMO PARA EMPEZAR

La asignatura Teoría Educativa, perteneciente al área de Ciencias de la Educación del departamento de Humanidades, integra los planes de estudio de todos los profesorado y del Programa de Capacitación Docente de profesionales (PROCYED) que se imparten en la Universidad Nacional del Sur. Articulada con otras materias

específicas<sup>1</sup> que, en conjunto, promueven la formación docente, persigue la finalidad de introducir a los futuros docentes en el estudio de las cuestiones pedagógicas.

Este trabajo sistematiza una experiencia innovadora que estamos implementando en el presente ciclo lectivo, en torno al planteo y tratamiento de la temática referida a la escuela como construcción histórica y social. La propuesta consiste en la realización de una visita a una escuela<sup>2</sup> con el propósito de ofrecer a los alumnos la oportunidad de acercarse a una realidad “conocida” desde una posición que se asemeja más a la de un “extranjero”. Se trata de promover un “mirar pedagógico” que trate de “hacer extraño lo habitual”.

Es pertinente señalar que las perspectivas y enfoques teóricos desde los que referenciamos los contenidos curriculares no son presentados como concepciones acabadas, de comprensión atemporal, sino como un conjunto de producciones históricas que permitan la reflexión contextual del objeto analizado. En este orden, propiciamos un primer acercamiento<sup>3</sup> formal a la institución educativa procurando problematizar el objeto “escuela” y repensar las prácticas docentes.

## 2. EXPLICITANDO SUPUESTOS

Las particulares condiciones socio - históricas actuales (vigencia del modelo neoliberal, diversidad de pautas y rasgos sociales y culturales, incremento de la pobreza y la exclusión, de la violencia y el malestar, entre otras) encierran nuevos desafíos a la

---

<sup>1</sup> Las restantes materias pedagógicas que conforman los planes de estudio de los profesorados son, en orden de secuenciación, Psicología de la educación, Psicología evolutiva, Didáctica general, Didáctica especial y Práctica docente integradora.

<sup>2</sup> En el año 2005, el propósito de la visita a la escuela se orientó a la comprensión de la complejidad de su dinámica como institución educativa, como fenómeno y práctica social, analizándola a partir de las relaciones de poder y los modelos de regulación social que actúan a través de la misma (desde el tema del poder, el disciplinamiento, las normas, etc).

<sup>3</sup> Para un gran porcentaje del alumnado de Teoría Educativa, el cursado de esta materia representa el primer contacto en la universidad con una disciplina orientada hacia el estudio de un objeto social. Este trabajo pedagógico implica un esfuerzo por “romper con las prenociones y prejuicios de la visión dominante” e intenta promover la construcción de “sus propios instrumentos de análisis de la realidad social” (Bourdieu, 2000:269).

educación y a la escuela del presente y del futuro, exigiendo que se amplíen y superen las instancias de problematización<sup>4</sup> habituales.

En ese contexto de crisis y de profundas transformaciones, la formación de docentes debe tender a resignificar el sentido del trabajo pedagógico, a partir de la reflexión crítica sobre los modos en que las prácticas culturales, políticas y pedagógicas se asumen en la escuela, en el sistema educativo y en la sociedad en general. La propuesta pedagógica de Teoría Educativa se apropia de esta finalidad y proporciona herramientas teórico-prácticas para reflexionar acerca de la práctica docente a partir del reconocimiento de las relaciones que sostiene con otros niveles contextuales y las determinaciones que inciden en su estructuración.

Con vistas a la formación de docentes, es lícito preguntarnos respecto de la necesidad de estudiar pedagogía. Antelo indaga empíricamente esta cuestión y, además de desarrollar ciertos argumentos en su favor, sintetiza las razones posibles en una que considera especialmente elocuente: *“Para pensar de otro modo”* (1999:63). Estamos convencidas de que la formación pedagógica posibilita a los estudiantes / futuros docentes el abordaje y la comprensión de las problemáticas del campo desde ángulos no explorados con anterioridad y, más aún, desde perspectivas que cuestionan y/o superan las visiones hegemónicas.

En este sentido, al entender a la escuela como institución social, como producto histórico, con una asignación específica de sentido, dinamizada por la acción de los sujetos sociales que en ella interactúan, se privilegia la comprensión del acontecer institucional como resultado de múltiples configuraciones y regulaciones -macro y micro-. Se propicia una mirada sobre la escuela *“[...] que busca ángulos y perspectivas nuevas como formas de abordar la complejidad de un campo, la dinámica de sus tensiones, la dificultad de sus desafíos”* (Korinfeld, 1999:10).

Intentamos la promoción de una mayor autonomía racional, al abrir un espacio de reflexión sobre cómo opera el discurso hegemónico al instalar sus concepciones con respecto a la institución educativa, el vínculo pedagógico, el conocimiento escolar, etc.,

---

<sup>4</sup> Deleuze nos dice: *“un problema, en tanto creación de pensamiento lleva en sí su necesidad o su <poder decisorio>, que no tiene otro criterio que el desplazamiento que él implica y que hace de él, precisamente, un problema: él hace pensar, él fuerza a pensar. El criterio es, por lo tanto, a la vez la*

y también de análisis sobre su incidencia en la constitución de las subjetividades de los actores de la comunidad educativa. Precisamente, uno de los mayores poderes del discurso hegemónico es producir e imponer las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo. Es así como las opciones de quienes detentan el poder “*se imponen completamente en la realidad y en los espíritus, confiriendo a lo que constituye un arbitrio social toda la apariencia de lo natural*” (Feldfelber y Kaplan, mimeo).

El análisis de las cuestiones relativas al tema del poder<sup>5</sup> y la norma, las tradiciones y rituales, el tiempo y el espacio como configuradores de las experiencias de los actores, etc., presentes en la institución educativa, promueve diversidad de interrogantes. El desafío es reconocer esas ‘creencias indiscutidas’ o verdades evidentes en sí mismas sobre la escuela, identificándolas como comprensiones de sentido común que pueden ser resultado de condicionamientos sociales ignorados y que operan dificultando la comprensión de los procesos sociales. Se aspira a comprender los factores objetivos que actúan limitando la problematización de las creencias y los modos de entender el mundo de los sujetos, a la vez que condicionan los procesos de apropiación del saber.

### 3. INSTRUCCIONES PARA MIRAR LA ESCUELA

#### ***Sobre miradas pedagógicas***

El propósito del trabajo práctico, objeto de esta ponencia, se orientó a procurar la comprensión de la complejidad inherente a toda institución escolar, analizándola desde un aspecto en particular. En este orden, los pasos iniciales nos llevaron a recortar una problemática del ámbito escolar la que –sabemos– es efecto de múltiples atravesamientos, tales como la consideración de la escuela como construcción histórica

---

*violencia y la novedad. Violencia y novedad indican la contingencia y la exterioridad de un encuentro que da lugar a un acto auténtico de problematización, a una creación de pensamiento”* (2004).

<sup>5</sup> “*Estamos, en definitiva, por hacer natural que se hable del poder y que se estudie y explique como elemento y fenómeno esencial inherente a las relaciones sociales y a la estructuración de cualquier comunidad*” (Popkewitz y Pereyra, 1994:19). No sólo preocupa la ‘denuncia’ del poder como medio de ‘supresión’ sino la comprensión del poder para ‘manejarlo’ y hacerlo más ‘soportable’.

y social, como campo de lucha y trama de poderes; la dinámica institucional; los docentes, alumnos y el saber; los procesos de socialización y mediación; la escuela como espacio educativo, laboral y de conformación de subjetividades; la diversidad social y cultural; las tendencias a la reproducción y a la transformación o lo instituido y lo instituyente; todo esto pensado en un particular contexto histórico-social y desde la singularidad de cada institución educativa.

Asimismo, partimos de reconocer que nuestros alumnos –en tanto alumnos y algunos también como docentes- experimentan la escuela como un acontecer institucional cotidiano, un ámbito ‘familiar’, en el que pueden implicarse. Por ello, en principio, su análisis estaría desprovisto del ‘misterio’ que podría caracterizar a otras instancias no vivenciadas u observadas durante los años de su trayectoria escolar. En el comienzo de esta experiencia estarían dando por supuesto que saben qué es una escuela, cómo funciona y cómo “se ve”, lo que puede actuar como un obstáculo epistemológico en la construcción de conocimiento sobre la institución educativa. Esta estimación derivó en la expectativa de promover el reconocimiento de esos supuestos, sobre todo en aquellas situaciones en las que se presentan inconsistencias que no se dejan atrapar por las representaciones existentes.

La propuesta generada para el presente ciclo lectivo se basó en el análisis del espacio y la arquitectura escolar, en calidad de recortes de una realidad compleja que funcionan como ejes organizadores de la mirada de los alumnos. La misma se sustentó en una consideración del espacio escolar desde las dos acepciones que le asigna Schvarstein (1992), como espacio – materialización, según la forma particular y concreta como se distribuye en el aquí y ahora, y como espacio – abstracción, atendiendo a la expresión simbólica del modo como la organización concibe las relaciones entre sus integrantes y la realización de sus procesos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Este planteo coincide con lo sostenido por Eco, desde el campo de la semiología, respecto de que todos los fenómenos culturales –y la arquitectura es uno de ellos- pueden ser considerados como sistemas de signos, en los que se reconocen “unos *significantes descriptibles* y catalogables, que pueden denotar funciones precisas [...] y unos *significados sucesivos* que pueden serles atribuidos no solamente por vía de denotación, sino también por vía de connotación” (1994:289), es decir, simbólica. Concibe nuestras relaciones con el objeto arquitectónico como acto de comunicación, sin excluir su funcionalidad. “Lo que permite el uso de la arquitectura (pasar, entrar, pararse, subir, salir, apoyarse, etc.), no solamente son las funciones posibles, sino sobre todo los significados vinculados a ellas, que me predisponen para el uso funcional” (283).

Esta doble mirada nos permite apreciar el constante movimiento dialéctico de construcción del mismo, dado que lo que consideramos la “realidad” del espacio escolar no puede ser entendida independiente del sentido que le asignamos a su materialidad. Por otra parte, si consideramos que *“la percepción del espacio no es sólo cuestión de lo que puede percibirse sino también de lo que puede eliminarse”* (Hall, 1993:60), surge como necesario observar el espacio escolar tanto por lo que “devela o revela” como por lo que “oculta”.

El espacio escolar, como toda realidad social, conlleva una doble existencia inscripta tanto en las estructuras materiales como en la producción de subjetividades (representaciones). Es necesario comprender la función espacio en un sentido productivo ya que es capaz de implicar determinadas formas de pensar, hacer y sentir. Como señala Heras Montoya, *“nosotros construimos el espacio y éste nos configura a nosotros. Somos el resultado de aquellos espacios que habitamos. Las casas, los edificios, las escuelas, son como nosotros las hacemos, pero nosotros somos –de alguna manera- como ellos nos van haciendo”* (1997: 11). Continuamente habitamos y deshabitamos espacios, que quedan en la memoria, que se instalan como marcas y huellas que condicionan nuestra percepción de los hechos, y desde las que asignamos significados y organizamos nuestras experiencias.

De esta manera, partimos de asumir que el espacio, como toda construcción histórica y social, *“jamás es neutro, sino que recoge, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y de las relaciones sociales de quienes lo habitan y entre quienes lo habitan. El espacio comunica; muestra a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace de él”* (Veiga-Neto, 2000:201).

En esta línea de pensamiento, propusimos el análisis del espacio y la arquitectura escolar como dispositivos productores de subjetividades, reguladores de los comportamientos y expectativas de los sujetos, habilitadores de distintas experiencias en los sujetos que integran una institución particular, y como espacio para la convivencia, mediada por la actividad escolar de los sujetos particulares donde se entrecruzan y develan significados, apropiaciones y modificaciones de la materialidad, como forma de intersección entre lo “instituido” y lo “instituyente”. *“La realidad escolar parece*

---

*siempre mediada por la actividad cotidiana –la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo- que emprenden los sujetos particulares”* (Rockwell.y Ezpeleta, 1985: s/p).

La propuesta de la visita a una escuela concretó el ingreso formal a los contextos institucionales reales donde la práctica docente se lleva a cabo. Desde una mirada ‘pedagógica’, la construcción de categorías analíticas que actúan a modo de “caja de herramientas”, posibilitó el desarrollo de procesos de análisis y reflexión desde los cuales se puedan superar aquellas perspectivas que consideran a la escuela como lugar neutral, como espacio meramente distribuidor o reproductor de saberes, sólo como contexto del saber, como mero contenedor de un repertorio de acciones vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje, etc.

### ***La arquitectura a clase***

Con el doble objetivo de favorecer la articulación entre teoría y práctica, y brindar herramientas desde la arquitectura que faciliten el análisis y la interpretación de lo registrado durante la visita a la escuela, antes de la realización del trabajo práctico se invitó a participar de una clase plenaria a un alumno arquitecto<sup>7</sup>, que cursa la materia en el marco del Programa de Capacitación Docente de profesionales.

En esa ocasión, el disparador del trabajo conjunto lo constituyó la foto de un aula que forma parte de un prototipo de un proyecto italiano. La foto ofrecía una imagen diferente de la representación social habitual de la escuela<sup>8</sup>. El trabajo por subgrupos consistió en el análisis e interpretación de esta imagen, a partir de la interrogación sobre el modelo pedagógico, las posiciones de los sujetos y la localización del saber. La puesta en común se desarrolló en torno a la relación entre arquitectura y sociedad, entendiendo a la arquitectura como la materialización de una determinada postura.

---

<sup>7</sup> Flavio además acercó gran cantidad de materiales al equipo de cátedra, algunos de los cuales fueron seleccionados como bibliografía ampliatoria para el tratamiento del tema del espacio escolar.

<sup>8</sup> Durante un encuentro plenario anterior, en el que se realizó la introducción a la unidad sobre la Institución escolar, se solicitó a los alumnos que realizaran un dibujo sencillo que representara la idea que tenían de una escuela. Las respuestas fueron por demás interesantes dada su homogeneidad. Como rasgo sobresaliente puede señalarse la asociación a un edificio, con ausencia de sujetos.

### ***La literatura a clase***

El trabajo en comisiones estuvo orientado por el objetivo de repensar y recuperar de manera crítica y creativa el conjunto de categorías y conceptos trabajados, para dar lugar a la construcción abierta de nuevas imágenes sobre la escuela `conocida´ y sobre la escuela `visitada´.

En la primera parte de este trabajo, la actividad propuesta consistió en elaborar instrucciones literarias<sup>9</sup>. En *Historias de Cronopios y de Famas* (1962), Julio Cortázar presenta una mirada a la vez poética y divertida capaz de enfrentar rutinas y sentidos comunes. Pensamos que las instrucciones de Cortázar podían utilizarse para cuestionar la naturalización de las rutinas institucionales y que permitirían atender actos desestimados, desvalorizados, innominados.

Desde este punto de partida, propusimos a los alumnos que elaboraran instrucciones para: reconocer una escuela en la actualidad; acceder a un ambiente en particular (laboratorio, biblioteca, sala de computación, sala de profesores, etc.); identificar la circulación del poder al interior de una escuela; reconocer los personajes (alumnos, directivos, docentes, auxiliares, etc.) y sus roles; evitar ser sancionado<sup>10</sup>.

Este ejercicio supone la exageración de los detalles, la crítica a lo cotidiano desde la parodia y la ironía, permitiéndonos tomar distancia de lo que percibimos habitualmente como familiar: *“Es aconsejable hallar comicidad en la existencia. Y cuando no sea posible porque ni ganas de reír a uno le queden, es aconsejable hallar comicidad en la existencia. La risa. Un guiño. Una secreta complicidad. Y cuando menos nos damos cuenta entramos en la parodia. Exageración, agrandamiento de los detalles. Agudización de lo verosímil hasta el absurdo. Otra vez el hombre cabeza abajo intenta ajustarse el nudo de su corbata. La parodia es crítica de un modo familiar de recepción. Y suele ser un poderoso acto político del pensamiento colectivo”* (Percia, 1994:99).

### ***Los alumnos vuelven a la escuela***

---

<sup>9</sup> Según la propuesta de Percia (2000: 59).

<sup>10</sup> En el Anexo se adjuntan instrucciones elaborados por los alumnos.

En grupos de tres o cuatro personas, los alumnos seleccionaron una escuela de EGB 3 y/o Polimodal y concurren al establecimiento en una o dos oportunidades para recabar datos mediante la observación, que luego analizaron. Complementariamente, recolectaron documentación e información respecto de la normativa legal sobre el espacio escolar y los modos de habitarlo. Los análisis realizados fueron presentados en un informe que integró los registros de las observaciones efectuadas, los documentos y normativas referidas al uso y función del espacio vigentes en la institución y las reflexiones, comentarios e hipótesis construidas a partir del material recabado.

Como ejes estructurantes del análisis del espacio escolar, se sugirieron los siguientes aspectos: contexto macropolítico (impacto de la implementación de la Ley Federal de Educación y las reformas posteriores en la arquitectura escolar); organización y dinámica de la Institución (regularidades, movimientos institucionales, comunicación intra – interinstitucional); relaciones de poder y sistema de valores (orden, disciplina, vigilancia, diversidad, desigualdad social, etc.); etc.

Concluido el trabajo práctico, solicitamos a los alumnos que realizaran una apreciación –en forma anónima- con respecto al valor formativo de la propuesta. Entre otros comentarios, los alumnos expresaron que:

*“Me pareció un trabajo muy enriquecedor. Tener la posibilidad de conectar la teoría con la realidad, con la práctica, permite la formación de un espíritu o actitud críticos”.*

*“Da la posibilidad, ya desde la universidad y con anterioridad al ejercicio profesional, de ver más allá de lo aparente y de sentir una suerte de desestabilización de los saberes incorporados por el sentido común”.*

*“Trato de referirme al trabajo, pero es inevitable volver siempre a todo el cursado de la materia, porque los `quebres` que se van produciendo en nuestras cabezas no se dan de un día para otro, sino paulatinamente. Pienso que el trabajo fue una especie de evaluación propia, una forma de demostrarnos a nosotros mismos lo que habíamos aprendido”.*

*“Lo más positivo de esto fue que a partir del marco teórico adquirido a través de esta materia, a pesar de que pertenecí durante 3 años a esa institución, pude hacer extraño lo habitual y rescatar aspectos que no vemos desde una mirada naturalizada”.*

*“Me permitió una mirada más crítica, una hermenéutica del establecimiento”.*

*“En mi caso particular, al volver a la escuela, la vi muy distinta, tal vez iba con otra mirada y prestando atención a cosas que antes no lo hacía.”*

*“El ejercicio de vincular mis opiniones con lo que plantean los autores y lo que ocurre en la realidad me ayudó a reflexionar críticamente”.*

*“Me permitió desnaturalizar la mirada sobre el espacio escolar e indagar acerca de los sentidos y usos que se ponen en juego en la distribución y acceso a los diferentes espacios que tienen lugar en la institución”.*

*“Si bien estoy acostumbrado a observar, porque en mi carrera lo hacemos siempre, me resultó complicado pero no imposible el hecho de justificar con marco teórico”.*

*“Este tipo de experiencias es de las que me asustan. Tal vez no es la palabra, pero es de las experiencias que nos sacan de nuestra burbuja, que nos dejan ver lo que siempre estuvo ahí pero no habíamos reparado en ello y lógicamente habíamos dado por natural”.*

*“Disfruté muchísimo de hacerlo. Aprendí muchas cosas, como por ejemplo, creo que nunca me hubiera planteado tan seriamente esta cuestión de las distribuciones espaciales”.*

#### 4. A LA VUELTA DE LA ESCUELA

Nos interesó referenciar la institución educativa desde la concepción de ‘dispositivo’, para poder analizar su emplazamiento arquitectónico. La elaboración de la propuesta se orientó al reconocimiento de que el ‘espacio’ también es objeto de una utilización política; que las regulaciones legales (que gobiernan la vida interna de la escuela), las medidas administrativas, los diferentes procedimientos disciplinarios (de vigilancia y de castigo) que pone en marcha como institución, etc., constituyen mecanismos que plantean cierta regularidad de funcionamiento que puede ser reconocida. En definitiva, pensamos en el espacio escolar como una construcción cultural que expresa y refleja, a la vez, una determinada materialidad y un determinado tipo de discurso condicionado por las complejas relaciones entre materialización y abstracción.

De esta manera, centramos nuestra propuesta de trabajo en el ‘develar’, en la ‘desmitificación’, en la ‘desnaturalización’ de la mirada sobre la escuela y su supuesta ‘neutralidad’ sostenida, en general, por los actores alumnos y docentes. Siguiendo a Larrosa, intentamos “*conseguir un efecto de extrañeza, de desfamiliarización*”, suspendiendo la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar la realidad (1995:13). Esto exigió el tratamiento analítico de mitos, supuestos e ‘ilusiones’, con la consideración de teorías y enfoques abordados con anterioridad y que se recuperaron como soporte de estas prácticas.

El desafío de esta ponencia consistió en narrar la experiencia de constitución de “miradas pedagógicas” sobre el espacio escolar. Aprendimos que la escuela no sólo actúa distribuyendo saberes, sino que también los produce y define, porque “*no sólo es parte del contexto del saber, sino que es el propio texto*” (Gvirtz, 2000:11). Si, además, como mencionamos en otra parte de este trabajo, “*la escuela está pensada para ser habitada más que para ser mirada*” y “*el espacio comunica y muestra a quien sabe*”

leer”, pudimos participar junto con los alumnos en interesantes “procesos de iniciación a la lecto-escritura” del texto escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

AAVV (1996) *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Paidós. Buenos Aires.

AAVV (1999) *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Volumen II. Morata. Madrid.

AAVV (2004) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. UNL. Santa Fe.

AISENSTEIN, A. (2000) “En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a ‘poner el cuerpo’”. En GVIRTZ, S. -comp.- *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana. Buenos Aires.

ALBANO, S. (2004a) *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Quadrata. Buenos Aires.

----- (2004b) *Glosario de aplicaciones*. Quadrata. Buenos Aires.

BOREL, M.; MONTANO, A.; SASSI, V.; SPINELLA, V. y A. YASBITZKY, “Volver a la escuela: un acercamiento crítico a su interior para pensar la tarea docente”. Ponencia presentada en IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Universidad de Río Cuarto, julio de 2005.

BRUSILOVSKY, S. (1992) *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?* Libros de Quirquincho. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2000) *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Buenos Aires.

----- (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires.

BUTELMAN, I. (1996) *Pensando las instituciones*. Paidós. Buenos Aires.

CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Buenos Aires.

----- (2003) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.

CASTORIADIS, C. (1983) *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets. Barcelona.

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

DÍAZ, E. (1995) *La filosofía de Michel Foucault*. Biblos. Buenos Aires.

DÍAZ, R. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires.
- ECO, U. (1994) *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen. Barcelona.
- FELDFEBER, M. y KAPLAN, C. (s/f) “Políticas educativas y desigualdades sociales en la Argentina de los noventa”. Buenos Aires, UBA, mimeo.
- FOLLARI, R. (1996) *¿Ocaso de la escuela?* Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. y KORINFELD, D. (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *Docencia y cultura escolar*. Lugar editorial. Buenos Aires.
- (1998) *Poderes inestables en educación*. Morata. Madrid.
- GUYOT, V. y otros (1992) *Poder saber la educación*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- GVIRTZ, S.-comp.- (2000) *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana. Buenos Aires.
- HALL, E. (1993) *La dimensión oculta*. Siglo XXI. México.
- HERAS MONTOYA, L (1997) *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- LARROSA, J. (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid.
- MEIRIEU, P. (2003) *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.
- NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana. Buenos Aires.
- PERCIA, M. (2000) “Tutoría y coordinación de grupos de aprendizaje”. Carpeta de Trabajo. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.
- (1994) *Una subjetividad que se inventa. Diálogo, demora, recepción*. Lugar editorial. Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. -comp.- (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Pomares-Corredor. Barcelona.
- PUIGGRÓS, A. -comp.- (1999) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1985) “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”. En: MADEIRA, F. Y NAMO de MELO, G -coord- *Educación en América Latina. Los modelos teóricos y la realidad social*. Cortéz – Autores Asociados. San Pablo.

SILBER, J. (2000) “Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico”. Ponencia al Congreso Internacional de Educación “*Educación, crisis y utopías*”. U.B.A.

SCHVARSTEIN, L. (1992) *Psicología Social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós. Buenos Aires.

VEIGA-NETO, A. (2000) “Espacios que producen”. En GVIRTZ, S. -comp.- *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana. Buenos Aires.

ZOURABICHVILI, F. (2004) *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Amorrortu. Buenos Aires.

## **Articulación del los Espacios de la Práctica y Residencia Docente con los Programas de Capacitación, Extensión e Investigación Educativa**

*Alvarez, Jorge*

*Godoy, Noemí*

*Ivorra, Omar*

*Lage, Leonor*

*Locarnini, Gabriel*

flocarnini@speedy.com.ar

*Martinez, Néstor*

*Ortega, Alberto*

*Ressia, Miguel*

rogivero@speedy.com.ar

*Schamray, Verónica*

mmmflc@ciudad.com.ar

*Ufor, Carlos*

Instituto Superior de Formación Docente N° 36

### PRESENTACIÓN

Desde el Reglamento de Institutos Superiores los Profesores tenemos como función<sup>1</sup>: “ Integrar los equipos docentes responsables de la formación docente y/o técnica, extensión y promoción e investigación y desarrollo educativo”... Hemos tomado esto como directriz de nuestro trabajo para el presente ciclo lectivo. Entendiendo que la tarea conjunta favorecerá las articulaciones necesarias que permitan la inserción de los docentes en el Sistema Educativo de la Comunidad atendiendo a los distintos factores que hacen al desarrollo comunitario y local. Comenzaremos con una descripción de las distintas relaciones posibles y necesarias de los Espacios de la Observación, Práctica y Residencia Docente: Programas de Capacitación, Extensión e Investigación.

---

<sup>1</sup> Art. 25

Continuaremos con una muy breve descripción del contexto local en que se encuentra el ISFD Nro 36: la ciudad de José C. Paz.

Presentaremos, en una tercera instancia ,la propuesta con que iniciamos los Proyectos Educativos y Curricular Institucional 2006 en donde consideramos la participación activa y permanente de los alumnos desde el Primer Año de la Formación. Por una parte por ser en su mayoría integrantes de la Comunidad de pertenencia del ISFD Nro 36 y por otro como futuros docentes que se desempeñarán profesionalmente en este contexto local. Siendo los Espacios de Observación, Practica y Residencia docente donde se concreta la intervención.

## PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN, EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

### CAPACITACIÓN DOCENTE

La tarea esencial de la capacitación es revisar críticamente el quehacer docente y promover el desarrollo de competencias profesionales específicas en un ámbito de reflexión sobre las situaciones de enseñanza en las aulas. En este sentido, se considera que las propuestas de capacitación que se formulen deberán promover el desarrollo de saberes, capacidades, habilidades, estrategias y actitudes para que cada agente educativo replantee, fortalezca y actualice su quehacer en el aula. La tarea que se desarrolla en las escuelas destino permite un conocimiento de las necesidades de las instituciones y docentes en ejercicio. Complementando con la Resolución que propone la Capacitación a los docentes que desarrollan propuestas de Residencia Docente con alumnos de los Profesorados.

### EXTENSIÓN<sup>2</sup>

Para un Instituto de Educación Superior el Programa de Extensión significa el desarrollo de una función social e implica la realización de un conjunto de acciones que

---

<sup>2</sup> Res. 4105/04 de la Dirección General de Cultura y Educación y Disp. 47/05 de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires

tienen el propósito de transferir conocimientos en instancias no formales disponibles que permiten legitimar el instituto en su comunidad de pertenencia. Considerando que el eje planteado para el Espacio de la Práctica Docente del Primer año<sup>3</sup> es: La Escuela y su Contexto y ello implica la comprensión de la problemática institucional y de la incidencia de las variables contextuales, mediante la consideración de distintos marcos teóricos. Encontramos un espacio de trabajo privilegiado para la consolidación de la Formación Docente en el contexto local.

#### INVESTIGACIÓN<sup>4</sup>

Desde éste programa se impulsan formas de trabajo conjuntas entre equipos docentes, universidades, organizaciones sociales y comunitarias y/o centros de documentación, con el fin de potenciar el impacto de los saberes acumulados. Sin lugar a duda la participación de los Espacios de la práctica y residencia docente desde distintos lugares en los proyectos de investigación permitirá el fortalecimiento de criterios científicos en las transposiciones didácticas, el espíritu de la actualización docente permanente, entre otros.

#### JOSÉ C. PAZ. UN MUNICIPIO DEL CONURBANO BONAERENSE

El Distrito de José C. Paz es uno de los desfavorecidos desde los productivo y económico de la Provincia de Buenos Aires. En él se encuentran los mayores bolsones de pobreza.

La desocupación es muy alta, aproximadamente el 10 % de la población recibe Planes Sociales y las perspectivas de cambio son muy pocas pues no existen , prácticamente actividades productivas. Podemos referenciar que actualmente se escolarizan en nuestras aulas los hijos de hasta una segunda generación de desocupados, en donde no resulta extraño observar la pérdida de la cultura del trabajo, con todas las consecuencias que ello apareja.

---

<sup>3</sup> Estructura General para la Formación Docente de Grado.

<sup>4</sup> Res. 4105/04 de la Dirección General de Cultura y Educación y Disp. 47/05 de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires

Casi el 80 % de los alumnos de la Educación Polimodal reciben becas y casi todos los servicios educativos de gestión oficial tienen Comedor Escolar. La problemática es tan aguda que en las escuelas Polimodales se brinda también el servicio de merienda reforzada.

Dentro de éste panorama económico las problemáticas sociales ( violencia, delincuencia, adicciones, etc.) se potencian.

### EL PROYECTO DE TRABAJO 2006

En la propuesta tomamos al Espacio de la Observación, Práctica y Residencia Docente como eje de la articulación con el resto de los Espacios de la Formación de Grado Docente y los Programas de Extensión , Capacitación e Investigación. Considerando a los alumnos como integrantes de las distintas propuestas más allá de lo que implica la Propuesta Curricular de Formación de Grado.

Atento a las características de la propuesta es imposible la tarea desde la institución formadora únicamente, es así que hemos realizado diversos acuerdos entre Instituciones Educativas: Red de Institutos Superiores del Noroeste del Conurbano Bonaerense. Y con distintos organismos: Dirección de Educación de José C. Paz, Dirección de Producción y Generación de Empleo, Museo de José C. Paz , Centro de Investigaciones Científicas San Miguel ( Área Ciencias de la Tierra) y el Programa de Investigación, Desarrollo y Asistencia en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de General San Martín.

En estos momentos la articulación entre los Espacios de la Observación, Práctica y Residencia Docente se realiza desde los proyectos que a continuación presentaremos. En todos ellos los alumnos participan en distintos momentos y con distintos roles según su avance en la Formación Docente de Grado: colaboradores, pasantes, organizadores, entre otros.

### INVESTIGACIÓN

### Conservación de Suelos en José C. Paz- Convenio con el Centro de Investigaciones San Miguel-

Algunos de los barrios paceños se han desarrollado sobre terrenos que han sido devastados por la producción ladrillera, tal es el caso de Vucetich, San Atilio, etc. Esto influye en su paisaje urbano, el impacto ambiental, entre otros. En la presente investigación se partirá de un relevamiento preliminar en cual se ubicarán las industrias ladrilleras existentes a la fecha y aquellas que han cerrado su producción.

Luego de un mapeo se procederá a la realización de entrevistas a personajes claves a fin de determinar las zonas afectadas por la devastación. Tras ello se procederá a la extracción y análisis de la muestras.

Con los resultados obtenidos se avanzará en determinar el impacto ambiental del proceso y las posibilidades de mejora del ambiente.

### Articulación con los Espacios de Observación, Práctica y Residencia Docente:

Los alumnos del Profesorado en Ciencias Naturales, desde el primer año intervienen como ayudantes, observantes del trabajo de un Equipo de Investigación, pasantes para el caso de 4 to año.

## EXTENSIÓN

### Actividades culturales y recreativas del 36

Objetivos:

- :: Generar espacios institucionales para el desarrollo de actividades culturales dirigidas a todos los alumnos del ISFD.
- :: Crear un sector Cultural en la Biblioteca del ISFD Nrop 36.
- :: Promover el placer por la lectura.
- :: Promover acciones recreativas a fin de mejorar la convivencia institucional entre alumnos.
- :: Organizar viajes culturales – recreativos.

### Articulación con los Espacios de Observación, Práctica y Residencia Docente:

Proyecto concebido a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico socio-cultural de los alumnos del ISFD Nro 36. En este caso se trata de un proyecto totalmente transversal al Institucional en el que interviene la totalidad del alumnado.

#### Aprender a emprender

Articulado con las Direcciones de Educación y Producción y Generación de Empleo de José C. Paz.

Objetivos:

- :: Generar un espacio para el intercambio de experiencias de experiencias de emprendimientos escolares y de la Comunidad de José C. Paz
- :: Acercar al conocimiento de propuestas productivas a alumnos del Sistema Educativo Paceño.
- :: Comprometer a docentes en la necesidad de desarrollar propuestas didácticas que permitan el desarrollo e habilidades emprendedoras.
- :: Capacitar a agentes de la Comunidad en el diseño, gestión y evaluación de Emprendimientos Productivos
- :: Capacitar a docentes en el diseño, gestión y evaluación de Emprendimientos Productivos.

### Articulación con los Espacios de Observación, Práctica y Residencia Docente:

Intervienen activamente en esta propuesta alumnos del Profesorado en Tecnología, cumpliendo roles de observantes, ayudantes y pasantes.

#### Historia Educativa Paceña

Articulado con los ISFD Nro 112- Instituto José C. Paz Sección Profesorado- Dirección de Educación de José C. Paz y Museo Histórico de José C. Paz.

Objetivos:

- :: Generar un espacio en el Museo Histórico de José C. Paz para el archivo de las historias de cada una de las instituciones educativas paceñas.

- :: Capacitar a los integrantes de las Comunidades Educativas en estrategias para la reconstrucción de la historia de sus instituciones.
- :: Crear espacios para la difusión de las historias escolares de nuestro distrito.
- :: Fortalecer los lazos entre escuela y Comunidad.
- :: Propiciar el sentido de pertenencia de los alumnos , padres y otros miembros de la Comunidad Educativa a sus instituciones escolares.

#### Articulación con los Espacios de Observación, Práctica y Residencia Docente:

Fundamentalmente participan alumnos del Primer año en actividades de Relevamiento en la Comunidad y acompañamiento a las Instituciones Educativas para el armado de sus historias. Esto se acompaña con instancias de capacitación en : Historia Local, Metodología de la Investigación, Museos Escolares, Análisis de información entre otros.

#### Qué hacer con la violencia?

Articulado con la Dirección de Educación de José C. Paz.

Objetivos:

- :: Mejorar los climas educativos y sociocomunitarios.
- :: Generar una red permanente de derivación ante situaciones de violencia.
- :: Realizar campañas locales de prevención de la violencia.

#### Articulación con los Espacios de Observación, Práctica y Residencia Docente

Se centra en acciones de observación.

#### Talleres Tecnológicos

Articulación con el ISFD Nro 112

Objetivos:

- :: Aportar al desarrollo Tecnológico del Distrito de José C. Paz.
- :: Revalorizar la enseñanza de la Tecnología en los distintos niveles del Sistema Educativo

- :: Capacitar a docentes para la implementación de propuestas para la enseñanza de la Tecnología en el marco de los Diseños Curriculares de la Jurisdicción.
- :: Generación de espacios para la participación de docentes en Talleres Tecnológicos.
- :: Acompañar a docentes en la implementación de propuestas innovadoras en la enseñanza de la Tecnología.
- :: Capacitar a integrantes de la Comunidad en el desarrollo de Propuestas Tecnológicas Básicas

#### Articulación con los Espacios de Observación, Práctica y Residencia Docente:

Intervienen activamente en esta propuesta alumnos del Profesorado en Tecnología, cumpliendo roles de observantes, ayudantes y pasantes.

#### CAPACITACIÓN, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

**Polo de Desarrollo:** *Ciencias Naturales y Tecnología. Producción de Materiales didácticos*

La propuesta pretende tener impacto en:

- :: Tercer Ciclo de la EGB en las áreas de Ciencias Naturales y Tecnología (Trayectos Preprofesionales): Escuelas Destino de Practicantes y Residentes.
- :: Polimodal ( Espacios Curriculares Química, Biología y Tecnología - Electrónica, Equipos e Instalaciones Electromecánicas e Industria de Procesos-) Escuelas Destino de Practicantes y Residentes.
- :: Programas de Formación Inicial, Extensión , Capacitación e Investigación del ISFD Nro 36 , según:
- :: El Proyecto Curricular Institucional de la formación Docente de nuestro ISFD.
- :: Las propuestas pedagógicas de los docentes de nuestro ISFD.
- :: Las propuestas de trabajo de los alumnos que se encuentren realizando Prácticas y Residencia en escuelas destino del Tercer Ciclo de la EGB, Polimodal y Educación Técnica.

- :: Los proyectos de capacitación que estamos desarrollando y en los que presentaremos a futuro.
- :: Insumos para la investigación pedagógica.

Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media: “Modelos institucionales para jóvenes en contextos de alta vulnerabilidad

Objetivos:

- :: Incentivar el desarrollo del diseño e implementación de propuestas innovadoras en la gestión institucional de la Educación Media / Polimodal a partir de los contextos sociales y culturales en los Distritos de José C. Paz y Moreno.
- :: Fortalecer el rol de los preceptores en las instancias de mejora de la convivencia escolar y permanencia de los jóvenes en las instituciones involucradas en la propuesta.
- :: Revisar modelos de gestión institucional en función de reconocer y valorar a las culturas juveniles que caracterizan a la población de Moreno y José C. Paz.
- :: Reconocer que los modelos de gestión institucional facilitan los procesos de aprendizaje y enseñanza .

Articulación con los Espacios de Observación, Práctica y Residencia Docente:

Intervienen activamente en esta propuesta alumnos del Profesorado en Tecnología y Ciencias Naturales, cumpliendo roles de observantes, ayudantes y pasantes.

Como ejemplo de esto, los alumnos del 4to año- Residencia Docencia- intervinieron como observantes en un Taller sobre: Salud Reproductiva y ETS, el día 12 de Mayo de 2006. El objetivo del taller era presentar estrategias para la enseñanza de estos temas desde una propuesta participativa con padres, alumnos y otros actores comunitarios.

### A MODO DE CIERRE

Si bien esta propuesta para los Espacios de la Observación, Práctica y Residencia Docente la comenzamos a construir en el presente Ciclo Lectivo nos esta permitiendo:

- :: Consolidar Equipos de Trabajo entre los Docentes del ISFD.
- :: Fortalecer la vinculación del ISFD y otras instituciones que hacen al desarrollo Local.
- :: Revisar el perfil del egresado a partir de las demandas del nuevo contexto .
- :: Incentivar la participación de los alumnos desde distintos roles en la vida de la Educación Superior.
- :: Resignificar la Observación, Práctica y Residencia Docente en los contextos de inserción del nuestro ISFD.
- :: Fortalecer las iniciativas que aspiran al diseño, gestión y evaluación de experiencias innovadoras en la Formación Docente de Grado.
- :: Mejorar la propuesta de Observación, práctica y Residencia Docente.

En todos los casos se trata de procesos no muy desarrollados al momento pero que nos indican que se están produciendo cambios significativos en la dinámica de trabajo de nuestro ISFD.

### BIBLIOGRAFÍA

Profenbremmer, Urie. “La ecología del desarrollo humano”. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1987

Coraggio José Luis, “ Educación y Desarrollo Local”, desgrabación de conversación con integrantes de la Fundación SES, 2001

Coraggio José Luis, “ Universidad y Desarrollo Local” Ponencia presentada en el Seminario Internacional “ La Educación Superior y las Nuevas Tendencias” Quito, 2002.

Coraggio José Luis, Descentralizar: barajar y dar de nuevo. La participación en juego, FLACSO-Ecuador/Instituto fronesis, Quito, 2004.

Coraggio José Luis, La gente o el capital. Desarrollo Local y Economía del Trabajo, Instituto fronesis, CIUDAD, Ed ILDIS, Abya-Yala, Quito, 2004/Espacio Editorial, Buenos Aires, 2004.

Dabas Elina. Redes sociales, familia y escuela. Colección Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Paidós. 1998.

Najmanovich, Denise. “La escuela en red y el desafío de la democracia”. Revista Novedades Educativas N° 136, Buenos Aires, 2002.

Najmanovich, Denise. “De la partícula a la red”. Documento de Fundared.vbb

Sluzki, Carlos. “La red Social: Frontera de la práctica sistémica”. Barcelona, Ed. Granica, 1996.

Torres Rosa María, Justicia educativa y justicia económica: 12 Tesis para el Cambio Educativo, Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social 'Fe y Alegría' / Entreculturas/ AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional), Madrid, 2005.

Res. 4105/04 de la Dirección General de Cultura y Educación

Disp. 47/05 de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires

Estructura General para la Formación Docente de Grado.

Res 2383/06- Reglamento de Institutos Superiores- Provincia de Buenos Aires.

Disp. 30 de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires

# Un espacio para construir el ser docente

Barilá, María Inés  
maine@rnonline.com.ar.

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25  
Universidad Nacional del Comahue

## 1. EL ORIGEN DE LA PROPUESTA

Los profesores de distintas perspectivas y áreas curriculares, a partir del análisis de los procesos y de los recorridos, a través del tiempo, en el Espacio de la Práctica Docente II, demandaron al Espacio de la Especialización por Niveles “*la posibilidad de ofrecer un espacio de contención de las ansiedades y de los temores que se generan en los alumnos y en las alumnas de segundo año de las distintas carreras de formación docente del ISFD y T N° 25, en el momento de ingresar en el espacio áulico para realizar las observaciones y ayudantías en las instituciones escolares del medio*”.

Este requerimiento se formalizó mediante un *Proyecto de Articulación* entre ambos espacios porque involucra una red de interacciones que se teje a partir de múltiples articulaciones y fracturas, producidas por la intervención de diversos actores y distintas instituciones<sup>1</sup>.

## 2. ALGUNOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

El Proyecto plantea cuatro momentos: un *período previo de sensibilización* con los destinatarios, en el que se desarrollan algunas técnicas grupales, con una duración de 2 ó 3 encuentros, según las características de cada grupo.

---

<sup>1</sup> Me refiero a los alumnos practicantes, maestros guías, profesores de práctica, profesores de diferentes perspectivas y áreas curriculares, alumnos de distintos niveles: Inicial, 1° y 2° ciclo de EGB, padres de los alumnos, jardín ó escuela destino, institución formadora, personal directivo, personal jerárquico.

Esta instancia posibilita ingresar en el *período de abordaje de la tarea* en el que se explicitan, desde la coordinación, algunos conceptos, ejes problematizadores o interrogantes, de acuerdo al tiempo lógico de cada grupo; se conforman pequeños subgrupos de aprendizaje cuya finalidad es trabajar los enunciados desde el pensar, sentir y actuar - sin obviar la singularidad de cada participante -, en un intento de articulación con la realidad cotidiana<sup>2</sup>.

El tercer momento se destina a la tarea en campo y se denomina *período de indagación activa*. La misma reviste el carácter de ensayo investigativo, de búsqueda, de confrontación entre los aspectos teóricos de la materia y la práctica profesional del futuro docente. Cada subgrupo de alumnos o el grupo total (de acuerdo al número de integrantes) elige un aspecto de la realidad que vivencia en el Espacio de Práctica Docente II.

Las indagaciones posibilitan la observación y la producción de conocimiento, la reflexión sobre sí mismos y la oportunidad de poner en palabras las representaciones y los supuestos que sustentan los alumnos y que suelen provocarles temor y paralizarlos.

Cada subgrupo de alumnos realiza una indagación activa que sistematiza en un informe escrito, contiene las observaciones realizadas (registro), el análisis conceptual de las mismas y las propuestas de cambio que posibiliten destrabar obstáculos y operativizar estrategias superadoras de los conflictos.

El cuarto momento se denomina *espacio de seminario-taller*, metodología que permite volver a trabajar las indagaciones realizadas, orientar la tarea y guiar a los alumnos en el pasaje de la vivencia al análisis conceptual, de los obstáculos emergentes de la situación de campo a la planificación de estrategias personales y/o grupales. En este espacio se utilizan dos técnicas de trabajo:

*El Seminario-taller como dispositivo grupal en la formación docente:* porque la construcción de dispositivos de formación implican capturar la complejidad del interjuego entre capacidades, competencias y conocimientos; sujeto en formación y sujeto formador; sujeto, grupo y organización, entre otros.

---

<sup>2</sup> A este proceso Pichón Rivière lo denomina *praxis*. Además, en cada encuentro y en cada grupo, tres alumnos practican el rol de coordinador, observador y cronista. Estos roles se rotan entre todos los integrantes del grupo. Las crónicas que se obtienen posibilitan revisar los avances y retrocesos que se producen.

Michel Foucault plantea una mirada de los dispositivos desde una lógica analítica del poder; permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; posibilitan comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman, por estos motivos constituyen un aspecto clave de todo dispositivo de enseñanza y de formación, tanto en su diseño como en su implementación.

El objetivo es inaugurar algunas líneas para pensar la potencialidad de los conceptos en el momento de dar cuenta de las situaciones, en este caso, de formación, de análisis de la propia práctica por parte de los practicantes, especialmente en relación con los dispositivos en juego, y con la particular manera en que poder y saber se entrelazan y desanudan en ellos, generando prácticas, sujetos, espacios, tiempos.

Foucault (1983) señala que “[...] *El poder consiste en realidad en unas relaciones, un haz más o menos organizado, más o menos piramidalizado, más o menos coordinado, de relaciones*” (p.188)<sup>3</sup>. En cuanto al saber, lo define como una manera histórica de ordenar al mundo, de poner en relación las palabras y las cosas. Por eso, nos existen formas de saber independientes de las relaciones de poder.

El saber, para Foucault, aparece libre de la antinomia poder-saber y de los principios que regían la teoría moderna del conocimiento: objetividad, neutralidad política, impersonalidad valorativa y ética, entre otros. “*Las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de condiciones políticas, que son como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad*” (Op.cit:172).

El discurso se concibe en el juego entre poder-saber, y está constituido no sólo por una serie de enunciados, signos, elementos significantes, representaciones que aluden a un contenido, sino por un conjunto de prácticas y reglas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Foucault en varias de sus obras<sup>4</sup> sostiene

<sup>3</sup> Foucault, Michel *El discurso del poder*. México, Folio Ediciones, 1983.

<sup>4</sup> Especialmente en *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1979.

que la función de los discursos es la de constituir núcleos de formación sistemática de objetos<sup>5</sup>.

*Las biografías escolares:* La idea de incluir transversalmente en la formación docente la historización de la biografía escolar de los futuros profesores tiene como sentido reconstruir los saberes sobre el propio trayecto formativo y los sentimientos que se asocian con él; confirmar la elección vocacional-ocupacional del alumno; construir un dispositivo que le permita a los estudiantes, desde el inicio de sus prácticas y a lo largo de la formación, construir su biografía como sujetos que, cotidianamente van constituyéndose y constituyendo su profesionalidad, en el entramado social.

La posibilidad de poder pensar y poner en palabras los procesos vivenciales desde la perspectiva planteada, de avanzar en la incorporación de distintos niveles de reflexividad sobre las propias experiencias y sentimientos, permite reconstruir los esquemas prácticos de acción, historizar las vivencias lúdico-corporales posibilita armar los itinerarios en forma retrospectiva, reencontrar los hitos biográficos que fueron marcando los propios recorridos. Asimismo permite advertir las influencias del contexto familiar y social, desde el que pueden pensarse las relaciones existentes entre lo que uno es y las determinaciones familiares y contextuales, a fin de poder situarse reflexivamente sobre aquello que realmente se hubiese deseado y que por deferentes razones, muchas veces ajenas al mismo sujeto, no lograron concretarse.

Los alumnos practicantes, sujetos en formación, se plantean múltiples interrogantes que expresan, de algún modo, las implicaciones y complicaciones de esta posición singular. Cada uno, con diferentes matices, recorre pensamientos, imágenes, percepciones y se manifiesta en forma de malestar, habla en parte de cierta cuota de sufrimiento del futuro formador y por esto, es necesario posibilitar un espacio desde la institución formadora, en el que este sufrimiento pueda ser elaborado, en el que las ansiedades no paralicen sino que se conviertan en estrategias de acción, para que los pensamientos y los sentimientos puedan ser puestos en palabras... y las palabras en acto.

---

<sup>5</sup> A diferencia de cómo pensaban Descartes, Locke, Kant, los positivistas y los fenomenólogos: representar una realidad preexistente o vincular sujeto y objeto a través de relaciones de “simbolización”, “referente” o “verdad”.

Las tareas son evaluadas por los actores sociales involucrados en el proceso de aprendizaje: el alumno, el grupo y el docente. Se favorece la construcción de una actitud evaluativa permanente y se establecen distintas instancias que permiten ir dando cuenta y/o ‘dándose cuenta’ de ellas.

Se seleccionaron algunos ejes que, con mayor frecuencia, aparecen desde el discurso de los alumnos y resulta necesario trabajar.

### 3. EL LUGAR DEL PRACTICANTE COMO ESPACIO DE TRANSICIÓN.

Edelstein y Coria (1996) se preguntan acerca de la significación de ‘ser’ practicante, del lugar que ocupan, de lo que pueden o no pueden hacer. La imagen mental que suele construirse al aludir a un practicante, es la de una persona concreta, que se encuentra en un proceso de formación, que aún no se ha recibido de profesor, por lo tanto ‘no es’ docente. La categoría de ‘ser’ implica una forma particular de adscripción a una función.

Desde esta perspectiva, se ‘es’ la profesión, el sujeto es contrastado con un perfil, implicando un desconocimiento de su historia en tanto sujeto. Si la constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de ‘otro’ que nombra, y de esta forma significa, asigna un lugar, la imagen que se obtiene es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno. Es decir, *no es ni una cosa ni la otra, no ocupa ni una ni otra posición*.

El alumno practicante se sitúa en un lugar de indeterminación, de conflicto, de búsqueda de reconocimiento y de tensión, propios de la transición. Estas percepciones y sentimientos son trabajados en el espacio: se propicia la puesta en palabras (‘no se’, ‘no puedo’) y la reflexión respecto de este tránsito momentáneo del alumno, en el que siente afectada su identidad social y en el que muchas veces, no encuentra redes identificatorias que lo sostengan.

### 4. LA PRÁCTICA COMO RITO DE INICIACIÓN.

Como enunciado general, realizar las prácticas significa ‘iniciarse en la docencia’, participar de un acto novedoso de inserción que deja marcas en el sujeto y que puede leerse como rito de institución. Cornelius Castoriadis (1993), estudió profundamente la relación existente entre ‘la institución’ y ‘lo simbólico’. Explica que no puede existir ninguna sociedad que no organice su estructura y su dinámica simplemente recurriendo a leyes naturales o incluso, racionales. Las instituciones no se reducen a lo simbólico pero no se entienden sin hacer referencia a ello.

El símbolo otorga cohesión a las instituciones sociales y fundamenta la tradición. El símbolo nos conduce al mito y éste a las instituciones y a los rituales<sup>6</sup>. Los ritos poseen elementos constantes para funcionar y así es posible distinguir rituales de interacción, que poseen signos de ‘pertenencia’, de ‘confirmación’, entre otros, que se manifiestan ante la simple observación en las instituciones escolares. También pueden advertirse los denominados ‘ritos de iniciación o de paso’. La educación es una acción simbólica, mítica y ritual. El ritual, entendido como la repetición de acontecimientos sucedidos a fin de recuperar lo que estuvo antes (Barilá.2000:12).

El rito posee un carácter simbólico (Geertz.1991:107). Se caracteriza por poseer ciertas reglas, lo que le confiere el carácter repetitivo y universal: es el caso de los ritos de paso, particularmente importantes en el ámbito educativo y en la iniciación a la docencia<sup>7</sup>. Se trata de que los miembros de la sociedad se inicien a un nuevo estado<sup>8</sup>, adquieran un estatuto social distinto al que poseían anteriormente. La transformación no es simplemente un cambio de función o de posición social: es una verdadera metamorfosis. Además los ritos de paso se caracterizan por ser un importante

---

<sup>6</sup> En la historia de la humanidad se observa que el rito es inseparable del sacrificio, de la violencia y de la muerte. El rito es una necesidad vital. No hay sociedad sin ritos porque el rito organiza la vida en común, determina la vida cotidiana, marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva.

<sup>7</sup> “[...] la educación resulta inseparable de los ritos de paso. Toda acción educativa, en la medida en que se define como acción social, está dotada de las características habituales de estos rituales[...].” (Mèlich.1996:144)

<sup>8</sup> Todo cambio en la situación de un individuo comporta acciones y reacciones entre lo sagrado y lo profano, acciones y reacciones que deben ser reglamentadas y vigiladas a fin de que la sociedad en general no experimente molestia ni perjuicio. Es el hecho mismo de vivir el que necesita los pasos sucesivos de una sociedad especial a otra y de una situación social a otra: de modo que la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden: nacimiento, pubertad... Y a cada uno de estos conjuntos se vinculan ceremonias cuya finalidad es idéntica: hacer que el individuo pase de una situación determinada a otra situación igualmente determinada[...] (Van Gennep.1986:13).

instrumento de la conservación del orden, la jerarquía y el dominio de las generaciones viejas a las jóvenes.

Van Gennep (1986) describe tres fases en los ritos de paso: La separación, la transición y la incorporación. Es necesario separar simbólicamente al joven de sus compañeros, de su institución: *'ya nos asignaron la escuela', 'me tocó un jardín que dicen que es re complicado'*. En la fase de la transición las características del 'pasajero' son ambiguas, no pertenece todavía a la nueva comunidad, no tiene una posición definida ni posee las cualidades de los demás miembros, este es el momento de mayor sufrimiento y de demanda del espacio, por parte de los practicantes: *'la maestra me mira mal y ni siquiera me presentó a los alumnos', 'los chicos se ríen, el otro día me dijeron ¿vos sos la practicante? Pobre! pero nos vamos a portar bien'*. Por último tiene lugar la incorporación al nuevo mundo, aquí el practicante tiene deberes y derechos y se espera de él que desempeñe determinados roles: *'me pidieron que les ayude a organizar el acto', 'hoy me quedé sola con los chicos, la maestra se fue a atender a una mamá'*. En la mayoría de las sociedades, los ritos de paso tienen, en forma implícita o explícita, una dosis significativa de violencia.

