

Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente



ACTAS

10 al 12 de Agosto de 2006
Bahía Blanca

Bahía Blanca – Buenos Aires – Argentina – Agosto de 2006

AA.VV.

Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente.

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

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

ISBN 987-1171-45-5



9 789871 171453

jornadas_residencia@uns.edu.ar



Autoridades de la UNS

Rector

Dr. Luis María Fernández

Vicerrector

Mg. Jorge Ardenghi

Presidente Asamblea Universitaria

Dr. Jorge Carrica

Autoridades del Departamento de Humanidades

Directora-Decana

Lic. Adriana Rodríguez

Secretaria Académica

Lic. Elena Torre

Secretaria de Investigación

Lic. Silvia Alvarez

Autoridades de la Escuela Normal Superior

Rector-Director

Lic. Manuel Gomba

Vicerrectora-Vicedirectora

Susana Sebesta

Vicedirectora

Alejandra Barna

Coordinación General

Raúl Menghini
Marta Negrin
Diana Zubimendi
Liliana Lauriti

Comisión Organizadora

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

Comité Académico

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

La práctica situada. Presentación de una experiencia de prácticas de enseñanza en un instituto superior de formación docente.

Almeyra, Mónica
monicaalmeyra@argentina.com

Díaz, Nilda Mabel
mabeldiaznyez@yahoo.com.ar

Iriarte, Laura Rosana
iriartelaura@infovia.com.ar

Instituto Superior de Formación Docente N° 86

PRESENTACIÓN

A través de esta ponencia presentamos una experiencia de **Práctica Docente** realizada en el marco de la implementación del Curso Inicial de Lengua que se dictó en un Instituto de Formación Docente para la carrera Profesorado en Educación Física.¹

Al momento de dictarse el curso, los directivos del Instituto de Formación presentaron en una reunión de personal la preocupación por no contar con docentes especialistas en Lengua entre el plantel de Profesores que pudiesen hacerse cargo de esta tarea. Inmediatamente, dada la especificidad del profesorado en Ciencias de la Educación, como campo que puede ocuparse, entre otras cosas, de organizar y evaluar propuestas de este tipo, nos proponen a quienes presentamos esta experiencia, coordinar y llevar adelante dicha función. En un primer momento, la pregunta que nos hicimos fue: ¿tendremos que dar nosotros el curso? porque pareciera que, aunque la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires cuenta con los profesionales especialistas indicados para dictar este tipo de cursos, no los designa y entonces... sólo queda resolverlo con la buena voluntad del personal que trabaja en cada uno de los Institutos.

Dado que, en el mismo edificio en el que se dicta el Profesorado de Educación

¹ El curso se denomina: Curso Inicial. Institutos de Educación Superior. Es de carácter obligatorio para todos los ingresantes a Primer año de todos los profesorados. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.2004.

Física existe otro Instituto de Formación que entre sus ofertas educativas cuenta con el Profesorado de Lengua y Literatura, los directivos hicieron los trámites necesarios y pertinentes para solicitar alumnos / as del último año de la carrera para que, a manera de **práctica docente**, colaboren dictando el Curso Inicial de Lengua. Esta estrategia resultaba una solución para intentar la puesta en marcha del cursado garantizando tanto la organización pedagógica didáctica del proceso como la especificidad necesaria para el abordaje de los contenidos mínimos y formales.

Fue por la buena predisposición que existió (siempre desde las relaciones personales que se establecen en el interior de las instituciones), que se pudo conformar un grupo de trabajo (*ad honorem*) entre especialistas en formación docente y futuros docentes de Lengua y Literatura. Sin embargo y, teniendo presente que, para dos de nosotras, ésta era la primera experiencia en Cursos de Ingreso, se generaron un sinnúmero de incógnitas ¿qué sucedería en las prácticas áulicas con la puesta en acto del curso?, ¿qué actitud tomarían las alumnas practicantes ante estos grupos de alumnos?, ¿qué estrategias pedagógico didácticas pondrían en acto? Dado que la carrera que están culminando las habilita para desempeñarse en ESB y Polimodal, ¿están preparadas desde la formación para enfrentar un grupo – clase de nivel Superior Y, finalmente, ¿se dictará el curso con la calidad que éste supone? ...

Por lo tanto e inmediatamente, decidimos sistematizar un seguimiento de la experiencia a manera de ejercicio que permita estimar conclusiones acerca del desempeño de las alumnas practicantes como meta y autoevaluación de quienes coordinan el proceso diseñado en el curso.

Además de las observaciones que cada una de las profesoras en Ciencias de la Educación realizó de las clases que se dictaban, elaboramos un instrumento de recolección de información en base a una entrevista con idénticas preguntas para cada una de las alumnas practicantes.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antes de comenzar con el análisis se parte de considerar que uno de los ejes de las carreras de Formación Docente de Grado, es la práctica docente, entendida “como el

trabajo que se desarrolla cotidianamente en particulares condiciones históricas, sociales e institucionales. Pero esta práctica debe realizarse con una *intencionalidad* que trascienda el lapso de la intervención personal de cada docente, ya que su horizonte es la meta final de todo el proceso educativo. Cada educador aporta parcialmente al logro de esa meta; para hacerlo en forma apropiada, debe tener una representación prospectiva de la misma. No obstante, esa representación es meramente provisoria, puesto que, como resultado de la actividad de docentes y alumnos, esa meta está en permanente deconstrucción y reconstrucción.

Dada la naturaleza particular o singular de las situaciones educativas, ya reconocida previamente, la intervención del docente requiere tanto de los marcos teóricos como de conocimientos no transmisibles por el discurso. Estos últimos –en cuyo aprendizaje juegan un importante papel la percepción y la intuición- apelan a experiencias personales **de y en** la realidad.”²

Es fundamental explicitar qué entendemos por los conceptos implicados. Trabajar en el análisis de prácticas áulicas, enseñanza, estrategias pedagógico didácticas, implica desmembrar las palabras para consensuar significados.

Concebimos que, desde el paradigma de la complejidad, se entiende el aula como espacio multidimensional, multireferencial y polimórfico que muestra un sinfín de situaciones y posibilidades que constantemente cuestionan el posicionamiento de los sujetos implicados. La actividad de enseñar está sujeta a una condición dinámica, cambiante y a una elevada incertidumbre proveniente de la complejidad inherente a la práctica de enseñanza, a la vida del aula. Desde esta perspectiva, se concibe a “la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requiere opciones éticas y políticas” (Gimeno Sacristán, J.;1992:410)

Pensar en los procesos de formación docente, desde la práctica implica situarlo en ese contexto complejo, inmediato pero, y esto es la clave, como un importante y fundamental proceso de aprendizaje. La práctica debe tener una secuencia que ayude en

² Estructura General de la Formación Docente de Grado (D.G. de C. y E.) Provincia de Buenos Aires.

esa formación, en un espacio organizado y con actividades pautadas que están previstas en los distintos años de las carreras y que constan en los planes de estudio.

Se entiende como práctica de enseñanza un campo “orientado hacia valores: construido en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de las representaciones sociales (...) de los actores.”(Souto, Marta; 1995:27)³ . Adherimos entonces, en este sentido, a la propuesta de la Marta Souto de pensar las prácticas educativas “como sistemas complejos, en el sentido de un campo donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan constituyendo un sistema nuevo con auto-eco-organización, en el que la totalidad es más que las partes y éstas conservan sus rasgos propios sin subsumirse al todo. En la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestas en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos que transcurren en el espacio y en el tiempo, y en un ambiente más allá de las mismas.” (Souto, M;1996:131).

Además, la práctica de la enseñanza es el espacio social constituido a partir de acciones dirigidas a la consecución de metas; siempre que se enseña existe la intención de comunicar algo a alguien para que éste lo aprenda, por lo tanto la enseñanza es la acción que se lleva a cabo intencional y sistemáticamente para el logro del aprendizaje, entendiendo que la *intencionalidad* determina la condición misma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De una forma más genérica pero destacando el componente intencional, Pérez Gómez se refiere a la enseñanza como “una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones” (Pérez Gómez; 1992:95)

Las prácticas generan una serie de conocimientos que el aporte teórico no puede hacer, es una dimensión de la carrera de formación que no puede reemplazarse por otra situación, por novedosa u original que sea. El alumno practicante toma constantes decisiones sobre diferentes posibilidades frente a la fase pre-activa, interactiva, y pos-activa de la enseñanza. Estas decisiones involucran algunos aspectos propios de la formación docente en el proceso de la práctica y que se presentan a manera de “tensiones”, en forma dilemática, y hasta como caminos alternativos. Por lo tanto, así

³ Citado en: Cruder, Gabriela. Formadores de maestros: qué ven, qué piensan y qué hacen con el cine, el video y la TV. Colección Miradas desde la investigación educativa. Universidad Nacional de Luján.

podemos referirnos a diferentes procesos que se dan en forma conjunta e inseparable en la práctica: **momentos de observación** y las **prácticas concretas de intervención**. Ambos deben realizarse, ambos son necesarios, ya que comparten el objetivo formativo y el valor para tomar las decisiones posteriores, porque aprender a observar también propicia el aprendizaje de las posibles maneras de enfrentar determinadas situaciones, de reconocer los aciertos y errores que se dan en la acción, de reflexionar sobre las situaciones concretas, de generar espíritu crítico.