Desde esta perspectiva, se propone pensar la práctica como un conjunto de rituales, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo y que dejan una impronta significativa en los sujetos, ya que la formación docente es un proceso complejo que se asienta en una dinámica de desarrollo personal que tiene su origen en los aprendizajes previos que el alumno posee y, a partir de los cuales, realiza descubrimientos, desarrolla capacidades, amplía sus formas de razonamiento con nuevos referentes conceptuales y empíricos, que enriquecen las imágenes internalizadas de sí mismo, de los otros y del contexto socio-cultural al que pertenece. Estas cuestiones son trabajadas en el espacio por parte de los futuros docentes.

##### 5. DE PRO-PONER A PONER... EL CUERPO.

Edelstein y Coria (1996) sostienen que *"[...]Una propuesta para asumir una práctica docente es un texto con fuerza discursiva. En tanto discurso, se construye con palabras y con imágenes, de otros sujetos que preceden el acto de escritura, de quien lo*

*escribe, de quienes lo recibirán, de lo que vendrá. Lo que constituye la propuesta de enseñanza, sin embargo, deja de ser pro-puesta para pasar a ser 'puesta' en juego en el escenario de las prácticas, en el tiempo de las prácticas y entre los sujetos que comparten la experiencia.” (p.40).*

Esa puesta en acto incorpora un nuevo orden a las palabras y a las imágenes anticipadas, ahora mediatizadas por el encuentro de miradas, de gestos, de voces. Es en el momento de las prácticas cuando los practicantes ponen por primera vez el cuerpo, desde un posicionamiento diferente, en el espacio escolar.

Es necesario atravesar el muro que impone actuar desde un cuerpo instrumental y eminentemente biológico que limita las potencialidades de la persona. En este sentido, las influencias del mundo social actual encuentran en el ámbito educativo una sutil forma de alienación de las personas y marcan, en la formación docente, tradiciones que restringen la consolidación de tendencias sostenidas en concepciones actualizadas acerca de la valoración del cuerpo como constructo y que otorgan al sujeto la posibilidad de desplegarse y actuar social y culturalmente.

En el cuerpo se inscribe la cultura y ésta se transmite, en primera instancia, desde el ámbito familiar y luego, desde el escolar. El cuerpo y la forma de utilizarlo, refracta la disociación que la cultura imprimió en el sujeto. En este sentido, la inclusión de modalidades alternativas de formación en y desde lo corporal, deben dar lugar al desarrollo de aspectos lúdicos, gestuales, expresivos y relacionales que podrán tener efectiva apropiación por parte del sujeto, si se logra poner en conflicto la modalidad hegemónica sostenida por la tradición.

Reconceptualizar el 'ideal docente' con relación al valor del cuerpo en los procesos de enseñanza, implica pensarse a sí mismo como parte de esa relación. Si ésta se encuentra atada a la idea que suele predominar en el contexto actual, se encapsula y culmina en la alienación: la de un cuerpo *biológico, instrumental, rigidizado, estetizado*.

De esta manera, serán escasas las posibilidades de construir una formación en la que tengan cabida los nuevos lenguajes gestuales y expresivos que cobran potencialidad a través del cuerpo del sujeto, en tanto que el acto de enseñar sólo puede concretarse poniendo en juego el saber que anida también en lo corporal.

Los códigos corporales (gestos de afirmación, negación, aburrimiento, distracción o indiferencia) permiten construir tipificaciones institucionales que el practicante aprendió, en los salones de clase y desde la posición de alumno. Al mismo tiempo, constituyen los signos que debe decodificar, que lo instituyen o no en su nueva posición, que sostienen supuestos indicadores de que el éxito pedagógico se traduce en rostros de placer, entusiasmo, movimientos de afirmación; en tanto, las señales del fracaso se demuestran en el desinterés, rostros de aburrimiento y pasividad.

Estas cuestiones muestran la importancia que tiene ‘poner’ el cuerpo en el espacio escolar, varios practicantes manifiestan: *‘no se qué hacer con las manos’*, *‘la profesora de práctica me dijo que no me apoye en el pizarrón ni en la pared, siento que si no lo hago me caigo’*, *‘creo que me muevo mucho, camino y los mareo’*, *‘me quedé como un poste’*. Poner el cuerpo, estar en la ‘vidriera’, ser mirado suele provocar ansiedades, reactivar angustias inconscientes que el futuro docente explicita, comparte e intenta elaborar en un espacio de contención en el que descubre que no sólo le pasa a él, y donde todos pueden pensar estrategias superadoras de las barreras latentes que paralizan y se presentan en forma de malestar, incomodidad o queja... *cuando hay que poner el cuerpo*.

## 6. El futuro formador: La reflexión sobre sí mismo

La formación manifiesta Ferry (1997:57) *“es la dinámica de un desarrollo personal”*; consiste en *“ponerse en forma”*. Es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá e intenta transformar las relaciones interpersonales de poder, de control, de saber; las representaciones mutuas, el reflejo de unos en otros, las relaciones de cooperación, competencia, porque son constitutivas del proceso mismo de formación.

Marta Souto (2000) sostiene que para que la formación tenga lugar deben darse ciertas condiciones: de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. *“Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.”*

Un aspecto prioritario en el proceso, desde esta concepción, implica para el sujeto en formación una permanente tarea de reflexión sobre sí mismo. Este trabajo de

producción, frecuentemente contrasta con las representaciones que se poseen sobre las realidades espacio-temporales implicadas en las instancias de formación. El espacio de reflexión grupal, propicia poner en juego lo nuevo para acercarlo, conocerlo y asimilarlo a lo que ya se posee, intenta revertir la mirada colocada en el afuera, en sí mismos: *‘la maestra me persigue’*, *‘el profesor de... me quiere desaprueba el proyecto’*, *‘los chicos me hacen la vida imposible’*, por interrogarse acerca de qué estoy haciendo, qué quiero y cómo lo puedo obtener.

## 7. LA INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN.

Las representaciones acerca de la formación inciden en las relaciones que maestros y alumnos mantienen entre sí y con la tarea, condicionan los vínculos. Influyen tanto en la práctica pedagógica, que junto al ítem anterior, son los más difíciles de abordar en el espacio.

Las representaciones de la formación no son las únicas condicionantes de las prácticas pedagógicas porque intervienen también las sociales, materiales, institucionales, políticas, psicológicas (motivaciones, identificaciones).

En tanto guían la conducta y estructuran las interacciones, las representaciones cumplen además otra importante función social, porque el practicante intenta interiorizar aquellas que cree ‘adecuadas’ a su rol y a su posición social e institucional. Estas *representaciones instituidas* (objetivadas o internalizadas) son por definición resistentes al cambio, se oponen a cualquier intento de modificación o reforma. Lo desconocido es así incluido en lo conocido, dando lugar a un proceso de *“familiarización de lo extraño”* (Mastache.1999).

Revisar el conjunto de representaciones que porta cada uno en el proceso de formación docente, posibilita agruparlas en sistemas con distinto grado de inclusividad, integrado por varios subsistemas, compuestos por diversos aspectos de la formación.

En el espacio, este sistema de representaciones puede ser analizado como una estructura lingüística. La relación significante-significado se corresponde con la relación entre sus aspectos manifiestos y sus aspectos latentes. Se evidencian así, las

representaciones ‘típicas’, al menos en nuestra cultura, como la del maestro-apóstol, maestro-padre, entre otros.

En la medida en que las representaciones intentan hacer coincidir la realidad con la realidad representada, guiando el pensamiento y la acción, tratan de imponer a la práctica pedagógica las características con que cada una se la representa.

Esta influencia varía según el grado de homogeneidad o diferenciación existente entre el sistema de representaciones interiorizadas y objetivadas: a mayor homogeneidad, mayor es la resistencia que ejerzan las representaciones ante los procesos de cambio, y viceversa, por este motivo, resulta necesario acompañar al alumno practicante en el proceso de elaboración de las representaciones que sustente, particularmente de las ‘típicas’.

## 8. LA RELACIÓN CON EL SABER EN EL PROCESO DE FORMACIÓN

Blanchard Laville (1996) afirma que la relación con el saber de un sujeto es un proceso de producción de saber para pensar y para actuar, en dimensiones conscientes e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Se trata de comprender la articulación de este sujeto que desea saber, o no saber, con dimensiones grupales o sociales. Para observar la relación con el saber es necesario que el sujeto la actualice en una situación concreta: en la infancia, en su familia, en la escuela; y después, como adulto, en situaciones profesionales, como un camino en la construcción de la profesionalidad docente.

Se intenta trabajar que la posición de enseñante es una elección; que tiene ‘vocación’ para ello, o que se trata de una opción laboral, relativamente independiente de los factores vocacionales; que, en la mayoría de los casos, no tiene experiencia previa; que en el ‘tiempo de la práctica’ realizará gran parte de la tarea que le compete al profesor, tales como: presentar los contenidos, organizar actividades, cuidar la disciplina, transmitir hábitos; que está en proceso de formación, y por lo tanto, sujeto a evaluación.

## 9. BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

Barilá, M. I. “*Instituciones-grupos-docentes: Acerca de mitos, ritos y poder*”. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional “Debates y Utopías”. Organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Bs.As. Julio del 2000.

Barilá, M. I. “*Los ritos de paso en la institución educativa*”. Ponencia presentada en las Decimocuartas Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa. Setiembre del 2000.

Barilá, M. I. y Fabbri, S. (2000) *Reflexiones psicopedagógicas acerca de la cotidianeidad escolar*. En: Revista América Educando N° 1. Colombia. Rezza Editores S.A. Noviembre del 2000. ISSN 1657-1010. Págs. 33 a 37.

Beillerot, J. y otros (1998) *Saber y relación con el saber*. Bs. As.-Barcelona-México. Paidós.

Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y Relación Pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie Los Documentos N° 5.

Bourdieu, P. (1982) *Lenguaje y poder simbólico*. Mimeo. Traducción: Emilio Tenti.

Edelstein, G. y Coria, A. (1996) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie Los Documentos N° 6.

Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie Los Documentos N° 3.

Foucault, M. (1987) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.

Geertz, C. (1991) *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Gomez, M. (1993) *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Mastache, A. (1999) *La fantasmática de la formación*. Buenos Aires. Documento del I.I.C.E. N° 2.

Mèlich, J. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.

Souto, M. y otros (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie Los Documentos N° 10.

Van Gennepe, A. (1986) *Los ritos de paso*. Madrid. Taurus.

## **El ensayo filosófico: una articulación entre la didáctica especial y los espacios de práctica de enseñanza \***

*Bedetti, Belén*

*Morales, Laura*

lmorales@criba.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

Lejos de ser ésta una indagación exclusivamente teórica, se entrama en las experiencias desarrolladas en una cátedra y es producto de una práctica reflexiva: la escritura y lectura ensayística.

Las consideraciones de este trabajo involucran a la profesora y alumnos/as de la misma, quienes han vivenciado dicha práctica como propuesta filosófico-pedagógica de fundamentación de la enseñanza de la filosofía en el actual contexto educativo. Y, especialmente, toma como referencias dos trabajos de investigación colectivos sobre la temática del ensayo, también realizados en el marco de la cátedra Didáctica Especial de la Filosofía.<sup>1</sup>

Este proceso teórico-práctico se inició en 2001 con la incorporación de una didáctica de la disciplina al plan de estudio del profesorado en Filosofía de la UNS. Con anterioridad los contenidos de dicha materia no contaban con un espacio propio sino que se enmarcaban en la asignatura Práctica Integradora, con el carácter de asesoramiento para las prácticas docentes. En ese contexto institucional, que apuntó a definir y mejorar el perfil del profesorado, la docente a cargo realizó una pasantía en la cátedra de Didáctica de la Filosofía en la Universidad de Buenos Aires y fue allí donde

---

\* El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Políticas de educación superior: la formación de docentes: normas, currículo y prácticas". Se desarrolla bajo la dirección del Mg. Raúl A. Menghini y la codirección de la Lic. Marta Negrín, cuenta con evaluación externa y está subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la UNS.

<sup>1</sup> ANDERSON, G., MARCHEVSKY, M., MEDINA, M. y MORALES, L. "Poiésis de la subjetividad en el ensayo filosófico" y BEDETTI, B. LÓPEZ, A., MORALES, M. y SCALEZI, L. "Enseñar y aprender a enseñar filosofía: un aporte desde el ensayo". Ponencias presentada el XIIIº Congreso Nacional de Filosofía – AFRA, Rosario, 2005.

AFRA Congreso de la Asociación Filosófica Argentina en 2005.

tomó contacto con la propuesta de fundamentar la enseñanza de la filosofía a través del ensayo.

### EL ENSAYO COMO TESIS DEL DOCENTE

La visión omnicomprendiva del sujeto moderno es innegable materia de debate del campo filosófico actual, ya sea para sostenerla, refundarla o refutarla. En tal sentido la tradición antropológica que pretende definir de manera universal qué se entiende por sujeto también ha sido puesta en duda, lo cual involucra de lleno los supuestos filosóficos de la educación.

Al considerar al sujeto como algo no dado – en oposición a una esencia de tipo atemporal o sustancia real -, producto de representaciones y prácticas sociales que determinadas condiciones históricas posibilitan, se abre un espacio para pensar cómo se construye la subjetividad.

Lo que permite decir a Larrosa que “... quizá estemos viviendo buenos tiempos para el ensayo, quizá se esté produciendo ya un ambiente cultural favorable a esta forma híbrida, impura y sin duda menor ...” (2003, p. 26) puesto que es un género de pensamiento y escritura que cuestiona y reorienta las formas discursivas dominantes y que puede disputar a otros formatos textuales hegemónicos, en tanto portadores de “la objetividad”, el pensar filosófico.

Estos buenos tiempos, vale destacar, no son exclusivos de nuestra época, sino de distintos momentos de quiebre del pensamiento occidental, incluida la Modernidad. Como lo confirma una ex-alumna, al recordar cómo enfrentó la demanda de hacer un ensayo: *Tomé como modelo de escritura el de Descartes.*<sup>2</sup>

La producción del ensayo filosófico como *práctica de sí* (Foucault, 1982, p. 125), permite al sujeto constituirse en forma activa. Pero al hacerlo dentro de los esquemas de la cultura, tanto propuestos como impuestos, moldea también la intersubjetividad. Así abre, entre otras tantas posibilidades, la de fundamentar la enseñanza de la filosofía, al ser una escritura donde pueden manifestarse preocupaciones, dudas y propuestas que se consideran significativas para la práctica de

---

<sup>2</sup> Los testimonios de los/as alumnos/as de la cátedra se transcriben en bastardilla.

su enseñanza.

El ensayo permite que el/la futuro/a docente examine su propia biografía escolar y constituya la pretensión crítica y autocrítica de su hacer. Posibilidad relevante si consideramos que, históricamente, los profesorados de Filosofía aparecen como mera recepción de conocimientos para la posterior reproducción. Sin lugar para la creación, los tramos curriculares relacionados con la didáctica de la disciplina y las prácticas de la enseñanza corren el riesgo de ser ganados por una visión aplicacionista de la teoría, en los que se ha de instrumentar técnicas de enseñanza que no se tematizan. Situación que desde el *curriculum* consagra la escisión entre hacer filosofía y enseñarla. *Creo que es la visión dominante que hoy por hoy encontramos .... Pero si pensamos que en la escuela la filosofía es un enseñar a pensar, ¿cabe esta visión? ¿No necesitamos que el docente de filosofía sea realmente un filósofo?* Al tematizar la enseñanza de la filosofía, el ensayo suelda esa escisión, ya que su formato permite un pensar filosófico y, a la vez, por la temática abordada habilita que el/a alumno/a se piense como docente explícitamente. De este modo ... *sirve para dar crédito de lo que uno piensa, no necesitamos tener el título para poder pensar y escribir algo propio*, y puede constituir la tesis del/a docente, generando un compromiso tanto con el enseñar como con el hacer filosófico. Aspectos inseparables en una concepción dialógica de la filosofía.

#### BIOGRAFÍA ESCOLAR, ENSAYO Y EJERCICIO DEL ROL DOCENTE:

#### ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

El concepto de la experiencia en las escuelas como *wash out* de la formación de grado (Zeichner, 1981, en Davini, 2002, p. 14) es muy potente como metáfora de la poca incidencia de ésta frente a la biografía escolar previa y el desempeño del rol.

En este sentido la propia biografía actúa como una trampa para los anhelos de los futuros docentes de transformar los modelos tradicionales de enseñanza. Ello se debe a que es más fácil recurrir a lo aprendido desde la vivencia que a lo puramente conceptual, mucho más en el caso de contextos como los de la escuela actual, caracterizados por la incertidumbre, complejidad, ambigüedad, provisionalidad, inmediatez.

Tecnologías del yo<sup>3</sup> como la narración biográfica y el ensayo, permiten desentramar cómo nos ha subjetivado la vida escolar y académica y no caer en la trampa de la repetición acrítica de la biografía escolar. El ensayo no sólo mantiene esta coincidencia con la narración de la biografía sino que el mismo da cuenta de lo vivido en tanto estrategia argumentativa de una toma de postura, que es la tesis del ensayo. *El ensayo revivió aquellas vivencias nefastas que tiene la biografía escolar. Uno se acuerda de los profesores, los buenos y los malos, no se acuerda de los contenidos. Te acordás de las prácticas y como te esquematizaban la cabeza. En el ensayo tomás postura, decís 'esto es lo que no quiero hacer, yo no quiero vivir esto de nuevo'.*

Un aporte propio del ensayo como tecnología del yo es que comparte características de las prácticas en que nos hacemos docentes: contextos de incertidumbre, complejidad, provisionalidad, inmediatez.

Incertidumbre: Lejos estamos de la escuela como sitio de indiscutidas pretensiones, como lo era desde la perspectiva normalista. Tampoco lo es una práctica discursiva como el ensayo, género que no busca presentar una verdad acabada, objetiva, absoluta: *Salí con más dudas que certezas, muy cuestionador, el ensayo nos deja sin base.*

Provisionalidad: La historicidad de los dispositivos escolares se hace evidente en la crisis de sentido que atraviesa la escuela como institución social. Decurso temporal, también, el ensayo expresa una especulación que si bien puede reelaborar el pasado y proyectarse hacia el futuro, reflexiona siempre en tiempo presente. Es la expresión de una subjetividad en cambio constante. *Es difícil articular el ensayo con la práctica, puesto que a la hora de dar la clase entran otros factores en juego que condicionan o delimitan la idea que uno tenía al principio.*

Complejidad: toda canonización textual es un fenómeno concebido de manera no lineal y multívoca; el género ensayístico, en este sentido, es paradigmático. Es célebre el debate sobre si es un modelo poético (Cfr. Lukács, G., 1910; p. 38) o es una

---

<sup>3</sup> Foucault, al final de su obra, conceptualiza cuatro tipos de tecnologías -concebidas como representaciones matriciales de la razón práctica-: las tecnologías de producción, de signos, de poder y las tecnologías del yo. Estas últimas "(...) permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia con la ayuda de otros, cierto tipo de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (FOUCAULT, M., 1983; p.48).

forma que aspira a la verdad despojada de apariencia estética. (Cfr. Adorno, T., 1931, p. 13). La tortuosidad del proceso de escritura da cuenta de esta complejidad, manifiesta en la evaluación del proceso de escritura; es *...una tortura en cuanto te cuesta exponerte en la escritura, pero me sirve para el futuro ejercicio profesional*. Según una recursante: *Fue una tortura desde el año pasado*, a tal punto de convertirse en el detonante para abandonar la materia.

Inmediatez: El carácter temporal del ensayo nos sitúa como sujetos en el aquí y ahora. De la misma forma el/a docente se ve obligado en la práctica áulica a tomar decisiones regidas por la inmediatez. Son estas situaciones las que muchas veces nos llevan a repetir nuestra biografía escolar acríticamente. *Me situó en situación utópica, puede que algún momento recurra a esas prácticas nefastas* [que vivenció como alumna]. *No quiero hacer eso pero no sé, no pongo las manos en el fuego por mí, no sé si en algún momento voy a repetir la experiencia*.

#### ENSAYAR LA ENSEÑANZA, PRACTICAR LA DOCENCIA

El ensayo y la residencia<sup>4</sup> se vinculan en su carácter de tránsito hacia un nuevo rol. Ambos intentan, desde lugares diferentes, acompañar la construcción de la subjetividad docente en este tránsito complejo, signado por algunos autores como iniciático. En el encuadre institucional que da cuenta este trabajo, son prácticas que buscan romper la dicotomía teoría-acción. Pero cuando se escribe el ensayo – en Didáctica Especial- se piensa el hacer docente desde lo vivido como alumno/a, incluso curricularmente hay una distancia donde el estar en el aula no urge, como es el caso de la residencia, donde el ensayo se vuelve ejercicio.

Estos distintos tramos académicos buscan trazar continuidades; allí el ensayo juega un rol importante en la articulación del Asesoramiento<sup>5</sup> con el desarrollo de la

<sup>4</sup> En los planes de estudios de las carreras de la Universidad Nacional del Sur, la misma se da en la asignatura Práctica Integradora de la Enseñanza.

<sup>5</sup> En la actualidad, además de la Didáctica Especial disciplinar el plan de estudio del Profesorado de Filosofía –como el de las otras carreras del Departamento de Humanidades: Filosofía, Historia y Letras – mantienen el Asesoramiento de Prácticas de la Enseñanza al momento de la residencia de los/as alumnos/as-

asignatura Prácticas de la Enseñanza.

Esta articulación está mediada por la docente que ha propuesto la experiencia del ensayo y que supervisa desde lo disciplinar la tarea de la residencia. Esta supervisión tiene un doble sentido de acompañamiento y control, en este caso, de las prácticas de los futuros/as docentes. Ella cuenta con una doble peculiaridad: quien supervisa, conoce y ha propiciado explicitaciones filosófico-pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía de los/as residentes, y éstos/as, deben dar cuenta de dichas explicitaciones en un momento curricular donde el plano didáctico es trascendental, pues ha llegado la hora de poner en juego las estrategias que facilitan el aprendizaje. *Creo que [el ensayo] influyó de manera indirecta en el momento de dar la clase ... en una oportunidad hice que los alumnos elaboraran unos afiches sobre algunos derechos humanos. Creo que en esa actividad se ve la intención de estimular la reflexión antes que la asimilación de contenidos.*

En el plano instrumental se busca que el alumnado relacione su propuesta de fundamentación de la filosofía con su labor frente a alumnos/as en el proceso de elaboración de planificaciones, al momento de dar clase, en el taller y el trabajo final de Práctica Integradora. Es que como práctica social el ensayo permite plasmar la subjetividad pero también, por su propio carácter, también analizarla, discutirla y someterla a revisión constante. *El ensayo lo tendría para mirarlo y si piso para el otro lado, recordar 'vos pensabas esto'. Para no caer en lo más fácil, retomar el ensayo para orientar la practica*

El ensayo, al ser una instancia de evaluación de la asignatura Didáctica de la Filosofía, también es una tecnología de poder. En el orden del examen puede vertebrar un discurso políticamente correcto, donde las palabras se transforman en meras declaraciones. Es en el campo de la residencia donde este discurso, como práctica social, se pone a prueba en el sentido de una coherencia. *Considero que hubo relación entre mi propuesta de fundamentación de la filosofía ... y mi trabajo en clase, ya que el ensayo me permitió tomar una postura crítica y problematizadora de mi práctica docente, favoreciendo la autocrítica y la autoevaluación. Aunque éste no es un proceso diáfano ni mecánico: Creo que influyó de manera indirecta en el momento de dar la clase, puesto que en el ensayo trato de priorizar la reflexión antes que la asimilación de*

*contenidos. También el planificar, por supuesto, porque traté de buscar actividades que favorecieran la reflexión. Sin embargo, en el momento no era consciente de la relación con el ensayo. Y como se expuso más arriba: Es difícil articular el ensayo con la práctica, puesto que a la hora de dar la clase entran otros factores en juego que condicionan o delimitan la idea que uno tenía al principio. Por lo que vale hacer propuestas que enriquezcan el proceso: Quizás habría que complertar [lo] ...proponiendo la reelaboración del ensayo al final de la práctica, para enriquecerlo con las nuevas experiencias.*

En el Asesoramiento también se juega la cuestión del examen: las prácticas deben ser aprobadas para poder alcanzar el objetivo de ser profesor/a. Esta mirada examinadora se hace presente en la relación que tiene la asesora con quien ha escrito un ensayo propuesto, leído y evaluado por ella: *...ella me recordaba cuál había sido mi enfoque. Pero también y es lo más rico, es un espacio para acompañar la reflexión: [la relación] fue totalmente provechosa en el sentido de que pudimos profundizar y valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la subjetividad, desde lo significativo y emocional.* Ante la posibilidad de agregar algo que se considere relevante para la temática de la articulación ensayo – prácticas docentes una entrevistada responde: *Sí, muchas gracias por permitir mediante el ensayo descubrir la esperanza y el sueño de una educación para la libertad y la pregunta.* Lo que le hace decir a la misma persona, en relación a su actual actividad laboral: *Considero que hubo relación entre mi propuesta de fundamentación de la filosofía dada en el ensayo y mi trabajo en clase, ya que el ensayo me permitió tomar una postura crítica y problematizadora de mi práctica docente, favoreciendo la autocrítica y la autoevaluación.*

Entre la gran cantidad de ensayos que se atesoran, como testigos dialogantes de esta propuesta, hay uno que comienza rescatando el célebre pensamiento de Freud sobre los tres imposibles: educar, gobernar, analizar. En este gobierno de sí mismo y de los demás que es la educación, la indeterminación es la gran puerta por la que se escapan los resultados. Nunca sabremos qué hemos logrados, pues y por suerte la educación no se resuelve en puros medios. ¿Hasta qué punto la práctica del ensayo propicia la ruptura de la repetición mecánica de lo vivido como sujetos de aprendizaje? No se ha de saber nunca en un sentido pleno, acabado. Es parte de ese imposible que como utopía nos

hace caminar, aunque nunca lleguemos a donde queremos, no porque ese lugar no exista sino porque siempre lo estamos construyendo: el lugar de enseñar a aprender, de aprender a enseñar.

## BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, G., MARCHEVSKY, M., MEDINA, M. y MORALES, L. (2005) “Poiésis de la subjetividad en el ensayo filosófico”. Ponencia presentada en el XIIIº Congreso Nacional de Filosofía – AFRA, Rosario.

BEDETTI, B., LÓPEZ, A. MORALES, L. y SCALEZI, L. (2005) “Enseñar y aprender a enseñar filosofía: un aporte desde el ensayo”. Ponencia presentada en el XIIIº Congreso Nacional de Filosofía – AFRA, Rosario.

DAVINI, M. (Coord.) (2002), *De aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editora, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1982) *Hermenéutica del sujeto*, La Piqueta, Madrid, 1994.

FOUCAULT, M. (1983) *Tecnologías del yo y otros textos*, Paidós, Barcelona, 1991.

FOUCAULT, M. (1975) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 2001.

GATTI, E. (2004) “Formación docente y subjetividad. Cuando lo obvio se hace enigma” en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Edic. UNL, Santa Fe.

LARROSA, J. (1995) “Tecnologías del yo y educación”, en *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

LARROSA, J. (2003) “El ensayo y la escritura académica”, en *Propuesta educativa*, N° 26, FLACSO - Novedades Educativas.

## **Hacia un paradigma de metacognición. Maestros guía...¿actores protagónicos o secundarios en las prácticas de residencia?...**

*Belzagui, Susana*

*Bravino, Carolina*

*Carnevale, Gabriela Alejandra*  
pspgacarnevale@neunet.com.ar

Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro.

¿Quién es/son el/los actor/es en las prácticas de Residencia?

¿Hay un actor protagónico y otros con papel secundario?

¿Actúan de la misma manera un actor con experiencia que un debutante?

¿Pueden complementarse? ¿Cómo? ¿Aprenden unos de otros?

¿Quién escribe el guión de las prácticas?

Cuando hablamos de las prácticas de residencia podemos imaginarnos el teatro, los invitamos a pensar en esa analogía.

El teatro es una actividad artística (¿la docencia?); está compuesto por:

- un texto teatral (¿planificación?),
- los actores (Residentes, profesores, maestros guía, directivos, alumnos, padres, etc.),
- el escenario donde se representa la obra (escuela-instituto- comunidad)
- y el público espectador (¿alumnos? ¿Profesores de Residencia? ¿Maestro guía?...)

En estas obras de teatro no existe un narrador (como en los cuentos o las novelas) que relata los acontecimientos sino que los conflictos se van sucediendo a través del desarrollo de los diálogos entre los personajes.

Las prácticas de residencia son situaciones creadas por un equipo docente, en el marco de un currículum de formación superior, con el objetivo de que el alumno-residente planifique y actúe en espacios concretos (aula-clase) y se prepare para el ejercicio del rol docente.

Si continuamos con la analogía teatral, consideramos que estas prácticas se asemejan a producciones teatrales independientes de trabajo colectivo donde están presentes la estructura y los elementos de una obra teatral pero el actor va creando a medida que construye/ se construye.

El actor/residente tiene un guión pero también al actuar crea, re-crea, improvisa, anticipa, interpreta.

En esos escenarios (aula- escuela) se generan conflictos donde el residente es protagonista y no un simple narrador. Sí, se convertirá en narrador en los espacios de Taller, utilizando recursos meta-cognitivos con el fin de revisar y reflexionar en torno a su práctica.

Tanto en las prácticas de residencia (distintas etapas) como en una obra teatral (diversos actos) intervienen diferentes personajes que ponen en escena lo “aprendido, lo vivido, lo sentido, lo pensado”.

Hablamos de personajes porque son muchos los que participan de “esta obra” y no necesariamente cumplen un papel secundario.

Creemos a veces que el protagonista de la práctica es sólo el residente, pero su práctica no sólo depende de él, intervienen otros.

En esta exposición nos centraremos en esos “otros” que llamamos: **maestros guía...** nos preguntamos: ¿actores secundarios o protagónicos en esta obra?...

Coincidimos con Alicia Devalle de Rendo cuando en su Proyecto D.A.R. hace referencia al docente acompañado por residentes, aquí resalta la importancia de esta figura.

Pensar en sujetos que realizan una práctica es pensar en personas atravesadas por : representaciones, vivencias, historias, intenciones, intereses...que condicionan esa práctica. Al igual que un actor que “se mete” en el personaje, el residente debe meterse en el rol de maestro. Deben ponerse ambos “en escena”. Al “poner/se en escena” se trata de un “como sí...”: *Como si* el residente fuera docente...*como si* fuera su clase...*como si* fueran sus alumnos... En relación al Maestro Guía: “*como si* no fuera el docente...*como si* no estuviera”...

Este *como si* es una “representación” donde el residente y el Maestro guía muestran y “se muestran”. Se entrecruzan miradas. Son actores y espectadores simultáneamente.

Siguiendo con la analogía propuesta: el texto teatral está dividido en actos. Cada acto contiene escenas que marcan la entrada o salida de personajes.

A continuación compartimos el *escenario, los actos y actores* de la institución de la cual formamos parte:

En el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro y enmarcados en el Diseño Curricular de Nivel Superior de dicha provincia, los alumnos comienzan sus prácticas desde el primer año de la formación inicial. Curricularmente se cuenta con los Talleres de Investigación de la práctica docente I, II y III.

Son talleres donde se articulan e integran los contenidos de las diferentes áreas curriculares y las experiencias realizadas en los ámbitos concretos (barrio, escuelas, otras instituciones). Paralelamente se proporcionan elementos teóricos y metodológicos vinculados a la investigación educativa.

Los talleres son una propuesta metodológica adecuada por lo específico del contenido a trabajar “relación teoría- práctica” y por los procesos de construcción individual y grupal que posibilitan.

Estos espacios de taller pretenden propiciar una actitud investigativa, como camino de construcción de conocimientos en función al rol y a las prácticas docentes.

Las prácticas son graduadas, teniendo una inclusión progresiva en la institución-escuela. En cada etapa se produce la “entrada y salida de diferentes actores”.

En **primer año (Taller de Investigación de la Práctica Docente I)** el objetivo es observar la institución y su relación con el contexto. Se intenta que los alumnos comprendan la función de la escuela en general y del docente en particular en una comunidad específica.

Los ejes del Taller son los siguientes:

- Las biografías escolares como punto de partida para la construcción del rol docente
- El análisis de las representaciones sociales acerca de la función de la escuela y los actores que intervienen.

- Aproximación a la escuela y la comunidad desde distintas modalidades de indagación.

Aquí es fundamental la figura del **maestro-guía** ya que compartirá la información que posee acerca de la institución y su relación con la comunidad orientando al alumno de 1er. Año en: la observación de legajos de los niños, el acceso al Proyecto Educativo Institucional, los proyectos institucionales, proyectos de área, planificación institucional, el acceso al libro histórico, observación de planes educativos individuales de alumnos integrados, etc., facilitándole también el contacto con otros actores institucionales.

Las estrategias metodológicas utilizadas en el Taller son las siguientes: aula taller, análisis bibliográfico, investigación participativa, trabajos de campo progresivos, sistemáticos y prolongados en el tiempo en las escuelas, estrategias metodológicas de indagación de los contextos escolares y sociales, observación, entrevistas, encuestas, análisis y reflexión de las experiencias y profundización desde diferentes marcos teóricos, estudio de casos, proyección y análisis de películas, entre otras.

En el **Taller de Investigación de la práctica II**, los propósitos son:

- Generar un espacio de aproximación a la vida institucional y áulica que posibilite observar y analizar la complejidad de la tarea docente.
- Posibilitar el conocimiento y la implementación de diferentes instrumentos de investigación.
- Facilitar las herramientas conceptuales, metodológicas y conceptuales para que los alumnos logren planificar, poner en práctica y revisar algunas clases.

Los ejes del taller son:

- Acercamiento a la institución y el aula en toda su complejidad
- La institución educativa: su dinámica y sus actores.
- El aula como espacio privilegiado para el aprendizaje y la enseñanza.

A partir de este Taller se intenta que el alumno analice el aula como ámbito de entrecruzamiento de diferentes factores, donde se inscribe la práctica pedagógica.

Se re-significan las prácticas pedagógicas observadas desde diversos marcos teóricos, elaborando propuestas alternativas.

Los alumnos, por pareja, realizan un período de ayudantías, de dos semanas, en el que hacen observaciones de un determinado grupo clase, de las actividades pedagógicas, de los recreos, de las rutinas escolares.

En relación a las clases, tienen en cuenta los componentes, los momentos, la dinámica, las interacciones, las modalidades de aprendizaje de los alumnos, la comunicación verbal y no verbal; el lugar del cuerpo en el acto educativo; las características de la actividad docente: multiplicidad, inmediatez, simultaneidad y complejidad de la tarea.

Estos registros de observación son luego re-trabajados, analizados y re-significados desde distintos marcos teóricos en el espacio de taller.

Para el abordaje de los contenidos se priorizan las siguientes estrategias metodológicas: aula taller, análisis bibliográfico, investigación participativa, trabajos de campo progresivos, sistemáticos y prolongados en el tiempo en las escuelas; realización de entrevistas, encuestas; análisis y caracterización de la institución: indagación de la documentación de la escuela, entrevistas a distintos actores, fotografías, filmaciones; observaciones y pasantías: prácticas de ensayo; reflexión de la propia práctica, análisis y justificación de cada propuesta curricular; análisis y reflexión de las experiencias y profundización desde diferentes marcos teóricos, estudio de casos, proyección y análisis de películas, entre otras.

Se alternan horas de trabajo de Taller en el Instituto y horas de trabajo de campo en las escuelas.

Tanto en el Taller I como en el II, no se trata de que el maestro guía sólo proporcione datos, se intenta lograr un enriquecimiento mutuo, ya que a partir de la información brindada se pretende seleccionar una problemática para ser abordada teóricamente y luego generar líneas de acción que puedan brindar otra mirada al docente. Es decir, que el Taller brindará las herramientas necesarias para la atención de diferentes problemáticas que se relevan en el ámbito escolar y aportará a la construcción del rol docente.

En el **Taller de Investigación de la práctica docente III**, la *residencia* propiamente dicha, los propósitos son los siguientes:

- Propiciar la articulación entre la teoría y la práctica para lograr la integración de saberes y experiencias en el ámbito concreto del aula.
- Generar espacios formativos que incluyan la diversidad de tareas que lleva a cabo el docente para acercarse críticamente a la cotidianeidad de las escuelas.
- Crear las condiciones para que la reflexión y revisión de la propia práctica se constituya en un eje del desarrollo profesional.

Se abordan los siguientes contenidos:

### **La residencia:**

Encuadre de trabajo: contrato pedagógico

El espacio de Residencia: actores, roles y funciones

Biografía de formación

### **Práctica pedagógica:**

- ✓ Planificación
  - Observación, diagnóstico grupal.
  - Elaboración de Proyectos y propuestas curriculares
  - Implementación de los proyectos
  - Evaluación de los proyectos
- ✓ Identificación de problemas en el aula y elaboración de estrategias de abordaje
- ✓ Evaluación y acreditación.

### **Análisis de la práctica:**

- ✓ Análisis de los momentos pre-activos, activos y post-activos
- ✓ Análisis de problemas y situaciones concretas del cotidiano escolar
- ✓ Análisis de la propia práctica: dialéctica entre teoría y práctica

La residencia está organizada en tres etapas: una primera que es de un mes, allí a los alumnos/residentes (en pareja), se les asigna un grado y realizan un período de observación y ayudantía.

En una segunda etapa: los alumnos, también en pareja, hacen cuatro semanas de observación, y posteriormente, una semana de prácticas intensivas en las cuatro áreas curriculares, cada uno de los integrantes de la pareja pedagógica.

En una tercera etapa: individual, el alumno observa durante cuatro semanas, y después realiza seis semanas de práctica intensiva.

Cabe aclarar, que de ser posible, los alumnos pasan por los tres ciclos de la escuela primaria para que su experiencia sea más enriquecedora.

En el taller de investigación de la práctica docente se genera el espacio para el análisis y la reflexión de la práctica observada, diseñada e implementada, y la construcción del conocimiento, desde una actitud reflexiva y crítica.

En todas estas etapas es donde se establece un vínculo más estrecho entre Maestro Guía y residente.

Hasta aquí hemos enunciado todo lo vinculado a la *puesta en escena*, con sus actos y personajes, pero en toda trama hay conflictos. Detallaremos a continuación aquellos vinculados a la relación con los **maestros guía** y que inciden en el desarrollo de una buena práctica:

- :: Distorsión en la comunicación: falta de claridad, discursos contradictorios y/o diferentes, uso de la simulación, de la negación, etc.
- :: Ausencia de ofrecimiento voluntario del maestro guía.
- :: Imposición del directivo.
- :: Malas experiencias previas con residentes
- :: Diferencias entre el Instituto formador y la escuela: práctica vs teoría; discrepancia entre Profesores de las áreas curriculares y Maestros guía.
- :: El maestro guía “deposita-delega” todo en el residente, corriéndose de su lugar pero sin ocupar el rol de referente- guía (se desentienden, se van del aula, aprovechan el tiempo que les queda libre, etc.)
- :: En el otro extremo aparecen aquellos docentes guía que encuentran dificultades para “correrse”, no *entregan* el aula, el grupo, nunca *ceden* totalmente y el residente no puede ocupar el rol de docente.
- :: Problemas de compatibilidad entre docente guía- residente, dificultades por diferentes personalidades, caracteres.

- :: Cierta omnipotencia en el docente-guía: “tengo el saber de la práctica...lo que yo digo es lo correcto...acá se trabaja así...tengo experiencia...yo sé porque te lo digo...”
- :: Identificación del Maestro Guía con el residente. Dificultades para “objetivar, tomar distancia”, vínculo simbiótico.
- :: Dificultades en la evaluación del residente por temor a perjudicarlo.
- :: Competencia con el residente.

Todas estas cuestiones perjudican el aprendizaje, la formación y el enriquecimiento mutuo.

*“De lo que se trata, es de ensayar y poner a prueba otros modos de formarnos, de transformarnos, sin anticipar caminos seguros a prueba de desgracias escolares, sino abriendo paso a un sendero sinuoso y estimulante, colmado de desafíos y de preguntas, que pongan en posición de pensar qué les pasa a los docentes con esto que pasa en la formación y en las escuelas, sin que ello implique resignarse a lo que hay o renunciar a producir otros efectos de sentido en las trayectorias de formación y de desarrollo profesional de los docentes. Iniciar esta travesía con final abierto es un ejercicio pleno de toma de la palabra.”* (Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004-05. pág. 13)

Desde el Área de Residencia se han implementado diferentes estrategias con el objetivo de optimizar las condiciones para una buena práctica, se han llevado a cabo: reuniones con directivos, reuniones con Maestros guía, talleres con maestros guía; entrevistas en las escuelas con los Maestros guía, talleres con residentes y maestros guía, talleres con Profesores de las Áreas curriculares y Maestros guía, entre otras.

Consideramos que hay que continuar trabajando en este aspecto.

Actualmente está en proceso de elaboración un **POSTÍTULO PARA MAESTROS GUÍA**. Surge a partir de una preocupación compartida con Directivos, Profesores, Docentes, Residentes, Alumnos. Se pretende formar y capacitar a un grupo de docentes que serán posteriormente Maestros guía pero ofreciendo una formación integral que sea superadora de los cursos aislados y descontextualizados.

En relación a esta propuesta de capacitación coincidimos con una cita del prefacio de Rosa María Torres en el libro “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire: “...*Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediateista de la formación docente -capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores, ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo, recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógico, volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza...*”

Volviendo a nuestra analogía inicial: “Como en el teatro, cada personaje tiene un rol y cumple una función, pero la obra es aplaudida si todos actúan, se comprometen y dejan lo mejor de sí en el escenario...”

#### BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, E. (2000) “Investigación y formación docente” Laborde editor. Rosario.
- ANTELO, E. (1999) “Instrucciones para ser profesor”. Editorial Santillana. Bs.As.
- BIXIO, C. (2003) “Cómo planificar y evaluar en el aula” Homo Sapiens. Rosario.
- CELA, J y PALOU, J. (1999) “Lo previsible y lo imprevisible” en Cuadernos de Pedagogía N° 254. España.
- CELA, J y PALOU, J. (1999) “La interacción” en Cuadernos de Pedagogía N° 254. España.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN (1999) Diseño curricular para la formación docente de EGB 1 y 2. Provincia de Río Negro.
- DAVINI, M. (1995) “La formación docente en cuestión: política y pedagogía.” Paidós. Bs. As.
- DEVALLE DE RENDO, A. (1996) “La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización”. Proyecto DAR Aique. Bs. As.
- DIKER y TERIGI (1997) “La formación de maestros y profesores.: hoja de ruta.” Paidós. Bs. As.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995) “Imágenes e imaginación, iniciación a la docencia”. Editorial Kapelusz. Bs. As.

FERRY, Gilles (1990) "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica". Editorial Paidós. México.

FERRY, Gilles (1997) "Pedagogía de la formación" Colección formador de formadores. Ediciones Novedades educativas. Bs. As.

FREIRE, P. (1993) "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI editores. México.

GVIRTZ, S. y PALAMIDESI, M. (2002) "El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza". Aique. Bs. As.

HUBERMAN, S. (1996) "Como aprenden los que enseñan" Editorial Aique. Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2002) Documento: "Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social."

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004-05) Documento: "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes".

PLAN DEL ÁREA DE RESIDENCIA 2005-2006. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Regina. Río Negro.

PRIETO CASTILLO, D. (1993) "Educar con sentido" Ediciones Novedades educativas. Bs. As.

SANJURJO, L. y VERA, M. (1994) "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior". Homo Sapiens ediciones. Rosario.

SANJURJO, L. (2002) "La formación práctica de los docentes". Homo Sapiens. Rosario.

# **Estrategias de formación en la enseñanza de la Geografía. Una experiencia en Didáctica Especial de Geografía**

*Bróndolo, Margarita*

*Lorda, María Amalia*  
malorda@criba.edu.ar

*Prieto, María Natalia*

Universidad Nacional del Sur

## INTRODUCCIÓN

Formar profesores en Geografía en la actualidad es una tarea de gran complejidad, así como también exige un especial compromiso. Por un lado la crisis que atraviesa la sociedad, el fracaso de la reforma educativa la cual es objeto de críticas constantes, y simultáneamente la falta de lineamientos sobre los cuales poder trabajar.

De este modo, es fundamental analizar el marco teórico-metodológico en función de los diversos enfoques contemporáneos de la ciencia geográfica y de la didáctica especial, mediante la crítica y el diálogo permanente. Partir del objeto de estudio, el espacio geográfico como proceso social, centrado en la relación sociedad-naturaleza a lo largo del tiempo, y desde lo local contextualizado en diferentes escalas espacio-temporales, y donde la problemática ambiental adquiere relevancia.

La propuesta consiste en analizar la formación de profesores de Geografía a partir de las nuevas posturas de la ciencia y desde la teoría del aprendizaje constructivista, la cual concibe a los alumnos -futuros profesores un rol protagónico en su propio proceso.

Los objetivos que guían la presente investigación son: comprender que la formación es un proceso dinámico, permanente y continuo; realizar un análisis reflexivo y crítico sobre la importancia de la formación en el contexto actual; estimular las actitudes investigadoras, críticas e innovadoras; valorar la trascendencia de la formación

en la conformación de una sociedad tolerante, solidaria, democrática y justa; tomar conciencia de la trascendencia de los estudios geográficos en la formación de los niños, jóvenes y adultos sobre la premisa del valor de educar geográficamente a las personas.

Este trabajo forma parte del desarrollo de la asignatura Didáctica Especial de Geografía, correspondiente al Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur y del Proyecto de Investigación “El desarrollo local en espacios urbanos, periurbanos y rurales del Suroeste Bonaerense. Estrategias de gestión y formación en la enseñanza de la Geografía para el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades locales”.

### 1. LA FORMACIÓN: ¿UN “PUENTE” HACIA LOS CAMBIOS?

Los lineamientos que guían la formación didáctica de los profesores de Geografía en la universidad se sustentan en la construcción de un conocimiento científico sólido, el aprender a integrar conceptos geográficos dentro de las ciencias sociales, valorar la independencia de la disciplina en todos los niveles de la enseñanza y ejercitar principios democráticos en el proceso de aprendizaje, los cuales facilitarán su inserción en el sistema educativo actual.

Es importante cuestionarse ¿qué tipo de profesores requiere nuestra sociedad? Desde la Universidad ¿cuál es la propuesta innovadora que se plantea? Entonces surge la reflexión acerca de la finalidad de la formación que se persigue, y coincidiendo con lo que sostiene Piaget (1984) “*o bien se trata de hacer individuos conformistas que aprenden todo lo que las generaciones anteriores saben y que repitan lo ya adquirido, o bien (...) consiste en formar personalidades con iniciativa en cualquier terreno, amplio o parcial, de su profesión, sean capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir*”<sup>1</sup>.

Uno de los temas que particularmente remite a una reflexión profunda, tendiente a proyectarse en el ámbito profesional-laboral de una manera distinta es el de la *formación de formadores*. Una de la autoras que aborda el tema, S. Huberman (1994), propone la *formación permanente* como un modo de estar tanto en la profesión como en

---

<sup>1</sup> Piaget, J.; 1984. Libro de entrevistas. 15 personajes en busca de otra escuela. Laia. Barcelona.

la vida; induce a encontrar nuevos caminos, y pensar otros modelos de aprender, de enseñar. Implica de manera simultánea la conjunción de una propuesta, junto con un enriquecimiento teórico y el replanteo sincero del rol de quienes intervienen. Destaca, además, la importancia de someter nuestra propia práctica a la crítica, asumir un mayor compromiso con la elección profesional, deshechar las innovaciones aisladas, las “recetas” y los cambios repentinos, así como fortalecer la autotima *“para ser un productor que participa en la práctica social global de formación, y productor de teorías en relación con sus prácticas personales y las teorías elaboradas por otros”* (Huberman, 1994: 11).

Es interesante destacar que la formación es *“...una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos”* (Ferry, 1997: 96). En el mismo sentido agrega que la formación es movilizante: es la dinámica de un desarrollo personal que cada persona realiza, implica ayudar a través de mediaciones (formadores, lecturas, circunstancias, otras personas), a que otro sujeto se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Agrega que la formación es objetivarse y subjetivarse en forma dialéctica, pero deben existir ciertas condiciones necesarias de lugar de tiempo, de contexto, donde la reflexión constante debe unirse a la comprensión (Ferry, 1997).

Paulo Freire es otro educador que permite iluminar este análisis. Considera las interacciones múltiples entre formar y re-formar entre los actores participantes, *“quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender”* (Freire, 2002: 25). Profundiza acerca de la trascendencia de las cuestiones afectivas durante el proceso de enseñanza aprendizaje *“lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser ‘educado’, va generando valor”* (Freire, 2002: 46).

Resulta de gran interés abordar la perspectiva y connotación que diferentes autores realizan acerca del alcance del concepto de formación (Fig. 1).

**Figura 1: Formar según distintos autores**

Autores	Formar- Formación	Implicancia
Huberman, S. (1994)	Apertura de sí mismo y apertura al otro Intercambio Poder hacer con los otros	Educación permanente, educación para la profesionalización , para una mayor y mejor inserción social
Aebli, H.; Colussi, G. Y Sanjurjo, I. (1995)	Posibilidad de actuar fundamentadamente Proceso de reestructuración	“Darse cuenta” de los propios procesos realizados
Moreno Jiménez y Marrón Gaite. M (1996)	Afrontar demandas sociales diversificadas, en un mundo que usa intensivamente conocimientos geográficos	Modelos de enseñanza, metas educativas Recursos específicos
UNESCO (1996)	Proceso continuo, favorecedor de cambios	Despertar curiosidad, desarrollo de autonomía y tolerancia
Calaf Masachs, R.; Suárez casares, M. Y Menéndez Fernández, R. (1997)	Enseñar a aprender Educación integral	Mediación: personas y la fuerza de la cultura en que están inmersos
Gurevich (1997)	Jerarquización de la tarea docente Generar actitud crítica, creativa y comprometida con la realidad	Contenidos nuevos, significativos
Ferry, G. (1997)	Dinámica de un desarrollo personal Es movilizante Objetivarse y subjetivarse	Adquirir una cierta forma (para actuar, reflexionar y perfeccionar)
Freire, P. (1998)	Análisis serio, permanente, comprometido	Descubrir las posibilidades para la esperanza
Giacobe, M. (1998)	Profesional reflexivo y crítico de su propio accionar	Introspección de la propia práctica; construcción y reconstrucción del conocimiento; confrontación con otros docentes
Prieto Castillo, D. (1999)	Camino de descubrimientos	Comunicación para construir y construirse Construcción de saberes y prácticas Dar sentido al mundo que habitan para transformarlo
Morín, E. (2001)	Connotación de “moldeado” y conformación. Despertar, provocar y favorecer la autonomía del pensamiento	Fe en la cultura y en las posibilidades del espíritu humano

Fuente: M.A. Lorda, sobre la base de los autores citados

Desde esta perspectiva, la función del formador es la de asesor, investigador, mediador, orientador, un agente cambio social, *“mostramos el mapa, los obstáculos*

*geográficos y los límites políticos, las vías de acceso y la infraestructura disponible (...) entre detalles históricos y datos útiles, se filtran nuestros miedos y esperanzas y también nuestros imposibles. Acompañamos el diseño de un viaje que no será el nuestro, que nos trascenderá” (Podestá, 2004: 29).*

Debe iniciar su práctica sobre la base de una reflexión constante sobre sí mismo, de modo de adquirir mayor sensibilidad acerca de las situaciones individuales y grupales, con una concepción integral del alumno, cada uno de los cuales posee necesidades bio-psico-socio-culturales propias, está en proceso de desarrollo y en la construcción de su personalidad (Huberman, 1994). Por ello la actitud de búsqueda es importante, tanto como la valorización de la labor como actividad abierta, humana y creativa, que le permita al formador reelaborar un estilo de conducción que elimine posturas autoritarias.

Revisar el modelo de trabajo, facilita la elección de un perfil del docente que favorezca el crecimiento en libertad de cada actor involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde es posible y necesario apartarse de la “domesticación” y propiciar la formación. *“El educador que, al enseñar geografía, ‘castra’ la curiosidad del educando en nombre de la eficacia de la memorización mecánica de la enseñanza de los contenidos, limita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse” (Freire; 2002: 56).*

Es importante destacar que toda interacción docente-alumno deja un aporte que hace a su formación, forma parte de su matriz de aprendizaje. Pero sin lugar a dudas, aquellas actitudes docentes que brindaron o no elementos de aprendizaje imprimieron un "sello" en la formación del alumno.

Por ello, recuperar esta experiencia es trascendental como un medio para conducir, previo y durante el período de residencia de la práctica, al autoanálisis-reflexivo a través del cuestionamiento de los diferentes perfiles de docentes que actuaron como mediadores en su formación y, sobre la base del sustento teórico, valorizar aquellas "actitudes" significativas, críticas e innovadores por su contribución al logro del aprendizaje. En otras palabras se trata de aproximarnos a la respuesta ¿cómo quiero ser en mi función "docente"?

## 2. ¿PARA QUÉ “FORMAR GEOGRÁFICAMENTE” A LAS PERSONAS?

El valor de la enseñanza de la Geografía en los distintos niveles de la educación se fundamenta en los principios básicos de esta ciencia y en los conceptos teóricos que contienen guías principales para comprender el objeto de estudio.

En la formación de los futuros profesores y de los alumnos de otros niveles educativos la enseñanza-aprendizaje de la relación sociedad-naturaleza -objeto de estudio- desde las diferentes posturas del pensamiento geográfico debe estar presente en todo proceso, donde la temática ambiental ocupa el primer lugar.

Es importante destacar que la interrelación entre lo social y lo natural es “compleja” y “multifacética”, por los distintos elementos y factores que intervienen, es “dinámica”, a su vez debido a los procesos que actúan y los originan, donde los cambios son rápidos y se manifiestan en diferentes escalas espaciales.

Esta complejidad hace difícil su interpretación, pero a su vez permiten desarrollar habilidades relacionadas con la observación, la descripción, el análisis, la explicación y la síntesis, facilitando al alumno la comprensión de la realidad social (Benejam, 1998). Del mismo modo, desarrollar el pensamiento abierto, comprensivo y reflexivo, por lo tanto enseñar las acciones que ejercen los grupos humanos sobre el marco natural y las respuestas de éste sobre la sociedad, son los pilares de la Geografía: enseñar a leer e interpretar la realidad para actuar con responsabilidad sobre el medio ambiente, preservar los recursos para un futuro mejor y actuar como ciudadanos que tiendan en sus actuaciones al desarrollo sostenible.

Por otra parte esta relación sociedad-naturaleza permite conocer otras culturas y otros paisajes, lo cual facilita trabajar e investigar las diferencias entre los seres humanos y los lugares que redundará en el respeto, la tolerancia y la solidaridad, valores importantes para rescatar en la actualidad que favorecen la construcción de una sociedad inclusiva, más justa.

Es importante que esta relación se aprenda desde el lugar donde se vive, la región, el país, en función de otros contextos espacio-temporales. Comparar áreas para comprender y conocer situaciones reales, sin exitismos locales e ideas falaces que sólo

conducen a crear confusiones sobre las distintas realidades en los ciudadanos que constituirán el país en un futuro cercano.