Otra tensión que se manifiesta en las prácticas es considerarla como **espacio de enseñanzas** o como **práctica de socialización**. La práctica como socialización, como la posibilidad de trabajar con otros, colaborar, conformar grupos de trabajo, proponer y exponer ideas en relación con colegas, es un proceso importante en la formación. Es decir, las prácticas de enseñanza consideradas como las específicamente relacionadas con el aula y las de socialización con los demás agentes institucionales. Es un juego de roles que obliga a confrontarse con otros, en distintas situaciones, siendo por un lado alumno de una institución y/o por otro profesor.

Otro de los dilemas que se plantea en la formación es la relación entre el **conocimiento didáctico** y el **conocimiento disciplinar**. Es fundamental que se conozca la disciplina ya que no poseer un profundo conocimiento de los contenidos de enseñanza y un manejo de la estructura teórica de la disciplina objeto de enseñanza impediría pensar en realizar prácticas de enseñanza. No es posible hacer una transposición didáctica de algo que no se sabe y menos aún presentar contenidos disciplinares específicos sin conocer las teorías que permiten al docente transponer la teoría en la práctica y convertir la acción en generadora de nueva teoría. La enseñanza de cualquier disciplina implica el conocimiento de la didáctica general y la actitud de reconocer en la misma una teoría de la enseñanza que permita realizar las adaptaciones pertinentes a la disciplina específica y al contexto determinado en el que se desarrollan las clases. Lo verdaderamente fundamental es la relación simbiótica que debe establecerse entre la disciplina específica y la didáctica.

Pero esto no es suficiente, para poder enseñar hay que conocer los principios de la didáctica de esa disciplina porque permitirá realizar las adaptaciones pertinentes al contexto en que se desarrollan las clases, ajustar sus propuestas didácticas a las

necesidades y características de los alumnos. Lo que sí es importante es que el conocimiento didáctico se sustenta en el disciplinar.

Dado los posicionamientos anteriores implementamos en esta experiencia el metaanálisis, caracterizado como el proceso de reconstrucción de lo sucedido para componer un nuevo relato, una reflexión sobre las decisiones tomadas y el posible mejoramiento de un futuro proceso de enseñanza. Esto, nos permite sostener la concepción de profesor como *intelectual transformativo* (Giroux, H.; 1990), un docente práctico reflexivo que toma decisiones, emite juicios y desarrolla conocimientos prácticos personales. Un sujeto con capacidad para diagnosticar y detectar los problemas prácticos del diseño, desarrollo, implementación y evaluación que la práctica de enseñanza implica, con capacidad para tomar decisiones y resolver problemas; para adaptarse a necesidades de las prácticas situadas en las que se involucra y *aprehender* de sus propias puestas en acción.

LA PRÁCTICA EN ACTO. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN

Junto con las inquietudes que nos preocupaban llegó la certeza del inicio del curso. Éste se presenta en un cuadernillo que se organiza en forma de guías (desde la 1 hasta la 11). Los tres grupos de 30 alumnos cada uno fueron denominados A, B y C. Establecimos un cronograma de horarios que abarcaba las tres semanas⁴ de cursada y se designaron a las practicantes que se encargarían de cada grupo. Las docentes, organizadas en pares (una profesora de Lengua y una de nosotras) rotábamos en los cursos según la organización horaria. Para ordenar el trabajo planteamos un plan de clases, distribuyendo las guías, para que se pueda hacer un abordaje de los contenidos, en cada uno de los cursos.

Desde un primer momento nos sentimos gratamente sorprendidas por el desenvolvimiento de las practicantes, ya que se movían con soltura, haciendo cada una la presentación en su grupo. En el desarrollo de las clases pusieron en juego sus conocimientos didácticos, logrando un buen clima de trabajo.

⁴ El curso se dictó en módulos de dos horas, distribuidas en Lunes, Miércoles y Viernes, para cada curso, durante tres semanas.

Los alumnos respondían a la preguntas de las profesoras, se mostraban respetuosos, atentos e interesados, leían lo que le aconsejaban las profesoras, participaban activamente en las clases.

La evaluación del curso inicial fue preparada en forma conjunta, entre las profesoras de Ciencias y las de Lengua, y los resultados fueron buenos, lográndose un excelente porcentaje de aprobados en la primera instancia y sólo 4 alumnos de los 120 no alcanzaron a superar el examen recuperatorio.

ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE LOS PRIMEROS ANÁLISIS

Cuando se nos comunicó la tarea de coordinadoras surgieron, como ya se planteó, muchas inquietudes, preguntas, cuestiones a resolver, pero el vértigo de los tiempos institucionales, obligó a tomar decisiones rápidas. Así llegó el lunes que correspondía comenzar el curso y no nos conocíamos con las practicantes, más allá de otras cuestiones específicas, como el hecho de no conocer a los alumnos.