Además en esta enseñanza la teoría va unida a la práctica en forma permanente a través de la observación, la salida al terreno, la lectura cartográfica y de imágenes, el análisis de estadísticas y gráficos, la lectura de documentos y artículos específicos, programas informáticos, son de gran utilidad para aclarar los conceptos teóricos y observar los aspectos reales de los diversos lugares, donde las escalas no son excluyentes, sino que se complementan, lo local a lo planetario y viceversa. En conjunto, permiten construir la realidad día a día, desde una postura real y optimista.

Por este motivo se procura recuperar la experiencia vivida en el período de la enseñanza media con el objeto de tomar conciencia de la importancia del propio proceso de formación y de su incidencia en sus futuros alumnos.

Se propone entonces que los alumnos-futuros profesores reflexionen sobre los diversos perfiles docentes que acompañaron su período de formación.

Para el logro de tal fin se les solicita, en el contexto de una Guía de estudio “La formación de formadores”, como ejercicio práctico-reflexivo, que redacten una carta a uno de sus antiguos profesores. A continuación se presentan fragmentos seleccionados por su significatividad, los cuales expresan situaciones particulares vividas por algunos alumnos:

*“...valoro lo que usted pretendía lograr, el relacionar hechos y ver la historia como proceso, pero ello es resultado de un alto nivel de comprensión, y tal vez la forma que proponía para que lo alcancemos no era del todo adecuada. No quiero que lo tome como una crítica sino como un aporte de alguien que fue su alumna...”*

*“...estimada profesora (...) le agradezco haberme ayudado y transmitido valores que me ayudaron a esforzarme y aprender que con esfuerzo y ganas todo se puede, a pesar que no nos guste...”*

*“...con gritos y con intolerancia no se aprende. Cualquiera de estos profesores tendrían que saber que de la manera en que enseñaron no me dejaron aprendizajes significativos ya que de memoria, o a los gritos uno, o por lo menos yo, no aprendo...”*

*“...si un alumno no entiende gritándole y poniéndolo en ridículo frente a sus compañeros sólo se consigue que le tengan miedo. Mi alternativa fue estudiar de memoria para las pruebas (...) gritar no es la forma de estimular a un alumno...”*

*“...Profesor (...) quiero hacerle saber que usted ha sido un ejemplo para mí, ya que demostró que con pasión y amor por lo que uno enseña, puede llegar más a los alumnos que con amenazas y una postura autoritaria. Usted logró que a pesar de que a mí nunca me había*

*interesado el arte, me despertara un interés por saber. Ojalá cuando yo dé clases pueda lograr lo mismo...”*

*“...le sugeriría a mi profesor que trate de buscar la forma de explicar los temas para que los alumnos puedan comprender la interrelación entre las distintas actividades...”*

*“...profesora (...) le agradezco su paciencia y dedicación con que me explicó varias veces el mismo tema. Siempre tuvo una actitud abierta, comprensiva y tenía varias formas explicar lo mismo...”*

*“...no comparto la forma de enseñar mediante métodos autoritarios y sistemáticos. Entiendo que infundiendo miedo solo se puede despertar el temor y el odio...”*

De este modo los alumnos destacan una serie de aspectos que reconocen como favorecedores y obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales son sintetizados en el siguiente cuadro (Fig. 2).

**Figura N° 2: Diferentes caracteres del perfil docente en distintas asignaturas de la enseñanza media**

<i>Aspectos valorados</i>	<i>Aspectos que dificultaron el aprendizaje</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Relacionar hechos y ver la historia como proceso”</li> <li>• “Ayudar y transmitir valores, me ayudaron a esforzarme y aprender que con esfuerzo y ganas todo se puede, a pesar de que no nos guste”.</li> <li>• “Debates que me ayudaron a comprender”.</li> <li>• “La pasión que despertaba hizo que uno tuviera entusiasmo por estudiar y buscar material. Con pasión y amor por lo que uno enseña puede llegar más a los alumnos que con amenazas y una postura autoritaria”.</li> <li>• “Explicar de varias formas el mismo tema, hasta que lo entendía”.</li> <li>• “Paciencia y dedicación con la que me explicó el mismo tema. Actitud abierta y comprensiva”.</li> <li>• “Entusiasmo para que aprendiéramos y reflexionáramos”.</li> <li>• “Libertad para exponer lo que pensábamos Generaba espacios para la confrontación” de hechos en el texto y en la realidad, “uno podía utilizar la imaginación en la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Infundía miedo y era muy autoritario. Enseñanza mediante métodos autoritarios y sistemáticos. Infundiendo miedo solo puede despertar temor y odio en los alumnos.</li> <li>• “Modelo de enseñanza tradicional, docente encargados de explicar y transmitir conocimientos. Existía el diálogo con escasos profesores sobre temas particulares, de ningún modo se invitaba a la creatividad y al pensamiento crítico”.</li> <li>• “Interpretar los esquemas que resumía un libro”..</li> <li>• “Aprender los tiempos verbales de un día para el otro, era tomado en forma oral a todos y al que no estudiaba lo ponía en ridículo”.</li> <li>• “Explicar matemática con la voz subida de tono”.</li> <li>• “Estudiar de memoria cada cuenta”.</li> <li>• “Con gritos y con intolerancia no se puede aprender. De la manera en que enseñan no me dejaron ningún aprendizaje significativo, ya que de memoria o a los gritos uno no aprende”.</li> <li>• “Mal carácter del profesor cuando no entendía lo que me decía”.</li> <li>• “Estudiar los procedimientos de memoria”.</li> <li>• “Memorizar los tiempos verbales”.</li> <li>• “Gritar no es la forma de estimular a un alumno”.</li> <li>• “Ninguna actitud positiva para que me interese la materia”. Ausencia de motivación.</li> <li>• Expresa que frente a la pronunciación inadecuada “la profesora nos hacía leer en voz alta y nos corregía. Era muy autoritaria y seria. Un papelón. Debería tener una actitud diferente ante esta situación, que para nosotros era incómoda”.</li> </ul>

<p><i>presentación de trabajos. La discusión y comparación entre hechos del pasado y situaciones actuales ayudaba a que el aprendizaje no sea memorístico ni repetitivo”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Oportunidades para recuperar y fomentar la responsabilidad”.</i></li> <li>• <i>“Abierto al diálogo”</i></li> <li>• <i>“Fomentar espíritu crítico”</i></li> <li>• <i>“Tema reflexionado en conjunto”.</i></li> <li>• <i>“No proponía evaluaciones memorísticas” (razonamiento)</i></li> <li>• <i>“Me ha permitido hablar, expresarme, ser escuchada y valorada como persona. Incentivo para anotarme en la universidad”.</i></li> <li>• <i>“Razonamiento crítico, respetando la diversidad de opiniones”.</i></li> <li>• <i>“La forma cálida de dar las clases, me ayudó a superar el cambio. Cariño, tolerancia, forma de explicar una y otra vez y lo más importante, su compromiso con la tarea”.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Memorización para poder aprobar los exámenes”.</i></li> <li>• <i>“Miedo al maltrato verbal”.</i></li> <li>• <i>“Buscar la forma de explicar los temas para que los alumnos puedan comprender la interrelación entre las distintas actividades”</i></li> <li>• <i>“Memorizar conceptos que no entendíamos del único libro de texto que usábamos”.</i></li> <li>• <i>“No se le podía preguntar mucho, se ajustaba a la cita del libro”.</i></li> <li>• <i>“Que planificara su clase y que el programa de la materia no se ajustara al único libro que usábamos”.</i></li> <li>• <i>“No contaba con material actualizado. Los recursos que nos pedían sólo algunos los disponían (trabajos pasados en computadora).</i></li> <li>• <i>“Se puede enseñar de otras formas y seguir los lineamientos del libro de una editorial deja poco espacio para las estrategias de enseñanza aprendizaje y que no sólo se debe enseñar contenidos, sino que además se debe promover un aprendizaje reflexivo que estimule el pensamiento crítico, ya que van a ser herramientas para la vida, para poder hacer una lectura de la realidad”.</i></li> <li>• <i>“Ajustaba a un diseño de clase basado en manuales y en la repetición exacta de los mismos con evaluaciones memorísticas”.</i></li> <li>• <i>No ofrece “apoyo a los alumnos”.</i></li> </ul>
---	---

**Fuente:** Fragmentos textuales correspondientes a los alumnos de la asignatura Didáctica Especial de Geografía. Período 2005-2006.

De este modo puede observarse el reconocimiento de los alumnos de aquellas cualidades del docente responsable que favorecieron el aprendizaje. Destacaron situaciones que permitieron la transferencia de valores, la relación de hechos y procesos, la creación de espacios abiertos al diálogo, reflexión conjunta, intercambio constante, la dedicación, paciencia, tolerancia, compromiso, entusiasmo, afecto, responsabilidad, empleo de la imaginación. Aspectos inherentes al contenido disciplinar, a las acciones y actitudes y valores.

Por el contrario, entre las situaciones que dificultaron el aprendizaje mencionan el autoritarismo, la enseñanza tradicional, la mera transmisión de conocimientos, desactualización del docente, el privilegio de la memoria sobre el razonamiento, el predominio de situaciones de intolerancia, los gritos, la ridiculización, ausencia de motivación, entre los más significativos.

### 3. REFLEXIONES FINALES

El análisis de la formación de formadores es fundamental para proyectar cambios que permitan mejorar y lograr cambios sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta consiste poner en discusión los elementos pertinentes para construir una didáctica de la Geografía , pero sin imponer modelos sobre la formación de formadores.

Las clases se caracterizan por la apertura y la disposición al diálogo donde son consideradas las opiniones y propuestas de los alumnos, de modo de alentar la autorregulación del aprendizaje y la práctica de una gestión social favorecedora de procesos de interacción social.

Lo más relevante en la formación de los profesores en la actualidad, es tender a que no solamente adquieran el conocimiento teórico metodológico, sino también a que estén convencidos de su papel útil y primordial en esta sociedad en crisis, plural y democrático con abundancia de información cuyo aporte es fundamental en la educación geográfica de las personas.

La tarea docente en este milenio debe centrarse en saber guiar a los jóvenes para que puedan insertarse con autonomía en el mundo social. Tener una actitud crítica y reflexiva que les permita admitir las falencias y tomar decisiones en lo que debe cambiar, considerando además, el perfeccionamiento y la actualización continua como forma de vida.

#### BIBLIOGRAFÍA

Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.) y Otros, 1998. **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria**. Ice. Universitat de Barcelona. Ed. Horsori. Barcelona

Bróndolo, M. y Lorda, M.A., 2000. **La formación de formadores desde la Didáctica de la Geografía**. 2das. Jornadas Platenses de Geografía. Dto. De Geografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Calaf Masachs, R. y Otros, 1997. **Aprender a enseñar Geografía**. Escuela Primaria y Secundaria. Colección “Práctica en Educación”. Oikos-tau. Barcelona.

Coll, C. y Otros, 1995. **El constructivismo en el aula**. GRAÓ. Barcelona.

- Delors, J. (Pres.), 1996. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Santillana – Ediciones UNESCO. Madrid.
- Ferry, G., 1997. **Pedagogía de la formación**. Facultad de Filosofía y Letras. UBA Ediciones – Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Freire, P., 1998. **Pedagogía de la Esperanza**. Siglo XXI Editores. Madrid.
- Freire, P. 2002. **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo veintiuno editores Argentina. S.A. Pp 139.
- Giacobbe, M., 1997. **Enseñar y aprender Ciencias Sociales**. Serie educación. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Gurevich, R. y Otros, 1997. **Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada**. Aique. Buenos Aires.
- Gurevich, R. 2005. **Sociedades y Territorios en tiempos contemporánea. Una introducción a la enseñanza de la Geografía**. Fondo de Cultura Económica, S.A Buenos Aires. Argentina. Pp 124.
- Hernández Cardona, X; 2002. **Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**. Editorial GRAÓ. Barcelona.Pp 186.
- Huberman, S., 1994. **Cómo aprenden los que enseñan**. La formación de los formadores. Aique Didáctica. Buenos Aires.
- Moreno Jiménez, A. Y Marrón Gaité, M., 1996. **Enseñar Geografía**. Editorial Síntesis. Madrid.
- Souto González, X., 1998. **Didáctica de La Geografía**. Colección “La Estrella Polar”- 11, Director: Morin, E., 2001. **La cabeza bien puesta**. Repensar la reforma –Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Morín, E., 2001. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Elaborado para la Unesco. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Prieto Castillo, D., 1999. **La Comunicación en la Educación**. Ediciones Ciccus La Crujía. Tucumán - Buenos Aires.
- Podestá, S., 2004.**La práctica docente. Saberes y vivencias**. Editorial Comunicarte. Argentina. Pp. 91.
- Rodríguez Lestegás, F., 2000. **La actividad Humana y el espacio geográfico**. Síntesis Educación. Madrid.

## Desafíos en la Construcción del Rol Docente de Educación Inicial

*Caricato, Marisel*  
mcaricato@rec.unicen.edu.ar

*Ridao, Angela*  
aridao@ciudadtandil.com.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.

Esta ponencia propone abordar los desafíos que enfrentamos los profesores formadores, las alumnas de las carreras de la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, en el ámbito universitario e Institutos Terciarios de la ciudad de Tandil, Pcia de Bs As y las maestras orientadoras de las instituciones educativas en el escenario de la prácticas educativas .

La institución dedicada a la educación inicial, en su especificidad, posee carácter abierto e integral, incluyendo en su accionar el contexto familiar, social y cultural en el cual se encuentra inmerso. La educación inicial dentro del Sistema Educativo atiende a la infancia a través del **jardín maternal** (al cual asisten niños desde 45 días a 3 años) y el **jardín de infantes** (a cual asisten niños de 3 años hasta 6 años). Ambas instituciones educativas no reemplazan, ni sustituyen a la familia, sino que complementan la tarea de educar y en el ejercicio de la acción educativa está implícito el ayudar a crecer y a satisfacer las necesidades básicas de la infancia. Por ello la **formación del profesional** a cargo de la educación de la niñez temprana es **nodal** para guiar el tránsito de la consolidación de la personalidad infantil, basándose en el valor cultural; asimismo es fundamental la responsabilidad compartida para que todos los niños y niñas pequeños puedan adquirir habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Para lo cual el espacio y el ambiente creado y condicionado por el profesional de la educación inicial se consideran fundamentales para lograr la *misión pedagógica: educar*. En el cumplimiento de esta tarea la **función del docente** será comprender y asumir una actitud de compromiso y responsabilidad en la cual el “*aprender*” significa adaptarse activamente (histórica, social, cultural, científicamente, políticamente) en un

trabajo de *ratificación y rectificación* de su mundo interno interrelacionado con el mundo externo.

El juego de roles se da en el **escenario de la práctica** tanto para el futuro profesional, como así también para los profesionales que siguen dicho marco de *acompañamiento y formación*. A decir de García Hector (2005) *“El acompañamiento es el recurso pedagógico preferente para la formación profesional en nuestra comunidad de práctica y aprendizaje. Lo entendemos articulado con los procesos de construcción de comunidades de aprendizaje y como la relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza recíproca y de ayuda mutua”*

La **formación del docente** se da en un entramado de roles en relación, con un desarrollo dinámico en el tiempo. En la interacción es donde se da la construcción y revitalización de vínculos entre el alumno, el objeto de conocimiento y los docentes (Masione I. 2004) El alumno –futuro profesional- se encuentra inmerso en varios escenarios pedagógicos como: la institución formadora, la institución de la práctica, el aula de clase; en ellos se relaciona con profesionales que acompañan, orientan, asesoran, controlan, tutelan el aprendizaje que se construye en la práctica y que crean un mundo de escenas internas, representes simbólicos y afectivos. En el ambiente educativo se conjugan diferentes subjetividades: la del alumno, la del profesor formador, la del maestro orientador; todas operan en redes de comunicación que se enlazan con: anhelos, expectativas, deseos, potencialidades, motivaciones; pero por otro lado, tensiones, ansiedades, obstáculos, limitaciones.

Los desafíos habitan la cotidianidad, constituyendo la puesta en juego de intersubjetividades de los participantes del acto pedagógico. Los conocimientos no se basan en correspondencias con algo externo, sino que son resultado de construcciones de un observador que se basa en la autorreferencialidad<sup>1</sup>, o sea, cada uno de los participantes -de la escena educativa- tiene experiencias, vivencias, realizando una aproximación a través de observaciones particulares y diferenciadas del resto, lo cual el espacio se ve impregnado de conocimientos, emociones, creencias, cultura, formas de operar con el pensamiento, formas de actuar. La objetividad –dentro la línea del

---

<sup>1</sup>Propiedad de aquello que hace referencia a sí mismo. Se refiere a que existen sistemas que no pueden dejarse de referirse a si mismos en cada una de sus operaciones, por ejemplo las observaciones siempre dependen de cómo las vive, siente, piensa y conoce el sujeto.

paradigma sistémico- se relativiza al contexto de su determinación, a la perspectiva que la hace visible (Cathalifaud M, 1997) Por ello en la cotidianeidad se da coexistencia de variados tipos y niveles de objetividades (racionalidades). Cada uno constituye un universo consensual de sentido en consonancia con la realidad, una forma es el estilo de observación y dominio de conocimientos asegurado por las comunidades de científicos sociales a través de sus teorías, hipótesis, conceptos, métodos e intervenciones. Es decir todas las observaciones y experiencias están contextualizadas desde las perspectivas asumidas por como sujetos de las prácticas, sujetos autónomos. Tanto el alumno, como el maestro orientador, y el profesor formador tienen sus propios sistemas de **autorreferencialidad**, los que se entrelazan en la creación del SER, PENSAR; APRENDER y HACER. Los múltiples universos de significados coexisten en la escena educativa, la cual a su vez incluye a la infancia con su sistema autorreferencial; o sea asistimos a un fenómeno de **heterorreferencia** (Cathalifaud M, 1997), cada cual con su sistema ingresa al juego de las relaciones y dramas cotidianos.

Cada observador posee una forma propia de apertura al entorno desde sus propios esquemas y estructuras, es desde este lugar donde se construyen los conocimientos, la comunicación y las relaciones.

En la práctica pedagógica los participantes significan teorías de acuerdo a sus creencias, vivencias, representaciones, adecuando los saberes y acciones con patrones esperados. Es en este juego donde se da la **negociación de significaciones, idiosincrasias** en los que intervienen las historias personales como eje de la formación y la experiencia (Tenutto A. s/f)

La práctica ideal sería aquella en la cual los sujetos de la práctica desarrollen la **capacidad de investigación**, adoptando la práctica como una instancia de *formación compartida*. Por el lado, la institución formadora (profesor y alumno) alienta la posibilidad de trascender el aula y poner a prueba lo aprehendido, el eje está en la inserción en instituciones educativas donde se ponen en juego las relaciones con: la realidad institucional, su cultura, los docentes, los niños; esto genera estados de alerta, impulsando la habilidad de indagación, para analizar la realidad de manera crítica y a adecuar la práctica a ello. El profesor formador también debe tener una predisposición hacia la investigación, una actitud de indagación y búsqueda que se refleje en la labor

que realiza y que lo potencie en sus alumnos, ¿cómo? problematizando la propia práctica, adoptando diferentes puntos de vista, observar conflictos o problemas desde todos sus flancos; ser riguroso y ordenado en su trabajo para evitar la rigidez y la omnipotencia. La investigación se convierte en *una mirada más* sobre la realidad, no la **INVESTIGACIÓN ERUDITA**, porque ello sería contrario a la creatividad e innovación.

Es necesario que el profesor formador tenga confianza y convicción en sus alumnos, en la capacidad de llevar a cabo este tipo de trabajos, incitándolo a adentrarse al mundo de lo desconocido como fuente inagotable de conocimiento y de transformación, para lo cual es necesario distanciarse de aquellos prejuicios, preconceptos o estereotipos que generalmente circulan en el ámbito institucional, no quedarse con la apariencia y los comentarios, alejarse de actitudes que lleven a repetir ideas, valores, sentimientos que obstaculizan a los involucrados en el acto educativo. Todos los involucrados en el proceso educativo tenemos virtudes y falencias, y el proceso de construcción es parte del **aprender a SER**: constructivos, creativos, abiertos, dialogantes, participativos, democráticos, curiosos y responsables con el medio, en síntesis a **SER PERSONAS**. El hacer, conocer, relacionarse viene por añadidura.

#### EL JUEGO DE ROLES: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Las fortalezas y debilidades constituyen referentes individuales que son necesarios detectar para construir el rol docente. El ambiente y clima pedagógico se puebla de miradas, imágenes e imaginarios, que influyen en el juego de roles.

Tomar conciencia de las fortalezas y debilidades permite organizar la información como resultado de las interacciones cotidianas; esto conlleva a reconocer y alentar los puntos fuertes de la persona y su forma de elaborar acciones; y ayuda a superar las debilidades ejecutivas de la propia práctica, de una habilidad, de una destreza, asegurando la apropiación de nuevos conocimientos, traducción de estrategias y procedimientos que hacen a la cimentación del rol.

Las **debilidades** podemos asociarlas a los *déficit, ineficiencia, necesidad de mejorar algún aspecto*; mientras que las **fortalezas** se asocian a *eficiencia, se hace bien y debe mantenerse o ampliarse, a la competencia*. Detectar y analizar estos factores favorecen la reflexión crítica como una manera de fomentar un docente investigador de su labor didáctica.

Las **debilidades** muchas veces ofician de **obstaculizadores** en el proceso educativo, entre ellos se destacan: exceso de rutinas y automatismos; miedos; inseguridad psicológica; baja autoestima; comodidad segura de copiar e imitar lo que tiene éxito y reconocimiento social; conformismo y autosatisfacción; dependencia de la autoridad y el poder del profesor; libro, maestro; dependencia de opiniones y decisiones; estilo de aprendizaje y pensamiento reproductivo y repetitivo; espíritu gregario (se ha de hacer como dicen los demás); desconocimiento y falta de valoración, ejercitación y desarrollo continuo; profesores y/o maestros muy directivos y seguros que no suelen escuchar, poco tolerantes; actitudes excesivamente negativa, crítica y perfeccionista; falta de entrenamientos sociopedagógicos; tendencia a descalificar las opiniones, puntos de vista; exceso de burocracia con rigidez de normas que llevan a la inflexibilidad y a ejecutar acciones protocolares y procedimientos; supervisión crítica y sensora; falta de apoyo a nuevas ideas y procedimientos para ensayar y arriesgar de manera calculada y previsoría; ausencia de desafíos y osadías que hacen al espíritu innovador y mejora continua; cultura maternalista que en el fondo no deja de ser autoritaria y presionante.

Ante las debilidades es necesario un proceso de detección, con el fin de rectificar las prácticas de los sujetos. Así poder desarrollar alternativas para transformar y renovar las prácticas docentes orientando a la creación de nuevas ideas, vínculos institucionales, modelar las relaciones entre teoría y práctica de modo eficiente y competente; revisión y ajuste de estrategias metodológicas.

Para disipar el aspecto negativo y apuntar a fortalecer una educación infantil de calidad es necesario analizar las prácticas educativas de cada uno de los participantes en la escena pedagógica, lo cual conlleva a **evaluar** permanentemente los aciertos y detectar los errores que se presentan en la cotidianeidad, revisando las acciones para replantearse la función que cumplen la teoría o teorías en el marco de la praxis. Para

enriquecer la práctica es necesario explorar, analizar como operan las diversas dimensiones que atraviesan el marco educativo, entre ellas: la institucional, la socio-cultural, la política, la pedagógica, la histórica, entre otras.

Establecer relaciones, observaciones, formulación de hipótesis, comparaciones, conceptualizaciones, inferencias, traducciones lleva a renovar el discurso, otorgarle valor por la eficiencia y a cualificar la labor docente. Cada uno de los participantes reconoce e indaga su propio **repertorio**, y la forma de modelar “*lo que posee*”, para internarse en la búsqueda de “*lo que no posee*” y necesita. Por otro lado, una actitud esencial -en todos los casos- que hace a las fortalezas es la **empatía**, es decir descubrir al otro, ponerse en su lugar, permite organizar estrategias y formas de intervención atinentes a cada situación.

La interacción permanente y la retroalimentación con factores que hacen a la profesionalización de la educación y adquieren valor en el juego de roles que se encuentran en el escenario educativo. Las **fortalezas** se esgrimen entre potencialidades, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes como: curiosidad fuente de investigación y descubrimientos; actitud abierta, comunicativa; capacidad de observación para prestar atención, analizar y explorar para poder conocer; desarrollar el espíritu crítico creativo en la búsqueda de fundamentos que dan sentido a las prácticas y a la construcción de cada rol; ser racional, lógico, coherente, tolerante e íntegro (se mueve por principios y valores), relacionando fenómenos en busca de conexiones causales y de otra índole; mostrar potencia en la argumentación y fundamentos; mostrar su propia visión de mundo, de vida, de si mismo enlazado con una armonía entre la lógica, el sentido común y la vocación por resolver problemas; escuchar, dialogar y ver los problemas desde diversos ángulos, evitar el plano de la queja, para tratar de desentrañar los aspectos negativos y buscar alternativas fuertes; comunicarse y expresarse bien no sólo con palabras sino con gestos, movimientos; tener la capacidad de autocrítica haciéndose conciente entre la distancia entre lo que logra y lo que desea, no contentándose con los resultados fáciles aspirar a un logro más alto; abordar con responsabilidad y rigor las tareas y compromisos personales, profesionales y sociales

En la formación de formadores abogar por una educación creativa es compartir un proceso de construcción, donde en el escenario pedagógico se juegan idiosincrasias,

formas de ser y de actuar; donde hay que desafíos y riesgos para brindar una educación adecuada a los alumnos y un ambiente y clima educativo a la infancia propio de las demandas socio-históricas. Los formadores operan como resonadores en la formación del futuro docente, el fin es alentar el crecimiento académico, científico y profesional, evitando el academicismo, ayudando a modelar y articular teoría y práctica adecuándola a los diferentes contextos por los que se transita. Las practicas de formación organizan en cada profesional un estilo e identidad propios, los cuales son consensuados en el espacio de la realidad educativa.

### CONCLUSIÓN

A modo de conclusión podemos decir que la construcción del rol docente se hace **en el día a día**; en la acción, inventando posibilidades sobre lo real, poniendo en juego sus virtudes, aptitudes, actitudes y defectos; es en esta tarea donde se plasma la vocación y se proyecta en los demás (profesores, pares, directivos, y la infancia). Acordamos con expresiones como la de Sanjurjo L ((2005) *“Desde este enfoque entendemos la residencia docente 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 el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juega un rol fundamental”*

En la actividad específica con niños pequeños, es necesario considerar que la creatividad está inmersa en la niñez como una **necesidad biológica** derivada de la actividad infantil. El niño se somete poco a "moldes" fijos, a conductas estereotipadas; actúa de forma natural, con libertad y apertura cuando no se siente coartado. (Baena - Baena 1991 p-357) Por ello la labor de formar al maestro es fundamental, ya que debe ser una persona segura y decidida a la hora de seleccionar herramientas y estrategias adecuadas para su trabajo, debe tener claro su diseño de intervención: **que se quiere hacer; con quienes se hace; por qué se hace; para qué se hace;; cuando y donde se hace; el cómo, modalidades de operación; con qué se hace; evaluación.**

*Saber elegir, saber hacer y reflexionar* acerca de ello en el quehacer cotidiano por parte del *maestro* (o futuro docente) es básico en este proceso. Las propuestas tienen

que ser ajustadas a las necesidades e intereses de la educación infantil. No hay que olvidar que tanto el alumno, como el profesor formador se insertan en un medio de trabajo –institución jardín de infantes o maternal- que estará compuesto por:

**Recursos humanos:** directivos, docentes, pares, auxiliares de docencia, niños, personal que hace el mantenimiento de las instalaciones.

**Recursos materiales:** ambientes, materiales didácticos, espacios variados, etc.

**Recursos técnico metodológicos:** disposiciones y resoluciones ministeriales, diseños curriculares, P.E.I., P.C.I., P.A.

Por ello, la formación depende de la vinculación con cada componente institucional, y con la cultura e ideología que allí circula, muchas veces su labor se verá influenciada, dificultada o facilitada por esa realidad sociocultural que los identifica. Es necesario ser consecuente y proponerse metas claras y precisas para asegurar una educación creativa, así se idearán estrategias adecuadas y se aprovecharán los intersticios para lograrlo, por lo tanto la vocación se constituye en un desafío de vida.

Para finalizar recordamos las palabras expresadas por el Profesor Saturnino de la Torre (1991 -P-25): *"La creatividad es diversificadora atendiendo al período biocultural de los sujetos. En cada uno de los períodos, desde el preescolar al profesional-adulto, predominan aptitudes básicas y unos niveles de manifestación diferenciales. Así, en el período infantil, el potencial creativo adopta la forma de fantasía y se manifiesta a través del animismo, las sensopercepciones, la expresividad espontánea. En el período profesional prevalece el talento creador y la autorrealización, manifestándose a través de la producción valiosa y la creatividad personal."*

La creatividad profesional es la raíz de la vocación constituyéndose en un verdadero reto para dejar una huella de nosotros en los demás

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

**Cathalifaud M (1997)** *Introducción a las Epistemologías Sistémico/Constructivistas.* Facultad de Cs. Sociales Universidad de Chile.  
<http://rehue.csociales.uchile/publicaciones/moebio/02/frames32.htm>

**García H. (2005)** *El acompañamiento sistémico*. Ponencia. IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares e Redes de Profesores que Fazem Investigacao na sua Escola. Brazil.

**Mansione I. (2004)** *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. Ed. Homo Sapiens. Argentina

**Prado Diez D (2000)** *Facilitación creativa en contextos organizacionales. Líneas para la elaboración de proyectos de investigación e intervención transformadora*. Ed. MICAT. Universidad de Santiago de Compostela. España

**Sanjurjo L. (2005)** *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Ed. Homo Sapiens. Argentina

**Tenutto M (s/f)** *Los significados otorgados al “constructivismo” por los profesores de Profesorados*. Fundacion Luminis.

[www.fundacionluminis.org.ar/articulos/marta\\_tenutto.pdf](http://www.fundacionluminis.org.ar/articulos/marta_tenutto.pdf)

## **Acerca de la residencia docente y los futuros profesores de Geografía**

*Castaño, Elsa N.*  
elsancastano@yahoo.com.ar

*Giordano, Ana I.*  
anigiordano@yahoo.com

Universidad Nacional del Comahue

En el presente trabajo trataremos de exponer algunas de las expectativas expresadas por nuestros alumnos “residentes” .La tarea de relevamiento que venimos realizando se hace desde el contexto de la cátedra<sup>1</sup>, y en el marco del trabajo que se realiza desde los PID<sup>1</sup> que se citan.

Entre los cursantes de esta asignatura de la carrera, hay algunos pocos alumnos que tienen experiencia docente previa, y otros que no poseen ninguna práctica. Creemos que esta cuestión está vinculada a intereses particulares entre los alumnos, como así también a una variada gama de fortalezas y debilidades expresadas por ellos.

Nuestro punto de partida, es recopilar información necesaria, para acercarnos cada vez más a la comprensión del significado y las actuaciones que se desarrollan en esta realidad.

Todos nosotros educadores o no, tenemos nuestras personales ideas sobre la enseñanza y el sistema educativo en cuanto hemos participado del mundo escolar desde muy temprana edad. Los alumnos de esta asignatura no son la excepción. Según Quinquer y Gatell(1996- p.106)

---

1 **\*Cátedra:** “*Didáctica Especial y Residencia*” del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue

**\*P.I.D –UNCo:**

“Enseñanza y Subjetividad. El caso del Nivel Medio”.Facultad de Ciencias de la Educación. Directora:Marzolla M.(en elaboración)

"Estudiantes y Enseñanza .El Caso de la Historia y la Geografía".Facultad de Ciencias de la Educación. Cipolletti, Rio Negro Argentina. Directora :Marzolla M. (finalizado)

“ Incidencia de los aprendizajes escolares del Nivel Medio en la elección de las modalidades de estudio y campo laboral. Una aplicación en el área de las Ciencias Sociales – Geografía e Historia”. Marzolla M. (finalizado)

*“El alumnado en su formación inicial tienen ideas preconcebidas sobre buena parte de los aspectos que se tratan en el curso de didáctica. Estas ideas están fuertemente arraigadas ya que, en su mayoría se han ido conformando lentamente, a partir de la propia percepción de los contextos educativos y de las situaciones didácticas vividas a lo largo de su trayectoria como alumnos. Por tanto, para los mismos estudiantes y para el profesorado de didáctica, se hace necesario conocer cuales son estas ideas, hacerlas explícitas, para tomar conciencia de las concepciones con que se acogen los contenidos de la asignatura.”*

Afrontamos la “Residencia” como una práctica social establecida desde un grupo comprometido en procesos de formación docente, y que conforma un espacio peculiar para los alumnos del profesorado. Se trata de un espacio diferente en el contexto de la formación docente, pues implica una situación pedagógica distinta al resto de la carrera, se trata de un momento de incertidumbres, cuestionamientos e ilusiones.

En este “espacio” los residentes expresan cuestiones que tienen que ver con:

- Los cuestionamientos acerca de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y su pertinencia con el conocimiento “de la escuela”.
- Los dilemas que les presentan las interacciones que se producen los distintos componentes de la trama escolar: alumnos, profesores, directivos, asesores pedagógicos, preceptores, personal administrativo, las características propias de cada institución y sus normativas, sus propios compañeros y los docentes de la cátedra.
- El temor de “exponerse ante” las situaciones de ejercicio de la práctica profesional.
- La necesidad casi imperiosa, acerca de que se les brinde una visión normativa y predictiva ante cada “posible” situación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Una fuerte convicción acerca del casi insustituible valor de la “experiencia”
- El deseo explícito de llegar a ser “un buen profesor”

A continuación seleccionamos algunas de las respuestas representativas de una de las preguntas realizadas (¿Qué expectativas tenés respecto de la materia Didáctica Especial y Residencia?)

- ✓ *“adquirir confianza en mi y conocer mis limitaciones como futura profesora”*
- ✓ *“espero perder los miedos a estar frente a 30 alumnos para dar clase”...¿como llegaré a ser una buena profesora?*
- ✓ *“espero que me sirva para poder transmitir mis conocimientos a los alumnos. “que me sirva para sacarme los miedos.*
- ✓ *“que las cosas salgan lo mejor posible y obviamente no me refiero sólo a los temas que tengo que dar sino al aspecto relacional”*
- ✓ *“lo que aprendemos en la universidad , no tiene que ver con lo que después tenemos que dar, ¿Qué haremos en esta materia? (Residente c/alguna experiencia)*
- ✓ *¿es útil la Geografía que aprendí? es una pregunta que me hago sobre mis expectativas*
- ✓ *¿lo que sé me alcanzará? espero poder aclararlo en esta materia.*
- ✓ *“acercarme a una experiencia didáctica-pedagógica en el aula mediante las experiencia de los profesores mas experimentados”*
- ✓ *“que los profesores de los cursos con su experiencia me ayuden y los profesores de cátedra nos den las pautas para actuar ante cada cosa”*
- ✓ *“que me indiquen como dar cada tema, pues ustedes tienen experiencia”*
- ✓ *“que nos enseñen a hacer planificaciones para ser un buen docente no es fácil hacer las planificaciones como las piden en la escuela”. (Residente c/alguna experiencia)*
- ✓ *“que me enseñen a ser un buen profesor de geografía” (Residente c/alguna experiencia)*
- ✓ *“que me digan como hacer para evaluar a tantos alumnos de una manera justa y que leer los exámenes no sea una pesadilla”(Residente c/alguna experiencia)*

Existen ideas diferentes (aceptadas por la comunidad científica) sobre las distintas maneras de enseñar, que constituyen los llamados “modelos didácticos”<sup>2</sup>, definirse en estos es una previsión por lograr, el llegar ser un “buen profesor de geografía”, pero ¿qué es ser un “buen profesor? ¿Cómo se define?...resulta mas fácil remitir a las características de una mala enseñanza y de un “mal profesor”, que a la inversa.

Cada una de aquellas tradiciones o modelos, tiene una visión propia de la realidad existente, y el hecho de aceptar que existe una pluralidad de pensamientos científicamente válidos nos exige ser conscientes de que el conocimiento del mundo no es objetivo.

Según (Flanders, 1976) las consecuencias de la insuficiencia del profesorado son visibles en los alumnos: aprenden en menor grado que otros y tienen menos actitudes constructivas. Inversamente, se puede afirmar que el buen profesor es el que es capaz de alcanzar objetivos educativos específicos, de responder con plasticidad a las situaciones educativas encontradas, utilizando soluciones idóneas, manifestando una flexibilidad de conducta, sacando partido de las experiencias vividas. Pero el juicio sobre el profesor todavía sigue siendo relativo.

Anaya Santos,G (1998) expresa que... *el docente como profesional trabaja en tres niveles o perspectivas sociológicas: nivel grupal (con los escolares en el aula), nivel organizativo (con los pertenecientes a su comunidad escolar) y nivel institucional (con las agrupaciones profesionales). Además todo docente realiza cinco papeles o*

---

## 2 MODELOS DIDÁCTICOS EN GEOGRAFÍA

### MODELO TÉCNICO

*Se impone la estructura conceptual de la geografía como saber que legitima el conocimiento escolar. Las estrategias de enseñanza aprendizaje se diseñan desde el perfil del campo científico de la disciplina. Rigor y precisión son las monedas de cambio del saber que servirá para clasificar al alumnado.*

### MODELO PRÁCTICO

*Se intenta un diseño que facilite la acomodación de la estructura conceptual de la geografía en la estructura mental del alumno. La educación geográfica resultante es rica en estrategias donde los procedimientos ocupan una posición de centralidad, sin duda porque el alumno está activo ante el aprendizaje.*

### MODELO DIDÁCTICO CRÍTICO

*La educación geográfica adquiere su perfil ideológico por excelencia. La geografía es un saber estratégico, como afirmó Lacoste en 1977. Este tipo de conocimiento es fundamental para el análisis de la sociedad actual. Pensar el espacio como un sujeto capaz de hacer despertar la conciencia que engendrará transformaciones de progreso*

Fuente: GONZALEZ, I., HERNANDEZ, X., PRATS, J. Y VARELA, M. (Equipo Directivo Iber), En: Iber Nº 9, “Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía”. 1996, Pág.6- Grao. 1996, Pág.6

*cinco aspectos del rol docente: administrador, asalariado, experto en enseñanza, científico (por su formación universitaria) y difusor de ideología. También realiza unas funciones de mediador social entre el escolar y la familia, la sociedad, la cultura y la sociedad política. Estos tres aspectos citados son insoslayables, se realizan consciente o inconscientemente y se relacionan estrechamente entre sí.*

Podemos aseverar, que este espacio de “transición” que es la “Residencia” , y de primer acercamiento, desde el mundo académico al mundo laboral se constituye como un tarea difícil y de desasosiego, y que, desde este lugar de formadores de profesores “debemos” como afirma Benjam, P. ( 1999- pag.220)”*reconstruir implícitos, abandonar falsas seguridades ,revisar creencias, supuestos, valores, hábitos y tradiciones. Este conocimiento, siempre en construcción comporta una actitud de alerta,, de estudio y de reconstrucción constante de la coherencia personal*” Quizás desde allí podremos aportar a la conformación de “buenos profesores de geografía”.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Anaya Santos,G.(1998)”El profesor ideal”.Revista Cuadernos de Pedagogía N°161. Sevilla
- Benjam, P. ( 1999)”La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las CC.SS.” Revista Interuniversitaria de formación del ProfesoradoNº 34.Barcelona ICE-Horsori.
- Contreras, Jose. (1997). Autonomía del Profesor. Morata. Madrid.
- Gonzalez, I., Hernandez, X., Prats, J. Y Varela, M. (Equipo Directivo Iber), En: Iber N° 9, “Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía”. 1996,- Ed. Graó. Barcelona
- Imbernon, Francisco. (1994). La formación y desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional. Ed. Graó. Barcelona
- Contreras Domingo 1990 “Enseñanza curriculum y profesorado” Edit: AKAL – Madrid.
- Marcelo, C. (1992). Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Ed. CIDE-MEC. Madrid.
- Marcelo, C. (1988). El Pensamiento del Profesor. Ed. CEAC. Barcelona.
- Pages, J. (1997). "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales".Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada-Asociación Univ.del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla.

Castaño, Elsa N. – Giordano, Ana I.

Quinquer, D; Gatell, C. (1996). Les concepcions sobre la didáctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària. Balma. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història. 4, 105-115. Barcelona.

# **Formación e intersubjetividad: El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en Psicología**

*Cardós, Paula*

*Compagnucci, Elsa*  
ermarch@way.com.ar

Universidad Nacional de La Plata

*“Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice. A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos”*

Sigrun Gudmundsdottir, 1998, p.60

## INTRODUCCIÓN

Entendemos que los dispositivos de formación y enseñanza resultan de un proceso de construcción y deconstrucción de significados que atraviesan la relación pedagógica en el contexto institucional y social.

Rescatamos la idea de enseñanza en tanto proceso interactivo en el que intervienen un vasto conjunto de factores entre los cuales cabe destacar la actuación docente, con particular incidencia de aquello que el docente concibe, plantea y evalúa.

La práctica profesional supone el uso responsable, autónomo y contextualizado de los conocimientos adquiridos a lo largo del trayecto formativo y requiere del desarrollo de un pensamiento complejo, riguroso, creativo...

Asumimos el rol docente no como un “a priori” o lugar a ocupar en virtud de expectativas preestablecidas, sino como una condición dinámica, que se va configurando en el propio campo de las prácticas y alcanza su definición en la singularidad del desarrollo profesional. Este implica un proceso de aprendizaje centrado en la reflexión, instancia que permite al sujeto en formación explorar y revisar sus

experiencias de manera consciente, a fin de lograr una nueva comprensión de la situación que, a su vez, se transforme en acción.

El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores conlleva la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido, tanto de su experiencia en relación al mundo como en su formación académica. En el caso de los profesores de psicología cobra relevancia la particularidad de la disciplina como cuerpo de conocimiento científico.

## DESARROLLO

### *Formación e intersubjetividad*

La instancia de formación que suponen las “prácticas de la enseñanza” constituye una configuración de espacios y tiempos que marca el tramo final de la formación de grado al par que promueve el proceso por el cual un sujeto en posición de alumno deviene profesor.

El pasaje por las prácticas implica el establecimiento de una relación particular entre el docente formador y el alumno practicante, la cual pretende propiciar la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta de cátedra desarrolla un dispositivo de formación que articula tres instancias: clases teóricas, clases prácticas y espacios de supervisión teniendo como eje el trabajo grupal. La participación de los alumnos en las distintas actividades adquiere una dinámica que asume la característica de proceso. Se pasa del grupo de enseñanza al grupo de formación, constituyéndose las clases prácticas en bisagra que une ambos momentos.

El grupo de enseñanza remite a un espacio y tiempo en que un docente transmite un saber socialmente legitimado a quienes en posición de alumnos demandan ese saber. Se establece una relación asimétrica que proviene no solo del poder que otorga la institución sino del poder psicológico que se juega en esa relación intersubjetiva, en la que el formador se presenta y es percibido como quien en posesión del saber ejerce el poder.

En el grupo de formación esa asimetría que caracteriza la relación pedagógica atraviesa un proceso de constante redefinición, que responde a las características que asume la relación docente formador-alumno practicante en el seno del trabajo grupal. Este espacio relacional posibilita el “retorno sobre sí mismo”, el encuentro con pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo, que requieren de la mediación del otro en la intersubjetividad. (Filloux,1996).

En este sentido la formación es entendida como una relación dialógica entre personas capaces de hacer un “retorno sobre sí mismo”, tomar conciencia de lo que son a través de lo que el otro le devuelve. Ese “otro” , en el contexto formativo, puede ser un par y/o supervisor y en la práctica profesional, un colega o el mismo profesor que toma respecto a su práctica una distancia reflexiva. (Gervais y Correa Molina, 2004; Compagnucci y Cardós, 2005). “El trabajo colectivo permitiría hacer emerger diferentes puntos de vista; confrontarse con las ideas de los otros es una fuente de objetivación de la experiencia individual”. (Gervais y Correa Molina, 2004, p. 152).

El contexto de formación se configura a partir de una demanda de saber hacia el formador de quien al mismo tiempo se espera su reconocimiento como sujeto. El formador también demanda un reconocimiento y es en esa tensión que se juegan los procesos identificadorios.

Respecto a la posición del docente formador, Edelstein y Coria (1996), refieren a la dificultad que conlleva la escucha y comprensión de la lógica peculiar de las alternativas que generan los alumnos practicantes, en tanto “implica poner en suspenso los propios deseos de realización, que derivan de una suerte de mimetización con el lugar del practicante.” (Edelstein y Coria, 1996, p.48)

En la relación formador-sujeto en formación hay un “otro” imaginado, representado anticipadamente; el formador busca en el otro la imagen reconocida de sí, ideal que el sujeto en formación debe transformar en realidad. Se trata de una relación que se va delineando en entornos de encuentros y desencuentros, el otro nos frustra o nos satisface, nos reconoce y autoriza o nos rechaza con su indiferencia.

En la instancia de las “prácticas” propiamente dichas la relación entre docente formador y alumno practicante se despliega en lo que denominamos “espacio de supervisión”. Dicho ámbito se aleja de la idea de control dando lugar al diálogo entre

pares, al intercambio, a la negociación de significados que permita al practicante trabajar sus ideas a partir de la confrontación respecto a sus propias prácticas.

### El conocimiento profesional del profesor

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que refiere al saber teórico y práctico del docente. Se trataría de un sistema más o menos complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. La reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el alumno y a cómo lo aprenderá, es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes y las condiciones contextuales, configurando y orientando sus acciones (Zamudio, 2003).

La *profesionalización* del docente entendida como la formación y el cambio en las maneras de *ser* y de *estar* en la profesión se basa en el sentido-significado que se da al trabajo docente. El conocimiento práctico estructura ese proceso e involucra tres aspectos: 1) el conocimiento sobre y para la enseñanza; 2) la articulación interactiva con la escuela como contexto de trabajo y producción docente; y 3) las maneras de ser y estar en la profesión, que lo convierten o no en profesional competente y comprometido (Barboza Abdala, 2004).

La experiencia adquirida durante la propia historia escolar es la base de las concepciones epistemológicas sustentadas por los profesores. Estas concepciones resultan al mismo tiempo la “materia prima” y el obstáculo más relevante en la construcción de un conocimiento profesional significativo (Porlán Ariza *et al.*, 1998).

Desde una perspectiva constructivista los cambios en la epistemología personal y en la práctica de los profesores implican giros/ rupturas conceptuales, metodológicas y actitudinales que posibilitan una reestructuración de su pensamiento. Furió y Carnicer (2002) sostienen que estos cambios son posibles a partir de nuevos modelos de formación basados en la enseñanza-aprendizaje como investigación orientada, actividad que ha de considerar las ideas, intereses y necesidades formativas de los profesores participantes. Siguiendo esta lógica resulta necesario impulsar la integración teoría - práctica al tiempo que se propicia la innovación e investigación didáctica.

El conocimiento de la materia supone dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores, a saber: el conocimiento del contenido (información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); el conocimiento sustantivo (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina) , el conocimiento sintáctico ( conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina y que constan de instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo) y las creencias acerca de la materia (Grossman, Wilson y Shulman , 2005).

Se ha demostrado que uno de los desafíos principales que enfrentan los profesores principiantes tiene que ver con la transformación del conocimiento disciplinar en un conocimiento apropiado para la enseñanza. Ello supone algo más que el conocimiento de las estructuras sustantiva y sintáctica de la disciplina, requiere también el conocimiento respecto a los aprendices y su aprendizaje, del currículum, del contexto, de la acción didáctica específica de la materia (Grossman *et al*, 2005).

Shulman (1987) aporta el concepto “saber pedagógico sobre los contenidos” con el cual designa las modalidades bajo las cuales los docentes conocen y comprenden la materia; es el saber específico de la enseñanza entendida ésta, para el autor, como una actividad interpretativa y reflexiva en la que los maestros dan vida al conocimiento y a los textos.

### *Dispositivo de formación y desarrollo del conocimiento profesional*

El dispositivo de formación incorpora las observaciones de clase, registro y narrativa; planificación, desarrollo, reflexión y reconstrucción de la propia práctica. Cada una de estas instancias se integra al proceso formativo con el propósito de promover un posicionamiento crítico y reflexivo a partir de la narrativa.

Los procesos de reflexión que surgen como efecto de la implementación de este dispositivo permiten indagar y revisar la propia experiencia a fin de construir nuevas comprensiones que serán traducidas en la acción. En este sentido seguimos a Schön (1983) autor que remite a la figura del practicante reflexivo otorgándole especial

relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones como un camino para mejorar su práctica.

Dentro de esta línea de análisis, Jarviner (1998) señala que los procesos de desarrollo que tienen lugar durante las prácticas apuntan a lograr que los futuros profesores sean capaces de reflexionar críticamente sobre su percepción, pensamiento y acción así como sobre el contexto en el que desarrolla su práctica con el propósito de promover cambios.

Tal como señalamos, la propuesta de formación plantea el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación, instancias en la que el dispositivo grupal se instala posibilitando la interacción, el diálogo, la intersubjetividad.

En cada una de esas instancias cobra centralidad el conocimiento en tanto objeto que a partir de la interacción, da lugar a la reflexión.

En un primer momento (clases teóricas y/o prácticas) el docente formador brinda la experiencia profesional a fin de que los alumnos, futuros practicantes, puedan reflexionar valiéndose del conocimiento científico (pedagógico y disciplinar) para adentrarse en la relación teoría-práctica. En esta instancia el alumno aporta la experiencia vivencial construída en su historia de vida, reconstruída en la escritura de la biografía escolar.

Desde el enfoque de una didáctica dialógica propiciamos la indagación sobre la historia escolar, su resignificación y valoración para promover un posicionamiento crítico frente a la realidad. La escritura de la biografía como recurso para la producción reflexiva abre una vía para la comprensión y resignificación de las vivencias subjetivas que atraviesan la experiencia educativa.

Las investigaciones realizadas en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza ponen de manifiesto el valor de la comprensión y la interpretación, en tanto asumen la enseñanza como una práctica social situada. Desde esa perspectiva proponemos como eje de la formación, el análisis de las propias prácticas a partir de la reconstrucción situacional y en colaboración con los sujetos implicados: practicante, docente formador y profesor del curso en que se realiza la práctica.

## CONCLUSIÓN

El pasaje por las prácticas de la enseñanza se constituye en un hito en la construcción del conocimiento profesional del profesor en psicología. La implementación del dispositivo de formación que presentamos permite un análisis de ese proceso focalizado en las características que asume la reflexión-acción que se suscita a partir de las distintas instancias y la aplicación de instrumentos que conforman la propuesta curricular.

En este sentido las investigaciones que venimos realizando en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la psicología en contextos de formación,<sup>1</sup> nos ha posibilitado desentrañar la complejidad que asume el conocimiento psicológico a la hora de transformarlo en conocimiento a enseñar.

En el trayecto de formación es posible observar el desarrollo del pensamiento profesional a través de las narrativas producidas al momento de la autoevaluación de las prácticas. En ellas abundan expresiones discursivas, algunas de carácter metafórico que ilustran el proceso de enseñar- aprender psicología.

Las imágenes hacen posible recoger el caudal experiencial de manera espontánea sin exigencias de articulación de las distintas formas de conocimiento. Clandinin (1986) sugiere la imagen como recurso para comprender la base en la que se sustenta la toma de decisiones intuitivas. Esto aparece claramente ante situaciones complejas en las que se hace difícil expresar el pensamiento. Refiere un practicante: “no es fácil desprenderse de lo que uno sabe de psicología...”, otro explicita: “a mi me costó encontrar el equilibrio...”, un tercero plantea: “las recetas mágicas no existen”.

El análisis de las autoevaluaciones ha posibilitado la visualización de objetos y niveles de reflexión. En la mayor parte de los casos las reflexiones se centran en el contenido curricular ( grado de abstracción y complejidad del conocimiento psicológico); un número menor de alumnos reflexiona en torno a la competencia técnica con alusiones a la transposición didáctica y sus implicancias en el desarrollo de las

---

<sup>1</sup> “La Formación de profesores en psicología en la U.N.L.P”. Programa de Incentivos 1998-2000; “La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores”. Programa de Incentivos 2000-2003 y “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes”. Programa de Incentivos 2004-2006. Directora: Elsa R. Compagnucci.

clases. La reflexión crítica respecto a las propias prácticas aparece en muy pocos casos en tanto requiere de una alta implicación subjetiva.

Estos resultados pueden ser explicados en función del desarrollo del conocimiento profesional a partir de la propuesta formativa. La identificación, problematización y tematización de obstáculos y conflictos a la hora de enseñar pone de manifiesto la posibilidad del practicante de percibir, pensar y promover cambios a partir de sus acciones.

Las prácticas suscitan en principio, reflexiones y acciones que evidencian la toma de conciencia respecto a la disciplina a enseñar y a la forma de hacerlo en términos de procedimientos, actividades y contextos.

Si consideramos que el proceso de reflexión se dinamiza en la medida en que se permite al practicante aprender de su propia experiencia y conocimiento, se hace necesario apreciar en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor el valor que cobra la relación que se configura entre docente formador y alumno practicante.

Problematizar el proceso formativo abre el camino hacia el desarrollo del conocimiento profesional no sólo en los sujetos en formación sino también en los sujetos formadores. Si la intersubjetividad remite a la relación dialógica que permite tomar conciencia de lo que uno es a través de lo que el otro le devuelve, el decir de los alumnos practicantes, al final de su trayecto formativo renueva la relación construida en el proceso, posibilitando en el “escribir” y “leer” reflexiones la transformación a su vez, de las prácticas de los propios formadores.

## BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A.I. Pérez Gómez (Eds.) (1999) *Desarrollo profesional*

*del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Atkinson, T., Claxton, G. (Eds.) (2002) *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.

Barboza Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de

los profesores. En L.M. Villar Angulo *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado.* (pp.21-37). Alcoy: Marfil.

Clandinin, D., Connelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. Villar Angulo *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado.* (pp.39-61). Alcoy: Marfil.

Compagnucci, E. & Cardós, P. (2005). La dimensión intersubjetiva en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. En *Segundo Congreso Marplatense de Psicología. Psicología, ciencia y profesión. Contextualización de las teorías y las prácticas.* (CD). Mar del Plata: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Compagnucci, E., & Cardós, P., (2005) “*La formación del profesor en psicología: hacia*

*una práctica reflexiva*” Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Universidad

de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Tomo I. pp. 203 -205.

Filloux, J.F. (1996) *Intersubjetividad y Formación.* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Formación de Formadores. Serie Los Documentos 3.

Furió, C. & Carnicer, J. (2002). El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (1), 47-73.

Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Bs. As. Kapelusz.

Gervais, C. & Correa Molina, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9 (15), 141-167.

Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento del material para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2), 1-24. (Publicación original: “Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching”, en M. C. Reynolds (ed.): *Knowledge Base for The Beginning Teacher.* Pergamon Press, Oxford, 1989, 23-36. Traducción de Pedro de Vicente Rodríguez.)

Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del Profesor. En M.

Carretero (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje.* (pp.83-99). Bs. As. Aique.

Gudmundsdottir, S. (1998) La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los

contenidos. En McEwan, H. & Egan, K. (Comp.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 52-71) Bs. As., Amorrortu.

Porlán Ariza, R., Rivero García, A. & Martín del Pozo, R. (1998). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 271-288.

Sanjurjo, L. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. En *La formación docente*.(pp.121-129) Publicación del 2ª Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral.

Zamudio Franco, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales.

*Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.

# **El rol del docente universitario de Historia en la formación de profesores**

*Eberle, Adriana Susana*  
aeberlerios@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

*me parece que soy de la quinta que vio el mundial 78  
me tocó crecer viendo a mi alrededor, paranoia y dolor...*  
Andrés Calamaro

## 1. INTRODUCCIÓN

No es novedad que el sistema educativo argentino reclama una urgente reflexión en conjunto de todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso de gestión, acción y evaluación.<sup>1</sup> Y por lo mismo, como universitarios, como docentes, nos sentimos llamados a participar en estas jornadas con la intención de aportar –por lo menos, desde nuestra experiencia personal- algunos elementos de juicio que nos permitan alcanzar indicios orientadores que coadyuven en las necesarias transformaciones que exige la formación de docentes en el siglo XXI.

Esta certeza se hizo clara cuando a mediados del año próximo pasado, se acercó a nosotros un alumno exponiendo su intención de realizar –en la asignatura a nuestro cargo-<sup>2</sup>, las prácticas docentes del nivel superior. Este hecho por sí solo nos invitó a pensar en dos instancias de análisis: la una, en la preparación docente recibida por

---

<sup>1</sup> Recordemos con Boaventura de Sousa Santos (*La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005, pág. 43 y ssig.) que para alcanzar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad, es necesario –como primer paso- identificar los sujetos protagonistas de dicha reforma, y así caracteriza: los universitarios conscientes de ello, el Estado nacional, los ciudadanos y el capital nacional. Desde la perspectiva propuesta por estas jornadas, nos identificamos con el primer grupo, el de los universitarios que creemos poder aportar ideas y sugerencias para estimular la transformación de nuestra institución de nivel superior.

<sup>2</sup> La Lic. Adriana Susana Eberle es profesora adjunta ordinaria a cargo de la asignatura Historiografía Argentina y Seminario HR de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia, y de Historia constitucional (de la carrera de Abogacía) en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Se desempeña como docente desde 1985 en dicha institución.

nosotros en la década del ochenta, y, la otra, en el aporte que podíamos brindar a la formación del joven estudiante. Así, las cuestiones pedagógicas y didácticas comenzaron a inquietarnos sobre todo porque tomamos conciencia de que los docentes de las asignaturas de grado –por más que cada uno se ocupe de un aspecto concreto de la disciplina histórica- participa directamente de la formación de futuros docentes y, a un tiempo, de licenciados los que, continuando el enraizado criterio intramuros, se dedicarán a la investigación, principalmente, y a la docencia superior, como actividad secundaria.<sup>3</sup> Y esa repercusión interior que nos provocó el alumno de “Práctica”, se fortaleció cuando –al mismo tiempo- un alumno en condiciones de realizar su tesis de licenciatura nos solicitó la dirección de su proyecto de investigación. Por lo tanto, la incertidumbre entonces fue doble: qué podíamos aportar personalmente a cada joven, desde la asignatura o área elegida, desde la propia formación y experiencia individual de trabajo docente y de investigación, y desde el trabajo presente. Es claro que no hemos alcanzado respuestas apropiadas y acabadas a éstos y otros interrogantes que fueron surgiendo en el tránsito de las prácticas del alumno-docente y la tarea del tesista. Pero lo cierto es que –desde entonces- nos mantenemos inquietos en la reflexión de nuestro propio rol como docente y como formadores de docentes e investigadores y en el aporte específico que hacemos en tales procesos de formación.

Por lo dicho pues, creemos que estas jornadas se presentan como el ámbito más que propicio para exponer dichas preocupaciones e intentar hallar algunas respuestas a ellas desde la escucha de la experiencia de colegas más especializados y formados que nosotros.

En el marco de esta ponencia, en una primera instancia, caracterizaremos la propia formación que recibimos como docentes indicando las limitaciones que la misma reveló al momento de iniciar la habitual tarea áulica. Luego, nos detendremos en los intentos que llevamos adelante con la intención de innovar tanto en contenidos como en perspectivas metodológicas, en el marco de la asignatura a nuestro cargo. Por último,

---

<sup>3</sup> Esta idea es desarrollada apropiadamente por César Villarroel quien sostiene que si bien se han aunado esfuerzos para mejorar la enseñanza a nivel superior, no se ha llegado a transformar, pues no se ha logrado “cambiar o superar el tradicional divorcio entre el investigador y el docente, quedando este último caracterizado siempre como un mediador transmisor de conocimientos ajenos...” (César Villarroel, “La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento”, en *Educación Superior y Sociedad*, CRESALC-UNESCO, vol. 6, n° 1, 1995, págs. 103-122).

pondremos a consideración ciertos puntos debatibles que creemos pueden sostener el diálogo entre formadores y afirmar el convencimiento de que es necesario consolidar los logros alcanzados (aunque sean mínimos) y rectificar el rumbo donde sea necesario. Aclaremos sin embargo, que la mayor parte de nuestras reflexiones se apoyan en la experiencia acumulada en más de veinte años continuos de trabajo en la universidad, la cual fue confrontada con bibliografía específica<sup>4</sup> del área pedagógico-didáctica, que vino a confirmar las impresiones que, intuitivamente, habíamos alcanzado.

## 2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNS EN LOS AÑOS OCHENTA.

Nuestro ingreso a la institución académica fue en 1980, institución que por entonces y como todas las de orden educativo especialmente, no escapó a la orientación y dirección de los funcionarios del Proceso de Reorganización Nacional. El plan de estudios del profesorado y licenciatura en Historia databa de 1971 (llamativamente de los años de la Revolución Argentina) y constaba de cuatro años comunes en que se brindaba la formación disciplinar, alcanzando entonces el título de licenciado; luego, en un quinto año, se cursaban tres materias “Pedagógicas”: Didáctica general, Pedagogía y Psicología evolutiva, cuatrimestrales, y Asesoramiento para las prácticas en Historia, anual, más las prácticas en un curso de las Escuelas medias dependientes de la UNS. Así descripto el plan de estudios, nos permite acercar algunas consideraciones:

1. Es innegable que el criterio que primaba era el fortalecimiento de la formación disciplinar, o sea, para ser profesor o licenciado en historia, había que saber HISTORIA, contenidos específicamente. En general, los docentes daban sus clases –de carácter estrictamente expositivo-, y era poco viable tener otra expectativa, más aún cuando había “recortes bibliográficos”. Las llamadas

---

<sup>4</sup> Destacamos entre las obras consultadas, César Villarroel, “La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento”, en *Educación Superior y Sociedad*, CRESALC-UNESCO, vol. 6, n° 1, 1995; Edith Litwin, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós, 2000; Miguel Angel Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2002; Boaventura de Sousa Santos, *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005; Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1997; Henry Giroux y Peter Mc Laren, *Sociedad, cultura y*

“clases prácticas” se limitaban a exponer sintéticamente los argumentos de un autor o los indicios de hechos históricos por demás evidentes en documentos o fuentes más que conocidos o citados.

2. No podemos decir que se buscaba formar futuros profesionales “libre pensadores”, “críticos” o “medianamente reflexivos”; las evaluaciones tanto de parciales como de finales, se limitaban a constatar los contenidos asimilados. Las diferencias entre uno y otro alumno no se percibían por el grado de creatividad al organizar y exponer un tema, o por la originalidad del juicio propio, sino por los atributos personales que hacían más o menos fluida la exposición. Asimismo, las monografías propuestas en algunas asignaturas como requisito esencial para el cursado de la misma o acceso al final, respondían a los mismos criterios de evaluación que los parciales o finales.<sup>5</sup> Recordemos, por otra parte, que para los años ochenta en la Argentina, era común la incidencia del criterio académico de la objetividad, esto es, del historiador neutral que no aparece como tal en la producción escrita u oral.<sup>6</sup>

3. Obviamente, la realidad que nos circundaba no alcanzaba el debate áulico. Y no sólo la realidad, ya que la historia argentina reciente concluía en 1943 y cuanto pasó después en el país quedaba en una zona oscura que fue necesario aclarar presurosamente en 1984 al momento de realizar las prácticas docentes, pues en tal año, el retorno de la democracia, exigió, como primera acción, avanzar en los contenidos del peronismo y en la valoración del modelo democrático por sobre el autoritario. Otro tanto pasó con producciones bibliográficas inspiradas en la metodología marxista y el mismo Marx, al que

---

*educación*, Madrid, Miño y Dávila, 1998; Vincen Benedito et.al., *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Univesitat de Barcelona, 1995.

<sup>5</sup> Quienes escribimos recordamos aún hoy que la elaboración de monografías parecía limitarse a realizar un trabajo totalmente impersonal, en el que estábamos ausentes; incluso en una oportunidad nos dijeron abiertamente que la monografía quedaba aprobada “con sólo pasarla en limpio sin los juicios personales que habían sido marcados con corchetes...”

<sup>6</sup> Aludimos a la idea de objetividad que hoy en día está abiertamente cuestionada, primando el criterio más acabado de historiador presente y comprometido. Cfr. Agnes Heller, *Teoría de la historia*, México, Fontarama, 1989, págs. 60-65 y 114-125 y Luis Vitale, *Introducción a una teoría de la historia para América Latina*, Buenos Aires, Planeta, 1992.

muchos leímos recién entonces, pues anteriormente sólo, de ser necesario en estricto, se lo nombraba y no más.<sup>7</sup>

4. Como profesionales, al momento de egresar teníamos en claro que sabíamos contenidos de historia<sup>8</sup> pero también que adolecíamos de mucho para sabernos en condiciones de investigar con autonomía o enseñar con solvencia. En el caso de la investigación nos faltaba el entrenamiento que no se adquiere con haber cursado “Metodología” –como afirma César Villarroel-: a lo sumo, podíamos elaborar informes claros y concretos sobre fuentes o bibliografía, logrando contextualizar los hechos y relacionarlos casi siempre en el marco de una interpretación única y académica. Como docentes, posiblemente nuestra sensación de orfandad era mayor; sabíamos cómo no deseábamos ser como profesores, pero no teníamos en claro qué hacer frente al curso: para unos, parecía alcanzar con una planificación prístina y cerrada; para otros, conocer el estado integral del alumno adolescente y profundos temas teóricos de la pedagogía... pero cómo conciliar, sin riesgo para los distintos actores implicados, un docente que se formó bajo los cánones del autoritarismo y que debutaban en un aula de la escuela secundaria de la naciente democracia?... Cómo desempeñarnos en aquello para lo que no fuimos preparados?

5. El desafío fue mayor cuando accedimos a un cargo de auxiliar en la Universidad. En principio debimos tomar conciencia de que la cátedra concursada tenía profesor titular y profesor adjunto, por lo que –como ayudante-

---

<sup>7</sup> A modo de ejemplo comentemos que nuestra asignatura, Historiografía Argentina, se limitaba a ser meramente descriptiva, enumerando autores y obras que, si eran enroladas en la corriente de interpretación liberal (mitrista u oficial) se leían hasta en detalle y comparando autores más o menos minuciosos. Sin embargo, al sólo mencionar otra corriente, como el revisionismo populista (que expone la influencia del pensamiento de izquierda), los autores fueron citados pero no analizamos las obras ni supimos cómo escribían por contacto directo con su texto, todo por enrolarse en el pensamiento “objetado”; incluso no se mencionaba en el programa la existencia de historiadores marxistas en la Argentina ni antes ni entonces.

<sup>8</sup> Esta idea es analizada por César Villarroel, op. cit., págs. 105-109, quien sostiene que aún hoy el sistema de enseñanza se basa en tres principios que definen toda una idea de enseñanza: el proceso de enseñanza es entendido como transmisión de contenidos; ésta genera en el alumno el efecto de formarse en una disciplina que, alcanzado el título, ejercitará con mediano éxito; en este marco, los principios privativos del proceso de enseñanza son externos a la disciplina que se enseña. Estas observaciones creemos permitirán comprender la formación por nosotros recibida pero también la permanencia de las mismas en algunas cátedras del Departamento de Humanidades.

debíamos responder a las indicaciones de los docentes en el qué y en el cómo dar. Entonces fue que nos encontramos viviendo el planteo que expone Edith Litwin cuando afirma que conviven en las universidades argentinas distintos tipos de docentes que, en su hacer áulico<sup>9</sup>, reproducen los modelos universitarios vividos por la Argentina de la segunda mitad del siglo XX<sup>10</sup>. En este sentido conviven aquellos docentes que se iniciaron en los años del Proceso (algunos de los cuales continúan con la misma perspectiva metodológica, y otros, advirtiendo la necesidad del cambio, se ocuparon de ello) con quienes fueron reincorporados al plantel docente en 1985 (y por lo mismo sostienen una visión peculiar de la universidad) y los que, iniciándonos en la actividad docente en los años de la democracia, decidimos no sólo no adherir sin reflexión a los códigos y parámetros heredados de nuestros docentes sino que nos filiamos a la convicción de que estábamos llamados a cambiar nuestras prácticas docentes y nos empeñamos en ello. Y este hecho por sí solo fue significativo en tanto y en cuanto esa convicción se fundó en la realidad: no sólo no habíamos sido formados para la docencia universitaria sino que, en general, la docencia se había asumido en el ámbito académico, como una actividad anexa o colateral a la investigación.<sup>11</sup>

6. Advirtiendo nuestras carencias al momento de efectivizarse nuestra condición a cargo (ya en el año 1997) emprendimos la tarea de fortalecer de algún modo la condición docente convencidos como estábamos de que nuestra formación no podía limitarse a controlar la lectura realizada por alumnos a los que sólo

---

<sup>9</sup> Para nosotros “áulico” no se limita a la tarea específica del aula, sino que se extiende a los horarios de consulta y a todo encuentro alumno-docente en que sea posible intercambiar ideas que favorezcan la oportunidad de que el alumno “se quede pensando”. Estamos convencidos de que toda instancia puede derivar en un momento de encuentro intelectual, siempre que los intervinientes se asuman seres pensantes, creativos, cuestionadores e innovadores.

<sup>10</sup> Cfr. Edith Litwin, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós, 2000, pág. 29.

<sup>11</sup> Por lo mismo, Villarroel insiste en que “El sistema de enseñanza que proponemos propicia el fortalecimiento de la investigación, al considerar ésta como un proceso intrínseco al enseñar y al aprender...”, en César Villarroel, op. cit., pág. 121. El sistema de enseñanza fundado en la construcción del conocimiento es una idea desarrollada también por Edith Litwin quien sostiene que ese modo particular del docente afecta absolutamente todos los aspectos que hacen a la estructuración de una asignatura, desde el tratamiento de los contenidos, al recorte de los mismo, a las relaciones entre teoría y

exigíamos el “loreo” de esa bibliografía sin inducirlos a la idea personal, a la creatividad, a la autonomía, al cuestionamiento... Nuestros alumnos debían convencerse, como lo habíamos hecho nosotros, de que el llamado proceso enseñanza-aprendizaje debía afectarnos a todos los sujetos enriqueciéndonos, invitándonos a la discusión, haciéndonos crecer en el disenso.

### 3. NUESTROS INTENTOS POR INNOVAR EN EL AULA

A partir del convencimiento de que debíamos y podíamos ensayar diferentes estrategias para tornar más accesible y, a la vez, más dinámica y actualizada la asignatura bajo nuestra responsabilidad, la primera actividad fue pensarla como totalidad y analizar qué posibilidades teníamos de incorporar nuevos contenidos que –de algún modo- significasen en última instancia, una reelaboración de todo el programa. Los que en principio fueron ensayándose como temas y propuestas de trabajos especiales, se incorporaron luego al programa alcanzando entonces una visión más completa y acabada, aunque no estemos aún plenamente conformes con ella.<sup>12</sup> En este trayecto no podemos negar que nos sentimos hondamente estimulados por los docentes colegas del área de Ciencias de la Educación<sup>13</sup> quienes, desde el compartirnos la aplicación de sus prácticas de investigación, nos convencieron de la pertinencia de nuestras propuestas y nos animaron a más. Es válido aclarar también que, en un principio, fue necesario superar el consabido recelo que, por formación y “tradiciones de pasillo” –si vale la expresión-, teníamos los formados en Humanidades con los profesionales de Ciencias de la Educación, pues –como alumnos- creíamos haber “padecido” esas asignaturas; sin embargo, en la tarea docente y en el diálogo

---

práctica y hasta los vínculos que se establecen en la clase. Y concluye que en los ámbitos universitarios es necesario crear “un clima y un ambiente de creación...” Cfr. Edith Litwin, op. cit., págs. 11 y ssig.

<sup>12</sup> Cfr. Nuestro trabajo *Historiografía Argentina.. Su singularidad en los planes de estudio de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia*, realizado en coautoría con el Lic. Roberto Cimatti, en *Actas de las 3ras. Jornadas Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria, Area de Ciencias de la Educación, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, junio de 2004*, publicado en soporte informático ISBN 987-98069-5-6 Asimismo la ponencia de Marta Negrín, Viviana Sassi y Graciela Gígola, “Teoría y Práctica del intelectual crítico. Análisis de un caso”, en *Decimoséptimas Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, 2005*.

establecido, nos dimos cuenta que nos necesitábamos, que las cuestiones pedagógicas y didácticas no podían ser ajenas, y que si nos creíamos más que habilitados como historiadores, un largo camino de crecimiento nos esperaba en términos de labor docente.

Volviendo al plano de las innovaciones, creemos que la primera irrupción se orientaba a la incorporación de problemáticas recientes, o sea, traer hasta nuestros días aquellos temas y cuestiones que –con total tranquilidad- abordábamos para el pasado nacional. Así, por ejemplo, el protagonismo político social y cultural de los intelectuales, la vigencia de políticas de olvido y memoria, y las relaciones entre la cultura, la política y la violencia. En el mismo sentido, creímos que era posible ampliar nuestra perspectiva metodológica de análisis alcanzando a discursos no específicamente históricos pero que conservan la memoria y permiten identificar una toma de posición ante el pasado; por ejemplo, proponemos a los alumnos “leer” películas, canciones populares, obras literarias como si fueran textos de historiadores, factibles de suyo de ser analizados historiográficamente con las mismas pautas con que enfrentamos un texto de Mitre y con la riqueza que los productos de la cultura visual y auditiva aportan por sí solos.

Siguiendo la idea de evolucionar en beneficio de los alumnos, de un tiempo a esta parte hemos modificado las pautas de evaluación. Si bien se continúan tomando los dos parciales, éstos apuntan a comprobar si el alumno es capaz de elaborar precisiones personales sobre los temas en conflicto y exponer con claridad sus juicios y los pertinentes fundamentos. Incluso les permitimos la incorporación de lecturas no indicadas por nosotros si es que con ellas apuntalan un argumento, hecho éste que enriquece aún más las propuestas. Por otro lado, el examen final consta de dos partes: en una primera, elaboran un trabajo monográfico –de acuerdo a las pautas que, en general, se exigen como requisitos de presentación en un evento científico-; esto tiene como finalidad acompañar al alumno en su formación como investigador, a un tiempo que le permite ensayar la dinámica de exponer un trabajo, pues en la segunda parte del examen final, justamente se expone la monografía y luego el alumno presenta un tema

---

<sup>13</sup> Destacamos el entusiasmo que nos transmitieron nuestras colegas Ana María Malet, Berta Aiello y Marta Negrín, docentes del área de Ciencias de la Educación.

que él mismo preparó con bibliografía previamente conocida: aclaremos que la preparación del tema corre por cuenta de la creatividad y originalidad del alumno; así, mientras algunos se limitan a desplegar con orden los autores leídos, otros –los más- nos presentan sugerentes elaboraciones que vienen a confirmar la certeza de no hemos equivocado la propuesta: esto es, que es posible y deseable presentar contenidos y estrategias de trabajo que nos involucren como personas que vivimos, pensamos y sentimos en 2006 y que no podemos ni debemos desmembrar nuestro propio ser (con sus logros, limitaciones y saberes) de aquello que aprendemos o enseñamos.

#### 4. La necesidad del diálogo entre formadores

En esta instancia de nuestra exposición, estamos en condiciones de señalar algunos puntos de discusión que creemos contribuirán a repensar la formación que brindamos a nuestros alumnos tanto en su desempeño como licenciados y/o profesores como en su vivir cotidiano como ciudadanos.

1) En principio convengamos que los planes de estudio vigentes, si bien se hallan diferenciados por la especial preparación que se da a los profesores, las asignaturas disciplinares –las históricas- son comunes a ambos planes, o sea, todos los alumnos indistintamente cursan las mismas materias, y basta con establecer contacto con los alumnos para alcanzar el convencimiento de que el elemento común que presentan es el criterio académico de transmitir la mayor cantidad de contenidos posibles y sin propender a una formación integral. Y decimos integral porque creemos que aun dictando una materia disciplinar sería oportuno favorecer una distinción, por lo pronto en la parte práctica, entre profesores y licenciados, favoreciendo en unos la peculiar disposición para asistir el proceso enseñanza-aprendizaje, y en los otros, aquellas privativas condiciones para investigar y exponer los resultados por escrito y oralmente. En síntesis, que todos y cada uno de los docentes disciplinares colaboremos en la preparación de los futuros graduados respetando su opción de perfil.

2) Es necesario que los docentes a cargo de las asignaturas disciplinares asumamos que somos formadores, es decir, co-responsables del graduado que saldrá al medio laboral. El profesor no alcanzará toda la preparación docente porque curse y apruebe las materias pedagógicas y didácticas, sino que irá elaborando su perfil con lo que cada docente le vaya aportando y exigiendo en el transcurso de los cursados. Lo mismo es válido para el licenciado, quien deberá ir realizando ensayos cada más exigentes par alcanzar un mínimo de preparación que lo habilite a desempeñarse con relativa autonomía. No exageramos al sostener que en este momento somos muy pocos los docentes que hemos tomado conciencia de esta circunstancia, con el agravante que es un hecho que no formamos ni profesores ni licenciados en el acabado sentido de la palabra.

3) Es imprescindible establecer, como paso siguiente, un diálogo permanente y fecundo entre los docentes de las asignaturas disciplinares y quienes tienen a su cargo la formación docente específica con el fin de aunar criterios y ordenar estrategias que beneficien a los alumnos y les permitan desempeñarse con mayores habilidades que, si bien no suplirán las carencias de talentos naturales, por lo menos harán más aceptable la adaptación a la realidad del mundo del trabajo. Insistimos, es urgente sostener un diálogo que se traduzca en ayuda concreta para los alumnos pero también que propenda a que los actuales profesores universitarios tomemos conciencia de nuestras carencias como docentes e intentemos enriquecernos a partir de interesarnos por problemáticas que redundarán en una mejor tarea educativa. La realización de estas jornadas es ya un avance, pero no es suficiente. Falta a los docentes universitarios reflexionar sobre nuestro hacer frente a curso y ser todo lo críticos que la situación exige, y conscientes de que la formación disciplinar debe ser fortalecida con aportes significativos referentes al proceso de enseñanza aprendizaje. Esto sólo se alcanzará en la medida que estemos dispuestos a cambiar, a seguir formándonos, a pensar. Es más, no nos equivocamos al afirmar que la formación continua no es sólo acceder a estudios de postgrado para alcanzar un doctorado, sino también fortalecer lo positivo y enmendar lo

negativo en nuestra preparación universitaria, sobre todo si nos referimos al ejercicio de la docencia.

4) Como resultado de lo expuesto, cuando nuestros jóvenes se acerquen a las asignaturas a realizar sus prácticas de nivel superior o elaborar su tesis de licenciatura lo harán con la certeza que ello significará no sólo cumplir con un requisito para alcanzar el título de grado, sino fundamentalmente una nueva instancia de crecimiento intelectual, un desafío en el que docente y alumno se vigorizan mutuamente. Y para el docente, la circunstancia no sólo representará un antecedente importante más, sino la posibilidad de otra alternativa de relación personal e intelectual que le dejará huella. No es utópico pensar que si un docente es capaz de apasionarse con lo que hace, esa pasión la transmitirá a los alumnos, y éstos la percibirán y actuará como movilizante.<sup>14</sup> No proponemos un docente “ideal”, sino aquel<sup>15</sup> que, siendo capaz de autocrítica y responsabilidad social, concluye qué alumno desea ante sí y para ello se esfuerza. En nuestro caso, coincidimos con la propuesta de H. Giroux, para quien el docente transformador<sup>16</sup> es aquel capaz de despertar interés y vocación por el estudio aspirando a que sus alumnos sean seres pensantes, creativos, reflexivos, originales... En este sentido, entonces, el pasante del nivel superior o el tesista disfrutarán la experiencia y los docentes nos sabremos gratificados con sus logros pero más aún si en el transcurso de la experiencia nos vimos desafiados por la creatividad y el juicio crítico de nuestros alumnos.

#### PALABRAS FINALES.

---

<sup>14</sup> A esta idea llegamos reelaborando uno de los aspectos que analiza Miguel Angel Zabalza, quien –al enumerar y analizar las condiciones y competencias que corresponden a un docente universitario, señala que es fundamental que este docente demuestre capacidad de comunicación y relación con los alumnos, en tanto y en cuanto, parte del sustento que la clase es un encuentro en el que se busca el intercambio personal y en la medida que el docente asuma un rol de liderazgo democrático, la estimulación que recibirá el alumno y el grado de autonomía que se le exigirá redundarán en que se asuma como el ser creativo, original y reflexivo que se quiere formar; cfr. Miguel Angel Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2002, cap. 2.

<sup>15</sup> Porque coincidamos que necesitamos un docentes especial para el alumno que buscamos. Si éste es el que define Villarroel: “el nuevo alumno debe ser un disidente permanente....” (César Villarroel, op. cit., pág. 117), en tanto y en cuanto la disidencia supone ya una toma de posición que debe defenderse y una actitud de mejoramiento constante, en la que “todo puede ser mejorado”, el docente acorde con él debería tener permanentemente ese perfil.

<sup>16</sup> Henry Giroux, op cit., pág. 86.

Como resultado del análisis de nuestra propia formación como docentes universitarios en Humanidades, y de la realidad áulica, hemos llegado a la convicción de que es indispensable e imperioso alcanzar una instancia de serena meditación orientada a:

- 1) Asumir que estamos inmersos en un torbellino comunicacional que opera en el mundo de la cultura y transforma los parámetros de abordaje de las ciencias que cultivamos y pone a debate sus certezas, sus conflictos y paradigmas metodológicos. Posicionarnos en el siglo XXI, en la Argentina democrática, con todo lo que ello significa.
- 2) Tomar conciencia de que la educación universitaria en la Argentina ha sufrido el embate de las fluctuaciones entre democracia y autoritarismo. Por lo mismo, debe enraizarse definitivamente en el suelo fértil de la democracia, incitando al diálogo, al disenso, a la creatividad, a la autoridad aceptada y no impuesta, al trabajo en comunidad y solidaridad, al respeto y la tolerancia,... indicadores todos de una madura convivencia.
- 3) Evaluar los planes de estudio de la Licenciatura y el Profesorado en Historia para ajustarlos realmente al perfil de egresados que se espera formar.
- 4) Propiciar un proceso de reflexión personal y colectiva de nuestra tarea docente y animarnos a innovar con el objetivo de reformular el dictado de las asignaturas y hacerlas más atractivas y fecundas para el alumno del siglo XXI y la Argentina democrática.
- 5) Responsabilizarnos de la formación docente de los futuros profesionales desde las asignaturas a nuestro cargo, instándolos a amar y respetar la profesión y concientizándolos de que son responsables de sí mismos y de sus alumnos.
- 6) Apropiarnos de la idea que somos intelectuales transformadores y que como tales, estamos llamados a ser críticos con los supuestos de los modelos de enseñanza y los fundamentos de los proyectos políticos y culturales en que ese acto educativo tiene lugar:

Los maestros que asumen el rol de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y, en última instancia, emancipatorio.<sup>17</sup>

Por lo tanto, convengamos que la definitiva consolidación de la democracia se dará cuando cada uno de los docentes asumamos que somos actores privilegiados en la formación de alumnos entendiéndolos –desde el aula- como ciudadanos críticos y activos.<sup>18</sup> Debemos ser capaces de plantearnos, desde una perspectiva más ética que pedagógica, que también somos ciudadanos y que desde ningún punto de vista debemos ser neutrales si aspiramos a que la universidad, en principio, y todo el sistema educativo, después, lleguen a ser centros de aprendizaje e intencionalidad democrática.<sup>19</sup>

Luego de dos décadas ininterrumpidas de docencia universitaria creo no haber equivocado el camino: estoy medianamente satisfecha con cuanto hago. Es posible mejorar, crecer, enriquecerse... Tengo mucho para dar a mis alumnos, licenciados y profesores, pero mucho más tengo para crear y entusiasmarlos convencida de que la docencia sigue siendo una actividad humanamente comprometida con nuestro tiempo y con nuestra geografía, con el hombre actual y su cultura. Dudar, pensar, intentar nuevas estrategias, me indican que todavía amo lo que hago, que la docencia no es mi rutina, que en ella pongo en juego quien soy y cuanto creo, en ella apuesto al presente y al futuro.

---

<sup>17</sup> Henry Giroux y Peter Mac Laren, op cit., pág. 90.

<sup>18</sup> Henry Giroux, op cit., pág. 171.

<sup>19</sup> Ibid., pág. 227.

## **Elegir enseñar en los sujetos de las prácticas**

*Fontana, Laura Marina*  
laurafontana123@hotmail.com

*Fontana, Amanda Cristina*  
afontana@speedy.com.ar

Universidad Nacional del Comahue

El enseñar es más difícil que aprender porque significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar- aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices.

( Heidegger, Martín)

El presente trabajo intenta indagar acerca de cómo significan la docencia los sujetos residentes centrándonos en la elección de la carrera como opción de “elegir enseñar”.

Intentaremos mirar como se dan algunas de las significaciones<sup>1</sup> de l@s estudiantes residentes, en cada grupo identitario: estudiantes residentes de las carreras: Profesorado en Enseñanza Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, y Profesorado en Filosofía de la Facultad de Humanidades; pertenecientes a la Universidad Nacional del Comahue.

Con la intención de conocer las significaciones de l@s residentes analizamos encuestas realizadas durante el momento particular en que realizan su práctica docente.

Los aspectos indagados se centran fundamentalmente en: ¿por qué elegir enseñar?; ¿cuál es el valor simbólico de la escuela para los que eligen enseñar?; ¿qué significa hoy ser maestro?; ¿qué significa hoy ser profesor/a?

---

<sup>1</sup> Entendiendo que son “... aquello gracias a lo cual los “sujetos” existen como sujetos y como *estos* sujetos” (Castoriadis 1989: 321).

Nos parece insoslayable reconocer algunas características del contexto global en el que cobran sentido las significaciones particulares de l@s residentes. En este sentido interpretamos que las siempre nuevas tecnologías y la lógica de mercado, frutos del neoliberalismo globalizante, sancionan con fuerza de ley sociocultural – ley que posee tal legitimidad que dificulta su trasgresión - la existencia del sujeto en función del consumo.

Al mismo tiempo advertimos el carácter contradictorio de las significaciones sociales imperantes; en las que por un lado aparece una exigencia de someterse a los valores hegemónicos dominantes que dirigen los procesos de exclusión/inclusión y por otro lado la necesidad de apropiarse de un discurso que responde a valores que no se condicen con esta lógica, valores como: solidaridad<sup>2</sup>, democratización de bienes económicos, sociales políticos culturales etc.<sup>3</sup>

Esta contradicción “complementaria”, provee la competencia descarnada, el individualismo, “el sálvese quien pueda” - alimentando esa lógica neoliberal - y al mismo tiempo “promueve” una educación centrada en “enseñar” valores que al no corresponderse con la lógica cotidiana, se cristalizan pareciendo estar destinados a una transferencia discursiva. Esta contradicción atraviesa de diferentes maneras la docencia, la formación de docentes y la residencia.

A conciencia de repetir lo sabido identificamos la residencia como una etapa de la formación docente inicial, signada por múltiples tensiones, propias del especial momento que constituye para l@s practicantes, futuros docentes. Estas tensiones, responden entre otros aspectos, al momento de transición del lugar de estudiante a practicante y de practicante a futuro docente novato, situación que desde el espacio de “las prácticas” es vista con inseguridad e incertidumbre por lo que ello implica; ser al mismo tiempo estudiante residente, en la universidad y "maestr@/profesor/a a cargo de un curso" en la escuela.

En este momento - de la residencia - los sujetos que se forman como docentes van construyendo su identidad en distintos planos, socio- históricamente situados y

---

<sup>2</sup> En el sentido de *compartir los bienes materiales, sociales, políticos y simbólicos*, y no las migajas del sistema.

<sup>3</sup> Ver: Fontana, L; Fontana, A (2006): “Los sujetos de las prácticas, compartiendo miradas a cerca de sus significaciones”. Ponencia: II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes.

éticamente superpuestos, en relación a la institución y en relación al saber; al confrontar los lugares identitarios de ser estudiante, ser practicante y ser docente. Es decir, "cada una de las partes de la relación educativa se constituye en relación al otro, no solo a partir de las características inmediatas del encuentro en el aula, sino de la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro y ser alumno"(Remedi, 1988:24).

Durante la residencia l@s futur@s maestr@s y profesor@s comparten algunas dimensiones de su incipiente identidad docente, que responden a las significaciones sociales imperantes; las diferencias operan en el sentido de la tensión identidad docente – identidad disciplinar. Mientras el núcleo identitario en formación de l@s profesor@s parece girar en torno a la disciplina elegida – Filosofía – para l@s futur@s maestr@s está centrado en el ser docente y la enseñanza en sentido amplio<sup>4</sup>.

Al plantearnos el por qué elegir enseñar en l@s residentes nos preguntamos: ¿qué implica elegir enseñar hoy?, ¿es volver a enseñar como plantea Puiggrós?; ¿enseñar de nuevo?; ¿enseñar algo nuevo de una forma vieja?; ¿enseñar algo viejo de una forma nueva?, si acaso esto se puede, o es un “enseñar” de “cosas nuevas”, que no por nuevas dejan de ser resultado de procesos que nos implican y conforman desde siempre. Esta búsqueda de enseñar lo nuevo de maneras “nuevas” es quizá una de las motivaciones primarias del aprender a ser docente; como construcción de identidades a partir de matrices que surgen de múltiples configuraciones; originadas en procesos deudores de la contradicción complementaria. Complementariedad que explica en parte la elección de enseñar como mandato fundado en el interjuego de los deseos subjetivos identitarios del seguir siendo parte de una “relación necesaria” – maestr@ alumn@, adult@ niñ@- que se da sólo en la escuela, y de las obediencias a los mandatos sociales de volver a enseñar, que responden a los colectivos sociales identitarios .

Esta complementariedad representa uno de los términos de la contradicción, el que responde a la apelación de los discursos hegemónicos dominantes y en un doble movimiento de repliegue ofrece aquello que es retirado de antemano.

---

<sup>4</sup> Ver: Fontana, L; Fontana, A (2006): “Los sujetos de las prácticas, compartiendo miradas a cerca de sus significaciones”. Ponencia: II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes

A su vez el volver a enseñar no es único ya que no es lo mismo el volver a enseñar de los 90 que el de hoy, incluso al interior de cada contexto sociohistórico no hay mandatos homogéneos, el volver a enseñar no responde a bloques ordenados sino a formas disidentes que a su vez se entraman y configuran en nuevos y disímiles sentidos.

Es decir “el enseñar” aparece ligado a diferentes significaciones; en l@s maestr@ residentes este enseñar aparece ligado a una formación integral de los sujetos donde el contenido disciplinar ocupa un segundo plano, mientras que en l@s profesor@s en formación el enseñar se presenta fuertemente centrado en lo disciplinar - si bien l@s estudiantes de filosofía manifiestan que su “objeto de conocimiento” comprende un amplio espectro por encontrarse en los límites y cruces de varias ciencias y disciplinas -. \_\_\_\_

Estas significaciones pueden mirarse en algunas respuestas de los entrevistad@s como, en el caso de las maestr@s residentes: “ de las carreras que había seleccionado para estudiar todas estaban relacionadas con la educación”; “ siempre me interesó el tema de la educación”; “ me gusta la docencia, me gusta enseñar y especialmente a los niños ”; “devolver lo que recibí de la escuela”; “ trabajar con niños”.(E. P.N.I: 32;35;39;42;50.)

En estos discursos se pueden hallar razones que aparecen como personales develando mandatos sociales como el “ser docente” “enseñar” “devolverle a la escuela”, que no podemos dejar de relacionar con el fuerte discurso que a través de sus instituciones emite el estado sumado al de los medios de comunicación que llaman a “volver a enseñar” como un valor social que carga con un “plus” moral no claramente explicitado; en este sentido una de las entrevistadas afirma “... en primer lugar y por mucha discusión teórica que exista sobre el tema sostengo la idea de la vocación, desde el punto de vista de que creo en la educación y apuesto a la enseñanza. Mi inclinación por la docencia es conciente desde los doce años aproximadamente.” (E.P.P:10) <sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ver: Fontana, L; Fontana, A (2006): “La elección de la carrera desde las miradas de estudiantes de los profesorado de enseñanza primaria y nivel inicial de la U.N.Co en .” XIII CONGRESO ARGENTINO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: “Orientación Vocacional y Diversidad. Desafíos y propuestas de intervención”

En cuanto a “elegir enseñar” en el caso de l@s maestr@s hay un plus que parece invertirse bajo miradas que identifican la docencia como un lugar minusválido, no codiciado en general por los sectores privilegiados. Encontramos razones que aparecen como personales pero a su vez develan mandatos sociales.

En cuanto a los residentes del profesorado indagados en relación a la elección y significación de la carrera aparecen las siguientes miradas: “Estudí filosofía y me gustó mucho” (E. P. F:1); “ busqué la carrera como un modo de satisfacción intelectual, de cultura general, preexistía en mi un interés por la filosofía” (E. P. F.:2). En estas manifestaciones encontramos una centralidad en la disciplina elegida y en el aprendizaje de la misma, a su vez se destaca la ausencia de la enseñanza como parte de esta construcción. Cuando se hace mención a “trabajar en el aula“(E. P.H.:9) tampoco se refiere a la enseñanza, se identifica la tarea docente como ocupación laboral pero no como parte constitutiva de la identidad docente.

En estas significaciones se advierte una separación entre el prestigio intelectual de “saber filosofía ” y el prestigio vocacional de enseñar esta disciplina. Cuando se hace referencia al prestigio socio – económico se advierte que “ no es lo mismo estudiar la disciplina, saberla, que dar clase en las escuelas”. Diferenciando “saber filosofía”; “enseñar filosofía” y “vivir de enseñarla”.

En relación a la construcción de la identidad profesional en estos sujetos aparece, en este momento de la carrera, un sentirse más filósofos que docentes.

En este momento de la formación aparece velado el interés en “aprender a enseñar”, lo que se funda en el supuesto compartido, de qué un buen profesor es aquel “...que sabe mucho del contenido disciplinar, realiza buenas exposiciones y tiene un profundo vínculo con el hábito de la lectura; un “buen alumn@” es aquel capaz de incorporar el modelo valorado de buen docente y se constituirá seguramente en el futuro en un buen profesor por mera transitividad.” (Fontana, 2001:127); una de las expresiones de l@s encuestad@ es “ con el tiempo comencé a interesarme más por “lo educativo“, considerando a la filosofía una herramienta fundamental para su abordaje”(E. P.F.:3); podríamos pensar que el “ayudar a aprender” no se reconoce como lugar primigeniamente necesario – lugar adjudicado al contenido disciplinar - en la

conformación de la identidad docente, sino como lugar secundario que responde a la tarea instrumental en la “transmisión” de conocimientos.

Los sujetos de las prácticas se encuentran realizando un tránsito durante el cual construyen parte de su identidad docente a partir de las primeras incursiones en una práctica que se les impone con toda su globalidad, apelando por ello a la puesta en juego de una construcción que se constituirá en los principios de un andamiaje que sustentará sus intencionalidades y prácticas docentes.

En la elección de “elegir enseñar”, más allá de las representaciones al momento de abordar la residencia docente, se resignifican cuestiones pensadas al optar por una carrera; parece ser allí donde se prioriza, al menos en un principio, “elegir enseñar” o “apropiarse de una disciplina”. Esta incipiente identidad profesional se va construyendo y complejizando durante el desarrollo de la carrera, en el mismo se van construyendo algunas diferenciaciones entre las que destacamos el hecho de que: “no es lo mismo estudiar para enseñar”, “enseñar en las escuelas” que “trabajar de docente”.

En este cierre provisorio nos preguntamos nuevamente ¿que es elegir enseñar hoy? en las significaciones de los sujetos residentes ¿cuáles son los puntos de contacto entre maestr@s y profesor@s? ¿Será un deseo de retener la infancia de los alumn@s y la suya propia? ¿tendrá que ver con el planteo de Winicot de que el deseo de enseñar derivará de la necesidad de dar, “de colmar al otro para probarse que lo que uno tiene que dar es bueno”? o ¿ implicará elegir una perspectiva ética, histórica y política respecto de lo que se pone en juego en el acto mismo de la enseñanza?

Ensayando una posible respuesta nos permitimos pensar que la opción por la docencia se configura en torno tanto a éstas como a otras configuraciones que no son ajenas a los vaivenes sociohistóricos en los que se construyen colectivamente las subjetividades.

## BIBLIOGRAFÍA

AUGÈ, M(1993) *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* . Edit. Gedisa, Barcelona, España.

CASTORIADIS, C. (1989) *La institución imaginaria de la sociedad* . vol. 2: *El imaginario social y la institución*. Edit. Turquest, Barcelona, España.

CASULLO, M.M. (1994) Génesis y consolidación del proyecto de vida en *Proyecto de vida y decisión vocacional* Ed. Paidós Bs. As.

EDELSTEIN, G, CORIA, A.: (1995). *Imágenes e imaginación Iniciación a la docencia*. Edit. Kapelusz Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires.

Encuesta realizada a estudiantes de las carreras: profesorado en enseñanza primaria y en Filosofía durante el 2° cuatrimestre 2005.

FONTANA, Laura (2001): “Un camino iniciado: de la historia a las ciencias sociales” En Funes (comp.): *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas*. Edit. Manuscritos, Neuquén, Argentina.

FONTANA, L; FONTANA, A (2006): “La elección de la carrera desde las miradas de estudiantes de los profesorado de enseñanza primaria y nivel inicial de la U.N.Co en XIII CONGRESO ARGENTINO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: “Orientación Vocacional y Diversidad. Desafíos y propuestas de intervención”

FONTANA, L; FONTANA, A (2006): “Los sujetos de las prácticas, compartiendo miradas a cerca de sus significaciones”. Ponencia: II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes

GUYOT, Violeta (2000) : “Territorio de Enseñanza la escuela” en Telles, Magali *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Edit. Novedades Educativas.

LAVILLE, C.(2006): *Saber y Relación Pedagógica* Edit. Novedades Educativas. Bs. As.

MULLER, M. (1986) *Orientación vocacional* Ed. Miño y Dávila Bs. As.

REMEDI, E. Et al.(1989)*La identidad de una actividad: ser maestro*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

## **El rol de orientador: un espacio para otra mirada**

*Fredotovich, Susana*  
sfredotovich@yahoo.com.ar

EMUNS – E.E.M. N° 13

Resulta conveniente comenzar planteando algunas cuestiones relativas a este trabajo:

- En primer lugar, las reflexiones que aquí se vuelcan nacen, esencialmente, de la experiencia personal como docente. No pretenden ser más que eso. Por ello, la presencia incómoda de la primera persona que, en muchos casos, no puede soslayarse.
- Las afirmaciones críticas y autocríticas sólo tienen la intención de constituirse en un mínimo aporte a los objetivos de estas Jornadas.
- Por último, pero fundamentalmente, estas reflexiones se originan en el Taller de Capacitación para Docentes Orientadores de Alumnos Residentes, organizado en el año 2004 por la cátedra Práctica Docente Integradora, del Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la UNS. La realización del mismo incluyó la lectura y discusión de textos teóricos y la redacción de trabajos; entre ellos, uno final de reflexión sobre el rol de docente orientador, base de esta exposición.

La de esa oportunidad no era mi primera experiencia como docente orientadora. A lo largo de mi carrera en el ámbito educativo realicé dicha tarea en diversas ocasiones, tanto en las EMUNS como en el ex Colegio Nacional y en la EGB N° 4. Siempre consideré la recepción de un alumno residente en alguno de mis cursos como una ocasión de mutuo enriquecimiento, de aprendizaje, de fortalecimiento de algunas convicciones y de puesta en cuestión de otras. Pero la participación en el Taller me “obligó” por primera vez a analizar por escrito la experiencia, lo cual me permitió profundizar la mirada crítica sobre mi cotidiano ejercicio como docente y la reflexión

sobre mi circunstancial rol como orientadora; reflexión tan necesaria pero que muchas veces nos impide el vértigo de la práctica diaria.

A partir de las lecturas y de las demás actividades realizadas en el Taller, esta exposición se centrará en:

1. Una breve comparación de las prácticas docentes y de los sujetos de las mismas atendiendo a la diacronía.
2. Un análisis de la tarea personal como tutora, con especial énfasis en la mirada.
3. Una visión de las instituciones receptoras de alumnos residentes.

1. A pesar de que hayan transcurrido muchos años, todos recordamos la experiencia vivida como practicantes, lo que habla de la importancia en nuestra vida profesional de esa etapa. ¿Qué diferencias podrían reconocerse, en tal sentido, entre aquella época y la actual? Consciente de la posibilidad de error dada la distinta posición desde la que se intenta el análisis, creo que primaba en esa época una tendencia a modelizar. Tomábamos como modelo al profesor/a del curso y a nuestros propios maestros, a los más antiguos y a los recientes. En general nos ceñíamos a las pautas que nos indicaban los docentes de Práctica de la Enseñanza, el asesor disciplinar, y el del curso donde llevábamos a cabo nuestras prácticas. Se corría así el riesgo de persistir con los estereotipos. Abro aquí un paréntesis porque, pese a lo apuntado, no puedo dejar de mencionar mi excelente recuerdo y mi profundo respeto por algunos de ellos.

En los últimos años, en cambio, se observa una formación basada en una concepción más flexible, más profunda y reflexiva en el abordaje de la teoría, una orientación más comprometida con la realidad educativa y, en lo que respecta al período de práctica y residencia, desde la institución formadora y del docente orientador, se encara la experiencia como una tarea en común, en la que se comparte un espacio de construcción del conocimiento. Si bien no desaparece totalmente –de parte del orientador- la sensación de considerarse “dueño” del aula, de los alumnos, aun de la misma escuela, temporalmente la falsa idea de dominio se debilita y así se genera un espacio en el que se comparten saberes y experiencias.

Puede señalarse también una diferencia en lo que respecta a los propios alumnos residentes. Desde hace algunos años, muchos de ellos llegan a nuestras aulas con cierta experiencia docente, tanto en el ámbito público como en el privado. En estos casos el carácter iniciático de las prácticas desaparece o, al menos, tiene mucha menos fuerza. Disminuyen la carga de ansiedad, inseguridad y cierta vulnerabilidad inherente a la condición de “alumno”, así como se da naturalmente una relación más simétrica.

2. Planteaba en un comienzo que la participación en el Taller me permitió ahondar la reflexión sobre mi rol como orientadora. Sobre la base de la lectura de textos de Gloria Edelstein y Adela Coria (“Los sujetos de las prácticas” y “Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes”) y de Margarita Poggi (“La observación: elemento clave en la gestión curricular”), podemos afirmar que dicha tarea de acompañamiento y asesoramiento implica la interacción con el/la practicante en los distintos momentos de su residencia, permitiendo que desarrolle su propuesta con la mayor libertad posible dentro de los condicionamientos propios de la situación. Para ello es necesario propiciar un espacio de diálogo, de entendimiento mutuo y de conocimiento compartido. En las distintas circunstancias en las que me tocó asumir este rol, propuse a los residentes que en su período de observación comentáramos el desarrollo de las clases con posterioridad a cada una de ellas, que participaran en las mismas en la medida que fueran sintiéndose cómodos y seguros, a fin de que la etapa no quedara reducida a casi un monólogo y que el pasaje al siguiente momento de las prácticas (el hacerse cargo de las clases) fuera menos abrupto. En los primeros contactos con los residentes he insistido siempre en que no cayeran en el riesgo de considerarme como “modelo” a copiar, sino que – a través de su registro atento- tomaran aquello que creyeran conveniente y desecharan lo inadecuado, para que pudieran ir construyendo así su propuesta y estuvieran luego en las mejores condiciones posibles para llevar a cabo su propio proyecto (con las limitaciones propias del tutelaje y la dependencia de dos instituciones y de varias personas), de acuerdo con sus saberes, dándole su propia impronta y, sobre todo, poniendo en juego su propia concepción del acto educativo. Desde el rol de orientador, debemos facilitar que el practicante encuentre un modo personal que le permita elaborar su propia propuesta pedagógica, en la que haya logrado

articular de manera indisoluble contenido y método; es decir, debemos generar las condiciones que posibiliten la construcción metodológica, concepto que Edelstein-Coria definen de esta manera: “La expresión *construcción metodológica* implica reconocer **al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza**. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.” (1995, pág. 68/69).

En lo que respecta a lograr una observación participante, los resultados han sido dispares, dependiendo esencialmente de la personalidad de los practicantes. En general, sus intervenciones en las clases a mi cargo sólo se han dado ante mi invitación a que aportaran sus conocimientos u opiniones.

En cuanto al período en el que los practicantes tienen a su cargo la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por supuesto también pueden señalarse algunas diferencias. Por ejemplo, en la elaboración de los planes, algunos requieren una consulta minuciosa y otros se manejan de manera más autónoma (o, tal vez, más dependiente de la profesora asesora). Lo mismo ocurre con la selección de la bibliografía. En algunos casos, se advierte cierta dificultad en lograr la flexibilidad necesaria como para no ceñirse a lo planificado cuando la evolución de la situación concreta de la clase así lo exige. De todos modos, siempre encontré en los residentes una actitud receptiva, abierta a las sugerencias, lo que les permitió modificar positivamente algunas actitudes o estrategias didácticas. Lo más difícil de encarar, sin duda, es lo atinente a ciertas características de personalidad que no se revierten con facilidad, al menos en lo inmediato, y que pueden afectar el dinamismo de las clases o el vínculo afectivo con los alumnos. En este sentido, no resulta nada sencillo actuar como agente facilitador del reconocimiento y superación de ese tipo de falencias.

Seguramente, cada vez que trabajé con practicantes mi tarea pudo y debió ser mejor. No obstante, la realicé no perdiendo de vista lo siguiente: a pesar de que pasaron tantos años desde que una (como es mi caso) vivió esa experiencia iniciática en la docencia, no debe olvidarse de la importancia de la misma en la formación del futuro enseñante; de la tensión que genera la ficción de hacer “como si” cuando el profesor

real está allí, en “su” espacio y con “sus” alumnos, para quienes también la experiencia tiene algunos visos de juego dramático (aclaremos: en el sentido de “teatral”); situación conflictiva para el practicante quien debe lidiar al mismo tiempo con la mejor forma de hacer la transposición didáctica, despertar y/o mantener el interés de los alumnos, impedir que se advierta su intranquilidad, temor o angustia –según los casos-, manejar hábilmente el tiempo, pretender satisfacer las expectativas y representaciones previas del orientador, etc., etc., mientras es objeto de múltiples miradas que comparan, juzgan y traslucen su entusiasmo o su aburrimento.

La mirada: detengámonos por un momento en ella. ¿Qué vemos habitualmente cuando miramos la escuela, el aula, los alumnos ...? ¿No será que vemos lo que queremos ver, lo que nos tranquiliza por conocido, lo que nos permite creer que no es necesario cambiar de camino? ¿Somos conscientes de los filtros que tiñen nuestra mirada y nuestra interpretación de aquello que miramos? ¿Estamos habituados a extrañar nuestra mirada? Cuando nos desplazamos del centro de la escena y pasamos a ser observadores de quien, temporalmente, ocupa nuestro lugar, muchas veces lo que percibimos nos moviliza, nos inquieta.

*Yo que he sentido el horror de los espejos / (...) me pregunto qué azar de la fortuna / hizo que yo temiera los espejos / (...) Dios ha creado las noches que se / arman /de sueños y las formas del espejo / para que el hombre sienta que es / reflejo / y vanidad. Por eso nos alarman. Jorge Luis Borges, “Los espejos”, en “El hacedor”.*

Para Borges, los espejos eran motivo de misterio y de temor. Creo que todos compartimos esas inquietudes. ¿Será porque nos cuesta tanto reconocer nuestra propia imagen? O porque, ¿cuál es nuestra verdadera imagen? ¿Nos perturba el reflejo? ¿Nos disgusta lo que vemos? ¿O acaso consultamos el espejo de la madrastra de Blancanieves? Podríamos seguir planteando interrogantes; tal vez, sin encontrar respuestas que nos tranquilicen. Pero vino a mi memoria ese poema de Borges al leer en el texto de Edelstein y Coria el problema de la identidad docente. Se dice allí: “En la mayor parte de los casos, el docente se cubre, en su trabajo, con una máscara profesional. (...) En relación con el tiempo de las prácticas, los practicantes, en su actuación, y los docentes orientadores, como tercero que observa, devolverían al maestro o profesor imágenes que pueden ser vividas como idénticas, diferentes o

diametralmente opuestas al reconocimiento que tiene de sí. (...) Comparar es el signo del espejo, de la contrastación entre cómo se reconoce a sí mismo, el ideal, y cómo ve al practicante. (...) aparecería la angustia silenciosa de ser visto al desnudo y de ver a otro cuyo despliegue podría contribuir a empañar el lente con el cual había sido mirado hasta el tiempo de la práctica. Se trataría de un **tiempo de crisis para las imágenes consolidadas.**” (1995, pág. 54) Y he aquí la cuestión. Lo consolidado da seguridad, elimina la incertidumbre, lo cual no siempre es malo; pero también solidifica, enraíza, paraliza; es decir, lo contrario del imprescindible dinamismo que es inherente al acto de educar. Muchas veces debemos dejar de lado las certezas y plantearnos las dudas y, a partir de esas miradas atentas **a y de** los otros a las que nos obliga el período de residencia, tener el valor de des-cubrir, de interpretarlas para poder así realizar los cambios que hayamos reconocido en ellas como necesarios. Quizás entonces podremos frente al espejo con un poco menos de temor.