Entonces, y desde esa situación concreta, real, es que surge esta idea de analizar el proceso, intentando encontrar el sentido de unión, de enlace, que posibilitara una configuración recíproca en esta articulación. Y aparecen algunos supuestos de base, como por ejemplo, que las alumnas practicantes carecían de estrategias pedagógico – didácticas para enfrentar grupos de nivel terciario y resultaría sumamente delicado cumplir con la calidad educativa que el curso de ingreso requiere.

Partiendo de las razones que proponíamos en el posicionamiento respecto a la instancia de formación es que creemos conveniente analizar algunos de los tópicos planteados.

Por ejemplo, respecto del tiempo necesario de observación que se considera conveniente para conocer el grupo y luego, realizar una intervención que signifique un verdadero tiempo de aprendizaje; la inmediatez que la situación impuso obligó a ingresar al aula sin conocernos entre nosotros, y sin poseer un diagnóstico del grupo que participaba en el ingreso. Obviamente que esto sucede en todos los cursos de ingreso, pero entonces encontramos una importante carencia para las alumnas practicantes, que no habían podido utilizar una de las herramientas que se constituye en un proceso muy

valorado como es la observación. Aquí aconteció sólo el proceso de prácticas concretas de intervención, porque otra de las limitaciones estaba marcada por los tiempos en que la institución programó el curso de nivelación de Lengua.

Respecto a la práctica como instancia de socialización, como ya adelantamos no existió entre las tres coordinadoras con las practicantes, un período institucional de conocimiento, ni un espacio de elaboración de un plan. Eso generó cierta incertidumbre al momento de realizar el curso, llegando a acuerdos en los minutos previos al ingreso al aula. Aquí sólo se verificó a la práctica docente como espacio de enseñanza. Sin embargo las alumnas practicantes, en las entrevistas exponen: *“logramos crear un grupo sólido”*, refiriéndose al grupo de trabajo.

En cuanto a la vinculación conocimiento disciplinar – conocimiento didáctico, generó, desde las alumnas practicantes algunos comentarios que son interesantes transcribir: *“hay escasez de contenidos en algunas materias específicas de la carrera”*; *“algunos profesores nos han brindado valiosas herramientas para la práctica docente y han intentado compensar los baches provocados por el dictado de otras asignaturas.”* Pareciera que esta tensión es conocida por las alumnas, y evidentemente existe desde el planteo que ellas hacen en sus comentarios. Desde la observación realizada poseían un nivel de conocimiento disciplinar acorde a lo necesario para la puesta en acto del curso y buenas estrategias didácticas, que incluso se consensuaron en una reunión entre ellas antes de comenzar el curso.

Una vez concluido el período de nivelación, sugerimos a las practicantes que hicieran una evaluación del mismo, una reflexión sobre la práctica realizada y han manifestado: *“la oportunidad de trabajar como profesora de lengua del curso y no como ayudante o practicante de las profesoras en Ciencias de la Educación no sólo fue discurso, sino acto..., la posibilidad dada de acercar alternativas a las propuestas del cuadernillo y su correspondiente realización áulica promovieron el ejercicio de una práctica que logró priorizar el desarrollo del proceso de aprendizaje”*, otra agrega: *“me resultó muy enriquecedora en varios aspectos. En primer lugar como práctica pedagógica en nivel terciario. Por otro lado, como intercambio con otras compañeras y con docentes de otras áreas.”* Y agrega: *“sería muy útil profundizar más en los posibles alumnos de nivel secundario y polimodal y de las problemáticas reales y actuales con*

las que podríamos enfrentarnos en los contextos escolares.” Una tercera practicante expuso: “esta experiencia me permite analizar mi desempeño docente y así, replantear los contenidos a enseñar. ...me pareció una experiencia muy buena.”

ULTIMAS PALABRAS (O EL COMIENZO DE NUEVAS POSIBILIDADES...)

El recorte de una situación particular permite comprender y redefinir la característica de prácticas situadas a la que se hace referencia en párrafos anteriores. Las características que hicieron de estas prácticas áulicas una realidad única e irrepetible nos permiten redefinir la particularidad a la que responde el complejo acto educativo. Si bien, en el inicio de esta experiencia, la incertidumbre nos había paralizado, la inmediatez de las circunstancias generó la inmediata puesta en acción de estrategias que se generaron en base al diagnóstico de la situación y permitieron la concreción de la tarea.

Sin embargo, reflexionar sobre nuestras propias prácticas nos obliga a estimar nuevos caminos, diferentes estrategias, que permitan resolver las falencias encontradas, superar los escollos, reafirmar los éxitos. Suponemos que la situación inicial que se generó en este Establecimiento no debe ser muy diferente a lo que ocurre en otros de las mismas características. Por lo tanto, entendemos que es necesario generar investigaciones que atiendan a la recolección de datos y a la búsqueda de información respecto de las condiciones discursivas y reales, explícitas e implícitas de la implementación de este curso de ingreso en diferentes Institutos de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires.