3. Entre los propósitos del Taller que motivó las reflexiones que he tratado de plasmar en este trabajo, figuraba: “Generar instancias de articulación entre la UNS y las escuelas involucradas en las residencias docentes.” Más allá de lo incuestionable de la intención, cabría preguntarse si, en ese aspecto, el logro es satisfactorio. Edelstein y Coria, al finalizar el capítulo “Los sujetos de la práctica” exhortan a la “(...) necesidad de un trabajo de otra índole entre institución formadora e institución que recibe a los practicantes, en procura de **hacer de la relación un espacio de formación**, del que sean protagonistas y beneficiarios todos los participantes de la experiencia.” (1995, pág. 61) Posteriormente afirman “se requiere superar el descompromiso y la estereotipia en las relaciones, trabajar las mutuas resistencias y generar una experiencia coparticipada que constituya el tiempo y el espacio que se vive en común en tiempo y espacio de problematización y análisis compartido.” (1995, pág. 77) Aquí cabría hacer algunas consideraciones sobre las instituciones educativas receptoras de practicantes, o mejor dicho, sobre algunas de ellas. Al igual que lo que ocurre con la apertura de las puertas de un aula, abrir las de una escuela implica ser mirado, mostrar/se, dejarse ver; exige el “valor de exponerse”, según la expresión de las autoras citadas. Como ellas afirman, la presencia de practicantes y docentes formadores pone a prueba los propios modos de

desenvolverse. Y ya sabemos cuánto cuesta, en general, a las instituciones salir del aislamiento que a veces las caracteriza (aislamiento que es producto de la coraza que construyen para sentirse “fuertes”), aceptar al “intruso”, “representante” de la institución formadora, de la que temen una intención evaluadora. Lamentablemente la actitud de resistencia de muchos docentes y de las propias escuelas impide que puedan mejorarse –o, al menos, ponerse en cuestión- las prácticas individuales e institucionales. A su vez, estas condiciones no ayudan a que el alumno viva su experiencia como residente en forma totalmente satisfactoria. En algunos casos, la institución lo recibe con indiferencia, como una obligación más; en otros, dejando en claro su carácter de “extraño”. Se marca el territorio; se resalta la asimetría. Se niega la posibilidad de abrirse a conocer y compartir metodologías y conocimientos actualizados. Se resiste a posibilitar un espacio donde se intercambien experiencias y que pueda convertirse, a su vez, en fuente de nuevas experiencias.

Pero no es cuestión de cargar las tintas sobre algunos docentes y algunas escuelas. Cabe preguntarse qué pasa con la Universidad. Más allá de la excelente predisposición de algunos de sus profesores y de las muy buenas inquietudes e iniciativas de algunas cátedras, ¿existe la preocupación institucional por los restantes niveles educativos? ¿Abre sus puertas a una genuina y comprometida interacción con los distintos actores del sistema educativo? Nos debemos y nos deben las respuestas a estos interrogantes.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Estoy convencida de que todos los docentes deberíamos pasar por la experiencia de tutoría con cierta frecuencia. Las aulas están demasiado cerradas. Abrirlas para compartir un tiempo de trabajo nos lleva a analizar y evaluar nuestro propio trabajo, a iniciar nuevas búsquedas, a renovarnos, a hacer una pausa en el ritmo vertiginoso de trabajo que padecemos y romper con la rutina. Rutina que muchas veces nos anquilosa, nos hace persistir en prácticas que deberíamos desechar o, al menos, mejorar.

Indudablemente el ingreso de un “intruso” en nuestras clases nos proporciona la oportunidad de hacer una lectura crítica de nuestro propio desempeño y de nuestra propia formación (disciplinar, pedagógica y didáctica) y nos posibilita abrirnos a

nuevas perspectivas y cursos de acción. Pero hay algo más, y muy importante por cierto: nos da la oportunidad de contribuir con la iniciación de otro docente, de acercar al otro el bagaje de conocimientos y de experiencias que hemos ido acumulando a lo largo de nuestra trayectoria y que, más allá de nuestra calidad como docentes, **sirven, deben servir**. Y no estoy hablando de modelos, porque no los hay; todos tenemos mucho para aprender y para corregir.

Quiero compartir aquí un relato de Eduardo Galeano, en “Las palabras andantes”:

*La memoria/2*

*A orillas de otro mar, un alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios del nordeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora para su arcilla.*

Si en nuestro rol de orientador logramos que el residente fabrique sus propias vasijas, sirviéndose de algo de nuestro material, habremos cumplido con el objetivo propuesto.

BIBLIOGRAFÍA

EDELSTEIN G. y CORIA A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires. Capítulos: “Los sujetos de las prácticas” y “Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes”.

POGGI M. (1996) “La observación: un elemento clave en la gestión curricular”. En: POGGI M. y otros. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz. Buenos Aires.

KEMMIS S. (1999) “La investigación-acción y la política de la reflexión”. En: PÉREZ GÓMEZ y otros. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.

CULLEN C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires. Capítulo: “Dimensión ética de la función dirigencial en educación. Reflexiones sobre el rol docente”.

Fredotovich, Susana

# **La reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la matemática en la formación inicial: un estudio de caso**

*Garcia Amadeo, Graciela*  
edugra@rnonline.com.ar

*Santarelli, Nora*  
nsantarel@impsat1.com.ar

*Uriz, Alejandra*  
aleuriz\_2@hotmail.com

ISFDyT N° 25 de Carmen de Patagones

## I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo recoge una experiencia de formación inicial centrada en los aportes de tres espacios curriculares del Profesorado Especializado en EGB 1 y 2: Perspectiva Pedagógico Didáctica, Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica y Matemática y su Didáctica. Compromete a los alumnos de tercer año en procesos reflexivos en torno a las prácticas docentes.

La construcción del rol docente reflexivo, implica el compromiso de los formadores con un *enfoque investigador* (Imbernón, 1994) que permite a los alumnos, futuros docentes, participar en actividades sistemáticas de reflexión *en y sobre* la propia práctica *de* la enseñanza de la matemática..

Desarrollamos los referentes teóricos, exponemos dos dispositivos y sus relaciones con el enfoque investigador: el registro de clases y el portafolios y por último analizamos un caso: el ejercicio reflexivo de la propia práctica docente de una alumna de tercer año del Profesorado. Especializado en EGB 1 y 2 del I. S.F.D y T: N° 25 .

## II- APROXIMACIONES TEÓRICAS

El desarrollo profesional está relacionado con los procesos de mejora de conocimiento, habilidades y actitudes de los docentes, a lo largo de la formación inicial

y permanente. Se trata de un proceso de desarrollo personal y profesional de auto renovación continua y responsable basado en espacios de reflexión sobre las prácticas, el propio conocimiento y las propias creencias. Las dimensiones del desarrollo que se hallan implicadas, según los aportes de Marcelo (1994) son de orden *pedagógico* pues mejora la enseñanza en determinadas áreas y en la gestión de clase; de *conocimiento y comprensión de sí mismo* pues aspira lograr una imagen actualizada y equilibrada; *cognitivo* en relación a la construcción del conocimiento y *teórico*: basado en la reflexión sobre su propia práctica

Retomando esta última dimensión y en coincidencia con los aportes de diversos autores (Serrazina, 1999; Shon, 1983) podemos afirmar que la reflexión *en y sobre* las prácticas favorece el desenvolvimiento del conocimiento profesional acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la comprensión y la solución de problemas que se presentan en la práctica.

Reflexión que debe tener fuerza para modificar la acción, para repensar la forma de enseñar y aprender matemática. En particular se reflexiona *en* la acción y *sobre* la acción. *En la práctica* cuando el docente es capaz de reflexionar en el aula y es capaz de tomar decisiones sobre Qué, cómo enseñar, con qué materiales o la forma de organizar el aula comprendiendo los fenómenos mientras se desarrolla la acción de enseñar y *sobre la práctica* cuando después del proceso de enseñanza reflexiona sobre su propia experiencia las decisiones que ha tomado, las consecuencias a las que arribó, de este modo su conocimiento cambia y le ayuda a tomar decisiones en el futuro.

En función de ello, la reflexión descansa sobre procesos de introspección y metacognición y juega un importante papel en la reorganización de sus creencias y acciones, así como en la sustitución de determinadas concepciones; de modo que es posible no sólo reorganizar la enseñanza, sino también modificar el conocimiento profesional.

### III.-DISPOSITIVOS PARA EL ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA PROPIA PRACTICA:

#### **-El registro de clases**

La *observación y el registro de clases* es una estrategia puesta al servicio de la reflexión sobre las prácticas docentes de Residencia de los alumnos de 3º Año, quienes realizan sus prácticas en par pedagógico. La observación entonces, supone un esfuerzo sistemático que intenta captar la vida cotidiana del aula en toda su complejidad, para hacer visibles algunos aspectos de las multidimensionales situaciones de enseñanza. Para ello, se utiliza como consigna única *registrar todo* lo que acontece en el momento, incluyendo los datos del contexto que le dan significatividad.

Esta forma de registro tiene la minuciosidad de la observación etnográfica y la intención de “hacer extraño” lo obvio, pero se diferencia en que el observador es no participante.

El *protocolo del registro* está conformado por cuatro columnas que organizan los datos. En la primera se va registrando la hora, en la segunda los datos empíricos tal como se van produciendo en la secuencia de la clase y en la tercera datos provenientes de la subjetividad del observador. La cuarta columna se deja libre para anotar hipótesis iniciales una vez finalizado el registro.

Concluido el registro, es conveniente conversar con los distintos actores para aclarar detalles de lo ocurrido. El *análisis reflexivo* de los protocolos de observación se inicia con la elaboración de las *hipótesis iniciales* conjuntamente con su par, éstas explicitan las primeras conjeturas o explicaciones probables. Se trata de hipótesis interpretativas, no generalizables, que sólo remiten a los hechos singulares registrados en la situación. Su base es fundamentalmente empírica y requiere una posterior confrontación con la teoría.

Luego se realiza una tarea de división: la *segmentación* del protocolo en unidades significativas. Se puede segmentar con distintos criterios: el tipo de tarea realizada, las consignas del docente, la dinámica de la clase, los conflictos grupales. Los segmentos pueden numerarse o recibir una denominación y es conveniente explicar los criterios utilizados.

Frecuentemente la multidimensionalidad de la situación, determina la necesidad de tomar decisiones acerca de los aspectos que se profundizarán en la reflexión. Es necesario delimitar un *marco teórico* que supone al mismo tiempo un recorte y una fundamentación de las reflexiones interpretativas. Se trata de buscar apoyo para las

hipótesis iniciales en la bibliografía pertinente, en un proceso de búsqueda y confrontación de explicaciones que puedan relacionarse con los hechos observados en los segmentos. Las hipótesis previas pueden ser modificadas. No se trata de adherir incondicionalmente a una teoría establecida. Pero tampoco de quedar librados al dato empírico sin explicación.

La pregunta básica es *¿qué ocurre ahí?*. La preocupación por el sentido global de la situación de enseñanza concreta, lleva a la teoría para reflexionar desde su apoyo y poder arribar a explicaciones probables que permitan conjeturar el *significado de la situación*. Las vivencias buscan sustento en las teorías, pero también las teorías se replantean desde lo vivido. Esclarecer los significados de las situaciones problemáticas, permite orientar las intervenciones posteriores, aspecto central en la perspectiva de una práctica reflexiva.

La *interpretación* supone un esfuerzo por vincular lo teórico y lo empírico. Para ello, es conveniente considerar que en las situaciones de enseñanza las categorías teóricas no están acabadas, cerradas o totalmente definidas, pues los conceptos y relaciones se van construyendo con las interacciones. Esto obliga a reflexionar desde una actitud flexible, a mostrar la capacidad de avanzar y regresar de lo particular a lo general, formulando interrogantes que permitan ir construyendo posibles explicaciones. Por eso las *conclusiones* no siempre son el lugar de las certezas. Frecuentemente son el fértil momento de sacar a la luz todas las dudas que generan las experiencias vividas.

## **- El portafolios**

Durante el segundo año de la formación docente en la Perspectiva Pedagógico Didáctica se utiliza el *portafolios* como un instrumento de evaluación en la formación inicial, a través de una colección deliberada de trabajos que posibilita la comunicación de los aprendizajes y el análisis acerca de sus logros, permitiendo valorar qué han aprendido y a la vez compartir sus reflexiones. Mediante su elaboración y presentación los alumnos tienen la oportunidad de ver y mostrar qué saben, qué hacen, qué aprendieron y cuáles son sus proyectos.

El docente “cede” el lugar a los alumnos para que sean ellos mismos quienes

elijan cómo y qué desean documentar, justificando por qué, orientándolos hacia el ejercicio de procesos de reflexión. En síntesis la formulación del portafolio constituye un acto teórico (Shulman, 1999).

Este instrumento recoge información valiosa tanto del proceso como del producto de los aprendizajes comprometiendo las actividades de recolección de trabajos, selección, reflexión y comunicación acerca de los mismos.

En cuanto a su estructura, el portafolios de evaluación se compone por las siguientes partes: a) Introducción-carta de presentación personal y del portafolios. b) Trabajos optativos acompañados por el análisis y justificación de su elección. c) Un trabajo obligatorio de carácter integrador.

Si bien la presentación se concreta en la integración final, el alumno va elaborando el portafolios durante el año y se utiliza: para acompañar el aprendizaje y evaluarlo, como una herramienta transformadora y técnica a la vez.

#### IV.-ANÁLISIS DE UN CASO: UNA ALUMNA DE TERCER AÑO DEL PROFESORADO ESPECIALIZADO EN EGB 1 Y 2

Los alumnos de 3° año del Profesorado Especializado en E.G.B. 1 y 2, en el Espacio Areal Matemática y su Didáctica y en la Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica, durante sus dos periodos de residencia, en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente reflexionan acerca del proceso vivido en las practicas desde las temáticas abordadas en dichos espacios. Para ello en cada uno de los periodos se posicionan en los registros de alguna/s de sus clases y las producciones de los niños. Además en Matemática y su Didáctica, en el momento de acreditación, presentan un portafolio, en base a los aportes realizados en la cátedra de segundo año antes mencionada, realizando una mirada global y retrospectiva de la asignatura.

En particular, para esta comunicación, hemos seleccionado las reflexiones que sobre su Residencia elabora Elisa, una alumna que ha acreditado ambos espacios.

#### **-Caracterización y análisis de las practicas de Elisa**

El primer periodo de residencia lo realiza en la Escuela N° 11, en primer ciclo (tercer año). A esta institución asisten alumnos de bajo nivel socio-económico. El curso consta de un total de veintitrés niños de ambos sexos, acostumbrados a dirimir conflictos mediante el diálogo, participativos e interesados en la realización de las tareas. La reflexión de este periodo la efectúa en base a una clase de matemática, acerca de “Figuras y Cuerpos”, considerada una buena práctica pues *significo un desafío al instalar la geometría no como una actividad motriz sino como actividad intelectual.*

El segundo periodo de residencia, en la escuela N°14, en segundo ciclo (sexto año). A esta institución asisten niños de familias pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo. El curso consta de un total de veintiocho niños de los cuales diecisiete son varones, *quienes necesitaban paciencia y dedicación para el logro mínimo de los objetivos planeados.* Para la reflexión seleccionó dos clases, una de ellas acerca de “Área y Perímetro de una Figura” y la otra acerca de “Fórmula del Área del Rectángulo”. Para la primera Elisa manifiesta: *“la tome como muestra de la dinámica que promueves los grupos humanos para apropiarse de los aprendizajes escolares”* y la segunda clase la rescata cuando manifiesta: *“trate de otorgarle sentido a la fórmula”*

Desde matemática y su didáctica, para cada una de ellas considera los siguientes aspectos: el objetivo de la tarea, la formulación de la actividad como un problema matemático, los conocimientos previos, la organización grupal y el proceso de análisis para hacer funcionar el conocimiento,- en función del registro y la producción de los niños- focalizando el análisis en los siguientes ejes: Etapas, Rectificaciones, Errores, Rol del maestro, Institucionalización y Desempeño del alumno.

Desde la Perspectiva Filosófica Pedagógica Didáctica considera en el primer cuatrimestre los siguientes ejes: Contexto social, Práctica docente, Interacciones y la Complejidad del rol docente y en el segundo cuatrimestre: Construcción metodológica, Conocimiento compartido y Relaciones de poder.

Para el análisis reflexivo nos posicionamos en el primer periodo de residencia y Elisa se centra, en la clase sobre “Figuras y Cuerpos”. Organiza la información subdividiendo el registro en cuatro segmentos. 1.- Reconocimiento de cuerpos en un portador gráfico. 2.- Identificación de sus partes. 3.- Diferenciación de las propiedades

de figuras y cuerpos y 4.- Institucionalización de los conocimientos. Para el segundo y tercer segmento también considero las producciones de los niños.

Considero las siguientes *etapas* de enseñanza: 1.-Adivinar cuerpos 2).- Reconocimiento a través de sus caras-3).-Clasificación-4).-Elementos.

El tratamiento del *error* es abordado desde el reconocimiento de diversas situaciones :la co-corrección, autocorrección y corrección desde la oralidad. Destaca que este aspecto es fundamental en su labor futura como docente, según manifiesta:

*Como siempre hay algo para mejorar....pienso instalar la cultura de la revisión a través del registro de las diferentes maneras en que el alumno construye el conocimiento.*

No se observa *Rectificaciones* respecto a la planificación de la propuesta.

El *rol del maestro* durante la implementación de la actividad se focalizó en propiciar la participación del alumnado, recurriendo a la colaboración entre ellos con el objeto que construyan sus conocimientos y los hagan funcionar .

En cuanto *desempeño del alumno* discrimina y analiza la relación entre algunos niños - Juan , Luis y Agustín, Sabrina y Sebastián y Sofía- en diferentes momentos. A título de ejemplo consideramos, en particular la realizada por Sabrina y Sebastián, quienes deben identificar las formas de distintos techos de casas a través de los croquis de sus dibujos; ( de forma circular, rectangular, rectangular y un segmento que coincide con la base media al par de lados de mayor longitud y otra de cuadrangular y trazadas sus diagonales), según se observa en el siguiente registro:

*Sabrina y Sebastián discuten por las formas de las casitas.  
Sebastián: es la letra D, nena. No ves que son más cuadradas.  
Sabrina: pero, estas también tienen puntas ( se refiere a las uniones de los techos de las casas denominadas de dos aguas)  
Sebastián : míralas bien,, no ves que son más alargadas.  
P:¿y las otras cómo son Sebastián?  
Sebastián: son más cortas, más cuadradas, y van con el cuadrado este ( señalando la figura D).  
Sabrina: Bueno nene ya entendí  
.....*

*Me pareció muy importante destacar la discusión entre Sebastián y Sabrina por que muestra cómo uno aprende con sus pares. Estos dos alumnos discutían desde su lugar de conocimiento de las formas. Sebastián identificaba las formas desde el reconocimiento y análisis de las figuras y luego entre la relación que tienen éstas con los cuerpos. Mientras que Sabrina identificaba las formas focalizando en un solo aspecto, posiblemente el que para ella resultaba el más sobresaliente gráficamente.*

*Fue muy importante ver la construcción del conocimiento que realizaron estos niños desde distintos procedimientos. Sebastián utilizó estrategias de análisis y comparación., mientras que Sabrina solo se guió por lo más sobresaliente, la percepción.*

Del segmento se observa la manera en que los niños se involucran en la situación y la información que se desprende de la misma le permite a Elisa realizar anticipaciones acerca del proceso de construcción operado en los niños, en este caso, Sebastián y Sabrina.

En la **institucionalización** reconoce la importancia de establecer acuerdos legitimizados por la sociedad matemática, en este caso particular, proponiendo lenguaje específico para la denominación de los elementos y sus propiedades de las figuras y los cuerpos.

Con respecto al **contexto social** señala que en el aula en la que realizó su residencia el medio social desfavorable no obra como un factor imposibilitador de la enseñanza. Su registro da cuenta del entusiasmo con que los niños leen, observan, arriesgan respuestas, confrontan con sus compañeros... trabajan convencidos de que pueden aprender. Esto lo atribuye al trabajo especial que realiza el maestro orientador y al mismo tiempo lo relaciona con el hecho de que la frontera social de la pobreza no se configura necesariamente como frontera educativa, pues esto depende de múltiples factores, entre ellos, la escuela y su mirada frente a la realidad social.

*“En su gran mayoría, estos niños son pobres, pero creo que son la mejor muestra que en la escuela, a través de una docente que analiza la realidad para poder transformarla, el contexto social no es un factor limitante de las posibilidades de educar”.*

Desde **la práctica docente**, las reflexiones subrayan su complejidad y el reto que supone ver si lo planificado se traduce en el aula en un proceso de construcción y reactivación de significados. La alumna analiza el sentido del aprender y la importancia de proponer actividades que más allá de la confrontación sujeto-objeto, activen el lenguaje y la interacción. Así los niños dan cuenta de sí ante otros en actos de mutuo reconocimiento, en un proceso de relativa autonomía que va configurando la práctica.

*“La dinámica de la clase hace que los grupos tengan la movilidad suficiente como para confrontar y compartir los conocimientos. Al final, hice la institucionalización, sin darme cuenta que no había hecho una puesta en común de todos los grupos, quizás no fue necesaria en ese momento”.*

- Las **interacciones** en el aula y la prevalencia de las relaciones horizontales, en un clima de confrontación, reconocimiento y autonomía. Los niños confrontan ideas y discuten entre ellos, aún cuando se trata de una tarea de resolución individual. Las interacciones horizontales no quedan en el ámbito privado, sino que muchas veces son exteriorizadas. Esto muestra una manera de posicionarse en el aula y frente al conocimiento que ha ido logrando la maestra orientadora y que los practicantes tuvieron el desafío de mantener.

*“Este modo de interactuar en el aula, tiene que ver con la manera de posicionarse en el aula y frente al conocimiento. Esto fue construcción de la maestra orientadora, lo mío fue el gran desafío de mantener esa interesante rutina”.*

Desde las conclusiones, la alumna-practicante apuesta a una educación transformadora, a pesar de la complejidad del rol, especialmente en el trabajo específico con el conocimiento y en contextos de pobreza.

### **-Caracterización y análisis de la acreditación de Elisa**

Para la acreditación en Matemática y su Didáctica, elabora un portafolios en el que comunica *qué hizo, qué aprendió y cuáles son sus proyectos* reflexionando sobre los propios procesos de aprender. En función de ello podemos reconocer los siguientes ejes de análisis: 1.-La reflexión sobre la propia práctica docente: 1.a.-Comprensión y conocimiento de sí misma.1.b.-Articulaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la matemática en 1° y 2° ciclo de EGB. 2.-La construcción personal de conocimientos.3.-El desarrollo profesional: una visión de futuro

#### *1.-La reflexión sobre la práctica docente*

##### *Comprensión y conocimiento de sí misma:*

Elisa introduce su portafolios a través de una *presentación personal*, contando cómo se compone su familia y a que dedica además de estudiar. Explica que este trabajo de reflexión la puso en situación de “*sacar a luz*” sus fortalezas y debilidades a la hora

de enseñar, recuperando a través del conocimiento y comprensión de sí misma, la relación que existe entre la dimensión personal y la enseñanza. Valora su *“coraje y la templanza para afrontar situaciones difíciles”* como un aspecto positivo; y en cambio *“la ansiedad, la autoexigencia y el querer ocuparse personalmente de todo”*, como aspectos que juegan en contra.

*Articulaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la matemática en 1º y 2º ciclo de EGB:*

En sus prácticas se posiciona desde un enfoque cognitivo proponiéndose *“alterar las estructuras mentales e insistir en el aprendizaje de conceptos ... a través de la resolución de problemas”*, en este sentido el aprendizaje matemático desde este enfoque se distingue por *“realizarse a través de experiencias concretas”*, *“arrancar de una situación significativa para el alumno”* *“no hay un estilo de aprendizaje para todos los alumnos”*

## *2.-La construcción personal de conocimientos*

Cuando Elisa describe *qué hizo*: valora las diferentes situaciones problemáticas propuestas por la cátedra y se refiere a las mismas como verdaderos *“desafíos”*. En este sentido, considera que *aprendió a “comprometer un procedimiento y defenderlo, a hacer anticipaciones, reflexionar y desarrollar un pensamiento matemático en cada situación”*. Reconoce haber construido estos conocimientos.

## *3.-El desarrollo profesional: una visión de futuro*

*“ésta experiencia que hasta el final me moviliza, es la que quiero transmitir a mis alumnos. Ya que el punto de partida fueron las prácticas realizadas como alumna en esta institución”*.

Asimismo en el trabajo de integración final en la Perspectiva Filosófica. Pedagógica de su reflexión manifiesta:

*“... podría decirse que se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones propias de un sujeto social que ocupa un lugar en la institución en que trabaja. Estas tensiones y contradicciones en muchos casos generan representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer. Para poder superar estas interferencias, es importante admitir su vigencia e incluso su inevitabilidad, luego reflexionar permanentemente confrontando*

*diferentes perspectivas de análisis para recuperar la faceta intelectual del trabajo docente, y por lo tanto la centralidad de su quehacer”.*

## V.- CONCLUSIONES

Hemos brindado la posibilidad de utilizar dispositivos que creímos y resultaron adecuados para favorecer el análisis crítico, la argumentación fundamentada y el autoanálisis acerca de los propios procesos de enseñanza.

Pensamos que los cambios en las prácticas que realizan los alumnos en la formación inicial, ocurren cuando ganan confianza en sus capacidades, se sienten capaces de organizar y conducir tareas estimulantes y son capaces de desarrollar su comprensión de la matemática y de reflexionar sobre ella en las prácticas

A través del análisis de los trabajos de una alumna, mostramos que sus reflexiones le permiten valorar las prácticas docentes en toda su complejidad. Reconociendo en ellas ciertas competencias que asumimos corresponden a la construcción del rol reflexivo.

Las reflexiones elaboradas por Elisa muestran cómo los futuros maestros, al involucrarse en la evaluación, al recrear, repensar, reflexionar acerca de sus aprendizajes, abren las puertas a su desarrollo como profesionales reflexivos.

En el contexto de la formación inicial, uno de los desafíos consistirá en el desarrollo de mecanismos eficaces para fomentar la capacidad de reflexión y su relación con los distintos momentos de la práctica . En este sentido cabe preguntarnos ¿cuáles son los aspectos que priorizan al reflexionar sobre sus prácticas?, ¿qué influencia podemos reconocer en estas reflexiones: los marcos teóricos aportados por la formación, las experiencias anteriores como alumnos, elementos que devienen de la socialización profesional? y en todo caso: ¿Cómo interfieren estas reflexiones sobre sus prácticas de enseñanza futuras?

## BBIBLIOGRAFIA

Imbernon, F.(1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado:hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. GRAO.

Marcelo, C. (1994): *“Introducción a la formación del profesorado. Teorías y Métodos”* Sevilla. Universidad de Sevilla

Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento a práticas letivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º Ciclo. en *Quadrante*. V 8.139-167.

Shon, D.A. (1992) Formar profesores como profesionales reflexivos. Em A Novoa (Ed.) *Os professores e a sua formação*. 77-91. Lisboa. Don Quijote.

Shulman, L. (1999) Portafolios del docente: Una actividad teórica. En Lyons, N. (comp.) *El uso del portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu. Buenos Aires. 44-66

## **La residencia: ¿Formadora de estrategias?**

*Hernández, Leila*  
hernandezleilam@yahoo.com.ar

*Vidal, Soledad*  
solevidal78@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

### INTRODUCCIÓN

En el 2005 ambas tuvimos la oportunidad de compartir el espacio de la Residencia en la materia Lengua y Literatura, en un octavo año de la ex E.G.B N° 5, actual Escuela Secundaria Básica N° 302 de nuestra ciudad, desempeñando los roles de Alumna Residente y Profesora Orientadora.

En el presente, a un año de aquella Residencia, nos proponemos reflexionar de manera crítica sobre esa experiencia, intentando elevarnos del plano de lo anecdótico, siguiendo la apoyatura teórica propuesta en la bibliografía de la materia Práctica Integradora de la Universidad Nacional del Sur.

Coincidimos con Remei Arnaus en que:

Una formación del profesorado que quiera atender a la *complejidad de la profesión docente* debe proporcionar también una visión de las perplejidades y contradicciones reales en que se inscribe la práctica de la enseñanza. Sólo desde una visión así podrán los futuros docentes definir sus compromisos profesionales a partir de una posición pedagógica y de *una visión estratégica* respecto a las posibilidades de realización de sus ideas y de transformación educativa de la práctica (1999: 610; el destacado es nuestro).

En un encuentro discursivo con Remei Arnaus, Carles Monereo afirma que desde la formación universitaria del profesorado se plantea la necesidad de formar profesionales competentes que, además de ser conocedores de la materia, tienen que ser capaces al mismo tiempo de reflexionar sobre su didáctica, sobre su desempeño y de tomar decisiones que sean oportunas y adecuadas a la situación en la que se encuentran. Estas consideraciones llevan al autor a definir el “perfil de un profesor estratégico” como:

... un profesional que posee unas habilidades regulativas que le permiten planificar, monitorizar y evaluar sus procesos cognitivos, tanto en el momento de *aprender los contenidos que ha de enseñar* como en relación a su *actuación docente* (1994: 52, el destacado es nuestro).

Recuperando una doble vertiente del perfil del profesor estratégico propuesta por Monereo consideramos que un profesor estratégico en formación permanente tiene dos caras: como *aprendiz*, tiene que ser capaz de investigar, analizar, seleccionar y organizar los contenidos de manera autónoma y como *enseñante* debe reflexionar sobre su acción docente planificando cómo y por qué, ser conciente de qué procedimientos y qué valores se ponen en juego, de qué manera puede ofrecer al alumno una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos del aprendizaje en el contexto de su clase con el fin último de lograr la gestión autónoma de la adquisición del conocimiento.

Nos surgen, entonces, algunos interrogantes: ¿El Profesorado en Letras de la UNS prepara a los alumnos para *la complejidad del desempeño docente*? ¿Propicia la formación de *verdaderos estrategas* en la docencia? ¿De qué modo la residencia contribuye a formar *estrategas* en la complejidad?

Nuestra intención es aprovechar el espacio de estas Jornadas para compartir nuestra propia experiencia desarrollada durante la Residencia, recuperar algunas situaciones vividas y comentarios surgidos luego de las clases, con el objetivo de comenzar a reflexionar acerca de los interrogantes presentados y colaborar en la construcción de un conocimiento más amplio de las Prácticas y la Residencia y en la transformación de éstas como una instancia de verdadero aprendizaje.

### ANÁLISIS DE LA RESIDENCIA

En principio decidimos revisar el enfoque propuesto por la Cátedra de Práctica Integradora para el estudio de la complejidad de la práctica docente y con esa base nos propusimos analizar si la Residencia es realmente una instancia de aprendizaje que prepara para la labor docente en esa complejidad.

Esta Cátedra propone el abordaje de la práctica docente desde distintas dimensiones: la dimensión política y normativa, la dimensión organizativa e

institucional de la práctica docente, la dimensión epistemológica de la práctica docente, la dimensión instrumental y áulica y la construcción profesional de la práctica docente<sup>1</sup>.

En un intento de acotar nuestro análisis decidimos centrarnos en la dimensión epistemológica, con el objetivo de reflexionar acerca de la práctica en el caso concreto de la Residencia, su lugar en la formación del Profesorado, su relación con la teoría, sus aportes y sus dificultades.

Para su análisis y para la organización de este trabajo, consideraremos por separado las dos instancias en que está dividida la Residencia: la observación y la práctica. Cabe aclarar que ambas, en la realidad y en el análisis se encuentran muy entrelazadas y se complementan permanentemente.

### LA OBSERVACIÓN

Recuperamos el trabajo de Guillermina Castro Fox y su propuesta de pensar en dos tipos de observación: observación como evaluación (un directivo que observa a un profesor) y observación como asesoramiento (un docente que observa a un par)<sup>2</sup>.

En el marco de la Residencia nosotras proponemos agregar un tercer tipo: la observación como aprendizaje (el Residente que observa al Profesor Orientador)<sup>3</sup>.

El Residente ingresa por primera vez a la institución escolar y comienza a observar el contexto en el que deberá realizar su práctica docente. En este momento

---

<sup>1</sup> Unidad 1: La dimensión política y normativa: se considera a la práctica docente como práctica social y política, regulada por la política educativa y las normas que emanan del orden nacional y provincial. Unidad 2: La dimensión organizativa e institucional de la práctica docente: se contextualiza la práctica y sus normas en el marco de las instituciones educativas y su dinámica, y se incorporan dimensiones de análisis institucional. Unidad 3: La dimensión epistemológica de la práctica docente: se centra en la reflexión acerca de la práctica docente, explicitando la concepción acerca de la práctica, su relación con la teoría, sus dimensiones y posibilidades de análisis. Unidad 4: La dimensión instrumental: la clase escolar: se toma a la clase como unidad de análisis, teniendo en cuenta su complejidad y haciendo hincapié en el papel de la dimensión instrumental de la práctica en su relación con las demás dimensiones que la sustentan. Unidad 5: La construcción profesional de la práctica docente: se trata de relacionar la docencia con la investigación y las posibilidades de hacer de la práctica docente un espacio de investigación (Información extraída del programa de la materia).

<sup>2</sup> Registro de la exposición “Derribando “la cuarta pared” del aula: la observación de clases como camino para mejorar nuestra práctica docente” presentado en las *8vas Jornadas de Intercambio Metodológico en la Enseñanza de las Lenguas* (2006).

<sup>3</sup> Para mencionar a los actores involucrados en la Residencia utilizaremos el género masculino para referirnos a situaciones generales de las Residencias y el femenino cuando analizamos nuestro caso en particular.

debe convertirse en un observador estratega. Cabe aquí detenerse a reflexionar, ¿es el Residente un observador estratega?, ¿aprendió a serlo?, ¿cuándo?

A lo largo de su carrera, tal como está planteado el diseño curricular, la Residente ha tenido escaso contacto con la realidad educativa. Sólo cuenta con el conocimiento disciplinar y pedagógico construido en las materias del área de educación y con algunas experiencias de inserción en instituciones escolares. Esto puede serle útil para comenzar a pensar qué debe observar, pero requerirá de otro tipo de acompañamiento y herramientas para la observación.

El Taller<sup>4</sup> realizado a la par de la Residencia cumple una función de orientación. En este espacio, la Residente reflexionaba con su grupo acerca de las cuestiones que podían observarse en las instituciones y compartían sus propias experiencias. Otra de las actividades llevadas a cabo en este Taller fue la de realizar micro-clases. Alumnos de distintas carreras planificaron y compartieron sus propuestas con el resto de los compañeros. Luego éstas eran analizadas entre todos y con la ayuda de los docentes de la Cátedra. Todo esto permitió a la Residente adquirir más herramientas para la observación.

En el aula, la Residente observa y analiza el desarrollo de la clase de la Docente Orientadora. Observa su práctica, desde su lugar de observador pero como parte del proceso. Algunos aspectos observados fueron: cómo la profesora se desenvolvía dentro del contexto institucional y áulico, los contenidos, las estrategias, la organización de la clase, la evaluación, la actitud de la docente, la relación con el grupo. También se observó el grupo, sus relaciones, el comportamiento, la actitud de los alumnos frente a la materia<sup>5</sup>. Luego, al final de la clase, la Residente comienza su clase: como *aprendiz* dialoga con la Profesora y aprende. Esto implica que la Docente debe realizar determinadas explicaciones y aclaraciones acerca de su manera de organizar la tarea.

El modo de proceder con el conocimiento se aprende, puede verse favorecido y estimulado por procesos intencionales y sistemáticos, es también el producto de

---

<sup>4</sup> Taller al que concurren los alumnos que realizan las prácticas.

<sup>5</sup> Registro en el cuaderno de campo.

convivir en un ambiente educativo que se caracteriza por un estilo de trabajo intelectual, que también contempla lo procedimental y lo actitudinal.

Coincidimos con Susana Celman en que:

El mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es *transparentar en sus clases, los procesos que él mismo puso en juego al aprender*: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis [...]

De este modo, los alumnos aprenden epistemología, democratización de las relaciones interpersonales, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento [...] (Celman, S., 1998:39).

La Profesora Orientadora trató durante el período de observación de la Residente, de hacer de cada clase, de cada diálogo, de cada sugerencia un espejo de su actividad intelectual, un espejo de su razonamiento y una muestra de sus procedimientos puestos en acción.

Así, se establece una nueva relación que permite una mirada en común, una problematización y la reconstrucción del conocimiento teórico universitario en el contexto escolar y áulico. En este punto recuperamos las palabras de Remei Arnaus:

Desde una perspectiva que contempla que el conocimiento se construye, se interpreta y se contrasta mediante la interacción entre las personas implicadas en el proceso de enseñanza, hay que procurar establecer relaciones que posibiliten estos procesos. Y sólo puede ser posible desde una relación de mutualidad y una escucha recíproca. Establecer relaciones recíprocas, desde mi punto de vista, significa cooperar (operar conjuntamente) sin paternalismos, sin imposición ni superioridad. Y cooperar significa, también, tomar co-responsabilidad, aceptar el compromiso y el co-protagonismo en el trabajo del aula (1999:613).

En ese diálogo, en esa apertura hacia el co-protagonismo comienza a ser posible la formación de un estratega, un observador del contexto y conocedor de las metodologías de intervención adecuadas a él:

Varía así el concepto de competencias docentes necesarias, y de un profesional formado en competencias técnicas específicas se pasa a considerar *la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales* (Gimeno Sacristán, 1990). Es decir, un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar (Edelstein y Coria, 1995: 17).

## LA PRÁCTICA

Este es el momento en que el Residente ingresa en el escenario del aula y se inicia en el rol docente. Cuenta con dos fuentes de información: los conocimientos de nivel universitario adquiridos a lo largo de toda su carrera y los obtenidos y analizados durante el período de observación. Coincidimos con Marta Negrin, quien plantea en uno de sus trabajos:

Los alumnos se acercan a las prácticas de la enseñanza después de un proceso específico de formación que les ha ido permitiendo visiones fragmentarias, construidas muchas veces a partir de enfoques necesariamente parciales e inacabados, pero que al no reconocerse como tales obturan toda posibilidad de problematización, en tanto el sujeto debe incluirse en esa verdad absoluta desde una posición de posesión de ese saber y no de interrogación (2003:307-312).

Cuando el Residente asume el rol de enseñante tiene que integrar teoría y práctica en una propuesta de enseñanza, el primer encuentro desde el desencuentro. El Residente descubre que no sabe qué hacer con lo que sabe y que debe realizar un esfuerzo para integrar todos esos conocimientos para construir su propuesta didáctica. Recuperando nuevamente el término propuesto por Carles Monereo, el Residente debe convertirse en un *enseñante* estratégico.

Al respecto pueden resultar de utilidad los conceptos de “esquemas prácticos” y “esquemas estratégicos” que desarrolla J. Gimeno Sacristán:

Un esquema práctico es una rutina; un esquema estratégico es un principio regulador a nivel intelectual y práctico, un orden consciente en la acción (1997:115).

Los esquemas estratégicos van más allá de situaciones concretas, amparan cursos de acción alternativos. Implican un saber cómo y un saber por qué, lo que les presta más versatilidad de ser comunicables (1997:117).

El diálogo que mencionábamos, entre la Profesora Orientadora y la Residente, contribuye a esa comunicación, a esa posibilidad de transferencia no sólo de los esquemas prácticos, de las acciones o las actividades sino también de los esquemas estratégicos, de los “modelos globales de educación” (Gimeno Sacristán, 1997: 116) de los formadores a quienes se están formando, “no como normas, sino como ejemplos sugeridores a adaptar por otros” (pág.120). El alumno selecciona y adopta aquellos que tienen más que ver con su propia personalidad y con la concepción que va formando de la docencia.

Cabe destacar que en este caso concreto que analizamos, la Profesora Orientadora asumió la idea de formación de un docente estratega e intentó contribuir a este perfil ya diseñado por los docentes de la Universidad.

En otro momento la Residente presenta a la Asesora su planificación de la unidad y de cada clase y ésta, en un diálogo constructivo, realiza las sugerencias y las observaciones necesarias. Luego, la Docente Orientadora observa la práctica docente de la Residente con el fin de guiarla y vuelca sus recomendaciones y aclaraciones a la Residente en una planilla de seguimiento que le es entregada al final de cada clase. Se suman en algunas ocasiones los aportes de los docentes de la Cátedra que observan algunas clases y hacen sus indicaciones. Esto permite a la Residente reflexionar y hacer los ajustes necesarios para las propuestas siguientes.

La actividad de todos los docentes en conjunto y desde sus perspectivas particulares apunta a llevar al residente a un lugar de reflexión, a convertirlo en un docente estratégico y en un intelectual transformativo (Giroux, 1994) de la actividad docente.

Al definir el concepto de esquemas estratégicos Gimeno Sacristán analiza la profesionalidad docente:

La calidad de la profesionalidad reside en la capacidad de deducir esquemas estratégicos de ideas generales, tácticas para lograr objetivos sustantivos de la educación. Se expresa en la vertebración entre esquemas, que representaría la estructura cognitivo-práctica de los docentes, y se explicitaría, en último término, en la capacidad de seleccionar, combinar e inventar esquemas prácticos más concretos para desarrollar el esquema estratégico (1997:120).

Es oportuno agregar que en los esquemas estratégicos es donde se evidencia el componente intelectual del ejercicio profesional docente, pero no solamente en ese nivel. En la mente de quien ordena los esquemas se conjugan al mismo tiempo, de manera implícita y explícita, ideas y valores. Es decir, y coincidimos una vez más con Gimeno Sacristán, los esquemas estratégicos “no son ajenos a componentes intelectuales, éticos y sociales” (1997:117).

Por ejemplo, utilizar una actividad concreta de lectura como ejercicio del lenguaje implica una concepción de cómo se acercan esos alumnos a la literatura, a qué literatura, cómo aprenden diferentes aspectos de la lengua, cómo leen las distintas

temáticas planteadas en ese “recorte” del corpus cuya selección ha hecho el docente desde su propio paradigma.

Los docentes que contribuyeron con la formación en la etapa de la Residencia, a medida que fueron orientando la tarea, fueron dejando amplios espacios para la toma de decisiones de la Residente, quien tuvo entonces la oportunidad de elegir los textos, el abordaje teórico, la metodología de trabajo, las actividades a realizar con sus alumnos, el tipo de relación que quería establecer con ellos. Todo en consonancia con sus ideas acerca de la literatura y la enseñanza y con sus valores éticos y sociales. Al mismo tiempo los docentes intentaron que la alumna fuera conciente de esto proponiéndole que realizara la fundamentación de su propuesta y expresara de manera explícita sus objetivos.

Formar al residente como un verdadero estratega tiene que ver, entonces, con enseñarle a ser capaz de transparentar, revelar, desocultar la existencia de ideologías y valores y a ser conciente del recorte que éstos determinan, lo que contribuye finalmente a formar un docente autónomo, es decir, un docente capaz de trabajar con autonomía real en los nuevos contextos en los que se encuentre.

#### ALGUNAS CONSIDERACIONES

Si analizamos la actividad estratégica del docente acotada a un plan de actividad anual con la intención de ir cerrando nuestra revisión, vemos una toma de decisiones en la primera parte del año, con respecto a la actividad diagnóstica, a la selección de contenidos, a la planificación anual, a la selección de bibliografía de estudio, de lecturas obligatorias, un desarrollo de actividades a lo largo del año, siguiendo un plan de ejercitaciones y evaluaciones, y una actividad final de cierre, con una evaluación integradora o abarcativa de todos los saberes y la posibilidad de una instancia de evaluación ante una comisión evaluadora, vemos que el tiempo de la Residencia comienza “in media res”, cuando los actores ya están en escena y cuando ya se han planteado algunos conflictos y la actividad está en desarrollo, y termina, cuando todavía no hemos llegado al final, y los tiempos individuales y el tiempo grupal de aprendizaje no ha finalizado.

Analizando esta situación descubrimos en nuestras propias Residencias, las de ambas, algunas carencias importantes: al iniciarse en la actividad docente, la Profesora Orientadora no supo enfrentar sola la planificación anual, y pidió ayuda a una de las docentes de las Escuelas de la Universidad, y al conducir la Primera Mesa de Examen, no tenía referente de un examen de nivel medio porque jamás había asistido a uno. Sabiendo esto, quiso hacer participar a la Residente de un Examen, pero los tiempos no fueron posibles. La Residente, entre sus primeras experiencias como docente, tuvo que participar de una Comisión Evaluadora, y requirió el apoyo de una profesora de la escuela.

Indudablemente, la práctica docente es muy compleja y pasa por muchas situaciones a lo largo del proceso. Puede ser muy pretensioso intentar abarcarlo todo, pero tal vez sería posible revisar algunas cuestiones que, creemos, tienen que ver más con tiempos de desarrollo de la Residencia. Quizás debería plantearse su extensión, proponiendo a lo largo de todo el ciclo lectivo distintas actividades de inserción en la institución escolar donde se desarrollará la práctica.

Para terminar quizás deberíamos preguntarnos si la formación de un docente estratega no debería estar planteada desde el inicio de la carrera de Profesorado y no sólo en su última etapa.

Gimeno Sacristán (1997) plantea que el objetivo principal de la formación de docentes debería ser facilitar los métodos y las situaciones en que el pensamiento estratégico se pone en marcha y esto exige una pluridisciplinariedad, es decir que se relacionen todos los saberes aprendidos en acciones, intenciones y actitudes (cf. Pág. 122) . La construcción de un conocimiento de este tipo debería comenzar en los primeros años y llevarse a cabo a lo largo de toda la carrera, de modo que el alumno llegue a la Residencia con un conocimiento integrado y sólido acerca de su disciplina y de la enseñanza.

Sería necesario entonces seguir reflexionando para ver de qué modo sería posible lograr el encuentro de estos desencuentros.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN.

Decíamos al comienzo del trabajo que la práctica docente es una práctica compleja.

Nuestra pretensión fue realizar un análisis crítico y no una simple reseña anecdótica de la Residencia. Para esto buscamos durante el desarrollo el apoyo de marcos teóricos que nos aportaron cierta luz para el análisis. Remei Arnaus (1999) considera necesarios cuatro principios para guiar al profesorado hacia una formación comprometida con la complejidad de la práctica educativa. Estos principios son: *favorecer una visión problemática y crítica del conocimiento*, definiéndolo como provisional y plural, sujeto a valores ideológicos y éticos de quienes interactúan con él; *favorecer la construcción de relaciones de mutualidad y reciprocidad en el proceso de formación*, perspectiva que contempla que el conocimiento se construye, se interpreta y se contrasta mediante la interacción entre las personas en un intercambio horizontal reconociendo en el otro la capacidad para organizar y reconstruir el conocimiento; *fomentar procesos de aprendizaje colaborativo e intelectualmente valiosos*, que manejen un conocimiento complejo, problemático y crítico de un modo productivo y no repetitivo; *desarrollar procesos de evaluación e investigación compartidos*, estableciendo criterios para la autoevaluación y coevaluación y analizando las oportunidades para construir significados, interpretar la realidad educativa e investigar la propia práctica.

Creemos, en nuestro caso, que el perfil de la Alumna Residente y de la Docente Orientadora favoreció en un diálogo abierto y horizontal la problematización de la práctica educativa, la construcción de un conocimiento provisional y plural, la posibilidad de hacer el ejercicio de la autoevaluación y el deseo de investigar la propia práctica.

Cuando comenzamos el trabajo nos propusimos acotar nuestro análisis a la dimensión epistemológica para reflexionar acerca de la práctica docente en el caso concreto de nuestra Residencia. Descubrimos, en este momento de nuestro análisis, que este trabajo nos dio la posibilidad de relacionar la docencia con la investigación, de hacer de la práctica docente un espacio de investigación, de saltar del análisis de un caso particular a una propuesta que contribuya a la construcción de una Práctica y Residencia formadora de aprendices y docentes estratégicos.

Las siguientes palabras de Gimeno Sacristán dan sustento a estas ideas:

La propuesta de profesionalización es la de que los docentes dominen usos prácticos profesionales concientes y poseedores de la gramática y sintaxis de su actividad. Ésta puede ser la función de la investigación y de la teoría que sirva a la práctica (1997: 118).

Una Residencia comprometida con la complejidad y con la formación del profesor como docente estratégico tiene que ofrecer a los Residentes instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que se desarrolla su actividad. Sin una actuación intencional del formador en este sentido, sólo se enseñarán esquemas prácticos, que se reproducirán acríticamente. Será necesario entonces apuntar concientemente a la formación de un docente que sea capaz de analizar el contexto y de construir estrategias para la transformación de la actividad de la enseñanza.

#### EPÍLOGO PARA DOCENTES ESTRATÉGICOS

En el Área de Lengua y Literatura la decisión de qué texto leer, también es compleja.

¿Qué hilos textuales, culturales, personales, paradigmáticos, se tejieron para que la Alumna Residente eligiera para regalarle a sus alumnos, entre la inagotable cantidad de textos posibles, el mismo que la Docente Orientadora elige frecuentemente para regalar a los suyos?

#### **El mundo**

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

*–El mundo es eso –reveló–. Un montón de gente, un mar de fueguitos.*

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano  
*El libro de los abrazos*

Pensamos que un buen modo de terminar este trabajo es compartir también con ustedes este texto e invitarlos a brillar con su luz propia y a arder en la tarea docente, para lograr que quien se acerque, se encienda.

## BIBLIOGRAFÍA

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

CAMILLONI, A. y otras (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Bs.As.

CELMAN, S. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” en Camilloni, A. y otras, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Bs. As.

EDELSTEIN G. Y CORIA. A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelusz, Bs. As.

GIMENO SACRISTAN, J. (1997) “Regulaciones técnico-pedagógicas de la práctica docente” en *Docencia y cultura escolar*, Lugar Editorial, Bs. As.

GIROUX, H. (1994) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.

MONEREO, C. y otros (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Graó, Barcelona.

NEGRIN, M. (2003) "Saberes teóricos y práctica docente:razones de un desencuentro" *En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Vol. I, N° 1, pp. 307-312.*

## **Tiempos de reflexión sobre la práctica: coordinación de talleres con docentes orientadoras**

*Lauriti, Liliana*  
llauriti@hotmail.com

*Zubimendi, Diana*  
dzubimen@uns.edu.ar

Escuela Normal Superior, U.N.S.

### INTRODUCCIÓN

Al analizar los procesos de prácticas y residencias docentes, frecuentemente se aborda el debate desde la perspectiva de “los formadores de formadores”. Éste es el rol que desempeñamos como profesoras de Práctica y Residencia en la Escuela Normal Superior de la U.N.S. en los Profesorados de Nivel Inicial y de EGB 1° y 2° ciclo, respectivamente.

En la mayoría de los trabajos sobre esta temática, se reflexiona sobre “la dramática” del rol de profesor de Práctica, adjudicada a diversos factores: el amplio espectro de situaciones a asumir ante grupos numerosos de practicantes; la diversidad de instituciones-destino donde desarrolla su tarea, además del contexto acotado a la institución formadora; el acompañamiento que realiza al proceso que construye cada alumno; la sujeción a la lógica del pensamiento de ese otro, del cual es responsable. Esta lista podría continuar, y completaría aún más la idea del alto grado de exposición o implicación personal, y una cierta cuota de sufrimiento tal como sostienen Edelstein y Coria.

En este trabajo, contemplamos la relación triangular entre los sujetos de las prácticas como objeto de estudio, y es nuestro propósito dar cuenta de una de las propuestas que llevamos a cabo al incursionar en las relaciones interinstitucionales. La intención es favorecer el desarrollo y formación de nuestros alumnos residentes. Apuntamos a revisar y fortalecer los vínculos que ellos establecen con los docentes que

los reciben en sus aulas. El análisis da un vuelco importante si incorporamos a nuestro enfoque el rol de los docentes de las instituciones destino, según ponencia de nuestra autoría:

*“Dado que este profesional tiene un rol clave en la tutoría y acompañamiento, consideramos que es necesaria su capacitación con la doble intención de mejorar sus propias prácticas y de poder constituirse en mejor orientador de los alumnos residentes.” (Lauriti - Zubimendi, 2002:2)*

### SUPUESTOS Y REPRESENTACIONES

Si nos proponemos comprender el rol de maestro orientador, es preciso que revisemos sus supuestos básicos subyacentes a los que caracteriza Sanjurjo (1997:16) como

*“... concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales que el ser humano se va formando a partir de sus experiencias, sus prejuicios... ...su pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica determinada, sus lealtades ideológicas...”*

Según la autora, estos supuestos

*“...tienen que ver con las representaciones individuales y sociales...” “...imágenes, conceptos, proposiciones o teorías que construimos durante nuestra historia personal, prácticas y discursos predominantes (explícitos o implícitos, concientes o inconscientes) y que pasan a formar parte del bagaje con que “miramos”, comprendemos, analizamos la realidad que nos permiten ver algunas cosas y nos ocultan otras.” (op. cit.1997:17)*

Abordamos estas conceptualizaciones con el objeto de interpretar críticamente las propuestas pedagógico-didácticas, y hacer explícitos los supuestos que las contienen y enmarcan las prácticas. Existen concepciones abarcativas de hombre, de sociedad, de las que derivan supuestos relacionados con el desempeño del rol que nos ocupa, en cuestiones referidas a la autoridad, la disciplina, la homogeneidad, la diversidad.

Entendemos que la tarea sustantiva del docente en el aula, gira en torno a las intervenciones didácticas referidas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a sus propios alumnos, y no contempla la preparación en la orientación de practicantes, el otro sujeto de las prácticas, a cuyo cargo nos encontramos. Al hablar de “los practicantes” nos referimos a un constructo que no necesita aclaraciones, cuya

singularidad deviene de una doble inserción: como alumno en la institución formadora y como docente en la institución destino.

Además estamos convencidas de que:

*“En los Espacios de la Práctica, los procesos de enseñar y aprender también acontecen en los escenarios de las escuelas- destino en los cuales, mantenemos un intercambio intelectual y experiencial. Son los ámbitos reales donde nuestros alumnos dan sus primeros pasos en la socialización del rol. Las prácticas como construcciones sociales, les permiten contrastar experiencias con supuestos, hipótesis y teorías.”(Zubimendi, 2005:2)*

### MODALIDAD DE TRABAJO

Para el logro de nuestra propuesta, nos posicionamos desde dos modalidades de acercamiento a los docentes y a los alumnos residentes:

- una, común a ambos, la realización de entrevistas y la aplicación de encuestas
- otra, el desarrollo y coordinación de talleres destinados a los docentes orientadores.