Es necesario dejar en claro que sin la buena voluntad y predisposición de los profesionales que se desempeñan en los Institutos sería imposible llevar adelante este curso inicial de Lengua. Las decisiones políticas provinciales, una vez más no tuvieron en cuenta la realidad que se vive en las instituciones. Dictan la obligatoriedad del curso sin las designaciones de profesionales que lo garanticen. Decisiones que se contradicen con discursos que proponen la “igualdad de oportunidades” y se muestran “favorecedores” de la inclusión de jóvenes en institutos de formación superior.

Desde la sistematización de esta experiencia, creemos encontrarnos en un punto

de partida que justifica la posibilidad de avanzar en líneas de investigación, que permitan conocer la compleja realidad de las prácticas áulicas para comprenderlas y mejorarlas. Analizar y reflexionar, concentrando la mirada especialmente en las potencialidades, más que en las carencias, intentando redefinir el aspecto utópico que hace a la construcción de la Pedagogía; atendiendo a la **potencialidad** que como propuesta educativa encierra en su objeto el curso inicial de Lengua, así como a las **potencialidades** teórico prácticas que poseen desde su formación inicial las alumnas practicantes que intervienen en experiencias de prácticas de enseñanza como la presentada en este escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. (1998) El maestro que aprende. Representaciones, valores, creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. Revista *Ensayos y Experiencias*. Año 4. N°23. (Páginas 2 a 17). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. México.
- CRUDER, G. (1999) Cine, TV y video: qué piensan, qué consumen los maestros. En: Revista *Ensayos y Experiencias*. Año 6. N° 31. (Páginas 37 a 49) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. México.
- (2000) *Formadores de maestros: qué ven, qué piensan y qué hacen con el cine, el video y la TV*. Tesis de investigación publicada por la Universidad Nacional de Luján. Colección miradas desde la investigación educativa. Buenos Aires.
- DAVINI, C. y otros. (2002). *De Aprendices a Maestros*. Paper Editores. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz. Buenos Aires.
- FIERRO, C. y otros. (1999). *Transformando la Práctica*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A.(1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GRUNDY, S (1987) *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Editorial Morata.
- LISTON, D Y ZEICHNER, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata
- SCHÖN, D.(1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós. MEC.
- SOUTO, M. (1995) La formación de formadores: Un punto de partida. En: *Revista de*

investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IV, N° 7. Buenos Aires. Diciembre de 1995.

----- (1996) La clase escolar: Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

PAGINA WEB

www.cecav.anep.edu.uy/documentos/capacitacion/Didactica/documentos/edith_moraes.pdf

Residencia en el nivel primario: demanda, interpelación, experiencia inédita.

Alves, Ana María
analves2004@hotmail.com

Camadro, Lidia Ema
lecamadrom@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue

DE UNA PREGUNTA CON PERFIL DE INTERPELACIÓN...

“¿Qué creen que van a hacer en el colegio?” Pregunta una docente del colegio Secundario N°33 de Vista Alegre, a las y los estudiantes de la Cátedra de Residencia del Nivel Primario; en una primera reunión, cuando acabábamos de recibir el pedido de “apoyo escolar”.

:: *“Ayudar a hacer la tarea”*

:: *“Es un trabajo vinculado a las técnicas de estudio”*

:: *“Ayudar a comprender”*

:: *“Enseñar estrategias de comprensión”*

:: *“Complejizar la tarea del docente. Apostar a un poco más”*

:: *“Transmitir que vengo porque podés, no porque no podés”*

¿Qué creen que van a hacer en el colegio? Fue una interrogación que hicimos nuestra. Tal vez por el abanico de significados que impulsaron los alumnos y las alumnas en sus respuestas; y que nos convocaron a pensar acerca de la formación inicial recibida y su relación con la Residencia, en tanto dispositivo que dialectiza una habilitación. O quizá porque “la” pregunta, “esa” pregunta anidó allí donde se sitúa el para qué de nuestra propia práctica docente...“la” pregunta, “esa” pregunta nos nombraba.

Entonces, a poco de caminar fuimos impelidas a territorializar nuestros *decires* y la comprensión que hacíamos de la demanda.

La pregunta emergía para nosotras como un contexto distinto, un mapa inédito; se supone que “... *los mapas son una versión abstracta del paisaje, (...) pero este contexto, era una versión abstracta de un mapa.* (De Santis 2003: 21) Era preciso llevar todo a su tamaño natural, desanudar las referencias, darle los valores adecuados a los colores, saber leer las profundidades. Era una totalidad compleja, fue forzoso aprender a desandar la nueva geografía

No se trataba, sólo, de pensar, qué creíamos acerca de una intervención, que ya desde la pertinencia laboral se presentaba inédita. Entendimos que de lo que se trataba era de tomar ese universo vocabular, que se erigía a través de un artilugio de inquisición, como una invitación a buscar sus significados profundos.

No era ya la demanda en tanto tal, sino cómo ella se iba configurando al modo de una interpelación. Decidimos aferrarnos a dicho concepto para así iniciar una travesía, que nos hace emerger objeto de esta experiencia.

Sostiene Alves, en su Tesis de Maestría que un “... concepto relevante para ayudar a comprender qué mueve las prácticas educativas es el de *interpelación*” (2002:36). Y retoma a Díaz (2001:42) para decirnos “...que es en el cruce entre las matrices históricas de sentido y las nuevas interpelaciones que se constituye la identidad del trabajo docente.” (Alves 2002:36). Estos autores retoman a Buenfil Burgos, quien define conceptualmente el término *interpelación* como “...el acto mediante el cual se nombra a un sujeto: es decir, es la operación discursiva (...) mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso.” (1996:35). Díaz agrega que “ La *interpelación* ocurre en circunstancias en que hay posibilidades para la desarticulación de una identidad y supone, según Buenfil Burgos ‘la proposición de un modelo de identificación distinto del que está asumiendo inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de la identidad del sujeto, el acto mediante el cual se presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el agente se identifique, se reconozca’ (1994:21)”. (Díaz 2001:43)

Esta operación, la de transmutar la demanda en pregunta y la pregunta en *interpelación*, nos obligó por un lado, a re-pensar la función de la Residencia, con la intención de re-construirla, en el marco de este original contexto que se nos imponía.

Sabemos que la Residencia, en general, es entendida como un trayecto de la formación que dialectiza los conocimientos apropiados en el recorrido de la formación inicial y en este sentido en nuestra institución de origen se vislumbra como un dispositivo posicionado.

Por otro lado nos impulsa a asir nuestros *decires*, comprendidos, a la vez que como herramientas teóricas, como matrices de sentido que se configuran en mediaciones que intentan interpelar la formación de los alumnos y alumnas de la Residencia. Nos referimos a pensar la reflexión sobre la práctica como un espacio privilegiado..., a comprender a la enseñanza como práctica social..., y ver al Taller como encuentro de saberes y construcción de conocimiento.

Por último la centralidad de esta conceptualización – interpelación- se vislumbra, también, en el sentido de posibilidad que le otorgó al proyecto que estamos creando. El concepto de interpelación se configura como el ambiente, el telón de fondo, en el cual se escriben las demás narraciones de “esta” Residencia; su presencia nos garantiza, desde algún lugar, la posibilidad de preguntar por el valor educativo de las prácticas de la enseñanza. Nos permite desestabilizarnos frente a los requerimientos del contexto social, nos impulsa a discurrirlo. Nos incomoda. Pero también nos proyecta a la construcción, no sólo de discursos sino de acciones; de una nueva topografía.

Entendemos que se *vale* romper con la tendencia a la conservación que unas prácticas arraigadas en una condición de estructura curricular imponen. No hablamos de desvincularnos de nuestra historicidad. No sostenemos un *carpe diem* que reduzca la acción a una instancia cristalizada que se niegue a sí misma. Pues esto último supondría una lógica del carrusel que se inicia en cada vuelta y que por lo tanto organiza una práctica que se funda en un simulacro.

No ya la demanda, la interpelación nos sitúa, nos des-territorializa y nos re-territorializa. Nombrémosla.

DE CÓMO NOS INCOMODAMOS FRENTE AL CONCEPTO DE “APOYO ESCOLAR”...

En el contexto descripto, la cátedra entiende que la posibilidad que se presenta a alumnos y alumnas avanzadas de la carrera: Profesorado en el Nivel Primario, de

realizar una práctica no formal en una institución de nivel secundario es un espacio original de formación que puede contribuir a reconocer la nueva geografía en la que se desarrolla la práctica docente actual.

Es decir, los alumnos y alumnas podrán insertarse en otra Institución, una práctica real, que les permitirá complejizar y materializar sus concepciones acerca de la práctica docente. Esta experiencia tal vez conceda también, pensar un campo laboral más allá de los márgenes del espacio específico de desempeño tradicional.¹

Por esto, aceptando la política inclusiva que propone la institución demandante, nos abocamos a pensar el “apoyo escolar” como un campo de posibilidades tan principal para los alumnos y alumnas del CPEM, como para los y las estudiantes de la Universidad.

Ahora bien, cuáles son los supuestos que conlleva el concepto de “apoyo escolar” para la Residencia en el Nivel Primario.