La recolección de datos producto de estas modalidades, se ve enriquecida con la observación directa que efectuamos en las instituciones-destino y con los diálogos grupales que mantenemos con nuestros alumnos en los encuentros semanales que se desarrollan desde cada cátedra de Práctica y Residencia.

A partir de las encuestas, entrevistas y talleres desarrollados con los maestros, emergen como supuestos subyacentes, las tradiciones en la formación de los docentes que se desempeñan como orientadores. Estas tradiciones se constituyen en configuraciones de pensamiento y de acción a partir de una construcción histórica, y se presentan institucionalizadas, integradas a las prácticas. Escapa a la intención de este trabajo desarrollar sus características, no obstante es necesario mencionar que coincidimos con Davini (1997:48) en que:

*“...todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente ‘debe ser’: ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. De esta forma, en función del deber-ser-normativo se ha imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente ‘es’, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico”.*

Muchas de las características mencionadas son las que explicitan las docentes como prioritarias con respecto a lo esperable en un futuro docente.

Nuestra intención no es cuestionar posturas, sino tratar de interpretarlas, revisar tendencias y supuestos, y construir con los maestros, espacios de reflexión con la idea de mejorar las residencias. Es común escuchar a las docentes cuando atraviesan “el túnel del tiempo” y recuerdan sus propias residencias, que manifiesten significativas diferencias entre el modo en que las encaraban, y en el que las desarrollan hoy nuestros jóvenes estudiantes. Ante estas apreciaciones, no podemos dejar de lado las diferencias que también existen, en lo que respecta a las condiciones socio-histórico-culturales que han enmarcado y enmarcan todas las prácticas docentes. Quienes formamos docentes hace ya tiempo notamos que muchos alumnos ingresan a los institutos sin los saberes y el capital cultural necesarios para afrontar la tarea de enseñar. Algunas investigaciones muestran que los ingresantes pertenecen en su gran mayoría a los sectores medios y medios bajos que tradicionalmente nutrieron las filas docentes. Alliaud confirma estas investigaciones pero advierte que son los mismos sectores pero empobrecidos. Un desafío importante para la formación inicial es no añorar al estudiante que ya no está y tampoco tratar a estos estudiantes a partir de la carencia añorando “todo lo que le falta a los estudiantes de hoy para parecerse a los estudiantes de ayer”. (2004: 4). Los estudiantes son los que ingresan y tenemos que trabajar con los estudiantes sin estigmatizarlos. Muchas veces las expectativas que uno tiene sobre los sujetos que está formando, inciden en los resultados. A partir de la carencia y del no puede se predispone a un cierto tipo de formación.

En esta ponencia abordaremos únicamente la segunda de nuestras propuestas de trabajo: el desarrollo y la coordinación de talleres con los docentes orientadores.

### CONTEXTO DE LA PROPUESTA

El abordaje de las cuestiones inherentes al rol de orientador constituye un desafío importante ya que pensamos que la labor tutorial que se realiza en las instituciones destino, incide considerablemente en los procesos de construcción de las prácticas por parte de los alumnos residentes. Para ello, en algunas instituciones destino

desarrollamos los mencionados talleres con los docentes que desean participar, reciban o no practicantes.

Los talleres de intercambio se implementan en los períodos previos al inicio del ciclo lectivo como una contribución a la mejora de la propia práctica de los maestros en ejercicio que, sin lugar a dudas, redundará en beneficio de los alumnos, futuros docentes. Se trata de realizar una revisión crítica del quehacer cotidiano en las aulas y de los propios supuestos subyacentes desde enfoques didácticos alternativos. Nuestro interés se centra en estimular el análisis reflexivo de la práctica docente realizado al interior de dicha práctica como eje y objetivo de la formación permanente y propiciar la búsqueda de criterios comunes que brinden identidad profesional propia al rol de Maestro Orientador.

Con este propósito confeccionamos un plan de trabajo tentativo puesto a consideración del equipo directivo de la institución educativa donde se realizarán los talleres. Los directivos se encargan de presentarlo a los docentes quienes hacen las sugerencias en función de las reales necesidades de perfeccionamiento. De esta manera se elabora el programa definitivo que será desarrollado en el transcurso de la dinámica de taller.

### MARCOS CONCEPTUALES

*El primer eje* parte de un disparador que es la problematización de distintas concepciones de “práctica” y el tratamiento atraviesa todas las instancias del taller. Se aborda desde la reflexión sobre los conceptos de práctica docente, práctica de la enseñanza, práctica pedagógica e incluye el análisis de perspectivas y enfoques desde los aportes de diferentes autores. Se analizan experiencias a partir de la narración de situaciones de la propia biografía escolar y profesional de los asistentes.

La tarea docente implica tomar decisiones y para ello es necesario apelar a los marcos de significación. Si queremos incidir en un cambio de la práctica pedagógica es necesario modificar el significado que le otorgamos a las actividades docentes. ¿Cómo hacerlo? Podría ser en forma compartida, a través de la reflexión sobre la propia práctica, con la intención de poder comprender el qué y el para qué de lo que hacemos.

Desde este punto de vista encontramos que la teoría permite transformar la práctica. No hay práctica sin un soporte teórico y cuestionar ese soporte, es lo que facilita el camino de la construcción de la práctica concreta.

Manifiesta Alliaud: *“La relación teoría/ práctica es posible pero no se produce espontáneamente. Sin analizar y reflexionar críticamente teoría y práctica quedamos expuestos a las ideas que fuimos forjando en el pasado.”* (1998:15).

Disponemos de un marco teórico, pero también es importante reconocer que la realidad con la cual nos enfrentamos como docentes es singular, incierta, conflictiva. Esta realidad nos obliga con frecuencia a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, donde se ponen en juego distintos tipos de conocimiento caracterizados por Salinas (1994) como conocimiento teórico organizado, conocimiento intuitivo y conocimiento experiencial.

En el transcurso del taller abordamos dos enfoques investigativos que analizan el pensamiento de los docentes: el cognitivo y el que se ocupa del pensamiento práctico. Desde el enfoque cognitivo se consideran cuestiones vinculadas con las relaciones del pensamiento del docente y los procesos de planificación, entre otras. Este enfoque, es calificado por Schön como ineficiente para el análisis del pensamiento del profesor, en tanto plantea una relación lógica deductiva con respecto a las prácticas en el aula: del pensar al actuar.

Desde el enfoque práctico se contemplan las características complejas del contexto del aula y de las prácticas que allí se desarrollan, donde el docente interpreta y actúa de una manera particular. Esta instancia incluye las relaciones dinámicas de los conocimientos intuitivos, experienciales y teóricos ya mencionados. En síntesis, la idea es abordar la actuación profesional basada en el pensamiento práctico, pero con capacidad reflexiva. Si la práctica la entendemos como reflexiva no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La práctica tiene un carácter procesual, y en este sentido, la intervención pedagógica tiene un antes y un después ya que la planificación y la evaluación son una parte inseparable de la actuación docente.

Otra de las cuestiones a considerar en el taller es la concepción del espacio de las prácticas como un campo social desde la perspectiva de Bourdieu, en tanto aparecería...

*“... un espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.”(1988:108).*

Este autor reconoce un capital cultural, que existiría en tres formas: *en estado incorporado*, bajo las formas de disposiciones durables (ideas, valores, creencias), como *habitus*; *en estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales (libros, diferentes obras, recursos didácticos); y *en estado institucionalizado* que es un modo de objetivación (títulos que se detentan y que se esperan).

Este capital está distribuido en forma desigual entre quienes participan en este campo social (practicantes, maestros orientadores, profesores de práctica, padres...) estableciéndose las relaciones de poder, interpretadas como de dominación y dependencia. Para Bourdieu estas relaciones no se establecen entre sujetos, sino entre posiciones sociales. Estas posiciones son generadoras de prácticas sociales, y en este caso el practicante implementaría sus estrategias de acuerdo a sus intereses de conservar o mejorar su posición en el campo. La autonomía como posibilidad de generar una dinámica diferente, sería relativa.

En el marco de este trabajo creemos necesario destacar que el autor señalado, en su obra *El sentido práctico*, considera que el agente social posee capacidad de invención y de improvisación. Rescata la dimensión activa e inventiva de la práctica y las capacidades generadoras de *habitus* que se constituyen en un sistema de disposiciones durables pero no inmutables.

*“Si admitimos a las prácticas de residencia como un campo social, no podemos dejar de caracterizarlo como un campo de tensiones entre las teorías del alumno practicante y las teorías y la “experticia” del docente orientador, entre el papel “poco definido” del practicante y el papel evaluador del orientador, entre los supuestos teóricos y las propias acciones del alumno futuro docente”.* (Lauriti, Malet, 2000: 77)

*El segundo eje* del taller se sustenta al igual que el primero, en el concepto de práctica como hilo conductor, pero ahora analizado desde las distintas perspectivas en la formación docente, a las que ya nos hemos referido. Algunos autores coinciden en

identificar “modelos” de la formación docente, a los que denominan “enfoques” o “concepciones”. Esta formación es producto de reglas y prescripciones, escritas y no escritas, consagradas por la costumbre, por la historia del sistema educativo y por la historia particular de cada institución formadora. Está también influida por las corrientes pedagógicas que con mayor impacto afectaron a los ámbitos formativos.

Cada una de estas concepciones lleva implícitas sus visiones acerca de la enseñanza, la tarea docente, la relación entre los marcos teóricos y la práctica. Revisar las cuestiones señaladas se constituye en un puente para el tratamiento de aspectos vinculados a la biografía escolar y profesional, en otros términos, del proceso de socialización en el rol.

Consideramos que reflexionar sobre la historia escolar de los docentes participantes en el taller, así como de sus experiencias desde los lugares de trabajo, crea las condiciones para que “...*la escuela vivida sea revisada, analizada y trabajada con cierta distancia.*” (Alliaud, 1998:10). La idea es problematizar sobre algunas cuestiones que hayan vivido en el transcurso de la biografía escolar y profesional tales como los modelos de aprendizaje y las representaciones que estos modelos conllevan, las situaciones de enseñanza, las experiencias personales como alumnos practicantes y los vínculos con el docente orientador durante las residencias. Una de las intenciones en esta etapa del taller, es explorar e indagar en los tiempos de las prácticas, sobre la construcción del oficio de “ser maestro”, y el rol del docente orientador durante su propio proceso de formación.

*“Es verdad que las prácticas pedagógicas no están unificadas... y que coexisten, en el mismo sistema, a veces en la misma institución, prácticas extremadamente variadas, unas avanzadas a su tiempo, otras dignas de un museo. ... Respecto a los desafíos de hoy en día, serían deseables evoluciones más rápidas. ... Esto requiere una renovación, un desarrollo de las competencias adquiridas en formación inicial, y a veces la construcción, sino de competencias completamente nuevas, por lo menos de competencias que se vuelven necesarias en la mayoría de las instituciones, mientras que sólo fueron obligatorias excepcionalmente en el pasado.”* (Perrenoud, 2004:135)

Para analizar la propia práctica docente se implementan distintas estrategias. Se interpretan registros y/ o momentos de clase, diarios de residencias, cuadernos y carpetas de clase, trabajos de los alumnos, carpetas didácticas (planificaciones y propuestas de actividades). Se indagan situaciones áulicas que podrían verse favorecidas

o no, por la presencia de practicantes. Se relevan cuestiones significativas que constituyen una preocupación por parte de los docentes tutores ante la inserción de los practicantes residentes. Surgen, así, interrogantes tales como: ¿cómo y cuándo orientar?, ¿les damos los contenidos, los temas?, ¿les sugerimos las actividades y los materiales a emplear?, ¿de qué manera intervenimos cuando el alumno practica? (¿simplemente observamos?, ¿participamos?, ¿colaboramos?), ¿seleccionamos las actividades del libro de texto en uso?, ¿cómo evaluar y qué privilegiar? (¿el desempeño en la práctica en lo referente a conducción de las actividades, el empleo de recursos, la coordinación del grupo, las competencias comunicativas expresivas?, ¿la responsabilidad?, ¿el compromiso ante la residencia?).

Revisamos la relación entre el profesor de práctica y el docente orientador, una relación que muchas veces no es sencilla y en la que intervienen distintos factores tales como la formación de cada uno, la experiencia profesional, los marcos teóricos que cada uno sustenta, las condiciones de apertura y flexibilidad, las teorías implícitas de los involucrados, entre otros. Se buscan acuerdos y se proponen acciones y competencias pertinentes al rol de Maestro Orientador.

Otro nivel de análisis lo constituye la confrontación de los desarrollos teóricos sobre los enfoques en la formación docente a través del tiempo con los modelos vigentes en los planes de estudio actuales. Se revisan planes de estudio, se comparan, se analizan los distintos espacios curriculares y el posicionamiento del eje vertebrador de la práctica en cada diseño.

El espacio generado desde la reflexión en cada taller, intenta que los docentes en ejercicio puedan intercambiar ideas y experiencias sobre sus propias prácticas como alumnos de los profesados (inscriptas en la biografía escolar), como docentes en la actividad cotidiana del aula y/o como orientadores en la tarea de acompañamiento de practicantes. La dinámica que se utiliza, así como las actividades que se realizan intentan fortalecer un espacio abierto a la reflexión, al análisis de casos inherentes a la práctica, a aunar criterios acerca de la intervención de los practicantes y a la toma de decisiones con respecto a la resolución de problemáticas que surgen del hacer en las aulas.

La producción de conocimientos entre los participantes expresados a través de acuerdos y propuestas de acciones contribuye a la búsqueda de alternativas de mejora.

Visualizamos la necesidad que desde el Estado a través de los diseños curriculares de los profesorados se contemple la articulación de un trabajo interinstitucional entre las instituciones formadoras y las instituciones destino. Para ello son imprescindibles nuevas formas de organización de la tarea: designación por cargo, espacios colectivos de trabajo remunerados, materiales accesibles tanto para los docentes de los espacios de práctica como para los docentes orientadores a los efectos de diseñar las propuestas de articulación pertinentes que requieren específicamente tiempos de trabajo en equipo. También es necesario señalar que no siempre se coordinan las prácticas con las mismas instituciones destino, y aún tratándose de las mismas escuelas o jardines de infantes, el personal docente se va renovando de un año a otro, lo cual implica el desempeño del rol en múltiples instituciones y en diferentes contextos y proyectos educativos.

#### CONCLUSIONES PROVISORIAS

Debemos asumir hoy más que nunca el desafío de formar docentes comprometidos con una realidad en permanente cambio, y diseñar estrategias posibles que aseguren a los alumnos del magisterio la mejora de sus prácticas en tanto espacio único, irrepetible e inacabado en su formación. Desde nuestra perspectiva observamos que esta propuesta postula un interjuego de posicionamiento interinstitucional y es una instancia válida de reflexión crítica que si bien se orienta a mejorar la formación de los futuros docentes, contempla el enriquecimiento de la formación de los maestros orientadores y el nuestro como formadoras de formadores. Este abordaje permite compartir y discutir las experiencias, las preocupaciones y los problemas de la orientación de la práctica docente, ampliar y confrontar enfoques conceptuales y tomar decisiones desde una participación colectiva en un tiempo de taller.

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

CONTRERAS DOMINGO, José, *De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en la práctica de enseñanza*. En Revista de Educación Nro. 282. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As, Ed. Paidós, Biblioteca Cuestiones de Educación, 1997.

DAVINI, María Cristina - ALLIAUD, Andrea, *Los maestros del siglo XXI, Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, Tomo I, Bs.As., Miño y Dávila Editores, 1995.

EDELSTEIN, Gloria - CORIA, Adela, *Imágenes e imaginación, iniciación a la docencia*, Bs. As., Colección Triángulos Pedagógicos, Ed. Kapelusz, 1995.

JACKSON, Philip, *Práctica de la enseñanza*, Ed. Amorrortu, Bs. As., 2002.

LAURITI, Liliana – MALET, Ana, *Toma de conciencia y reflexión sobre la práctica: un camino alternativo en la formación docente*, Tesina de la licenciatura en Ciencias de la Educación, Tandil, Universidad Nacional del Centro, 2000.

LAURITI, Liliana – ZUBIMENDI, Diana, *La construcción del rol de docente orientador, ¿es posible?*, Ponencia en Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Primeras Jornadas Nacionales, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2002.

PERRENOUD, Philippe, *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*, conferencia, Faculté de psychologie e de sciences sociologiques, Gêneve, 1994.

----- *Diez nuevas competencias para enseñar, Invitación al viaje*, Barcelona, Ediciones Gráo, 2004.

SANJURJO, Liliana, *La práctica educativa: entrecruzamiento de múltiples paradigmas*, en Ascolani, Alberto, Sanjurjo, Liliana, Emmanuele, Elsa, *La práctica educativa: lecturas posibles*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1993.

ZUBIMENDI, Diana, *Instancias formativas de la práctica docente: procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en contextos diversos de 1er. año de la EGB*, Ponencia en Jornadas de actualización y reflexión pedagógica, Lectura y escritura. Debates teóricos y prácticas docentes, Bahía Blanca, Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur, 2005.

# **La afectividad: ¿ausente en las planificaciones? ¿presente en las prácticas? Enseñar arte o el difícil quehacer de los afectos como un reto para la práctica pedagógica**

*Martelli, Susana*  
smartelli@fibertel.com.ar

Universidad de Buenos Aires

## INTRODUCCIÓN

Una lectura comparativa de las planificaciones y las memorias de prácticas pedagógicas de los estudiantes de la cátedra de Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Artes del Departamento de Artes de la UBA, ha tenido una especial significación y es lo que nos ha llevado a trabajar en esta ponencia en la cual la provisoriedad de las observaciones es notable pero no por eso menos desafiante como tema. La práctica pedagógica en los distintos lenguajes artísticos tiende a la superación de complejidades que impiden la comprensión e interpretación de las problemáticas educativas. La formación pedagógica en la universidad y especialmente en el área de Artes procura dar lugar a la constitución de la subjetividad y de la identidad propia y social del sujeto. En este sentido, sería necesario repensar cuál es el papel del arte en la formación y desarrollo de los individuos y cuál el de la afectividad en la cuestión de los avatares de la transmisión en la práctica pedagógica. ¿De qué manera se encadenan (y desencadenan) los mandatos intergeneracionales en la transmisión?

Las prácticas, entendemos, constituyen un pilar fundamental de una posible respuesta teniendo en cuenta que la formación docente es y ha sido una cuestión compleja desde la conformación de nuestro Sistema Educativo. Además se impone, en el área artística, otra mirada y una transformación pues como se menciona en la fundamentación y propósitos del programa de nuestra cátedra “los docentes por sus

propias limitaciones formativas y por su accionar, sumados esto a las prescripciones curriculares, contribuían a que el entramado desvalorizador se mantuviera en pie”<sup>1</sup>.

Para superar dichas dificultades, por consiguiente sería necesario repensar cuál es el papel del arte en la formación y desarrollo de los individuos, es decir, entender al arte como uno de los fenómenos de la comunicación, como una forma de conocimiento que favorece la comprensión e interpretación de “lo real” a través de representaciones; formación artística que sostiene la constitución de la subjetividad, que secunda la construcción de la identidad a través, fundamentalmente del vínculo con el docente, vínculo que puede ser positivo, auténtico, verdadero, provechoso o severo, inflexible, refractario, pero jamás indiferente.

### LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Los planes de estudio y las prácticas docentes en las disciplinas artísticas representan un marco de organización pedagógica y social y que al concretarse sufren un proceso de recontextualización en el plano de las agencias de formación (Davini 1998) En este sentido se requiere que los futuros docentes en Educación artística posean entre otros muchos, un conocimiento en la acción, es decir aquel que se revela en acciones inteligentes, una reflexión en la acción, refiriéndonos a lo que Hannah Arendt llamaba “pararse a pensar” (La vida del espíritu 1979) pero abierta a las manifestaciones de la afectividad, tanto propias como de los estudiantes. Una práctica docente en artes es, además de reflexiva, una práctica de la libertad, libertad de experimentar sin la coacción de las concepciones recibidas, o de los discursos instruccionales no sometidos a análisis que, en algunos casos, reprimen la expresión de los afectos y cuyos riesgos han sido la aplicación de un discurso oficial que no puede obstaculizar propuestas enriquecedoras desde una práctica.

Aquellos tradicionales programas de estudio de los lenguajes artísticos, en algunos casos muy cuidadosos, no nos decían como era la formación y la acción en el aula. Aunque nos acercaban al terreno de la práctica, preanunciando sus lógicas de la

---

<sup>1</sup> Programa de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Artes Departamento de Artes Facultad de Filosofía y letras UBA Profesora María del Rosario Luna 2006

acción que ejercían influencias de manera explícita con mayor o menor grado de formalización, no tenían mayores resonancias en la práctica.

Además la didáctica y la práctica pedagógica en artes también pone en debate a la institución educativa donde se lleva a cabo esa práctica y pueden allí crearse y recrearse espacios no reproductores de una intervención humana en la que los actores asuman un papel activo como mediadores entre las determinaciones estructurales y los efectos vividos poniendo en tensión las realidades escolares: currícula, tiempos, roles junto a los deseos del sujeto (Giroux 1985) ejemplo que proponemos en los códigos del lenguaje cinematográfico en la secuencia del film que veremos.

#### UNA LUCHA ENTRE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN

¿Por qué se ha instalado en el presente el tema de la formación y las prácticas docentes con tanta fuerza?, ¿debería tenerla?, ¿qué muestra?, ¿qué esconde?. Aunque los temas en educación son cíclicos y hace algún tiempo, el tema del curriculum, por ejemplo, inició lo que deberíamos denominar temas “estelares”, la formación y la práctica docente es un tema central pero no tratado de manera adecuada y, si bien está instalado y se inició su tratamiento, no están suficientemente claros los resultados de esos abordajes. El campo de la práctica docente no es precisamente el espacio donde se producen las mayores innovaciones, la importancia que se le da al tema no siempre concuerda con los enunciados de los procesos de transformación. Para comprender la situación es necesario dibujar la topografía que nos permita conceptualizar el escenario donde se concretan las prácticas y se identifiquen los problemas pues cuanto más se los piense mejor se los puede reconocer. En ocasiones se produce una compulsión a dar soluciones inmediatas sin realizar un diagnóstico que posibilite **re-tratar** los problemas y verlas con una solución de otro alcance. En este punto sin que el análisis de las variables se agote en esta breve síntesis, la práctica es una cuestión central, neurálgica que tiene consecuencias en muchos otros ámbitos de la educación. El rol del estado en la atención y el sostenimiento de la educación es innegable, inalienable pero no deben desatenderse la formación y la práctica docente pues la enseñanza es, las instituciones son, y los procesos formativos ocurren en función de los actores que los pongan en

marcha y la afectividad ha estado ausente en las agendas cuando se habla de la práctica. Para situar esta problemática de las prácticas habría que trazar dos ejes de análisis diferentes aunque complementarios: uno que analizara los cambios sociales y culturales hacia las prácticas (a veces mal o poco comprendido: realidad en la que se desarrollan las prácticas, cambios sociales y culturales) y otro desde ellas al contexto. Entre ambos debe haber una necesaria comunicación y complementariedad como un camino para abordar cambios pues es necesario comprender que las respuestas que se han dado históricamente no pueden ser las mismas, cambios que han colocado a la institución educativa en crisis y han modificado la identidad del docente, también afectado en su afectividad.

La escuela hoy no es la única que produce formación aunque sí el ámbito privilegiado y tiene muchas y fuertes competidoras. Nuevos contextos, nuevas desigualdades, una sociedad con profundas brechas y segmentación internas con caminos hacia la pobreza y la exclusión; si bien la institución escolar es un agente importante para la inserción social hoy no asegura el empleo y mientras en el período fundacional el docente fue el corazón del saber hoy está desplazado del ese lugar como transmisor fundamental.

Desde el interior hacia el entorno, y ante este cambio de escenario, lo que se observan son dificultades y resistencias para convertir las prácticas; dificultades y resistencias tanto en las prácticas cuanto en las instituciones y las políticas. Se privilegian algunos temas (planes, programas, proyectos, curriculum) en perjuicio de otros (nuevos escenarios, otras formas de circulación de los saberes, otras formas de pensar, sentir y hacer). Hablar de la práctica pedagógica y con particular énfasis en la práctica de la enseñanza de los diversos lenguajes artísticos, implica reformular las tradiciones abandonando lo que no tiene razón de ser. El lugar de la práctica (y la residencia) tendría que ser pensado, no como un recorrido o línea experimental, podría pensarse en un campo (Bourdieu 1986) con múltiples relaciones de fuerzas entre quienes participan en dichas prácticas, con distintos niveles de acción y diversas formas de acceso a las decisiones, campo donde los practicantes podrían (y en ocasiones lo hacen), realizar valiosas experimentaciones que no siempre se registran y quedan en el universo de lo cotidiano, borrador que no se intercambia, no se discute y a la vez

producir acciones productivas frente a un discurso que, en defensa de las tradiciones, impide estos desarrollos que dan valor a nuevas búsquedas. A más de cien años de aquellos intentos pedagógicos, revisar las prácticas pedagógicas es una manera de iniciar cambios cuya dirección implique que el futuro docente, ya desde la práctica pedagógica comience a ser productor de los mismos con capacidad de resolver problemas de buscar otras soluciones dentro de las instituciones fuertemente normativas que les dicen qué, cuánto, cómo, cuándo y dónde debe hacer **su hacer** en forma permanente y enseñar arte es una fuerza potente de búsquedas. En síntesis como se dijera en el *Frankenstein educador*, “la pedagogía es praxis . Es decir ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fatalismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo de la prisa por terminar”

En el marco enunciado en la propuesta, una práctica pedagógica en artes supone:

- Una amplia competencia en los temas vinculados al arte en general y a los diversos lenguajes artísticos específicos
- La observación y el análisis tanto de los contenidos de la educación artística cuanto de las variables contextuales de la disciplina
- La creación, la planificación e implementación de proyectos
- La elaboración de estrategias de enseñanza en las que se incluya, la experimentación y la atención al nivel y/o ciclo del SE
- La elaboración de instrumentos adecuados para la observación y el registro adecuado de los lenguajes artísticos
- La evaluación de los procesos de aprendizaje de las disciplinas artísticas en el Nivel Medio y Superior
- La posibilidad de un trabajo en equipos (interdisciplinario, pareja pedagógica, grupos de trabajo, intercambio de experiencias)
- La significatividad de los temas y su adecuación al nivel de los adolescentes, jóvenes con respeto a su individualidad, a su subjetividad.

- Un compromiso afectivo y del deseo
- Un modelo que, aunque considerando la construcción discursiva de los códigos de lenguaje cinematográfico y las referencias a los modos de enunciación nos propone un camino.

La obra de Christophe Barretier, “Los coristas”, nos cede el lugar a los espectadores y nos da la posibilidad de establecer vínculos entre los usos de la diversidad y el difícil arte de la ternura como un reto para la pedagogía mostrando el lugar del arte como una construcción de sentido. Ambos términos han sido investigados. Muchos pensadores lo han hecho. Unos desde una perspectiva antropológica o sociológica, otros, desde la Ciencias de la Educación y desde una mirada innovadora que permite restituir o revisar las relaciones entre la pedagogía y la afectividad.

Son estos puentes los que nos dan acceso a entender que la pedagogía tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje, con los sujetos, con el conocimiento, con los maestros y las instituciones pero también tiene que ver con el afecto, con la ternura, con el otro, con el diferente. La escuela en general y esta del Director Rachin, en particular, es el lugar donde aparecen los conflictos. Es una escuela para niños “con problemas”, eufemismo para mencionar, lo que luego descubrimos, que se trata de un espacio para niños huérfanos o de familias pobres que no pueden hacerse cargo de ellos. Como casi toda institución educativa se halla fragmentada, en un espacio cerrado, lejano como el de esta escuela, separado de su relación con el barrio y el centro geográfico o simbólico. De esta caracterización depende el proceso identitario que se ha constituido de la institución que, además, la estigmatiza (la escuela para negros, para pobres, para niños sin familia, la escuela de y para la villa).

En esas escuelas se concentra a los niños con mayores dificultades en el sistema escolar pertenecientes a los sectores más desfavorecidos de la estructura social: pobreza, abandono, depósitos o “basureros” de algo que parece un desecho. Como esas canciones que nadie recuerda, quiere o valora y le sirven a “calva de plomo”, como le llaman los chicos a Clement Mathieu, un profesor de música desocupado, ¿otro desechado?, que trabaja como preceptor y quien desde el arte inicia la construcción de una matriz de sentido para la vida. Si bien este proceso estigmatiza a los alumnos, en

cierta medida también a los docentes. Los hay quienes como el Director Rachin niegan la posibilidad “hacer otra cosa” con la escuela y sólo aplican el lema de “acción, reacción” o quienes deciden enfrentar esta marca desde los afectos expresados en **la manera de mirar**<sup>2</sup> del profesor

A algunos docentes la caída de la ilusión, el estallido de las representaciones sobre la escuela les ha hecho pensar en hacer otra escuela: fundar de otro modo su autoridad, pensar nuevamente las identidades y las diferencias. En la institución escolar, sin duda con buenas intenciones, se afirma que todos son iguales pero guarda en su trasfondo la negación de las diferencias. ¡Cuántos prefieren pasar callados a hablar su propia lengua o cantar con su voz propia!. La escuela admite, es verdad, algunas diferencias aisladas o son, simplemente, toleradas pero no admite esa diversidad como una ventaja pedagógica lo que le permitió a Clement Mathieu armar su coro En ese sentido, sobre todo, vale sospechar de nuestras representaciones sobre la escuela y ver al arte, no como propio de las elites o de los elegidos, si no como la creadora de una matriz de sentido para la vida de cada uno.

También la educación puede pensarse no como una mera repetición sino como un pasaje que contenga los suficientes huecos (aquellos barítonos, contraltos, bajos o sopranos) para que todos puedan entrar, cantando o asistiendo al maestro y valorando también la importancia de ser ayudante de dirección. Pero hay algo insoslayable para hacer escuela y es la existencia de una narrativa como la de “Los coristas”, donde anclar los sentidos. Sin ese relato podrá haber organización, disciplina, orden, filas, silencios en lugar de música, habrá capacitación, competitividad pero será muy difícil encontrar “la escuela”.

En esta obra de Barretier el maestro o preceptor viven los riesgos y las incertidumbres de la relación humana. Es evidente que la primera de estas relaciones es la del maestro con su saber o con el objeto de la enseñanza (en algunos casos positiva o negativa como se ve en los dos personajes vinculados al quehacer pedagógico) pero la otra relación, no menos importante, es la relación de los maestros con los niños entre quienes la afectividad es ineludible, omnipresente pero jamás neutra. Los sentimientos

---

<sup>2</sup> Son estas cuestiones tales como la mirada, el gesto, la actitud corporal, afectividad, la emoción, el sentimiento, el humor, el interés, la ternura, la sonrisa las que no pueden aparecer objetivadas en las planificaciones pero que están ineludiblemente presentes en la práctica

aparecen siempre y la ternura no es superficial ni es la limitación “del otro” a la medida de las necesidades propias para crear jaulas doradas dentro de otras jaulas. Jaulas a veces no tan doradas en las que estaban estos niños como Pierre. Tampoco es un sentimiento que niega las realidades de la vida en todas sus complejas dimensiones (el maestro también tiene problemas con otro niño cuya conflictiva excedía a sus posibilidades para abordar la problemática), ni es cuestión de correr los riesgos del amor o del olvido.

La ternura, en la consideración, los gestos pero sobre todo en esa la mirada del maestro, es la voluntad de ser uno mismo y a la vez de ser “para otro” a quien reconoce en su irrepetible individualidad y que se manifiesta en las condiciones únicas de sus alumnos subrayada en la elección de los rostros que hace el director Barretier y nos hablan de esa imagen de la diferencia. Diferencias no como un hecho inevitable o el mal menor sino como lo que enriquece e impulsa la creación, como aquello sin lo cual en lugar del coro de niños cantarían un eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Es aquello que ve al amor como superador de barreras y prejuicios que lo amenazan. Quizás la ternura es el sentimiento al que se accede en el momento de la madurez. Permite dejarse afectar, dice que sí, (o que no en el momento oportuno), escucha al otro como una música y se alegra de que el distinto pueda ser “sin mí”.

Estas reflexiones que nos trae la película distan mucho del cuadro romántico en el que todo en las escuelas sería un ininterrumpido idilio en el cual sólo se oiría un coro de mutuas alabanzas donde todo sería fácil sin esfuerzo, todo un mismo sonido invariable y no la fuerza del canto de cada uno.

#### BIBLIOGRAFÍA

Agno, M. “Análisis de la práctica educativa” en VV.AA Aportes de una cínica del aprender. Buenos Aires 2000 Homo Sapiens Ediciones

Alliaud, A. (1993) Los maestros y sus historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires. Centro Editor de América latina

Alliaud, A y Duschatsky, S(comp.) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila editores

- Barbosa, A. (1999) Arte- educação. Leitura no subsolo. San Pablo. Brasil Cortez Editora
- Bourdieu, P. (1996) Cosas dichas. Buenos Aires. Gedisa editorial
- Bourdieu, P. (1988) Buenos Aires. El sentido práctico. Anagrama
- Bourdieu, P. (1966) Campo del poder y campo intelectual. Gedisa editorial..
- Braslavsky, C. (comp. 1992) Formación de profesores, impacto, pasado y presente. Buenos Aires. Miño y Dávila editores
- CBC para la Formación Docente (1997) Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación
- Contreras, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. Revista de Educación N° 282, MEC. Madrid
- Contreras, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. Revista de Educación N° 282, MEC. Madrid
- Davini, C. Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano. Revista Argentina de Educación. Año XII N° 15 Buenos Aires
- Davini, C. (1998) Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones. Río de Janeiro P.U.C
- Davini, C. (1998) El curriculum de la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Cap. 1 y 2. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila
- Diker, G y Teriggi, F. (1999) “Formación de formadores” en Arte, Educación Artística, formación Docente CePa y Daea. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Ferreira, V. (1993) Ensaio e perspectivas na formação do professor de arte. O professor das licenciaturas em questão. Dissertação de mestrado ECA/ USP. San Pablo. Brasil
- Fuentes para la transformación curricular. Educación artística y Educación Física. (1996) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación República Argentina
- Gennari, M. (1997) La educación estética. Barcelona Buenos Aires México Paidós Instrumentos Paidós
- Giovannoni, N (1991) Da pratica da sala da aula. Pesquisa experimental: Uma experiência no ensino de arte na escola. Tese de doutorado. ECA/USP. San Pablo Brasil
- Martelli, S. Rol y práctica docente en el taller de arte , tradición e innovación (1999) ponencia en el panel “El arte y la educación en el contexto de los diferentes modelos educativos” X Encuentro de Arte y educación. IMEPA Avellaneda .1999
- Martelli, S. Formación y Práctica docente en el Nivel Superior y Universitario. X Encuentro de Arte y Educación. IMEPA Avellaneda octubre de 2004
- Martelli, S Práctica docente en la Universidad: topografías de un hacer reflexivo.

IV Jornadas de Arte y Universidad. Facultad de Artes y Humanidades. Universidad Nacional de Rosario. Septiembre de 2004

Moreira, A. (1983) O espaço do desenho: a educação do educador. Dissertação de mestrado. IP/ USP San Pablo Brasil

Rodríguez, J. M. Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de un caso. Universidad de Huelva Publicaciones. Huelva 1995

Schön, D. (1992) La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones. Paidós. MEC. Madrid

De T. Ferraz, M. (1999) Metodología do ensino de Arte. Cortez Editora Série Formação do professor San Pablo. Brasil

## **Análisis del rol del profesor de Práctica y Residencia**

*Martinangelo, Marta*  
mmartinangelo@ciudad.com.ar

Escuela Normal Superior N° 11 y N° 2

### INTRODUCCIÓN

En esta exposición abordaré sintéticamente algunas conclusiones de un rastreo histórico sobre el rol del profesor de práctica, centrado en la reforma de 1972. Se ha tomado esa fecha dado que es en ese momento en que se implementa por primera vez la instancia de Prácticas intensivas y de Residencia en la formación de docentes de los Niveles Inicial y Primario. En este trabajo se hará referencia en particular a la formación de docentes de Nivel Primario.

Para ello, se analizará documentación relacionada con esa Reforma del Plan de Estudio de la carrera del año 1972 y las marcas que perduran en la nueva propuesta curricular para la ciudad de BS AS correspondiente al Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD)

Nos proponemos realizar algunas consideraciones sobre las tareas de los profesores/as de práctica y su incidencia en la formación docente desde dos perspectivas. 1.- tomaremos como punto de partida el Plan de 1972 y su evolución en el tiempo con el propósito de identificar las marcas culturales que hoy subsisten . 2.- intentaremos establecer referencias y descripciones para el impacto de las mismas en la actualidad, tamizada por los contextos organizativos, administrativos en los que se verifican. Finalmente la intersección entre ambos abordajes, seguidos para rastrear el rol del profesor de práctica-y su caracterización abrirá un espacio para las revisiones, propuestas y nuevas premisas Nuestra indagación apunta a rastrear elementos de interés para construir y deconstruir dicho rol: qué tareas le han sido asignadas, con qué propósito y qué relación guardan con las realizadas por el profesor de grado y los profesores curriculares, hoy de enseñanzas, en la formación de futuros docentes

El análisis de la función del profesor de práctica, hoy profesor del Trayecto de Construcción de la Práctica Docente está ligado, como su nombre lo indica, a la práctica de la enseñanza..

La designación de esta instancia sigue unida a la palabra práctica y esta denominación está cargada de historia. En período anterior a la década del 70, la práctica tradicional enfatizaba el aspecto didáctico “puro” ligado a la enseñanza de un tema o disciplina en forma lógica y metódica.. La práctica se ligaba al método de enseñanza y éste consistía en seguir los pasos, plantear correctamente los contenidos e ilustrar. El método aseguraba el éxito de la enseñanza más allá de las condiciones concretas del contexto de aprendizaje. Ese contexto cierto y ordenado se sostuvo en la escuela Normal durante muchos años a pesar de los cambios sociales, políticos y económicos.

**Los ovillos tejen la trama, los enlaces la dibujan, la textura moldea su superficie. Tres elementos suficientes y necesarios para reconstruir – construir el rol del profesor de práctica**

**Primer ovillo. Macropolíticas educativas:** su incidencia en la regulación de las prácticas educativas. De las macropolíticas y de las micropolíticas.

**Segundo ovillo. El saber experto.** ¿Se reconoce en el profesor de práctica un “saber experto”? ¿El saber experto es un saber a construir desde un abordaje multidisciplinar? **¿Cuál ha sido y es la tarea del profesor de práctica? ¿Qué incidencia tuvo/ tiene sobre la formación de los futuros docentes?**

**Tercer ovillo. Competencias necesarias para ocupar el cargo.** ¿Cuáles son los antecedentes requeridos para ocupar dicho cargo? ¿Actualmente son las mismas? ¿Existe consenso al respecto?

**¿Por qué estos ovillos componen la trama?**

**1. Primer ovillo y sus hebras.**

**1. 1. De las macropolíticas a las micropolíticas:** Las primeras expresan la manera en que el sistema educativo define y gestiona los conflictos que se crean y/o intenta

resolver las tensiones que se producen. Son el producto de grupos de intereses que deben negociar el modelo de organización al que se aspira y que definen el espacio macro y micro institucional. (tensión entre lo instituido-nivel macro-y lo instituyente -nivel micro-).

**“Las prácticas docentes son, en tanto construcciones legales, regulaciones laborales. Ellas están siempre fechadas. Ellas están vinculadas a una época, a los paradigmas vigentes, las relaciones y configuraciones de poder que influyen y dan forma a “ lo pensable”. Por ello es fundamental de-construirlas para comprender el contexto y el modo en que se han ido elaborando, verificar su pertinencia , revisarlas y mejorarlas”<sup>1</sup>** ( La negrita es nuestra)

### **1. 1. 1. Cómo se ha ido armando y transformando la carrera de maestro de grado y cuál ha sido el rol del profesor de práctica**

La carrera de Maestro Normal Nacional, cursada en el nivel secundario, fue suprimida en 1968.

En los planes de estudios hasta ese año Práctica de la Enseñanza era una asignatura de quinto año con una carga horaria de seis horas semanales. La tarea de evaluación recaía sobre el maestro de grado, en caso de aplazo el alumno practicante era evaluado por el docente y el profesor de práctica. La suspensión de una práctica debía ser documentada, la decisión era consensuada con la Regencia (Dirección de Primaria) y el Jefe de Prácticas, quiénes asumían la responsabilidad última.

En 1971 se reinició la formación de docentes para Nivel Primario con los denominados Profesorados de Nivel Elemental.<sup>2</sup> Las escuelas normales tradicionales pasaron a llamarse Profesorados Superiores de Formación docente ya que la formación docente pasó a ser de Nivel Terciario. “El sistema implementado en 1971, representa en verdad “una nueva carrera del magisterio”,

---

<sup>1</sup> Almandoz, M. Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas pág. 7. Santillana 2000.

<sup>2</sup> Villaverde A., El régimen de estudios en la nueva carrera del magisterio Cuaderno 2 pág.7 Ed Humanitas 1972

creada con *expresos propósitos* de modernidad, actualización y elevación del nivel formativo, científico y profesional”<sup>3</sup> (entrecomillado y bastadilla en el original).

Este Plan de Estudios introduce la práctica de la enseñanza en el último año del plan de estudios **“con seis horas semanales” y agrega como novedad para nuestro país la “práctica con residencia o sea el desempeño continuado del practicante en el grado durante cuatro meses, a cargo de todas las funciones docentes” [ el plazo se redujo a dos meses debido a la gran cantidad de estudiantes]** ( Resolución 1623, 04/07/72 MCyE) (la negrita es nuestra)

La práctica( según la misma resolución) estaba pensada en tres instancias: 1.- La observación de las tareas que realiza el maestro 2.- Prácticas iniciales o de ensayo. 3.- Práctica intensiva o con “residencia”.La observación de clases se realizaba a partir de primer año del nivel terciario en los grados del Departamento de Aplicación. Cabe recordar que esta propuesta de formación comprometía los dos últimos años de la escuela media y dos años más de escuela terciaria. La unidad académica de las escuelas normales se sostenía ya que los alumnos que ingresaban al nivel terciario habían cursado el nivel secundario en las Escuelas Normales. En la década del 90 al implementarse en treinta y seis Escuelas Normales el Proyecto de Formación Transformación Docente (PFTD), la formación pasa a ser totalmente terciaria, esto es, el ingreso es libre para todos aquellos que tuviesen título secundario provenientes de cualquier especialidad y/o modalidad..

### 1. 1. 2. Las micropolíticas

Nos ocuparemos más adelante de los requisitos necesarios para ocupar los cargos de Profesor de Práctica de la Enseñanza y Residencia y de Profesor Auxiliar de Práctica, sin embargo es interesante dar cuenta de la forma de acceder a l mismo: “... serán designados a propuesta del Consejo Consultivo de establecimiento.” Circular N° 68 (ANEMS)17/07/72 .

Al respecto Terigi y Diker sostienen que “el problema de los recursos humanos sugiere una línea de indagación acerca de quiénes y como se cubrían

---

<sup>3</sup> Villaverde A., Nuevas políticas en la formación de docentes Cuaderno 1 1972 Ed. Humanitas

esos cargos,... se incrementó la demanda de profesores en Ciencias de la Educación y es un vacío en la información disponible conocer el grado de preparación para la formación de docentes y su experiencia previa en las escuelas del nivel”<sup>4</sup> .

En el plan de estudios de 1972, como lo mencionáramos precedentemente, además de las prácticas de enseñanza se agregaba para la formación de docentes, una instancia más, la Residencia. En virtud de ello se constituye en las instituciones formadoras un nuevo espacio institucional, el Departamento de Práctica y Residencia. En el proyecto se establece la necesidad de incluir a los futuros docentes en el contexto institucional (la escuela primaria o el Jardín, según el caso), aprender de la labor cotidiana del maestro de grado, conocer e interactuar con las normas de la institución receptora. Se reconoce que la enseñanza aparece atravesada de otras variables que amplían el campo disciplinar. (La complejidad del acto pedagógico es un tema cuya problemática sigue vigente en la actualidad. Podemos citar entre otros los aportes los realizados por pedagogos relevantes como Eldestein y Coria en nuestro país, Mialaret en Francia; Gimeno Sacristán en España )

### **1. 1. 3. Cuáles eran (en este proyecto) las tareas “del Profesor de Práctica de la Enseñanza y Residencia” según la Circular N° 68/72 ( ANEMS).**

Las hemos agrupado en dos categorías las según el área de predominio: 1.- tareas administrativo – pedagógicas 2.- tareas ligadas al campo didáctico

Las primeras se relacionan con:

- Concertar con las Direcciones de la las Escuelas primarias nacionales o provinciales el cumplimiento de la Residencia.
- Distribuir a los alumnos... en los establecimientos elegidos en común acuerdo con las direcciones de estas escuelas primarias
- Indicar a los alumnos practicantes los grados Reunirse con los Profesores Auxiliares de Práctica para coordinar la labor de la materia a su cargo.

---

<sup>4</sup> Terigi, F,Diker, F. la formación de maestros y profesores: hoja de ruta pag 51

- Redactar, de acuerdo con los Profesores Auxiliares de Práctica, las normas referentes al desempeño de los alumnos durante el período de Residencia y a la evaluación de su rendimiento. Las normas figurarán en una Ordenanza en cuya aprobación intervendrá el Consejo Consultivo.

- Integrar el Consejo Consultivo.

- Reunir periódicamente a los alumnos residentes – en su totalidad o por grupos- para hacer indicaciones de interés general. Actualmente estas tareas siguen siendo responsabilidad del Profesor de Práctica y Residencia.

Tareas relacionadas con las propuestas de enseñanza del Profesor de Práctica y Residencia – hoy coordinador-

- Evaluar la actuación de los alumnos residentes del grupo directamente a su cargo (en el proyecto actual el Prof. de Práctica y Residencias no tiene alumnos a cargo). Más adelante, en la Circular N° 68 se establece que deberá formar parte del Tribunal de Evaluación en casos de aprobación dudosa de las prácticas.

- En principio, sus funciones eran administrativas, pedagógicas y didácticas. En la actualidad podría definirse como gestor institucional en el área de práctica ya que dicho cargo no incluye alumnos directamente a su cargo. La tarea de Coordinador tiene actualmente una carga horaria de doce horas y sus tareas son principalmente administrativa-pedagógicas

Tareas de Profesor Auxiliar de Práctica (en la misma circular se menciona): 1- Supervisar y evaluar a los alumnos directamente a su cargo durante el período de Práctica y Residencia. 2- Calificar a los alumnos en todos los aspectos de su actuación frente al grado especialmente en el período de Residencia. (En caso de aplazo la última instancia esta a cargo de un tribunal formado por Profesor de Práctica y Residencia y el Director de la escuela receptora)

En la actualidad los Profesores de Práctica, una vez designada la escuela receptora, son los encargados de la entrada en territorio de los alumnos practicantes, la designación de los grados se realiza teniendo en cuenta la reglamentación de cada Tramo y las necesidades de las escuelas receptoras. Este tema se retoma en las conclusiones.

## 2. Segundo oville de la trama: El saber experto campo o territorio.

Nos preguntamos ¿Cuál era el lugar del experto en la tarea de enseñar a enseñar? (o sea formar maestros) ¿ Ese saber experto era propio de un individuo o de un equipo ¿Cuál era el lugar del profesor de práctica y cómo se conjugaba con las necesidades de la escuela receptora?

Tomamos para definir necesidad los propósitos explicitados en el régimen de estudios(1972) “ la formación de docentes creada con *expresos propósitos* de modernidad, actualización y elevación del nivel formativo, científico y profesional”<sup>5</sup>

Experto: según el diccionario de la Real Academia Española se dice del “ entendido en la actividad que le es propia”. Saber experto, entonces, es aquel que entiende de la actividad propia, ser maestro. En este caso es apropiado hablar de rol y de las tareas que debe desempeñar en el ejercicio del de su trabajo como maestro de grado. Entendemos el rol como patrón de comportamiento de una persona que desempeña un cargo(maestro). Este último remite al lugar donde se ejerce y la tarea remite a las actividades que realiza El propósito de experto es asesorar/evaluar el desempeño, en este caso, del rol docente de los alumnos practicantes y residentes en función de la pertinencia de las tareas realizadas respecto del rol..

Proponemos para analizar cuál era el “saber experto” una clasificación en función de la responsabilidad de los docentes que intervienen en la evaluación final de alumno practicante

Evaluación del desempeño del practicante – residente (1972)

- El docente de grado asesora pero no califica, si bien “los alumnos deberán ajustarse al currículo y planificaciones de la escuela en que actúen...” (actualmente evalúa en forma cualitativa)
- “El Profesor de Práctica y Residencia y Profesores Auxiliares calificarán a los alumnos en todo los aspectos de su actuación frente al grado y especialmente durante la semana de desempeño integral” [...]Circular 68/72 Escuela Normal N° 10... 3.7.( Actualmente no está contemplado que el Coordinador en tanto tal tenga grupos de alumnos para supervisar y evaluar)

---

<sup>5</sup> Villaverde A., El régimen de estudios en la nueva carrera del magisterio. Ed Humanitas. Cuaderno 2 1972

- (El alumno residente deberá) Asumir en la última semana la totalidad de la conducción del grado. “... **La planificación de la práctica semanal como planificación de unidad será presentada 72 horas antes al Profesor de Práctica y Residencia o al Profesor Auxiliar de Práctica (según correspondiere**” (negrita es nuestra) Actualmente es motivo de conflicto con los docentes/escuelas receptoras, generalmente ligados a la carga horaria de cada disciplina y/o las dificultades para acordar criterios didácticos entre el maestro y los profesores de práctica. Sin olvidar que también está previsto que participen de la propuesta los profesores de las enseñanzas.
- En caso de duda respecto de la aprobación “ el alumno podrá solicitar permanecer una semana más al frente del grado. En este período un Tribunal constituido por el Profesor de Práctica y Residencia, el Director de la Escuela Normal calificará al alumno en forma definitiva” (circular 68) (Actualmente esta problemática se acuerda y resuelve en los Escuelas Normales dentro del Departamento de Práctica y junto con el/los docentes del Dpto de Aplicación. Estas mismas situaciones suelen ser más conflictivas cuando estos problemas se presentan en una escuela receptora si no se han trabajado criterios comunes de evaluación. Los espacios de articulación entre profesores de práctica y los profesores de las enseñanzas favorecen evaluaciones en proceso del desempeño de los alumnos que permiten anticipar estas situaciones críticas y tomar decisiones. Sin embargo el peso final de la calificación (acreditación)del alumno practicante es la nota del Profesor de Práctica.
- En la circular 58 (ANEMS/72) además se propone que “los profesores de materias curriculares también se ocupen de los aspectos didácticos de estas materias podrán dictar para sus alumnos clases ilustrativas...en el Departamento de Aplicación..” En la actualidad este espacio es el de los profesores de las enseñanzas que actúan como asesores de los alumnos sean practicantes y/o residentes sea en horas de asesoramiento institucional como asistiendo a las escuelas receptoras

Campo compartido o territorio incierto. Un enlace para pensar la trama

Las tareas de seguimiento y asesoramiento del profesor de práctica siguen vigentes en la actualidad así como la “colaboración de los docentes de grado y director de la escuela en el asesoramiento del alumno practicante en la medida de lo posible..” Estas tareas, seguimiento y evaluación, pueden plantearse como un territorio/ o como un campo. Que sea lo uno o lo otro dependerá del nivel de acuerdo entre los actores involucrados. Territorialidad indica fronteras y espacios de poder, campo denota cultivo, lugar compartido, abonado y fértil para producir .

El docente a cargo del grado era y es tomado como modelo por el alumno practicante, a su vez también desarrollaba y desarrolla tareas de asesoramiento e interviene en la evaluación. Pero, tal como acontece ahora, la valoración que realiza, desde el campo de lo instituido, es cualitativa; la acreditación está a cargo del profesor de práctica. Sin acuerdos pedagógicos y didácticos mínimos entre el Profesor de Práctica y el Docente de Grado y los Profesores de las Enseñanzas (asesores) se crea un espacio interinstitucional híbrido, no se favorece el mutuo enriquecimiento ni se evitan situaciones que pueden ser conflictivas para los alumnos- docentes que chocan, muchas veces con propuestas y criterios muy difíciles de articular

Otra observación interesante es que para los Profesores de materias curriculares se sugería “dictar clases modelos”; sin embargo no existía esta sugerencia para los Prof. Práctica y Residencia y. Si centralizamos el saber experto sobre la tarea docente nos encontramos con una posible contradicción: el Prof. Práctica y Res. evalúan la planificación, la propuesta del plan ,el desempeño pero no “dictaban” clases o no estaba previsto que interviniesen en las mismas. Podría argumentarse que la tarea de evaluar es más amplia que “el dictado de clases” pero es también muy cierto que la tarea por excelencia que define el trabajo docente es enseñar .

No se menciona ni se hace referencia en ninguno de los dos proyectos ( Plan 1972 y el actual) al reconocimiento de esta tarea del docente a cargo de grado, que podría realizarse a través de **un plus** salarial o mediante un **puntaje** especial que pueda servir al docente para su carrera profesional. Este reconocimiento existió en las Escuelas Normales hasta el año 1978, dado que los docentes de estas instituciones cobraban un plus salarial vinculado con su tarea formadora de docentes.

### 3. Tercer ovillo de la trama.- Cuáles son los antecedentes requeridos para el cargo de Profesor de Práctica y Residencia y/o Profesor Auxiliar

Para ser Profesor de Práctica de la Enseñanza y Residencia se requería título de profesor en Ciencias de la Educación o en Pedagogía y tener experiencia en escuela primaria.(seis años).

“El profesor de Práctica de la Enseñanza y Residencia y los Profesores Auxiliares serán designados a propuesta del Consejo Consultivo de establecimiento. [...]Los Prof Auxiliares de Práctica de la Enseñanza deberán llenar las mismas condiciones... (experiencia en el nivel primario tres años los maestros tenían que tener cinco para trabajar en Dpto. de Aplicación)y será propuestos en la misma forma, **su designación será por curso lectivo y su número dependerá de la cantidad de alumnos** ( circular N° 68 (ANEMS 17/07/72)(la negrita es nuestra). A los efectos de organizar la Residencia los alumnos practicantes se distribuirán en grupos de no más de 15 alumnos. Un grupo será supervisado por el profesor de práctica y residencia y cada uno de los grupos restantes de quince alumnos por un Prof. Auxiliar de Práctica a quién se designará con una carga de por ocho horas cátedra “por ciclo lectivo”.

#### ALGUNOS OBSTÁCULOS SUPERADOS Y OTROS POR SUPERAR EN LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE LA CIUDAD DE BS AS

Observamos que la cantidad de tareas asignadas al profesor práctica y residencia. y/o profesor auxiliar de práctica no se correspondía con la carga horaria asignada; es probable que, la frecuencia de asistencia de los mismos a los establecimientos receptores no fuera suficiente, quedando demasiadas tareas a cargo del maestro.