La cátedra entiende que la institución escolar tiene el compromiso de contribuir a la complejización de la cultura adolescente evitando transformarse en otro factor de exclusión. Sabemos que la población a la que se pretende acompañar pertenece a sectores urbanos y rurales que se ven desfavorecidos en sus posibilidades de construir el conocimiento. Entendemos que la Institución que nos convoca, en el marco de sus proyectos, pretende pensar una educación inclusiva desde una lógica que entiende a la escuela – a esta escuela- como un espacio privilegiado porque tienen la oportunidad a la vez que de enseñar, también de asistir, en los términos en que propone Antelo (2005), como cuidado, con un sentido de reciprocidad en tanto hay reconocimiento del otro. El joven aquí no es comprendido como una amenaza o pérdida de tiempo, muy por el contrario, su presencia se vuelve imprescindible.

Pero, en el contexto actual del nivel medio, entrado el siglo XXI, son más los jóvenes que no recorren este trayecto de la manera que los adultos y las instituciones esperan, el abandono, la repitencia, en definitiva la exclusión, son moneda corriente.

Por otro lado, somos también, sabedoras de las representaciones institucionales y sociales que a veces subyacen a “las clases de apoyo”; la lógica compensatoria en la que

¹ Cabe señalar que el nivel Medio es un espacio laboral habilitado, en las provincias de Río Negro y Neuquén, para los egresados del Profesorado en enseñanza Primaria.

abrean estas políticas supone la ausencia de “algo”, un algo que estos y estas jóvenes no pueden apropiarse en espacios confirmados para todos y necesitan por lo tanto de uno singular que les proporcione aquello de lo cual carecen.

Las “clases de apoyo” suelen ser deudoras de un imaginario homogenizante, que suele definirse a sí mismo como ideario de un conocimiento estándar, un punto de llegada al cual es necesario aproximarse porque desde algún lugar garantizará la posibilidad de permanencia y egreso de una Institución (el Nivel Medio). La escuela, desde esta perspectiva, se erige como mediadora entre los sujetos y sujetas y la sociedad; la política compensatoria parece crear, entre otras cosas, que el dominio de lo que la escuela pretende enseñar, es sinónimo de éxito social.

No desconocemos, a la vez, que el “apoyo escolar” suele estar emparentado, en las representaciones institucionales y sociales, con el concepto de “fracaso escolar”; relacionado con la imposibilidad de algunos alumnos y alumnas, de alcanzar los logros estipulados por la escuela. Estamos convencidas además de que el “fracaso escolar” no se distribuye democráticamente, sino que las más de las veces opera sobre los sectores populares.

Por último, en relación con el “apoyo escolar”, todas estas concepciones, aunque cueste expresarlo, sustentan una pauta que subraya el déficit en las personas como causa fundamental de sus problemas cognitivos y de aprendizaje; y aunque hoy los fundamentos médicos y psicológicos parecen no tener el mismo consenso que en otras épocas, sí se pone énfasis en la falta de voluntad - de aprender- que estos y estas estudiantes evidenciarían en relación con los aprendizajes que la escuela propone.

Entonces, en esta lógica, la intervención que se propone es la de un currículum que hace pie en las ausencias y no en las posibilidades; es un modelo que, parafraseando a López Melero (1999), subraya más lo que no se sabe hacer que lo que realmente se sabe. Y en consecuencia se busca a un profesional al modo de un tecnócrata que pueda revertir el déficit. Y siguiendo al autor antes citado, el modelo deficitario como conclusión, se centra en desarrollar un currículum paralelo, al modo de una actitud compensadora.

Todo esto, que puede aparecer con meridiana claridad desde las referencias teóricas, no suele interpelar a instituciones y docentes y como contrapartida aparece una

mirada de los adultos sesgada, que se niega a poner en cuestión sus propias prácticas o los contextos institucionales y sociales en los que se desarrollan, a la vez que, como decíamos más arriba, pone en los alumnos y alumnas, sus nuevos códigos, la pérdida de valores o la falta de voluntad personal, la problemática de la construcción del conocimiento.

Entendemos también, que esta propuesta particular, esta demanda, pretende tirar puentes, pretende concebirse solidaria, porque surge de preocuparse y ocuparse por las dificultades que los alumnos y alumnas presentan en su relación con el conocimiento, pero sobre manera parecen partir de cultivar una certeza: la escuela pública es un espacio que tiene un mandato, democratizar el acceso al conocimiento.

DE CÓMO SE VA ARTICULANDO UNA NUEVA INSTANCIA PROGRAMÁTICA...