En la propuesta actual se ha modificado la carga horaria, el profesor de práctica cuenta con nueve horas y trabaja con un máximo de 16 estudiantes. En las seis horas de permanencia en la institución receptora, en los períodos de práctica debe asesorar, observar, corregir planes, evaluar <sup>6</sup> Debe, además, realizar un trabajo previo con la

---

<sup>6</sup> PP cuenta además con tres horas semanales de taller como espacio de reflexión sobre la práctica

institución receptora, el gran obstáculo es la falta de tiempo sobre todo de los docentes de grado para realizar simples intercambios con él.

No se exigía que los profesores auxiliares de Práctica acreditaran experiencias de ejercicio en el Nivel para el que forman cercanas en el tiempo. Es un punto a indagar en la actualidad ¿ cómo se valora la experiencia/permanencia en el Nivel? . Esta problemática trasciende los objetivos de esta presentación y pone el centro del problema sobre quién es el experto y en qué debe serlo para llevar adelante la tarea para la que ha sido designado.

### NUEVOS DESAFÍOS

Cuando intentamos reflexionar acerca del rol del profesor de práctica en la nueva propuesta curricular de la CABA para la formación de maestros de grado, advertimos que su desempeño está atravesado por marcas histórico-culturales producto de las sucesivas reformas, a una de las cuales hemos hecho referencia en este trabajo. De la reflexión sobre los procesos llevados a cabo en sucesivas reformas, de sus huellas y sus resultados podremos obtener las herramientas para mejorar la propuesta actual. Este trabajo cumplirá su objetivo si resalta la necesidad de:

- a. incentivar la organización de espacios interinstitucionales con equipos multidisciplinares. Elijo multi y no inter pues creo que esa es una posibilidad que requeriría más tiempo de construcción. Es necesario, frente a la complejidad del hecho educativo, establecer criterios que permitan evaluar las propuestas de enseñanza y lo que en ellas acontece.
- b. fortalecer el rol del profesor de práctica: Entre sus tareas se encuentra la supervisión, asesoramiento y evaluación, pero no se señala su intervención como docente en el grado. Considero que sería muy importante su intervención sobre todo en el Tramo 2 para potenciar y andamiar recursos. Aprender a preguntar y a contra argumentar como experiencia desde la praxis ha demostrado ser muy valiosa. Conformar un equipo que apunte a enseñar con el andamiaje del profesor de práctica y el maestro del grado favorece actitudes de reflexión entre los alumnos practicantes siempre que la

“entrada en el territorio” esté debidamente consensuada La propuesta apunta a lograr que no se disputen “poderes” sino que se compartan saberes.

Para terminar quisiera señalar dos puntos que si bien no hacen a la tarea del profesor de práctica la atraviesan: 1.- los tiempos de instrucción en las escuelas de jornada simple promedian los ochenta minutos diarios. La carga horaria de cada disciplina supera las posibilidades reales de enseñanza de todos los contenidos implicados en la misma. 2.- esta falta de tiempo real de instrucción es un hecho en las escuelas de jornada simple. Si la escuela es de jornada completa los alumnos Practicantes y Residentes, que sólo asisten un solo turno, realizan una experiencia sesgada.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Davini Cristina 1998. *El currículum en la formación del magisterio* Ed. Miño y Dávila  
 Diker G; Terigi *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* Bs. As.  
 F.1997 Paidós.  
 Dirección de Ed. Sup. Lineamientos curriculares. Articulación TCPD y TFCEN  
 . GIBA (1999) (2002); TCPD  
 Aportes para el debate curricular  
 / Ministerio de C y Ed. CBC Formación Docente  
 Nación 1999  
 García C, López *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* Ariel  
 Yáñez J. (comp.) 1997 Educación Planeta  
 Gonzales Rivero, Julio *La residencia en la formación docente.* Ed. Humanitas  
 1972  
 Frigerio, G. Y Poggi, *Documento 4 la Supervisión. Institución y Actores.* MEJ-OEI,  
 M. 1989 Bs As  
 Foucault M 1999. *Estrategias de Poder* Volumen 2 Paidos Barcelona  
 Suarez, D. 1995 *Currículo, formación docente y construcción social del*  
*magisterio* Revista del IICE N° , FFYL-UBA, Bs. As  
 Villaverde A 1972 *Nueva política en la formación de maestros* Ed. Humanitas

## La construcción de un perfil docente, crítico y reflexivo

*Podestá, Paula*  
paulapodesta@debahia.com

Instituto Superior María Auxiliadora

### FUNDAMENTACIÓN

La propuesta que se presenta a continuación da cuenta de los principios que sustentan el trabajo áulico con alumnos del Profesorado de Educación Inicial en el último año de la carrera. Si bien la experiencia se desarrolla en el Espacio Curricular, Matemática y su Enseñanza III, el enfoque, los objetivos, las estrategias metodológicas y la propuesta de evaluación se desarrollan en forma articulada con el período de residencia que desarrollan los alumnos.

Resulta pertinente, entonces, comenzar delineando algunas de las ideas que fundamentan la propuesta:

- En primer lugar, una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros docentes, es el creciente desarrollo de recursos y materiales con un substrato de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático de la pedagogía del aula. Ante esta realidad, la propuesta pretende repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente considerando a los profesores como intelectuales transformativos. En palabras de Henry Giroux<sup>1</sup>: *“... el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. (...) Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los*

---

<sup>1</sup> Giroux, Henry (1990): **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Ediciones Paidós, Bs. As.

*docentes.(...) si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. (...) Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios.”*

- En la misma línea de pensamiento, se presenta la necesidad de generar instancias de trabajo que permitan la formación de un practicante reflexivo en relación con las propuestas áulicas del área. De acuerdo con los conceptos de Perrenoud<sup>2</sup>, existen tres pistas complementarias en este proceso, a saber:
  - La capacidad de reflexionar en plena acción: si bien en plena acción pedagógica, el tiempo para meditar y tomar decisiones es muy limitado, resulta imprescindible que el alumno tenga presente los lineamientos esenciales de la didáctica, de forma tal que, la resolución de situaciones imprevistas, no sea arbitraria sino fundada en sustento teóricos válidos.
  - La capacidad de reflexionar en el recorrido previo y posterior al momento de la tarea: en este caso la reflexión está dominada, por un lado, por la proyección al momento de planificar las intervenciones, prever las actividades, las estrategias, los recursos, anticipar las respuestas de los alumnos, etc, y por otro lado, por la retrospección, la cual se produce por el resultado de una actividad realizada y con la intención de evaluar o construir un balance de la experiencia desarrollada.
  - La capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual y colectiva. Esta capacidad introduce al practicante en una reflexión sobre su forma de crear o de mantener lazos con el otro pero también sobre las dinámicas de los grupos y las organizaciones.

El trabajo sistemático sobre estas tres facetas, permitiría asimismo que los alumnos logren identificar aquellas representaciones personales en torno a cómo se debe enseñar matemática en el Nivel Inicial, producto de sus propias

---

<sup>2</sup> Perrenoud, P. (2004): **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Edit. Graó, España.

biografías escolares o de las prácticas áulicas que observan en las instituciones en las cuales se insertan.

- Por último se comparte la idea de Graciela Frigerio<sup>3</sup>, quien sostiene que “*el primer riesgo de desanudamiento entre teorías y prácticas es que ninguno de los hilos por sí solo atrapa la realidad y mucho menos puede transformarla*”. La propuesta de trabajo orienta a los alumnos hacia un proceso de reflexión permanente sobre el abordaje teórico trabajado en la Institución Formadora, las prácticas de enseñanza-aprendizaje vigentes en los Jardines de Infantes y su propia práctica como alumnos-docentes, con la doble finalidad de establecer relaciones entre los aspectos teóricos y prácticos y de crear propuestas áulicas innovadoras.

Una de las estrategias, seleccionada para el trabajo diario y como instrumento de evaluación, que permitiría desarrollar y visualizar el logro de las ideas expuestas, es la elaboración de un Portafolio. Se considera que *un portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autorreflexión.*

Suelen distinguirse a grandes rasgos tres tipos de portafolios: los de trabajo, los de presentación y los de evaluación. Si bien cada uno de ellos reúne características particulares, muchas veces un mismo portafolio puede, pertenecer sucesivamente a dos tipologías de acuerdo a los objetivos que se planteen docente y alumnos en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En función de las expectativas del espacio curricular se optó por la elaboración de un Portafolio de Trabajo, que en el cierre del ciclo lectivo, se constituye en Portafolio de Evaluación permitiendo de esta manera la acreditación del espacio.

Lo típico es que un portafolio de trabajo se estructure alrededor de un área de contenido específico, en este caso, el espacio curricular Matemática y su Enseñanza; los

---

<sup>3</sup> Frigerio, G. (comp.) (1994): **De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección.** Kapelusz, Bs. As.

elementos reunidos se relacionan con sus expectativas y documentan el progreso del alumno en el dominio de estos. Por lo tanto, debe acumularse una cantidad suficiente de trabajos que aporten una amplia evidencia sobre los logros del alumno. Como el diagnóstico es una de las finalidades fundamentales de este tipo de portafolios, algunos de los elementos incluidos mostrarán una comprensión no del todo acabada y ayudarán a dar forma a la enseñanza futura. El portafolio de trabajo se revisa *en su totalidad* para evaluar sus elementos, ya sea periódicamente y/o al final de la unidad de aprendizaje.

Se ha comprobado que el uso de portafolios cambia todo el paisaje de la enseñanza y la evaluación. El docente enuncia el propósito de la unidad de enseñanza y explica a los alumnos cómo pueden demostrar su dominio de las habilidades pertinentes. Por su parte, los estudiantes examinan su propia obra a la luz de los criterios y pautas establecidos por el docente (probablemente, con la participación de ellos mismos) y la revisan a fin de que cumpla esas normas. El docente ya no está solo en la tarea de juzgar al alumno. Éste hace lo propio con su trabajo y lo mejora cuando es necesario.

Cuando los estudiantes reflexionan sobre su tarea y seleccionan los elementos que mejor ilustran sus conocimientos y aptitudes, se hacen cada vez más responsables de su propio aprendizaje. Toman conciencia de su manera de aprender y pensar y llegan a considerarse capaces de producir muchos tipos diferentes de trabajo. Esta mayor conciencia metacognitiva es uno de los principales resultados del uso de portafolios.

En el caso particular de este Espacio Curricular, la reflexión en torno a líneas actuales de enseñanza-aprendizaje de la Matemática permite la elaboración paulatina de propuestas innovadoras y resultan interesantes las apreciaciones que realizan los alumnos al finalizar el ciclo lectivo sobre sus propias propuestas áulicas, elaboradas al comienzo del mismo.

### **Marco Situacional**

- **Instituto de Formación**  
Instituto Superior María Auxiliadora
- **Carrera**  
Profesorado de Educación Inicial

- **Año**  
Tercer año
- **Espacio Curricular**  
Matemática y su Enseñanza III

### **Expectativas de logro**

- Conocer investigaciones sobre enseñanza de la matemática y seleccionar los principios que consideren adecuados para orientar su propia práctica.
- Anticipar las posibles estrategias que utilizarán los alumnos en situaciones de resolución de problemas y de las consecuentes intervenciones docentes.
- Conocer las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos matemáticos en el nivel implicado.
- Ser hábiles para transformar los contenidos científicos en contenidos de enseñanza.
- Analizar los procesos de adquisición de los conceptos matemáticos en los alumnos del nivel en el que desarrollará su tarea profesional.
- Diseñar e implementar proyectos áulicos de contenido matemático, ubicándolos dentro del área y en sus relaciones con otras áreas de enseñanza.
- Resignificar el concepto de evaluación como proceso que permite al docente determinar en qué momento del aprendizaje está el alumno y la utilización de este dato en la toma de decisiones. incluyendo una reflexión sobre su propia práctica.
- Desarrollar el juicio crítico y la capacidad de analizar con sustento teórico la diversidad de propuestas y recursos que se utilizan para enseñar matemática en el Nivel Inicial.

### **Contenidos**

Para el logro de las expectativas del espacio, se abordan contenidos relacionados con:

- El enfoque actual para la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial
- Reflexiones didácticas relacionadas con cada uno de los ejes del Diseño Curricular Provincial: número, espacio y medida.

### **Carga horaria**

El Espacio Curricular tiene una carga semanal de 2 horas reloj. Sin embargo para el desarrollo y abordaje de contenidos teóricos se descuentan de dicha frecuencia las ocho semanas de residencia durante las cuales los alumnos no asisten a la Institución Formadora.

### **Desarrollo de la propuesta: estrategias metodológicas**

Durante los encuentros en la Institución Formadora se trabaja desde distintas modalidades:

- Algunas clases se desarrollan con *Seminarios*. Los alumnos realizan en forma previa la lectura de la bibliografía a tratar y se trabaja a partir de sus aportes.
- Otros encuentros se destinan al *Análisis de casos*. Este trabajo se realiza a partir del análisis didáctico de propuestas áulicas ajenas y/o propias.
- Se destinan espacios para el Microteaching. Un alumno asume el rol del docente de una sala de Jardín de Infantes y desarrolla una propuesta, al finalizar se realiza un análisis y evaluación completa de su labor.
- Algunos núcleos temáticos los desarrolla la docente a través de *exposiciones dialogadas*.
- En las semanas previas a la Residencia, los alumnos se abocan a *planificar* sus intervenciones.

El registro de las conclusiones, derivadas de las estrategias presentadas, se realiza en diversos trabajos prácticos propuestos por el docente. En líneas generales los trabajos prácticos que se proponen suponen que el alumno desarrolle las siguientes competencias:

Fundamentación teórica	Conceptualización
	Dominio de la bibliografía
Aplicación de contenidos	Relación de contenidos
	Relación entre la teoría y la práctica
	Resolución de situaciones problemáticas y cotidianas.
	Ejemplificación

Juicio Crítico		Argumentación en defensa de determinadas posturas
		Emisión de juicios valorativos
Capacidad de síntesis		Abstracción y generalización
		Integración de contenidos
Comunicación	Escrita	Coherencia global e interna
		Presentación ordenada y legible
		Formato adecuado
	Oral	Vocabulario específico
		Fluidez y corrección en la expresión.
Actitudes		Responsabilidad y compromiso
		Cooperación y solidaridad

### Recursos

- ✓ Textos
- ✓ Propuestas áulicas
- ✓ Material concreto, lúdico, etc.
- ✓ Software educativo
- ✓ Videos educativos
- ✓ Presentaciones en PP

## Evaluación

La evaluación del Espacio Curricular se desarrolla de acuerdo a los siguientes criterios, instrumentos y momentos:

EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS	CRITERIOS
Inicial	Análisis de casos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de saberes previos.</li> <li>• Reconocimiento de situaciones problemáticas para la enseñanza del área.</li> </ul>
Formativa	Observación diaria  Trabajos Prácticos y Propuestas Pedagógicas de las Residencias  Exámenes parciales  Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia <b>puntual</b> y comprometida al ámbito. (80 %)</li> <li>• Participación activa que demuestra interés por desarrollar habilidades en la enseñanza de la matemática.</li> <li>• Cooperación con compañeros en la construcción de propuestas innovadoras.</li> <li>• Reflejo de una lectura crítica y consciente de la bibliografía dada.</li> <li>• Reelaboración fundamentada de los trabajos realizados.</li> <li>• Análisis crítico de las propias producciones.</li> <li>• Originalidad del material y de las actividades presentadas.</li> <li>• Corrección en el tratamiento matemático del tema seleccionado y su relación con las otras disciplinas.</li> <li>• La aplicación de saberes e identificación de corrientes actuales para la enseñanza.</li> <li>• La fundamentación teórica de cuestiones didácticas.</li> <li>• La revisión crítica de la propia práctica a la luz de las nuevas corrientes.</li> </ul>
Sumativa	Portafolio de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para reformular conceptos disciplinares y enfoques de enseñanza</li> <li>• Dominio de los contenidos disciplinares y de las estrategias didácticas más adecuadas a ellos.</li> <li>• Utilización de diversas estrategias para analizar sus prácticas.</li> <li>• Revisión, análisis y reconstrucción de prácticas ajenas y propias.</li> <li>• Elaboración de propuestas didácticas y situaciones de enseñanza adecuadas a los grupos escolares teniendo en cuenta al alumno que aprende, al contexto, al proceso de selección de contenidos escolares y su reutilización y puesta en marcha.</li> <li>• Fundamentación de decisiones didácticas a partir de los marcos teóricos y de criterios comunicables.</li> <li>• La presentación en tiempo y forma del Portafolios del Portafolios.</li> </ul>

### ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA EXPERIENCIA

Los años dedicados a enriquecer y perfeccionar la presente propuesta de trabajo han ido señalando cuestiones centrales para lograr la ansiada meta de que los alumnos sean críticos constructores de sus propias prácticas. El trabajo con el Portafolio ha permitido que los alumnos sean capaces de analizar su propio proceso de aprendizaje en la tarea de ser docente, en este caso particular, enseñando matemática en el Nivel Inicial.

Uno de los beneficios del Portafolio es precisamente que el alumno se compromete en el proceso de idearlo y crearlo, es decir, se compromete con su propio aprendizaje a través de la selección de sus trabajos y la reflexión sobre los mismos, asumiendo una mayor responsabilidad y entablando una relación diferente con el docente.

Por ello, luego de trabajar durante aproximadamente 4 años con Portafolios de Trabajo, se destaca que las ventajas que su uso conlleva son innumerables, entre otras cuestiones:

- La posibilidad de compartir la responsabilidad del aprendizaje con los mismos alumnos.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se entrelaza permanentemente con el de evaluación, impregnando a este último de instancias continuas de auto, hetero y coevaluación.
- El aprendizaje logrado a partir de la selección y reflexión realizados por los alumnos sobre sus propios trabajos es invaluable. En los portafolios presentados se aprecia que los alumnos no sólo incluyen sus mejores trabajos sino que también incorporan aquellos que, a fin de año luego de realizar el abordaje completo de los contenidos, necesitarían alguna revisión. Un clásico ejemplo de esta situación se da en el caso de propuestas áulicas que no han sido pensadas desde una postura actual de la enseñanza de la matemática.
- La posibilidad de lograr una visión integrada de los contenidos del Espacio Curricular.

- La toma de decisiones a partir de sustentos teóricos y no en forma arbitraria, práctica esencial para la futura labor docente de los alumnos.
- La proyección de ideas y supuestos hacia su futura práctica docente.

En cuanto a la recepción de la propuesta por parte de los alumnos, debo reconocer que en primera instancia no se sienten atraídos por este tipo de trabajo. Sin embargo una vez elaborado el Portafolio, en su versión definitiva, la mayoría destaca muchas de las ventajas enunciadas previamente y observan con orgullo su propia labor. Hasta el momento, la utilización de Portafolios como herramientas de trabajo no ha presentado aspectos negativos.

#### BIBLIOGRAFÍA

Barbier, J. M.: **La evaluación en los procesos de formación**. Barcelona. Paidós, 1993

Crispín, M. Luisa y Caudillo, Lourdes (1989) **El uso de portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia**. Universidad Iberoamericana Centro de Proceso Docentes, México.

Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslie (s/d): **Una introducción al uso de portafolios en el aula**. Fondo de Cultura Económica.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior y de Formación y Capacitación Docente. Programa Provincial de Formación Continua. A. Programa de Profesionalización de Formadores Sub-Proyecto Nuevos Desarrollos de la Capacitación. Alen, Beatriz: **Los procesos evaluativos en la capacitación docente**. La Plata, octubre de 2000.

Eggen, Paul y Kauchak, Donald (1999): **Estrategias docentes**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Frigerio, G. (comp.) (1994): **De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección**. Kapelusz, Bs. As.

Giroux, Henry (1990): **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Ediciones Paidós, Bs. As.

Perrenoud, P. (2004): **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Edit. Graó, España.

## **El apóstol encubierto: un acercamiento al imaginario del rol docente entre los estudiantes de magisterio**

*Pohle, Carlos*  
emiliodecarlo@hotmail.com

*Rodríguez Rey, Amparo*  
ampirrey@gmail.com

Escuela Normal Superior – U.N.S.

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una investigación acerca del imaginario<sup>1</sup> que, del rol docente tienen los estudiantes de magisterio, y acerca de cómo este se modifica o no, a través de su entrecruzamiento con la teoría. Para ello hemos realizado una serie de encuestas en dos institutos de formación docente de gestión pública, uno dependiente de la Universidad Nacional del Sur, Escuela Normal Superior; y otro de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, I.S.F.D n°3 Dr. J.C. Avanza.

Motivó este estudio la observación, mientras cursábamos la carrera de profesorado en E.G.B, de la permanencia entre los estudiantes de magisterio de una forma de pensar el rol docente coherente con el paradigma normalista<sup>2</sup>. Observamos, así mismo, que esta concepción, lejos de lograr racionalizarse en los alumnos durante la etapa de formación, parecía pasar a un plano inconsciente, desde el que regía las actuaciones áulicas de los futuros maestros, que, sin embargo, desde lo conciente, desde lo discursivo, adherían a una concepción profesional de la docencia. Estas concepciones subyacentes de lo que para nosotros era *ser maestros* no se hicieron explícitas durante la formación, no se las trabajó como un conocimiento previo, no pasaron, en fin, por el

---

1 Ver: Poggi, M. y Friggerio, G.; Las instituciones educativas. Cara y ceca; p. 37.: "...el imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones –generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el producto y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento..."

<sup>2</sup> Cf: Puiggrós, A.; Qué pasó en la Educación Argentina; p. 95 a 102

tamiz de la teoría. Al respecto, dice Oscar Domínguez Verri: “...se vuelca sobre ese mundo interno, inexplorado, latente e implícito, y sobre ese saber del que los estudiantes son portadores, otro saber, el de nuestra propia oferta institucional: un pesado bagaje teórico que se sobreimpone al primero...”<sup>3</sup>

Nos pareció importante, entonces, conocer esas concepciones que los estudiantes de profesorado en E.G.B. tienen acerca de lo que significa ser docente, descorrer el velo que la formación teórica ha echado sobre el imaginario del rol docente de estos alumnos, y observar si éste se modifica a lo largo de la formación o, por el contrario, se mantiene a lo largo de la misma; si estas imágenes de los futuros docentes son coherentes con la formación recibida, o si se trata de posturas irreconciliables.

#### ¿CUÁNDO EMPIEZA LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE?

Nos parece importante, antes de empezar, plantearnos esta pregunta, para entender la importancia que reviste el tomar en consideración el imaginario de rol docente que tienen los estudiantes al ingresar a la carrera.

Estaremos todos de acuerdo en que es imposible desechar la biografía escolar de los maestros como una etapa de formación; es en este momento cuando se empieza a definir el rol docente, que luego es tamizado por la teoría recibida en la formación de grado, para ser más tarde volcado en las prácticas áulicas. En otras palabras, “...la formación inicial [formación docente de grado] puede considerarse como una segunda fase de un proceso de socialización escolar marcado en su inicio por las etapas formativas previas y seguido por la socialización profesional...”<sup>4</sup>

Así, podemos decir que los docentes “...cuando llegan a éstas [las escuelas] llevan un bagaje de experiencias bastante complejo: por un lado la experiencia resultado de la instrucción teórica (...) y por otro su experiencia como alumnos...”<sup>5</sup>. Vemos entonces que es de capital importancia el trabajo con esas concepciones previas, que han ido tomando forma a lo largo del camino como alumnos de los futuros docentes.

---

<sup>3</sup> Domínguez Verri, O. et alia; Hacerse maestros

<sup>4</sup> Alliaud, A.; El maestro que aprende

<sup>5</sup> Pla, L.; Aprender a mirar para aprender a enseñar

Ahora bien, ¿estas concepciones responden al paradigma vigente en la formación docente o son, por el contrario opuestas a éste? Será necesario primero explicitar qué modelo de docente proponen los institutos de formación que consideramos. Para ello nos basaremos en nuestra propia experiencia como alumnos de ambas instituciones. Las visiones que, como alumnos no formamos al respecto coinciden: en ambos establecimientos se trabaja propiciando un rol de docente profesional, investigador, desde el paradigma denominado de Investigación/Acción. Desde esta postura, se busca formar un docente que vea sus prácticas como un objeto de conocimiento que debe ser analizado, estudiado, comprendido, a la luz de las diversas corrientes de teoría educativa<sup>6</sup>.

Por otro lado: ¿cuáles son esas concepciones que los estudiantes tienen acerca de lo que significa ser docente? Ésta es la pregunta fundamental que trataremos de responder a lo largo de este trabajo. Quedará, por exceder el análisis que estamos haciendo en este momento, otra pregunta, no menos importante: ¿cómo influirán estos preconceptos en la posterior actuación áulica de estos alumnos? Más adelante, en revisiones posteriores de este estudio, que no damos por cerrado en la presente disertación, trataremos de responder a ésta y a otras preguntas que se han ido desprendiendo de la que nos planteamos en primera instancia.

### LA ENCUESTA<sup>7</sup>

Para conocer el imaginario de los alumnos encuestamos a estudiantes de los tres años de la carrera en los dos institutos analizados. La encuesta consistía en seis (6) preguntas destinadas a sondear las opiniones de los futuros maestros respecto de algunos puntos que nos parecieron los más significativos.

Nos centramos en los motivos que los llevaron a elegir la carrera docente, y aquellas cualidades que, ellos consideran, debe poseer un “buen maestro”. Entre las respuestas propuestas a cada una de las preguntas de opción múltiple habíamos incluido dos opciones pertenecientes al paradigma de Investigación/Acción, y dos que se

---

<sup>6</sup> Cf. Rodríguez Marcos, A; Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros; Narcea; Madrid; 1995 (Cap 1 para el cf).

<sup>7</sup> El modelo de la encuesta se incluye en el anexo

inscribían dentro del paradigma normalista; presentamos una quinta alternativa de desarrollo personal, para aquellos estudiantes que no se sintieran satisfechos con ninguna de las cuatro anteriores. Además de estas cuatro (4) preguntas de *multiple choice*, presentamos otras dos (2) cuya respuesta debía ser desarrollada en la totalidad por los estudiantes. Estas últimas dos preguntas tenían como objetivo explicitar el punto de vista personal de los alumnos, despojado, en lo posible, de las influencias de la formación en el discurso de los estudiantes.

La primera pregunta de la encuesta estaba destinada a relevar las razones que impulsaron a los futuros docentes a elegir esa profesión. En esta pregunta, las opciones **a)** y **b)** pertenecían al paradigma normalista, y las **c)** y **d)** al de Investigación/Acción. Algunas cuestiones que pudimos colegir a partir de los resultados de la encuesta<sup>8</sup> son las siguientes:

En primer lugar, no observamos diferencias significativas entre las respuestas seleccionadas por alumnos de uno y otro instituto<sup>9</sup>. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes eligieron alguna o ambas de las opciones pertenecientes al paradigma normalista (70%), en ocasiones, sin embargo, seleccionaron una opción perteneciente a un paradigma, y otra coherente con el otro. La totalidad de los alumnos encuestados eligió más de una respuesta. Nos parece importante hacer notar un porcentaje no significativo eligió la opción de desarrollo personal, pero las respuestas no difirieron de las propuestas por nosotros<sup>10</sup>.

La pregunta número dos estaba destinada a sondear los aspectos que los estudiantes consideraban cruciales en el “modelo” de maestro. En esta ocasión las respuestas correspondientes al paradigma normalista eran la **a)** y la **d)**. Las conclusiones que pudimos extraer a partir del análisis de los resultados obtenidos son:

Otra vez, la mayoría de los estudiantes eligió respuestas ligadas al paradigma normalista (64%), sin embargo, muchos alumnos consideran importante en los docentes un desarrollo del juicio crítico de la realidad, pese a lo cual, no se valoran el conocimiento específico de los contenidos a enseñar como componente importante a la hora de ser un “buen docente”. Nos parece esencial hacer notar que ningún alumno

<sup>8</sup> Para ver la tabulación de los resultados obtenidos, dirigirse al **Anexo**

<sup>9</sup> Este resultado se observó para todas las preguntas de la encuesta.

<sup>10</sup> Esta tendencia se mantuvo en todas las preguntas de la encuesta.

cuestionó el uso del género femenino en la formulación de la pregunta aunque la encuesta fue realizada tanto a alumnos como alumnas. Nuevamente no encontramos diferencias en las opciones seleccionadas por los alumnos de uno u otro instituto.

La pregunta número tres era una continuación de la anterior, destinada a profundizar en las concepciones subyacentes del ideal docente que tenían los alumnos encuestados. Aquí las opciones coherentes con el modelo normalista eran la **b)** y la **c)**. Interpretamos a partir de las respuestas de los estudiantes:

En oposición a lo que podría deducirse de los resultados anteriores, en esta ocasión las opciones más elegidas son las pertenecientes al paradigma investigación/acción (74%). La opción **b)**, que fue elegida por un pequeño porcentaje de alumnos (37%) era correspondiente a la opción **a)** de la primera pregunta, que había sido elegida por la mayoría de los alumnos (64%). Cruzando datos entre la opción **c)** de esta pregunta y la **a)** de la anterior, que también eran correspondientes, encontramos la misma inconsistencia en las respuestas de los alumnos. Podemos interpretar, por lo tanto, que esta pregunta ha sido respondida desde el discurso de la formación.

La siguiente pregunta apuntaba a clarificar el imaginario que los estudiantes tenían acerca de las obligaciones de un docente, acerca de cuál es la función específica de un educador. Las respuestas que respondían a una concepción normalista del rol docente eran la **a)** y la **b)**. Analizamos los datos obtenidos de la siguiente manera:

Evidentemente, para los estudiantes encuestados la mayor obligación del docente es el desarrollo de las aptitudes intelectuales de sus alumnos, el 68% de los encuestados seleccionó esta respuesta. En oposición a esta tendencia, observamos que los estudiantes dan mucha importancia a la enseñanza de preceptos morales, esta opción fue seleccionada por el 65% de los alumnos. A los encuestados parece no preocuparles que sus alumnos adquieran conocimientos básicos, pues sólo el 31% de ellos elige esta alternativa. Por último, consideramos importante señalar que no encontramos diferencias significativas en las opciones seleccionadas por alumnos de los diversos años de la carrera en ambas instituciones.

La pregunta número cinco buscaba que los estudiantes respondieran acerca del estereotipo femenino que pesa sobre la profesión docente. A partir del análisis de las respuestas de los alumnos interpretamos que:

Los futuros docentes no se cuestionan este estereotipo, muchos de ellos lo naturalizan en función del género y la profesión (39%), otros piensan que la docencia es femenina por ser una variación de la maternidad (15%). Un bajo porcentaje (6%) de alumnos considera que es un trabajo de mujeres por estar desvalorizado socialmente, dato que no nos parece menor por vincular la desvalorización al sexo femenino.

La última pregunta de la encuesta, solicitaba a los estudiantes que definieran lo que para ellos era un profesional de la educación. A partir de sus respuestas interpretamos que: Una gran cantidad de alumnos considera que un profesional de la docencia es alguien con sólidos valores morales(29%), un porcentaje algo menor considera que es una persona comprometida socialmente (23%), sólo el 18% de los encuestados consideran que debe ser un docente actualizado o capacitado permanentemente, mientras que el 15% no logra definir.

#### CONCLUSIONES

A partir de la interpretación de los datos arrojados por las encuestas pudimos encontrar algunas respuestas, siempre provisionarias, a las preguntas que nos habíamos planteado al comenzar esta investigación.

En primer lugar, observamos que el imaginario del rol docente que tienen los estudiantes de magisterio es, en la mayoría de los casos, opuesto al que, desde la formación teórica se propone en los dos institutos docentes tomados en consideración para este trabajo. Aparentemente, y teniendo en cuenta que el imaginario casi no varía entre los alumnos de 1º y de 3º año de la carrera, la formación de grado no llegaría a propiciar la racionalización de esas imágenes subyacentes.

Por otro lado, y pese a que la oferta de formación es diferente en ambas instituciones, no encontramos diferencias significativas en la construcción de un imaginario de rol docente entre los estudiantes de magisterio de la Escuela Normal Superior, y los estudiantes de la misma carrera en el Instituto Avanza. La construcción de este concepto de lo que significa el rol docente se daría en etapas previas a la formación docente de grado, y ésta no modificaría en demasía las concepciones precedentes.

Por lo que interpretamos de las encuestas realizadas, el imaginario de rol docente de los estudiantes de magisterio estaría en consonancia con el paradigma normalista, que, desde el discurso teórico ha caído en desuso, ha caducado. Este paradigma concibe la tarea educadora como una tarea eminentemente femenina, una especie de continuidad del instinto maternal, uniendo la docencia, además, a las cuestiones vocacionales; se habla así del maestro como apóstol del saber, de la vocación de servicio del docente. En palabras de Davini: “...como continuidad y correlato de la educación familiar, la ocupación [docente] fue rápidamente definida como femenina, dentro de un discurso tutelar: apoyo, ayuda, segunda madre. Pero, como el modelo de la familia tradicional indica, la presencia del hombre se hacía sentir en los últimos grados de la escuela primaria y en la dirección escolar, dejando todo el resto de la acción a la mujer.”<sup>11</sup>

Desde esta concepción, por otro lado, la docencia es percibida como un oficio y no como una profesión, este criterio también se vio reflejado en las encuestas: en la pregunta acerca de la profesionalidad del docente hubo estudiantes que directamente manifestaron que un docente no es un profesional. Consideramos que este es un punto interesante para abordar, pero su análisis excede el alcance de este estudio.

Volviendo a lo anterior, observamos en las respuestas de los estudiantes, que la mayoría de éstos, pese a su adherencia al mencionado paradigma, dicen pertenecer al paradigma defendido desde sus instituciones de permanencia. Generan así un doble juego, desde lo teórico, desde lo conciente, desde lo discursivo se instalan en el paradigma de Investigación/Acción, mientras desde lo inconsciente defienden las ideas del paradigma normalista. Así sucede que, al terminar su formación de grado los flamantes maestros cuentan con: “...por un lado la experiencia resultado de la instrucción teórica (...) y por otro su experiencia como alumnos (...) las dos experiencias quedan separadas (...) sin haber servido la primera para reflexionar sobre la segunda, elevando a científico ese conocimiento por experiencia...”<sup>12</sup>. Creemos, por lo tanto, que es de capital importancia que los institutos de formación docente trabajen sobre la explicitación de estas preconcepciones del rol como un paso previo a la aceptación del paradigma de Investigación/Acción por parte de sus alumnos.

---

<sup>11</sup> Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires, 1995.

<sup>12</sup> Pla, L. ; aprender a mirar para aprender a enseñar. cuadernos de pedagogía n° 161

Seguramente han quedado cuestiones que se evidencian en las encuestas sin tratar, y sin duda que las conclusiones de este trabajo serán revisadas en un futuro, y reformuladas a la luz de nuevas concepciones teóricas. Lo que nos limitamos a hacer en el presente estudio es tomar en consideración aquellos aspectos que, a *nuestro* entender, son los más significativos. Sin duda se trata de una visión sesgada, pues “... *El objeto de investigación es un complejo sistema de comunicación, que tiene lugar en un espacio institucional determinado, donde se intercambian, espontánea e intencionalmente, redes de significados que afectan al contenido y las formas de pensar, de sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema...*”<sup>13</sup>

Así, “...*todos los resultados (...) deben considerarse como informaciones posiblemente útiles para interpretar y comprender la complejidad de la realidad natural...*”<sup>14</sup>

Pese a todas estas dificultades derivadas tanto del objeto de estudio como del método, consideramos, sin embargo que investigar en educación contribuye a “...*la transformación y perfeccionamiento de la práctica...*”<sup>15</sup>. Ésta fue la idea que guió nuestra tarea.

## BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A.; El maestro que aprende; en Ensayos y Experiencias, año 4, n° 23, mayo/junio 1998.

Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires, 1995.

Domínguez Verri, O. et alia; Hacerse maestros; en Ensayos y Experiencias, año 3, n° 14

Filloux, J.C.; Intersubjetividad y formación; Documento de Formación de Formadores, n°3, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997

Pla, L.; Aprender a mirar para aprender a enseñar; cuadernos de pedagogía n° 161

Pérez Gómez, A.; Comprender la Enseñanza en la Escuela. Modelos Metodológicos de la Investigación Educativa; en Gimeno Sacristán, J; Comprender y transformar la enseñanza.

---

<sup>13</sup> Pérez Gómez, A.; Comprender la enseñanza en la Escuela. Modelos metodológicos de la investigación educativa; en Gimeno Sacristán, J; Comprender y transformar la enseñanza.

<sup>14</sup> Pérez Gómez, A; Op. Cit. (la negrita nos pertenece)

<sup>15</sup> Pérez Gómez, A.; Op. Cit.

Poggi, M. y Friggerio, G.; Las instituciones educativas. Cara y ceca; TROQUEL, Buenos Aires, 2004; p. 37.

Puiggrós, A.; Qué pasó en la educación argentina; Galerna; Bs.As; 2004

## ANEXO

### Encuesta:

Esta encuesta es anónima, por lo que te pedimos que la completes de manera honesta y rigurosa, sin temer a consecuencias de ningún tipo. Desde ya, agradecemos tu colaboración.

1. ¿Por qué elegiste ser docente?
  - a) por vocación
  - b) porque me gustan los chicos
  - c) porque me preocupa la realidad educativa
  - d) para tener una salida laboral
  - e) otra:
  
2. ¿Cómo definirías a la maestra ideal?
  - a) comprensiva con los chicos
  - b) crítica de la realidad social
  - c) conoce muy bien su área
  - d) “vive” para sus alumnos
  - e) otra:
  
3. ¿Creés que es más importante para un buen desarrollo del rol docente:
  - a) tener un amplio conocimiento de la realidad que posibilite la apertura a otras formas de pensar
  - b) poseer una sólida vocación que guíe la tarea
  - c) la posesión de un incondicional amor por los niños que impida su desatendimiento o maltrato
  - d) desarrollar una práctica reflexiva y basada en teorías educativas
  - e) otra:
  
4. ¿Cuál es, a tu entender, la primordial obligación de un docente?
  - a) contener emocionalmente
  - b) inculcar valores morales
  - c) hacer que los alumnos adquieran conocimientos básicos
  - d) desarrollar las aptitudes intelectuales de los estudiantes
  - e) otra:
  
5. ¿Por qué creés que la mayoría de los docentes son de sexo femenino?
  
6. ¿Cómo definirías a un profesional de la docencia?

	1° Normal	2° Normal	3° Normal	1° ISFD n°3	2° ISFD n°3	3° ISFD n°3
1-¿por qué elegiste ser docente?	%	%	%	%	%	%
a- por vocación	59%	100%	68%	54%	65%	100%
b- porque me gustan los chicos	47%	45%	62%	45%	44%	17%
c- porque me preocupa la realidad educativa	52%	45%	68%	54%	50%	50%
d- para tener una salida laboral	24%	0%	6%	27%	11%	0%
	1° Normal	2° Normal	3° Normal	1° ISFD n°3	2° ISFD n°3	3° ISFD n°3
2-¿cómo definirías a la maestra ideal?	%	%	%	%	%	%
a- comprensiva con los chicos	59%	82%	62%	63%	56%	67%
b- crítica de la realidad social	52%	73%	94%	27%	72%	67%
c- conoce muy bien su área	35%	18%	31%	54%	22%	17%
d- "vive" para sus alumnos	18%	9%	6%	18%	11%	0%
	1° Normal	2° Normal	3° Normal	1° ISFD n°3	2° ISFD n°3	3° ISFD n°3
3- ¿creés que es más importante para un buen desarrollo del rol docente:	%	%	%	%	%	%
a- tener un amplio conocimiento de la realidad que posibilite la apertura a otras formas de pensar	65%	100%	81%	63%	72%	67%
b- poseer una sólida vocación que guíe la tarea	18%	27%	50%	37%	45%	67%
c- la posesión de un incondicional amor por los niños que impida su desatendimiento o maltrato	12%	0%	12%	27%	28%	0%
d- desarrollar una práctica reflexiva y basada en teorías educativas	47%	45%	50%	45%	17%	33%
	1° Normal	2° Normal	3° Normal	1° ISFD n°3	2° ISFD n°3	3° ISFD n°3
4- ¿cuál, es a tu entender, la primordial obligación de un docente?	%	%	%	%	%	%
a- contener emocionalmente	29%	27%	19%	18%	28%	0%
b- inculcar valores morales	65%	64%	68%	63%	72%	50%
c- hacer que los alumnos adquieran conocimientos básico	35%	27%	19%	63%	28%	17%
d- desarrollar las aptitudes intelectuales de los estudiantes	59%	82%	75%	45%	78%	67%
	1° Normal	2° Normal	3° Normal	1° ISFD n°3	2° ISFD n°3	3° ISFD n°3
5- ¿ por qué creés que la mayoría de los docentes son de sexo femenino?	%	%	%	%	%	%
a- por estereotipo de género	18%	27%	24%	36%	22%	50%
b- por estereotipo de profesión	0%	0%	0%	9%	45%	33%
c- por desvalorización de la profesión	18%	18%	12%	18%	0%	0%
d- por naturalización de a- y b-	35%	27%	41%	27%	39%	50%
e- por instinto maternal	29%	27%	29%	27%	17%	0%
f- sueldo complementario	0%	45%	24%	9%	6%	17%
g- no contesta	6%	0%	0%	0%	0%	0%
	1° Normal	2° Normal	3° Normal	1° ISFD n°3	2° ISFD n°3	3° ISFD n°3
6-¿Cómo definirías a un profesional de la educación?	%	%	%	%	%	%
comprometido con la educación	18%	9%	50%	0%	5%	17%
comprometido socialmente	6%	36%	44%	9%	28%	17%
con valores	35%	36%	6%	18%	28%	50%
con vocación	6%	18%	6%	36%	22%	17%
capacitado/actualizado	12%	36%	13%	9%	22%	17%
valora/se interesa por los niños	12%	0%	0%	36%	39%	0%
crítico	0%	18%	25%	0%	0%	33%
no define	23%	9%	0%	18%	22%	17%

# **Los sujetos de las prácticas del Profesorado en Contabilidad. Perfil, fortalezas y debilidades de su formación.**

*Ramos, Ana María*  
anamariasensini@hotmail.com

*Ron, Graciela*  
gron@speedy.com.ar

Universidad Nacional del Sur

## 1. INTRODUCCIÓN

Los alumnos que acceden al Profesorado en Contabilidad tienen un perfil con características particulares que los diferencian de otros. Partiendo de que poseen un título de grado que los habilita al ejercicio de una profesión liberal, su ingreso como alumnos del profesorado se produce a una edad más tardía y los encuentra con una mayor madurez producto también de que suelen tener ya resuelta su inserción laboral. En muchos casos, también están ejerciendo la docencia, o lo han hecho, y la decisión de acceder a la carrera docente tiene una marcada motivación intrínseca.

En este trabajo, hemos analizado el perfil de dichos sujetos indagando a quienes han egresado de la carrera de Profesorado en Contabilidad en los últimos 5 años. Pero también este trabajo se nutre del aporte de los actuales alumnos de la Didáctica Especial en Contabilidad, quienes ofrecieron su visión de próximos sujetos de las prácticas docentes, ponderando sus debilidades y fortalezas.

## 2. OBJETIVO

Analizar el perfil de los alumnos del Profesorado en Contabilidad y conocer sus fortalezas y debilidades, así como su visión del “buen profesor” a la hora de enfrentar la realidad áulica. Consideramos que la información recibida puede ser relevante y posibilite una mirada crítica de nuestros planes de estudio, planificaciones y estrategias

educativas que permitan mejorar la calidad de nuestra enseñanza, a la par que, con un criterio multiplicador, mejorará la que impartan nuestros egresados.

### 3. METODOLOGÍA

A los efectos de cumplimentar los objetivos propuestos diseñamos un plan de investigación que permitiera obtener la necesaria información de nuestros alumnos actuales y pasados del Profesorado en Contabilidad de la Universidad Nacional del Sur. En el caso de los alumnos actuales se les solicitó una narrativa autobiográfica de su trayectoria como alumno y su proyección futura como docente frente al aula. Explícitamente se pidió un relato sincero en el cual el narrador, ubicado en tiempo y espacio, analizara sus fortalezas y debilidades.

En el caso de los ex -alumnos, nuestra población de análisis se acotó a los que cursaron la asignatura Didáctica Especial en Contabilidad durante los años 2001 al 2005.

Teniendo registros de los cursantes se procedió a enviar un cuestionario breve por correo electrónico. En este caso la brevedad era un requisito considerado necesario a la hora de incentivar la respuesta.

El cuestionario contenía algunas preguntas individuales de base que nos permitirían definir el perfil del alumno y preguntas dirigidas a satisfacer el objetivo de este trabajo.

Se pidió se refiriesen también a sus fortalezas y debilidades y finalizaran indicando las características, que según su visión, definen a un “buen profesor”. De esta manera, consideramos que indirectamente, estaban señalando el modelo de profesor que deseaban alcanzar.

### 4. MARCO TEÓRICO

#### 4. 1. LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CONTABILIDAD

Años atrás existían en docencia dos caminos perfectamente diferenciados entre el magisterio y el profesorado, que aún es visible a pesar de la reforma que elevó en la década del 60 al magisterio al nivel de estudios terciarios.

Davini “et al” (1997) realizaron durante los años 1994 y 1995 un estudio sobre los sujetos que eligen la carrera de magisterio concluyendo:

Los estudiantes de magisterio han intentado ir a la universidad o al menos lo han deseado. Los que cursaron en la universidad, lo han hecho en las más variadas carreras: ciencias económicas, ciencias biológicas, análisis de sistemas, artes, profesorado de francés. Ahora bien, este deseo (...) de realizar otros estudios se presenta no sólo en los estudiantes de magisterio, sino que lo observamos también en maestros en ejercicio...

Esta característica marca una gran diferencia con el perfil del alumno del profesorado universitario, a quien suele exigírsele como condición de ingreso una carrera de grado concluida que en nuestro caso es específicamente la de Contador Público.

Como graduado universitario, Filkenstein y Lucarelli (2003) consideran que deberá poseer tanto competencias cognitivas en las ramas de un saber específico “como capacidades personales del propio sujeto, acordes a su personalidad y competencias y habilidades de carácter social referidas a la convivencia y al trabajo con otros”. Por otra parte, y también como graduado de una profesión liberal, es factible que comparta la actividad docente con el ejercicio de prácticas profesionales, tanto en relación de dependencia como en forma independiente, rompiendo el canal de exclusividad que se observa en el magisterio y en otros profesorados.

Dentro del ámbito universitario, a su vez, se juegan luchas entre distintas profesiones por espacios de poder y autoridad científica. Da Cunha (1996) analiza la clasificación que al respecto realiza Enguita quien distingue 3 grupos: profesiones liberales, profesiones y semiprofesiones.

En el primer grupo están los que no necesitan del aparato público o, privado para su ejercicio, los llamados liberales (el caso de la medicina, la odontología, el derecho, etc). En el segundo grupo están las profesiones que son asalariadas, pero que detentan un conocimiento epistemológico fuerte, considerado sagrado para la mayoría de los sujetos (matemática, física, química, etc). Finalmente, en el tercer grupo están las semiprofesiones que además de ser asalariadas tienen una estructura epistemológica débil, ligada a las ciencias humanas y al trabajo femenino, tales como la pedagogía, el servicio social, enfermería, etc.

De esta manera, los alumnos del profesorado universitario en Contabilidad perteneciendo al grupo más fuerte – el llamado liberal - eligen una segunda carrera que los ubica dentro de las semiprofesiones. De Hevia ( 2000: 88) resalta

...cuán marginal es la consideración de los estudios pedagógicos dentro del ámbito universitario, en comparación con el desarrollo de la investigación y la valorización de las carreras de posgrado.

La particularidad de tener resuelto el saber de la materia rompe la disyuntiva de inclinarse por el aprendizaje del conocimiento específico o aprender a enseñar inclinándose por este último. Martha Ardiles plantea claramente esta alternativa cuando señala:

Durante el proceso de formación docente una de las cuestiones problemáticas se relaciona con el “saber de la materia”, y el “saber enseñar”. Unos abogan por el saber específico de la materia, otros por facilitar a los docentes un “capital cultural”, que vaya más allá de los programas de estudio de estos profesores, a fin de afianzar su seguridad como docentes, haciendo del saber pedagógico- didáctico una herramienta fundamental para el oficio del docente.

No se pueden analizar los perfiles y motivaciones de los alumnos del profesorado sin observar las modificaciones sociales que el trabajo docente ha sufrido. Antiguamente el trabajo docente otorgaba, según Davini y Birgin (1998: 88) “status simbólico y prestigio social “. En la actualidad ello se ha perdido, desvalorizándose la función, a la par de que también se desvalorizaron las remuneraciones por su contraprestación.

Si bien ello significó el alejamiento de muchos docentes de su función, y el no ingreso directamente de otros a la carrera, la creciente desocupación sufrida en nuestro país en las últimas décadas, revirtió el proceso.

Ante el incremento de desocupados y subocupados, hay más ingresantes en la carrera docente y un mayor retorno a ella de quienes hace años que no ejercen, porque ahora necesitan un aporte más al presupuesto familiar: Davini y Birgin ( 1998: 89)

También es dable observar las diferencias que el aspecto vocacional presenta entre alumnos de magisterio con alumnos de profesorado donde suele tener prioridad el gusto por una determinada disciplina. Dice Martha Ardiles:

Los profesores, a diferencia de los maestros quienes dicen estudiar por “vocación y amor a los niños” ingresan al profesorado porque “siempre les gustó la historia”, porque “desde chico supe que la biología era lo que me gustaba”, es decir muestran desde los comienzos de sus estudios una identidad muy fuerte con las disciplinas escolares.

#### 4. 2. FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL CAMINO A SER UN “BUEN PROFESOR”

De Hevia (2000: 88) señala siguiendo a Marcelo y Barco distintas etapas en el proceso formativo docente. Las dos primeras de ellas, y básicas en nuestro caso, son:

- 1) Preformativa: abarca los conocimientos y las experiencias previas a la formación y que han sido vividas especialmente como alumno. Éstas son soporte de las teorías implícitas y de las representaciones sociales.
- 2) Formación inicial: precede al desempeño docente y comprende la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes a la iniciación y el desarrollo profesional

La capacitación y adquisición de habilidades correspondiente a la segunda etapa cobra especial importancia para minimizar debilidades y aumentar las fortalezas del futuro profesor. Esta tarea es compleja y considerada de bajo impacto, dado que suele observarse en el desempeño de los noveles practicantes la reproducción del modelo vivenciado en su etapa preformativa.

Dice da Cuhna ( 2004: 92)

De alguma forma, vé-se uma certa reprodução, no comportamento docente. E, isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas (De alguma forma, se ve una cierta reproducción en el comportamiento docente. Esto tiene aspectos positivos, pero también tiene el riesgo de la repetición de prácticas sin una reflexión sobre ellas.) [Traducción nuestra]

Las prácticas pedagógicas deberán incentivar, por tanto la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Los conocimientos apuntan al “saber” y corresponden a la materia a enseñar. Las habilidades permitirán el mejor “hacer”, en tanto que las actitudes se relacionan con el “sentir” o el “ser” y guardan relación con los valores, el entusiasmo y el placer con el que se desarrolla la tarea.

Si bien el concepto de “buen profesor” es valorativo y por lo tanto es necesario contextualizarlo en un tiempo y lugar, existen ciertas habilidades que se reiteran y que pueden agruparse en el “saber”, en el “hacer” y en el “ser”.

Guarda relación con el “saber” el dominio del conocimiento a transmitir; con el “hacer” el esfuerzo por tornar comprensible el contenido; y con el “ser” o “sentir” apuntar a prácticas que dan sentido a las inquietudes de los alumnos, requiriendo de un docente entusiasta, esforzado y comprometido.

## 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Como se señalara en el diseño metodológico se trabajó con técnicas distintas aplicadas a dos grupos diferentes: alumnos y ex -alumnos.

Los primeros desarrollaron una narrativa en base a pautas brindadas por la cátedra. Se trata de un grupo muy reducido de 3 varones menores de 35 años. Es de resaltar que los grupos reducidos son una constante en este profesorado y que probablemente coincida con la apreciación citada de Hevia sobre la preferencia de continuar los estudios grado volcándose a la investigación o al desarrollo de especializaciones, magísteres o doctorados.

Estos alumnos ya están ejerciendo o han ejercido la docencia, a la par que desarrollan la actividad profesional. Se manifestaron interesados en adquirir estrategias que les permitan desarrollar más eficientemente la carrera docente

Los segundos se abocaron a responder un cuestionario breve. En ambos casos se buscaba indagar sobre las fortalezas y debilidades a enfrentar por el primer grupo y ya experimentadas por el segundo, teniendo como meta a alcanzar las características de un “buen profesor”.

El segundo grupo de ex -alumnos correspondiente al período 2001 al 2005 se compone de 19 integrantes, de los cuales 10 fueron contactados y se avinieron a responder el cuestionario.

En este grupo de 10 ex -alumnos hay una mayoría significativa femenina, dado que 8 de sus integrantes corresponden a este género y sólo 2 son varones. Se observa así una concordancia con la preeminencia femenina en las semiprofesiones.

Se pueden establecer dos subgrupos dentro de este segmento analizado.

El primer subgrupo de 4 alumnos, son mayores de 35 años. Ingresaron tardíamente a la carrera docente, pero todos ellos en mayor o menor grado, habían incursionado en la docencia con anterioridad. Su ingreso se debió a distintas razones, entre las que encontramos incorporar conocimientos didácticos para modelar sus metodologías y vocación que no habían tenido con anterioridad oportunidad de satisfacer. Dicha oportunidad surgió en algunos casos como consecuencia de la disminución del trabajo profesional típico de la crisis económica sufrida en nuestro país en los años precedentes.

El segundo subgrupo compuesto por 6 alumnos iniciaron la carrera docente casi inmediatamente después de obtener su título de grado. Su decisión se debió principalmente, y en este orden, al deseo de mejorar las condiciones de inserción laboral, interés por seguir estudiando y gusto por la docencia.

Ambos subgrupos muestran características similares a la hora de indagar su actividad presente.

Mayoritariamente desarrollan en forma paralela la actividad docente y profesional, salvo dos casos, uno de los cuales se encuentra aún desocupado y el otro abocado exclusivamente a la profesión liberal.

Dentro del grupo que ejerce la docencia, cabe señalar las particularidades de quienes lo hacen como ayudantes de docencia en la universidad. En este caso, las respuestas indican que cumplen un rol distinto al docente de educación media, ya que su principal labor implica colaborar con el docente titular en las prácticas que realizan los alumnos no teniendo a su cargo el desarrollo de temas teóricos.

A la hora de analizar las fortalezas y debilidades encontramos una marcada coincidencia entre ambos grupos de alumnos y ex -alumnos, por lo que se desarrollan en forma conjunta.

Las fortalezas citadas fueron la expertez de los conocimientos específicos y la solidez de la formación académica atribuibles a su carrera de grado y revalidadas en la práctica profesional, lo que les permite dar credibilidad a los contenidos que el docente trasmite. Por otra parte hay un reconocimiento que la madurez al momento del inicio de

la carrera docente les permitió un aprovechamiento más intenso facilitando la lectura de la realidad del aula desde un lugar diferente.

Otras fortalezas guardan relación con metas personales, así un alumno considera dentro de las mismas el intento de construir con alumnos adolescentes una relación adulta de respeto mutuo.

En lo que a debilidades se refiere encontramos el temor a enfrentar la imprevisibilidad de la realidad áulica, lo que en algunos casos, y por motivos de personalidad, les provoca también cierta incomodidad. El temor a trabajar con grupos humanos siempre diferentes y con necesidades también distintas conlleva a esa sensación de inseguridad que se vive como una debilidad más.

En otros casos, una reflexión introspectiva les ha llevado a reconocer cierto apego a la concepción clásica del proceso de enseñanza - aprendizaje donde el docente es el que posee exclusivamente el saber y el alumno quien lo incorpora pasivamente. Se señala el temor de no lograr superarlo y que sus clases sean sólo variantes de una clase tradicional.

Finalmente encontramos las debilidades que apuntan a no ser capaces de llevar a cabo la transposición didáctica de las propias disciplinas o a encontrarse carentes de herramientas para el abordaje estratégico de ciertos temas.

Al momento de definir al buen profesor todos los encuestados coincidieron en señalar características similares como:

- ◆ poseedor de conocimientos válidos que pueda transmitir enriquecidos con su propia experiencia.
- ◆ trasmisor de valores
- ◆ observador del alumno y de sus individualidades y apasionado en su labor.
- ◆ honesto, reflexivo, esforzado y con capacidad para entender las particularidades del alumno de la postmodernidad detectando, a su vez, sus necesidades de aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

El perfil de nuestro alumno es el de un profesional quien se encuentra desarrollando la actividad docente, lo ha hecho con anterioridad o pretende intentarlo próximamente. Ha detectado la necesidad de apropiarse de estrategias y metodologías que le permitan prestar con más eficiencia una tarea por la que dice sentir cierta vocación o “gustarle” y que desea desarrollar a la par del ejercicio de su profesión.

Cuestiones personales y laborales fueron las determinantes de que el acercamiento al profesorado se haya producido a una edad más temprana o más tardía de sus vidas.

En todos los casos el dominio disciplinar es señalado como una fortaleza, y en algunos también se considera tal el firme propósito de volcar en la docencia sus valores y convicciones.

Las debilidades mencionadas guardan relación con un sentimiento de indefensión frente al aula producto de la personalidad del sujeto, carencia de estrategias adecuadas o directamente temor a la imprevisibilidad.

Las debilidades para acercar a nuestros alumnos a su propia visión del “buen profesor” se centran en la tensión que ellos avizoran al momento de enfrentar situaciones múltiples y complejas en el aula. Son conscientes de que la fortaleza de su dominio disciplinar no garantiza el aprendizaje de sus futuros alumnos.

Esta incertidumbre no es exclusiva de nuestros alumnos, sino que es reconocida por Bazdresch Parada “como fiel e inseparable compañera del docente”.

Si bien la experiencia de la práctica docente no puede ser anticipada, se pretende una tarea reflexiva con el alumno que le permita elaborar y suavizar esas tensiones.

Esta retroalimentación que nuestra indagatoria nos ha permitido obtener, nos señala que nuestra tarea como docentes de la Didáctica Especial debe apuntar a un permanente espacio de reflexión que permita anticipar dificultades, explicitar modelos incorporados que no se desean repetir, brindando mayor seguridad a los sujetos que deben enfrentar las prácticas para que puedan ejercer un control racional de las situaciones cotidianas.

La adquisición de una postura reflexiva será de utilidad en el momento de las futuras prácticas docentes. Su transposición permitirá el desarrollo de esta competencia, característica del profesor reflexivo que investiga en sus propias prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

Ardiles, M. *Los profesores de secundaria en escenarios de trabajo.* "Puentes que inspiran otros puentes" <http://www.redu.cl/raes.nsf>. (accedida en 02/05/06)

\_\_\_\_\_. *El análisis de las prácticas en la formación de los que enseñan.* <http://w.w.w.fchst.unlpam.edu.ar/ciels/003pdf> (accedida el 26/04/06)

Bazdresch Parada, M. *Las competencias en la formación docente.* [http://w.w.w.educacion.jalisco.gob.mx\(consulta/educar\)](http://w.w.w.educacion.jalisco.gob.mx(consulta/educar)) (accedida el 27/04/06)

Da Cunha, M.I. (1996). *La profesión y su incidencia en el currículo universitario.* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Bs.As. 1996

\_\_\_\_\_. (1998). *O professor universitario na transicao de paradigmas.* J.M.Editora. Brasil

\_\_\_\_\_. (2004). *O bom professor e sua prática.* Papirus Editora. Brasil

Davini, M.C., G.Biber, P.Calatayud y G. Cuadrado. *Así ven su formación los estudiantes de magisterio.* Publicado en Zona educativa, Revista 11. <http://D:zonaedu.web/Revista11/Investigacion.html> (accedida el 27/04/06)

Filkenstein, C. y E.Lucarelli ( 2003). *La articulación teoría- práctica en un espacio curricular de formación en la profesión .* Presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en setiembre de 2003 en San Luis. [www.conedsup.unsl.-edu.ar](http://www.conedsup.unsl.-edu.ar) (accedida el 02/05/06)

Lucarelli, E., M.Nepomneschi, I.A. de Hevia, M.E.Donato, C.Finkelstein y C.Faranda. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría a la práctica en la formación.* Paidós. Buenos Aires

Riquelme, G., S .Brusilovsky, M.C.Davini, A .Birgin, J. L.Yáñez, C. Mayor, M .Sánchez y G.Vaysse. *Políticas y sistemas de formación.* (1998) Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires

Rodríguez, M. y Mena García. *Formación reflexiva- creativa de competencias investigativas en los docentes.* <http://www.168.96.200.17/ar/liobros/cuba/rodri2.rtf>. (accedida el 27/04/06)

## **Expectativas previas sobre las prácticas docentes de maestros orientadores y residentes. Sus implicaciones en la formación docente inicial**

*Wiedemer, Karin*  
karin@neil.com.ar

Instituto Superior de Formación Docente N° 29 de Merlo

Desde los años 80 existe una gran preocupación por el estudio los factores involucrados en la formación de maestros y profesores.

Los puntos de interés se centran en: el análisis del contexto de inserción laboral, las características de las prácticas docentes en las escuelas y el proceso que se pone en juego en relación con el aprendizaje práctico en los ámbitos escolares de los residentes junto a los maestros orientadores .

Conocer y comprender cuáles son las implicaciones de este proceso formativo y cuál es la incidencia del docente orientador en la construcción de este saber práctico de los practicantes, es un aspecto relevante a la hora de avanzar sobre **el conocimiento de la formación de los docentes.**

**El objetivo central de este artículo es focalizar sobre** las expectativas previas, es decir las anticipaciones en relación al desempeño del rol que tienen tanto MO<sup>1</sup> como R<sup>2</sup>, ya que marcan un aspecto interesante a la hora de analizar el período de prácticas de enseñanza en la formación docente inicial pues obran como eslabón inaugural de las mismas.

Estas anticipaciones se configuran con múltiples condicionantes, arraigados tanto en las trayectorias personales como en las institucionales y sociales en relación al rol, configurando de esta manera un dispositivo pedagógico que implícitamente acciona sobre la formación práctica del R. y sobre la mirada inicial del MO hacia él.

---

<sup>1</sup> MO se refiere a la abreviatura de Maestro Orientador y el número que acompaña corresponde a cada MO entrevistado

<sup>2</sup> R se refiere a la abreviatura de Residente y el número que acompaña corresponde a cada R entrevistado.

Transparentar y articular estas expectativas, tanto del MO como de R, nos dará material fecundo para comprender las primeras interacciones que se establecen entre estos actores de la formación antes de que ésta se inicie formalmente.

Buscamos describir y analizar estas percepciones iniciales porque creemos que imprimen huellas importantes en el proceso de formación **condicionando** lo que cada uno de los actores involucrados espera del otro en forma anticipada.

Esta mirada “predicha” marca tendencias que van configurando el escenario formativo

#### EXPECTATIVAS PREDOMINANTES DE LAS MO HACIA LAS RESIDENTES.

En el relevamiento realizado se destaca como expectativas más relevantes hacia las R aquellas que se vinculan con las **relaciones afectivas a establecer con los niños, el respeto por las normas y la responsabilidad frente a la tarea**. Algunos testimonios ilustran esta posición:

*“Mis expectativas apunta a que ame a lo niños y disfrute estando con ellos, que sea responsable (en todo sentido) que sea respetuosa, que disfrute de su tarea y de sus logros...” ( Marcela, 2da sección)*

*“Que se cree un vínculo de afecto y respeto. Que en la alumna exista la intención de aceptar las sugerencias y tomarlas como consejos útiles para el futuro”  
( Patricia, 1era sección)*

*“ Las expectativas son varias, con los niños que se relacione afectuosamente, sin que esto afecte su rol (...) que tenga una buena relación, cariñosa y respetuosa..” (Carolina, 2da sección)*

*“Que la alumna demuestre interés y responsabilidad en la actividad emprendida, que se observe condiciones personales y vocación por la tarea. Que sepa controlar y limitar al grupo a fin de no desorganizarlos y poder así trabajar en el ambiente necesario. “  
(Romina, 3era sección)*

Se busca que la residente logre integrarse al grupo, que sea afectiva, comunicativa, cariñosa sin perder de vista la formación de hábitos de orden, higiene y cortesía. Si bien es innegable que las relaciones vinculares y los afectos son aspectos inherentes a la profesión docente, en particular cuando se trabaja con niños de tan corta edad, es importante destacar la incidencia predominante, que tiene estos aspectos sobre

otros componentes, también relevantes a la hora de considerar los aspectos constitutivos de la formación docente.

Destacamos al inicio de este desarrollo que las expectativas tienen como elemento constitutivo los imaginarios sociales e históricos en relación al rol y a la profesión. En este punto es significativo señalar cómo la impronta del rol de la maestra jardinera actual sigue impregnada con una fuerte huella de figura maternal, que surge vigorosamente como expectativa en las MO en relación a las alumnas residentes.

Es válido traer a escena algunos postulados acerca de las condiciones que debían reunir las maestras de Nivel Inicial y que fueron enunciadas hace ya varias décadas atrás por Faure, Ortega y otras precursoras del Nivel dentro del país y que siguen vigentes en los testimonios antes presentados:

*“La jardinera debe amar profundamente a los pequeños, lo que supone el don de sí misma (...). Instintivamente, la jardinera ama a los pequeños con amor sincero y fuerte, que la induce a olvidar, desde su llegada al jardín de infantes, todo lo que no sea ellos: preocupaciones personales, por amor se inclina incansablemente sobre cada niño para conocerlo y comprenderlo a fin de ayudarlo a mejorar, el amor le conserva la energía y la juventud de corazón y de espíritu....” (Faure 1953 )*

*“La jardinera será maestra y madre: auténtico clima, equilibrio constante, madurez indispensable, sacrificio generoso, en pro no sólo del hombre que será, sino del niño que es, pues sólo así y por natural gravitación, incidirá positivamente en su futuro..... solo así será la moderna artífice de la infancia.....”(Cordeviola de Ortega,1978).*

Los valores, como la responsabilidad, el respeto, el cumplimiento con el deber, (planificaciones, horarios, etc) son indicadores altamente recurrentes, como así también las creencias en los dones personales para la profesión. Las características morales “del deber ser” son expectativas que las orientadoras tienen sobre sus alumnas, expectativas que también la sociedad deposita sobre ellas mismas como docentes originadas en las tradiciones históricas iniciales del magisterio. Al respecto es Alliaud (1992) quien afirma que la moral y la pureza fueron desde el inicio los símbolos de la docencia femenina: controles en la forma de vestir y de vivir así como sobre la moral pública y privada.

Otros aspecto que podríamos mencionar es en relación a la **conducción del grupo, la aceptación de sugerencias, la continuidad de la línea de trabajo, el**

**sostenimiento de lo ya establecido**, en definitiva el mantenimiento del status quo, donde la innovación prácticamente no tiene espacio disponible.

En íntima relación con estos indicadores es Fiquemont quien en 1964 plantea que: "La disciplina exige de la jardinera pureza de pensamientos y sentimientos, ejercicio de autoridad moral gracias a la cual los niños confían y se sienten seguros, exige regularidad y orden perfectos, buena organización que se manifiestan en el agradable orden de la clase, en la cual cada cosa tiene exactamente su lugar y en el que el conjunto da impresión de armonía, guiados por ella los niños hacen sus propias experiencias pueden ir y venir (...) sin embargo no son libres para hacer mal, ser ruidosos, molestos, utilizar mal el material(...) los pequeños deben comprender que no se puede ir contra un orden establecido." (Fiquemont,1964 p.54)

La **función** primordial es **encauzar las conductas, hábitos y buenas costumbres**. Al decir de Foucault "la puesta en marcha de la maquinaria escolar apuntó a moldear ciudadanos. La modalidad propia del disciplinamiento en tanto "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault, 1987.p141) .

Durante los períodos de práctica, ¿se buscan residentes dóciles? Pregunta fuerte que surge de la lectura de las expectativas y que estaría dando algún indicador en cuanto a las características que pueda adoptar la inclusión del residente dentro de la escuela. Algunos testimonios hacen referencia a este punto:

*"Que mantenga en la sala todo lo establecido por su docente orientadora, colaborando activamente para el logro de buenos resultados." (Micael, 3era sección)*

*"Que logre vincularse con la institución y con la comunidad. Que pueda desarrollar las actividades utilizando los contenidos dados por la maestra orientadora. Que sea responsable y que acepte las sugerencias". (Daiana, 3era sección)*

Ahora bien, dado que estamos hablando de formación de docentes es pertinente preguntarnos acerca del conocimiento y la preparación profesional. Las expectativas sobre ambos puntos si bien aparece explicitado en las MO, no ocupa un lugar privilegiado dentro del abanico de indicadores señalados.

En algunos testimonios se plantea:

*“Me interesa que tenga incorporadas las nociones básicas a aplicar en cada actividad, en cada área” (Roxana 1era sección)*

*“Que realice propuestas para las distintas actividades y que posea seguridad para fundamentarlas.” (Ursula, 2da sección)*

Se visualiza en estas afirmaciones un cierto carácter aplicacionista y utilitario del conocimiento y de la práctica en sí, que sería el ámbito donde se ponen en acción los conocimientos adquiridos en los profesorados.

La escuela representa el ámbito del hacer, mientras que el instituto el ámbito de los aspectos más conceptuales y académicos. No es objeto de este apartado hacer un análisis de estas temáticas pero si es importante señalarlas a la hora de considerar los aspectos y consideraciones previas que se ponen en juego en los actores a la hora de iniciar el período de residencia.

#### EXPECTATIVAS PREDOMINANTES DE LAS RESIDENTES HACIA LAS MAESTRAS ORIENTADORAS

Paralelamente las **R** también tienen expectativas en relación a las MO que acompañarán su período final de formación. Estas imágenes previas fueron construidas a través de la experiencia que ya han tenido durante sus años anteriores de profesorado a las que se anexan no solo los esquemas representativos de maestros que se han configurado a lo largo de su trayectoria escolar, sino también a todas aquellas figuras que obraron como “enseñantes” a lo largo de su vida.

Las expectativas en cuanto al rol demuestran tendencias centradas particularmente en **el vínculo** que se va a establecer con la MO. Si bien es innegable que los aprendizajes se dan sobre una fuerte base vincular, también es importante reconocer que los adultos, y en este caso particular nos referimos a los alumnos de magisterio, están en un proceso de socialización secundaria cuyas características marcan diferencias con la socialización inicial del niño. Berger y Luckman (1968) plantean que la “socialización primaria no puede darse sin una identificación con una alta carga emocional mientras que la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación de personas, la socialización secundaria apunta a

la adquisición del conocimiento específico de roles. (Berger-Luckmann 1968, pp.166-167- 175)

Es durante el proceso de socialización secundaria donde los sujetos aprehenden a sus otros significativos, en este caso los MO, como funcionarios institucionales, con la tarea formal de transmitir conocimientos específicos del rol. Es interesante observar cómo este proceso queda de alguna manera desdibujado observándose un fuerte anclaje en vivencias y expectativas centradas específicamente en procesos primarios de la relación vincular.

Frente a la pregunta acerca de lo que esperan de las MO algunas residentes nos dicen:

*“Que converse conmigo, que sea sincera al dirigirse a mí, que me explique, que mi presencia no la incomode...” (Juliana, residente en 3era sección)*

*“Qué me oriente y guíe para tener mayor seguridad, Que no corrija mis errores delante de los nenes mientras doy las actividades( Sandra, residente de 2da sección)*

*“Que confíe en mí. Que a través de sus sugerencias y de su experiencia me transmita seguridad, que entre otras cosas es lo que yo necesito y por último pero fundamentalmente que me de un lugar frente al grupo. (María Belén, residente de 2da sección )*

Esencialmente las expectativas están centradas en **el buen vínculo** que esta maestra pueda entablar. La residente se posiciona radicalmente desde el rol de alumna, y es la maestra, SU MAESTRA ORIENTADORA, la que tendrá que ayudarla, aconsejarla guiarla.

Desde estas expectativas iniciales la R se ubica en un lugar de alumna-niña dentro de su carrera de profesionalización, lugar que obtura la construcción del rol docente, reforzando vínculos en general de dependencia .

Se observa una clara relación de asimetría donde el otro, en este caso MO, sea en función de ella ( alumna) : Se observa con frecuencia y un fuerte acento en expectativas relacionadas con :

*“Que me ayude”*

*“Que me comprenda”*

*“Que me de confianza”.*

Desde este vínculo dependiente se desprende otra expectativa que está en estrecha relación y es la necesidad de las R de **responder a las expectativas de los maestros**. Algunas afirmaciones dan cuenta de ello:

*“Deseo desde lo más profundo que juntas logremos un buen vínculo. Te confieso que tengo miedo de no ser lo que quizás vos esperas de mí y te pido que si en algo no estás de acuerdo conmigo por favor no dudes en decírmelo. ( María Belén)*

*“Espero poder cumplir con todas tus expectativas” (Sandra)*

*“Trataré de cumplir mis obligaciones respondiendo a las necesidades requeridas dentro de la sala y del jardín. Desde ya pondré todo mi empeño y dedicación.” (Juliana)*

Es interesante observar como todos estos relatos apuntan más bien a una relación vincular de tipo extra-laboral, íntima, teñida por lo afectivo y lo emotivo. Los tipos de vínculos siguen siendo notablemente asimétricos donde la mirada del otro, lo que otro espera prevalece sobre las expectativas profesionales.

Las residentes desde sus expectativas visualizan a la maestra orientadora atribuyéndoles características y connotaciones de mujer-madre más que de mujer – profesional. Esta condición se engarza a la idea largamente cultivada durante la socialización femenina, de que el trabajo de la mujer es sinónimo de cuidados, sentimientos y actitudes. (Sandoval Flores 1992)

El aprendizaje de la práctica está centrado inicialmente en el logro del reconocimiento y el afecto por parte del maestro, a partir del cual recién se pueden visualizar expectativas centradas en la experiencia del maestro, en la idoneidad de su trabajo, en particularidad de sus estrategias de enseñanza.

El poder está enmascarado a través del permiso para actuar y para hacer. Las alumnas en sus discursos **solicitan permisos** para ocupar el lugar del poder y ejercerlo con los alumnos. En estrecha relación aparece el temor a ser desautorizada ante el grupo, de ser “retada-castigada” frente a los niños, en realidad ubicándola como un niño más o como un niño desobediente. Los testimonios nos dicen:

*“Espero que no corrija mis errores delante de los nenes mientras doy mis actividades”*

*“Espero que cuando algo no esté bien, espere el momento justo para decirlo y no lo haga delante de los chicos”*

Este lugar de Residente-niña cambia cuando aparecen manifestaciones en relación a los celos y la competencia. Para muchos maestros el ingreso de un alumno residente implica una pérdida de lugar dentro del grupo, una pérdida de la supremacía sobre el grupo, el afecto y el cariño será compartido con otro, en este caso un R.

En estas ocasiones los afectos del grupo de niños es un punto álgido de conflicto, en particular cuando se da en forma tácita y los sujetos no dan cuenta de ello. Por momentos son objeto de disputas entre las MO y las R, los niños pasan a ser objetos de competencias, dejan de ser alumnos en situación de enseñanza para pasar a ser punto de discordia entre dos adultos que disputan el rol.

Para muchas R el temor a “apropiarse” del grupo actúa como sentimiento anticipatorio, si bien muchas maestras plantean en la relación con la practicante actitudes que implican celos frente al grupo son las propias R las que anticipan dentro de sus expectativas que se genere este sentimiento en la relación con la maestra orientadora. Es muy claro en las manifestaciones previas que a continuación de transcriben:

*“Quiero que sepas que no es mi intención el de ocupar tu lugar, sino aprender a tu lado y que siempre tus sugerencias sean bienvenidas.” (Romina)*

*“Mi intención no es quitarte nada, solamente quiero compartir el cariño amor de los nenes.” (Sandra)*

*“Que me integre al grupo y les haga notas a los nenes que también somos señoritas” (María Belén)*

Este temor y preocupación se manifiesta en muchas R y aparece como expectativa al ingresar a la institución; **“quitar el lugar”, “robar el cariño”, “ser la intrusa”** son términos que frecuentemente aparecen en los relatos, donde además las R, se ubican como pares de las MO.

Finalmente aparecen expectativas en torno a las intervenciones profesionales de las MO en relación a la enseñanza de la práctica docente, las que se centran fundamentalmente en las sugerencias aportadas por las MO como expertas en la tarea.

*“Que me de todas las sugerencias necesarias para poder enriquecer y mejorar” (Micaela)*

*“Que converse conmigo acerca de mi trabajo con los nenes para así ir puliendo ciertas cuestiones o corregir errores” (Florencia)*

*“Que me guíe en mi desempeño en la sala, marcando o dando sugerencias sobre algún punto de mi práctica que no se haya desarrollado contemplado como por ejemplo organización de los materiales, del grupo del espacio” ( Miriam)*

Paradójicamente todas las expectativas planteadas tanto por MO como por R no tienen escasa consideración hacia la preparación profesional, el conocimiento, y los aspectos didácticos pedagógicos de la profesión docente. Esta particularidad ya estaría marcando, de alguna manera, tendencias que luego se desplegarán durante el desarrollo del período de residencia propiamente dicho y que son importantes analizar ya que forman parte de la formación docente inicial.

De alguna manera el recorrido presentado pretendió poner en evidencia un aspecto de la formación **“las expectativas previas”** que rara vez se considera en el análisis de las prácticas de residencia.

Comprender la complejidad de esta instancia implica reflexionar sobre cada uno de sus componentes y la incidencia sobre la construcción del rol docente.

#### BIBLIOGRAFÍA

**Alliaud, A.**1998. “El maestro que aprende”. Ensayos y Experiencias. Nro 23. Buenos Aires, Ediciones. Novedades Educativas.

**Alliaud A.** 1992.” Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión”. Revista Argentina de Educación N 18 .

**Berger P y Luckmann T.** 1993. “La construcción social de la realidad” Buenos Aires. Editorial Amorrortu editores.

**Contreras D.** 1987. “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de Enseñanza”. Revista de Educación Nro 282. Madrid/MEC.

**Cordeviola de Ortega M I.**1978. “Cómo trabaja un Jardín de Infantes”.Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

**.Davini, M.C.** 1995. “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Buenos Aires, Paidós.

**Davini, MC, Alliaud A, Vezub L, y otros** 2002 “De aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar”. Buenos Aires. Papers Editores.

**Edelstein, G.** 2000- “El análisis didáctica de las prácticas de la enseñanza”. Revista del IICE. Año IX. N° 17., Facultad de Filosofía y Letras. UBA/ Miño y Dávila.

**Edelstein, G- Coria A.** 1995.” Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia”. Buenos Aires. Kapelusz.

**Faure M.** 1953." El jardín de Infantes". Buenos Aires.

**Fiquemont J.** 1964. "Jardines y jardineras de infantes". Buenos Aires. Editorial Amauta S.A.

**Jackson, P.** 1999."Enseñanzas Implícitas". Buenos Aires. Amorrortu.

**Sandoval Flores E.** 1992"Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente". México. Revista Nueva de antropología. Vol XII N° 42.

# **La complejidad del rol del profesor de práctica y la diversidad del estudiante de Magisterio hoy**

*Zubimendi, Diana*  
dzubimen@uns.edu.ar

Escuela Normal Superior - UNS

## INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL

Las reflexiones presentadas en este trabajo surgen a partir de mi desempeño durante los últimos ocho años como profesora a cargo de las cátedras “Práctica Docente: La escuela y el Aula” y “Práctica y Residencia”, de 2do. y 3er. año respectivamente, del Profesorado de EGB (1° y 2° ciclo) de la Escuela Normal Superior, de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca.

La modalidad de la carrera contempla el desarrollo de los tiempos de cursada de los espacios curriculares, en el turno tarde, y los tiempos de la práctica, en el contrario, el turno mañana.

La duración de la misma, de acuerdo al Plan de Estudios, está pautada en tres años, (al igual que la del Profesorado de Educación Inicial, con tiempos organizados en horarios contrarios). No todos los alumnos egresan en ese lapso. Existe un curso para cada año y cada modalidad (seis en total). En cada cátedra, y en las de la Práctica en particular, se conforman grupos heterogéneos, por cuestiones intrínsecas a la carrera y por variadas temáticas personales.

Tanto para 2do. como para 3er. año, trabajo en encuentros semanales durante todo el año en los que abordo distintas perspectivas teóricas, propicio la integración con las perspectivas prácticas, la socialización de experiencias, el debate y el intercambio. Artículo contenidos y acciones con mi colega del espacio del 1er. año de la Práctica: “La escuela y su contexto”

Me referiré a las propuestas fundamentales de mis Programas de cátedras en una apretada síntesis. En ellos planteo la formación de un profesional docente ético y crítico, que observa, analiza e interpreta la realidad social y educativa para modificarla, intenta desnaturalizar lo cotidiano, investiga y reflexiona sobre su propia práctica con la intención de mejorarla.

### **En 2do. año**

*Primer cuatrimestre*, en un grupo-clase de uno de los dos ciclos de la EPB

- Trabajos de Campo, observaciones participantes. Focalización de la mirada y la intervención en la institución educativa en general integrando in situ (y luego en los informes) las perspectivas indicadas. Análisis de materiales curriculares. Aproximación gradual a las tareas del rol docente.

*Segundo cuatrimestre*, en un grupo-clase del otro ciclo de la EPB, (con respecto al anterior)

- Pasantías. Énfasis en la participación institucional y en la intervención áulica. Desarrollo de secuencias de trabajo para la enseñanza. Prácticas de Ensayo. Reflexión sobre la propia práctica.

**En 3er. año**, con la misma modalidad de integración en los grupos-clase.

*Primer cuatrimestre*

- Trabajos de Campo. Profundización del contacto con la normativa vigente y los diferentes circuitos de circulación de información institucional (legajos, boletines, comunicados); y de la intervención real o simulada (elaboración de registros de clase, actas, diagnósticos, informes).
- Trabajos de diseño. Elaboración de propuestas pedagógico-didácticas. Prácticas Iniciales.

*Segundo cuatrimestre*

- Residencias. Construcción reflexiva de la práctica profesional. Testimonio de procesos metacognitivos (diarios, crónicas). Preparación de actos escolares. Trabajos de investigación.

Todo propósito de construir y desarrollar luego, un Programa de cátedra, debe ser contextualizado, atender a determinadas coyunturas socio-histórico-culturales que nos incluyen. Por lo tanto, cada año debo adecuar a la realidad concreta, las anteriores propuestas. Siguiendo a Marta Souto (1993), procuro actuar con un pensamiento docente complejo y comprensivo. Trabajo con la incertidumbre, la diversidad y la interacción. Procuro seguir alternativas diversas de acción; incluyo la apertura de posibilidades; contemplo situaciones singulares; procuro captar las redes de significados que configuran la vida real; busco la interpretación; analizo lo idiosincrático desde la complejidad de las situaciones y los contextos, trato de comprenderlos y atribuirles sentido. Esta extensa enumeración pareciera ser “puramente teórica”. Sin embargo, estoy convencida de que no es así, cuando pienso en el apoyo y escucha que brindo al alumno inseguro al iniciar sus prácticas; al que no seleccionó una modalidad viable al elaborar su propuesta pedagógica; al que no puede estar presente el día de inserción en la institución-destino, por una problemática seria; al que llega con muy poca anticipación a terminar los “borradores” de su carpeta didáctica, y le permito acercarlo el fin de semana a mi domicilio; al que vivió una situación conflictiva con su pareja pedagógica o con su docente orientador; al que necesita más tiempos para afianzarse en su lugar de futuro docente; al que estando muy bien posicionado en el rol, necesita abreviar sus prácticas por cuestiones personales; al que “ubico” en una institución en el turno tarde, por sus horarios laborales. La lista podría seguir y me confirmaría que, ante los cambios y necesidades, estoy en un camino de indagación y reflexión, de apoyo y orientación.

En este trabajo intento poner al descubierto algunos cambios sustanciales que se evidencian en muchos estudiantes de Magisterio vinculados al contexto de crisis que atraviesa nuestra sociedad e irrumpe en los espacios educativos, aquí acotados a los de la formación docente, y en particular a los de la práctica. Contemplo el respeto por las diferencias individuales y visualizo que cada vez son más los alumnos con problemáticas diversas, a considerar en el momento de las prácticas

Caracterizo las mismas y las líneas de intervención a modo de propuestas superadoras.

Planteo la necesidad de políticas sociales que se integren a las educativas.

Los datos que apporto provienen de la observación directa, análisis, contraste e interpretación de las experiencias en relación a las dos cátedras mencionadas y al lapso de los últimos ocho años.

#### ENCUADRE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

En modo coherente con lo expresado anteriormente, concibo la práctica docente como una tarea social contextualizada, conflictiva, incierta y singular. Los factores sustantivos que le otorgan complejidad, son también los que le confieren características imprevisibles. La práctica pedagógica o de la enseñanza, remite al hecho sustantivo de “dar clase” que implica la relación triádica en la cual el docente obra como mediador entre el conocimiento y el alumno, y aunque brinda especificidad a aquélla, no la agota. Por lo tanto, la práctica docente constituye un fenómeno complejo que involucra una amplia trama de procesos y relaciones interpersonales que toma cuerpo en el trabajo diario bajo determinadas condiciones históricas, sociales e institucionales y abarca una multiplicidad de actividades no limitadas al aula. Ésta -en sentido amplio en tanto “aula flexible”- es el ámbito privilegiado en donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atravesados por una intrincada red de interacciones.

En tiempos de prácticas, esa red se extiende extramuros, se afianza y se profundiza en los diversos escenarios escolares que se convierten en nuevos ámbitos de encuentro entre alumnos y profesor, a los que se integra el maestro orientador. Así se configura la relación triangular de los sujetos de las prácticas.

Emerge un interjuego de significados en las conceptualizaciones de “grupo clase” de acuerdo a la mirada que se privilegia. En la institución formadora, es el constituido por los estudiantes de Magisterio, y en la institución destino, el conformado por los alumnos de las docentes orientadoras. Será este último grupo, el que otorgará el status de practicante. En otras palabras:

*“La iniciación en la práctica de la enseñanza tendría su fuerza y su poder movilizador en la medida en que lo que allí se pone en juego es... reconocerse a sí mismo en ese lugar de encuentro, donde se trata de construir una posición, la de docente-practicante, que no puede eludir las múltiples demandas de esos ‘otros’, que son en definitiva quienes terminarán por legitimarlo a partir del reconocimiento que le otorguen”*

(Coria, 1992, en Gloria Edelstein y Adela Coria, 1995:39)

Si enfoco al grupo de practicantes como tal, compruebo que evidencia las características fundamentales que señala Marta Souto (1993). Unas, remiten a los rasgos que dan unificación externa a los grupos y tienden a acentuar la homogeneidad y uniformidad en ellos, en la forma de las obligaciones dadas institucionalmente. Las otras, surgen como elementos y relaciones diferenciales en el grupo. De este modo, el grupo es formal y homogéneo pero también informal y heterogéneo.

Propongo la modalidad de inserción en los grupos-clase, por parejas de practicantes que ellos mismos definen. El motivo es favorecer la creación de un espacio de construcción y contención, propiciando las posibilidades de pensar, discutir, diseñar y desarrollar propuestas pedagógico-didácticas con alguien posicionado en el mismo rol. Cuando me presentan los informes de avance de dichas propuestas, oriento y guío la elaboración de las programaciones de aula definitivas (y flexibles a la vez), en la mayoría de los casos, en un trabajo conjunto –si bien con distintas miradas- con la docente orientadora.

Respeto las elecciones de parejas pedagógicas y también los invito a considerar en alguna etapa, el cambio de compañero, lo cual daría cabida a nuevas experiencias. Por diferentes cuestiones, se dan las dos posibilidades: la pareja pedagógica que continúa sin cambio hasta finalizar las residencias, y las nuevas, que deben redefinirse por postergaciones de uno de sus integrantes relacionadas con el ritmo en las cursadas de espacios correlativos, o por otras razones.

Al momento de la inserción en instituciones-destino selecciono contextos socioculturales diversos (periferia urbana, barrios del macrocentro, marginales y microcentro). La intencionalidad que persigo, es la toma de conciencia por parte de los alumnos, de la magnitud de los cambios a los que está expuesta la sociedad, que en su transformación tiñe a la educación de un alto grado de complejidad que obliga a redefinir la función de la escuela y la del rol docente. Aquí considero necesario plantear una ruptura en la mirada que se detiene habitualmente en el contexto del “afuera” de la institución formadora, y direccionar el enfoque de análisis al interior del Profesorado, que no es ajeno al contexto de crisis actual ya que también es afectado por la incertidumbre y la vulnerabilidad social.

## EL PROFESOR DE PRÁCTICA. TOMA DE POSTURA

Desde el rol de profesor de Práctica (uno solo para cada espacio de la práctica docente en cada año de la carrera, -en mi caso para 2do. y 3er. año-), existe un alto grado de exposición e implicación personal, que se desprende del abanico de tareas a cumplir, y más aún, de las múltiples dimensiones que surcan los procesos interactivos en la propia institución y en las instituciones-destino, extendidos aquí, por la diversidad de escuelas y de actores involucrados. El énfasis está puesto en un fuerte acompañamiento a cada alumno en los tres momentos de la enseñanza de acuerdo a lo considerado por Philip Jackson -retomado por la mayoría de los especialistas-, como sostén y guía en la apropiación de los aprendizajes relacionados con la práctica. En el *preactivo*: apoyo en la elaboración de carpetas didácticas con planificaciones por área curricular, planes de clase, selección y estructuración de actividades y materiales para el aprendizaje; en el *interactivo*: acompañamiento de clases, orientaciones puntuales durante las mismas, informe escrito; y en el *posactivo*: conversación luego de las clases y entrevista sobre lo vivenciado, para contribuir a la reflexión sobre la propia práctica como construcción social.

Mi idea es desterrar la concepción de supuestos que plantean el hecho educativo como una acción homogénea, factible de ser “aplicada” a cualquier ambiente áulico y a cualquier sector de la sociedad, concepción que no lo reconoce como hecho complejo y desconsidera la existencia de heterogeneidad y fragmentación social y cultural, actualmente en aumento. Retomo los conceptos anteriores, a partir de la referencia de Ángel Pérez Gómez a:

*“...las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.” (1993:407).*

Este autor agrega a lo expresado antes, los valores puestos en juego, y el conflicto que le generan al formador, la definición de metas y la toma de decisiones que involucran lo ético, lo social, lo político, lo institucional y lo pedagógico como principales dimensiones.

Tal como expresan Gloria Edelstein y Adela Coria,

*“Ser formador de practicantes no es un trabajo tranquilo.” (...) “Quien forme practicantes se expone al ritmo de las prácticas y al complicado aprendizaje de moverse junto a quienes son sus actores principales.” (op.cit., 46).*

Si bien cada uno de los profesores de los espacios de la Práctica (actualmente tres en los dos Profesorados), es el único a cargo de su/s grupo/s de entre 25 y 30 alumnos en cada año de la carrera, tratamos de realizar una tarea en equipo, aún cuando no trabajamos simultáneamente con los mismos alumnos. Compartimos y debatimos experiencias, ideas y posicionamientos; nos brindamos apoyo y sugerencias en cada oportunidad que lo necesitamos.

### LOS PRACTICANTES

Hasta aquí he planteado una cuestión de contextos y posturas. Pero, ¿quién es “el practicante”? Provisoriamente lo caracterizaré como un alumno peculiar, en proceso de “formación”, como un sujeto que aprende y a la vez enseña, en un estado de tránsito entre el ser alumno o novato (posición que está abandonando) y el ser docente o experto (posición a la que aspira), es una construcción identitaria de alta exposición. La singularidad está presente en ellos porque...

*“Los practicantes son tales dentro de una institución formadora, pero esa homogeneidad de posición escolar esconde la **heterogeneidad de experiencias de vida, de formas de percepción y apreciación de la realidad, hechas cuerpo y lenguaje.**” (Gloria Edelstein, Adela Coria, 1995:38, las negritas son de las autoras)*

En el proceso de formación, convergen distintos factores que condicionan las intervenciones de los practicantes orientando sus modos de asumir el rol docente: la biografía escolar, los supuestos básicos subyacentes, las representaciones individuales y sociales. Estos elementos podrían nuclearse en torno al concepto de “habitus” acuñado por Pierre Bourdieu como historia incorporada, como un conjunto de disposiciones duraderas que determinan la forma de actuar, sentir o pensar, como un esquema de percepciones y categorizaciones con las que se aprehende la realidad. Considero oportuno destacar que estos aspectos influyen tanto en los practicantes como en los docentes. Se ponen de manifiesto en la modalidad de abordar la tarea, en la articulación

de perspectivas conceptuales y experienciales, en el testimonio de procesos metacognitivos, en la toma de decisiones.

Comúnmente, al inicio de cada ciclo lectivo, al presentar el Programa anual, y un cronograma tentativo para el desarrollo de prácticas y residencias, surgen las expectativas y la ansiedad acerca de “cuándo y dónde comenzarán...”. Muchos de los alumnos comentan sus situaciones particulares poniendo al descubierto, una gran diversidad de problemáticas. Las prácticas se transforman en una instancia deseada y sin embargo temida, en la que se hacen presentes los supuestos de los estudiantes en tanto sujetos sociales. La inquietud los invade en relación al impacto que provocarán en sus tiempos laborales, familiares y otros a ampliar más adelante.

El supuesto que interpreto como principal causal de estas situaciones, es la fuerte impronta del contexto social. La escuela, en cuya conceptualización amplia se incluyen los institutos de Profesorado, padece los mismos quiebres que la sociedad, y la incertidumbre es uno de sus rasgos distintivos ya que se ha convertido en caja de resonancia de demandas y emergentes ajenos a cuestiones específicamente educativas. Según José Contreras Domingo (1990:38):

*“... en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje... no podemos abstraernos del marco social en el que éstos ocurren... Es probablemente allí, en la relación estructural entre los procesos de enseñanza y el marco social en el que se hallan insertos, donde encontraremos la explicación para muchos de los fenómenos escolares.”*

Develar quiénes son los alumnos de Magisterio a nivel “micro” institucional, expondría en cierto modo, un recorte de la realidad a nivel “macro”. Al respecto, María Cristina Davini (1997) manifiesta que las investigaciones sobre la temática en el país, arrojan como datos relevantes: ingreso de estudiantes en su mayoría mujeres, con una preparación básica pobre, procedencia de sectores sociales medios y medio-bajos, falta de hábitos de lectura, autodesvalorización en cuanto al trabajo intelectual (por lo cual no se perciben competentes para encarar carreras de mayor duración y optan por la docencia como posible salida laboral rápida).

En los grupos de referencia, esta última característica no es la más observada, ya que en las encuestas aplicadas al inicio del 2do.año, al interrogarles por “otros estudios”, descubro que varios de ellos han cursado uno o más años de diferentes carreras

terciarias o universitarias, y algunos –aunque pocos- siguen cursándolas, en modo casi paralelo. Luego, en encuentros de clase, o entrevistas personales, surge que quienes abandonaron aquéllas, no se sentían cómodos en esos ámbitos, o repensaron la que había sido su primera elección de estudio.

#### LA DIVERSIDAD OBSERVADA AL DESCUBIERTO

Además de visualizar la vigencia de la caracterización indicada por Davini, con excepciones a destacar, la cuestión es: ¿cuáles son las variables que identifican a estos grupos de alumnos? El detalle que describiré, corresponde a datos recabados en los tiempos y cátedras de referencia.

- **Necesidad de trabajar** para costearse la carrera docente (o ayudar a). Es la que percibocomo fundamental. La diversidad de fuentes de trabajo es significativa a la hora de relacionarla con la carrera que cursan. Algunos deben hacerlo como única alternativa. A ellos se suman los que estiman que luego de los 21 años, no pueden seguir dependiendo económicamente de sus padres, ya sea porque han realizado intentos de estudio de otras carreras, porque han completado una, o porque se consideran “mayores de edad”.

Delinearé en modo tentativo algunos criterios metodológicos de categorización.

- Actividades cuentapropistas que de diferentes modos guardan relación con la carrera (contacto directo y/o exclusivo con niños para su cuidado o educación):
  - “maestra particular”, da clases o apoyo escolar a niños; guía de grupos de niños “scout”, niñera, en ocasiones con extensión a otras tareas que pueden ser escolares o no; animadora de fiestas infantiles en casitas de fiestas; entrenadora de niños en algún deporte en clubes.
- Actividades docentes o auxiliares docentes en relación de dependencia:
  - maestra suplente por breves períodos, en escuelas de gestión privada (quienes tienen ya un título docente) o por contratos anuales; portero/a de escuela.
- Actividades cuentapropistas que no guardan relación con la carrera
  - artesanos.

- Actividades relacionadas con el comercio (algunas en micro-empresas familiares), con la administración o prestaciones particulares, que no guardan ninguna relación con la carrera:
  - empleada de firmas internacionales de comidas rápidas; mesera de pizzería, pub; cajera de supermercado; empleada de comercio (boutiques, jugueterías, panaderías, heladerías, kioscos, otros); mucama de hotel; empleada en empresa de limpieza de oficinas o de edificios; empleada administrativa en dependencias de las Fuerzas Armadas; despachadora de surtidor de nafta en estación de servicio; telefonista de empresa de tele-taxi; supervisora de venta de entradas en cines; paseadora de perros; empleada doméstica; vendedora de cosméticos a domicilio; acompañante de transporte escolar; ayudante en taller mecánico, empleado de mueblería.

De acuerdo a las características de las mencionadas fuentes de trabajo, son pocos o nulos aquéllos en los que se les otorga una licencia para realizar las prácticas. Cuando es así, se la concede en los tiempos de residencia, y para las instancias de prácticas anteriores deben recurrir a permisos especiales que deberán recuperar con horarios alternativos. En no pocos casos surgen las postergaciones en la carrera por esta limitación.

Algunas alumnas ya tienen un título docente. En nuestra institución, muchos de los egresados del Profesorado de EGB, deciden cursar el Profesorado de Educación Inicial (y viceversa), ya que la segunda carrera se abrevia aproximadamente en un año por las equivalencias otorgadas. La intencionalidad subyacente es obtener un segundo título que amplíe las posibilidades de lograr empleos docentes, aumentando el puntaje en los listados oficiales al efecto. Entonces observo:

- Ingreso al mercado laboral docente en instituciones de gestión privada, y cursado de la segunda carrera en más tiempo del pautado por el Plan de Estudios. Si logran continuidad en los cargos docentes obtenidos, algunas alumnas, suspenden o al menos posponen la cursada de la que sería su segunda carrera, hasta afianzarse en su lugar de trabajo y lograr obtener las licencias que les corresponderían por antigüedad.

Es innegable que el hecho de trabajar incide en los ritmos y tiempos dedicados al estudio, pero la “baja” en el rendimiento o atraso en las cursadas, no guarda relación unívoca con el mismo.

Muchas de las consecuencias son ausencias a las clases. En casos de trabajos en horario nocturno, como varios colegas, percibo actitudes pasivas y de cansancio en las aulas de la institución formadora; en otros trabajos con horarios rotativos, ante la posibilidad de perderlos, cuando han finalizado una carrera, dejan temporalmente la segunda o no la completan.

- **Estudio de otras carreras** en modo paralelo
  - profesorados en la Universidad Nacional del Sur (en Historia, Letras, Filosofía)
  - carreras afines en institutos terciarios (Psicopedagogía, Psicología, Maestra Especial)
  - carreras vinculadas al arte (profesorados en Artes Plásticas, en Danzas, Música)
  - otras (profesorado en Catequesis, Guías de scouts).

Esto los lleva a optar en determinados momentos por cursar una u otra, alternando los tiempos porque no pueden superponer cursadas y prácticas. En ocasiones, quienes están decididas a seguir adelante con ambas, dedican un año a una y el siguiente a la otra.

- **Cuestiones referidas al género.**

Aproximadamente el 97% de los estudiantes de este Magisterio, está constituido por mujeres. Persiste la feminización del profesorado no tanto por asociar la condición de maestro a la representación social de la mujer, como naturalmente apta por sus cualidades de carácter (como en los orígenes de la escuela normal), sino por otras cuestiones no pertinentes a este trabajo.

- Varias de las alumnas son madres, la mayoría, de niños pequeños. Otras están embarazadas, y al nacer los bebés aparece la dificultad de asistir a las cursadas y a las prácticas, comunes a las citadas antes, inherentes a ese rol familiar.

- Como excepción, destaco que algunas inician la realización de cursos de capacitación y/o perfeccionamiento presenciales o semipresenciales, en su mayoría pagos.

Por las razones indicadas antes, son una minoría, que también concurre a conferencias, jornadas y otros encuentros organizados por la institución formadora, la Universidad u otras instituciones.

Esta muestra acotada a una institución, en los aspectos abordados, y datos obtenidos, es coincidente con estudios que profundizaron la temática, como las investigaciones de Davini y Alliaud (1995): la principal diferencia que se encuentra entre los estudiantes de Magisterio de antaño y los de hoy, es que éstos trabajan; en cambio los otros, en general, sólo estudiaban.

#### OTRAS REPERCUSIONES EN LOS TIEMPOS DE PRÁCTICAS. PROPUESTAS SUPERADORAS

Los obstaculizadores para los alumnos que cursan el 2do. año de los espacios de la Práctica son principalmente dos: espacios curriculares correlativos no cursados, y mayor carga horaria para las Pasantías con respecto al 1er. año, que aumenta en el segundo cuatrimestre, y más aún en 3er. año. Expresa Philippe Perrenoud (2004:50) en relación a los grupos clase:

*“la diferenciación exige métodos complementarios, una forma de inventiva didáctica y organizativa, basada en un pensamiento arquitectural y sistémico”*

Desde mi lugar, avalado a nivel institucional, considero los casos especiales, con la intención de que los alumnos, en la medida de las posibilidades y respetando el Plan de Estudios, puedan cursar los espacios de la Práctica.

- Las acciones seguidas en 2do.año (menos, en 3ro.) para *alumnos que trabajan de mañana*, (como ya expresé, para esta modalidad del Profesorado, destinado a Pasantías, Ayudantías, Prácticas y Residencias) son brindarles ámbitos escolares en el turno tarde para lo cual selecciono escuelas-destino y maestros con quienes no trabajo habitualmente. Algunos ejemplos:

- Alumnos que de acuerdo a los ritmos y elecciones particulares, ya han realizado la cursada de otros espacios, y por lo tanto concurren durante una sola tarde a cursar el espacio de la Práctica → asisten cuatro días por semana hasta llegar a los pautados para las Pasantías.
- Alumnos que cursan además del de la Práctica, otro/s espacio/s → realizamos un cronograma especial con la docente orientadora que se detalla en el cuaderno-registro de asistencia que entrego en la escuela destino. Pautamos las fechas de asistencia, tratando de que haya la mayor continuidad posible en días, hasta llegar a la cantidad que les permita efectuar las tareas solicitadas desde la cátedra.
- Alumnos que cursan todos los espacios curriculares (turno tarde), asisten a clase sin excepciones y “reservan” por decisión propia, el porcentaje de inasistencias reglamentario y asumen el compromiso de vincularse con sus compañeros y realizar las actividades pertinentes → contemplo las fechas de exámenes parciales o temas nuevos trabajados en los otros espacios, autorizando la no concurrencia -justificada- a la escuela-destino, con la posterior recuperación del día o los días.

En todos estos casos, en principio entrevisto a directivos y “nuevos” docentes y extendiendo mi acompañamiento al turno tarde. Realizamos encuentros especiales de orientación y seguimiento.

- Las acciones desarrolladas ante otros temas:
  - Alumnas que tienen hijos y deben trasladarlos a la Guardería, Jardín o Escuela y ven dificultados los desplazamientos de la institución destino hacia el hogar y luego a la institución formadora → propicio las inserciones en escuelas cercanas a sus domicilios o a la institución formadora.
  - Alumnos que ya han cursado alguno de los espacios de la Práctica, y por motivos generalmente asociados a la necesidad de revisión de andamiajes teóricos, deben recursar → realizo adecuaciones curriculares, trabajo los contenidos conceptuales con textos y modalidades alternativas, considero el desempeño en los tiempos de prácticas procurando acuerdos con las docentes para que amplíen sus intervenciones; en los tiempos de cursada, requiero un porcentaje de asistencia menor al de la primera -según normativa-, y en conjunto con la profesora de Lengua, trabajo aspectos a mejorar en la expresión oral y/o escrita.
  - Alumnos con situaciones económicas difíciles → selecciono ámbitos de inserción como en el primer caso; trabajamos con la Auxiliar Docente quien gestiona la posibilidad de otorgar becas o tarjebús (boleto de ómnibus) desde

lo institucional o la Asociación Cooperadora (actualmente suspendidas por falta de recursos).

Desde el rol de formador, focalizo mi intervención en orientar y apoyar los procesos de construcción y desempeño del rol docente a nivel integral. Intento resignificar el rol tutorial y en ocasiones, no me resulta sencillo deslindar los elementos que hacen al “cuidado” del alumno, dado que como mínimo, durante dos años, entablamos lazos vinculares que en muchos casos rozan lo afectivo.

Sería deseable que las intervenciones en pos de revertir las situaciones a las que se ven expuestos estos alumnos, no quedaran libradas a las acciones de voluntad de los actores institucionales. Las políticas educativas debieran ya ofrecer propuestas concretas para superar la crisis actual que tanto afecta a la educación y al futuro de la sociedad. En otros términos...

*“En las sociedades complejas...divididas por el orden diferencial, la única clase de cohesión posible es aquella en la que reconozcamos sin tapujos las diferencias y las desigualdades. Por lo tanto, no debe presentarse el currículo como “objetivo” sino subjetivizarse constantemente...En consecuencia, no homogeneizará... historia e intereses sociales a partir de los que surge, ni homogeneizará a los alumnos.”*

(Estela Aguilar Mejía., Leonardo Viniegra Velázquez, 2003: 45)

#### A MODO DE CIERRE PROVISORIO

Considero este trabajo como disparador hacia la búsqueda de alternativas que apunten a profundizar el análisis de la realidad social que atraviesa la tarea de formación docente. El Eje Vertebrador de la Práctica, como lugar de encuentro entre teorías y prácticas, pensamiento y acción, organización y currículum, alumnos y docentes, deviene en un oportuno punto de partida para desocultar situaciones que afectan a los estudiantes, para desentrañar límites y posibilidades, para reflexionar sobre preconceptos acerca de las prácticas.

Cada futuro docente construye un proceso de formación único, cargado de expectativas y proyectos con vistas al futuro, pero también de incertidumbres y tensiones que es necesario comprender y resolver. Desde la institución trabajamos. Son necesarias decisiones políticas integradas a las educativas, que otorguen respuestas a los obstaculizadores mencionados.

Sostiene Ruth Harf (2005:6):

*“El origen de la mayoría de las diferencias que se manifiestan en la escuela, se encuentra fuera de ella y ésta puede tolerarlas, rechazarlas, agrandarlas o ignorarlas.”*

Por ello, continúo problematizando y revisando críticamente mi propio quehacer, observo las fortalezas y debilidades de cada alumno y actúo de un modo que estimo, no puede ser neutral. Trabajar con la diversidad implica una toma de postura profesional ética y comprometida, así como sustituir la lógica de la homogeneidad por la lógica de la diversidad en camino a lograr que los alumnos de Magisterio encuentren un tiempo y un espacio para arribar a la formación profesional de grado. Por lo incomparable y único -aunque arduo y complejo-, del encuentro con ellos en estos dos espacios curriculares, sigo pensando que la formación en tiempos de prácticas es el lugar de mi elección profesional.

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AGUILAR MEJÍA, Estela - VINIEGRA VELÁZQUEZ, Leonardo, *Atando teoría y práctica en la labor docente*, Bs. As., Ed. Paidós Educador, 2003.

APPLE, Michael, *Ideología y currículum*, Madrid, Akal Universitaria, 1986.

CONTRERAS DOMINGO, José, *Enseñanza, currículo y profesorado, Introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Ediciones Akal, 1994.

DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As., Ed. Paidós, Biblioteca Cuestiones de Educación, 1997.

DAVINI, María Cristina - ALLIAUD, Andrea, *Los maestros del siglo XXI, Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, Tomo I, Bs. As., Miño y Dávila Editores, 1995.

DIKER, Gabriela - TERIGI, Flavia, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Bs. As., Ed. Paidós, Biblioteca Cuestiones de Educación, 1997.

EDELSTEIN, Gloria - CORIA, Adela, *Imágenes e imaginación, Iniciación a la docencia*, Bs. As., Colección Triángulos Pedagógicos, Ed. Kapelusz, 1995.

HARF, Ruth, *¿Es posible trabajar con las diferencias?*, en Revista NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs. As., año 17, N° 174, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel, *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en Gimeno Sacristán, José – Pérez Gómez, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1993.

PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar, Invitación al viaje*, Barcelona, Ediciones Gráo, 2004.

SANJURJO, Liliana, *La práctica educativa: entrecruzamiento de múltiples paradigmas*, en Ascolani, Alberto - Sanjurjo, Liliana - Emmanuele, Elsa, *La práctica educativa: lecturas posibles*, Rosario, U.N. de Rosario, 1993.

SOUTO, Marta, *Hacia una didáctica de lo grupal*, Bs. As., Miño y Dávila Editores, 1993.