Es esta demanda y lo que ella constituye teórica e ideológicamente lo que nos forzó a volver la mirada sobre la Residencia como asignatura del profesorado de la Carrera de Nivel Primario. Y entonces casi sin proponérselo se nos abrió un campo de posibilidades para re- significar esta instancia de la formación históricamente articulada, casi con exclusividad, sólo con la escuela primaria, y en las aulas de esta específicamente.

Estamos persuadidas de que esta es una época de re-planteos, los contextos nos demandan permanentemente y sin por ello dejar de lado el propósito que vertebra la cátedra y que da sentido a una práctica; entendemos que es posible construir un proyecto que se organice, como una nueva instancia programática de la Residencia; para un grupo de alumnos y alumnas que han decidido compartir con nosotras esta empresa; decíamos instancia programática, no un programa, en el sentido axiológico del término, sino la posibilidad instituyente de transitar regiones novedosas, que hasta el momento no han sido sistemáticamente exploradas.

Es un escenario inédito que exige, de nosotras, intervenciones inéditas.

Proponemos que las “clases de apoyo” tal cual las comprendemos, y las aulas del CPEM, sean el escenario en que una práctica alternativa se desarrolle, y que sea

concebida como la Residencia para alumnos y alumnas del Profesorado en Enseñanza Primaria, que se han convocado alrededor de esta nueva construcción.

Pero, en este punto es importante señalar que muchas experiencias de formación docente en nuestro país dan cuenta de la importancia de instancias que “se salen” de las prácticas ya instituidas en la formación inicial para dar la posibilidad de poner en crisis las representaciones, los supuestos y las teorías personales de los futuros docentes, acercándolos paulatinamente a la construcción metodológico-didáctica de propuestas y dispositivos coherentes con los modelos críticos que se vienen trabajando en los diferentes cursados e instancias de inserción en las instituciones, en este caso, de nivel primario.²

Sabemos que esta será una instancia alternativa en un doble sentido, por un lado porque se sale del marco rígido del aula, permitiendo mirar y a la vez intervenir en la enseñanza y el aprendizaje desde “otro lugar”, y a la vez porque permitirá poner en juego los conocimientos construidos desde y para el nivel primario en otro nivel del sistema, pero que sin embargo, tiene por destinatarios a alumnos y alumnas, jóvenes adolescentes que acaban de transitar por las aulas de la escuela primaria.

También implica un desafío para la cátedra –profesoras, maestras- en sus relaciones tanto con los alumnos y alumnas practicantes, como con la institución de origen: la Universidad; y con la Institución en la cual se realizarán las prácticas.

En el primer caso habrá que trabajar con los practicantes en la construcción de un vínculo fuertemente solidario y habilitante, porque el cometido es “nuevo”, hay que “hacer camino”. Estamos suponiendo que esto también contribuirá a correr los siempre presentes fantasmas de la acreditación, para centrarnos mucho más en la intención de este trabajo, que es un trabajo con los chicos y chicas del CPEM –justamente más en su vínculo con el conocimiento que en la acreditación-.

² Numerosas ponencias en las Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes (Córdoba 2002 y 2006) dan cuenta de ello. Citamos algunas de ellas: Susana Santarén “Trabajando para la diversidad desde la Formación Inicial. Una experiencia en zonas de riesgo social”. María Durán, Claudia Vistoso “El residente y el trabajo comunitario. Una alternativa de práctica diferente”. Elba Amado de Nieva, “¿Un docente en los bordes? Experiencia de innovación en la formación docente en Letras”. Todas ellas en las I Jornadas. En las II Jornadas ver el Eje temático: Problemáticas en la organización institucional para las prácticas y residencias. Desafíos y experiencias alternativas. Destacamos: Elba Amado de Nieva, “Los sábados del Nacional o el desafío de una innovación. Prácticas de enseñanza en contextos alternativos”.

En relación a la Universidad será menester enfrentarnos con su tendencia a la inmovilidad.

Con la institución –profesores y profesoras, asesor y asesora pedagógica- también tendremos que “negociar” permanentemente el vínculo ¿Cuál será nuestro margen de autonomía, de libertad, de creatividad? ¿Cuándo y cómo llegar a las aulas del CPEM?

DE INTENCIONALIDADES...

:: Propiciar el análisis y registro de experiencias innovadoras, así como de aportes teórico-metodológicos que posibiliten lecturas e intervenciones que operen como referentes para propuestas alternativas en relación, tanto al “apoyo escolar” como a la enseñanza en las aulas.

:: Abrir un espacio para la re-visión, re-creación de prácticas específicas en la formación de maestros con vistas a dar nuevas o mejores respuestas a las demandas actuales de las escuelas públicas.

:: Generar un espacio de debate y reflexión críticos tanto al interior de la cátedra como con la Institución en la que se realice la experiencia.

En definitiva, es nuestra intención última pensar críticamente lo educativo para recrear la práctica docente en particular y la formación inicial en general; porque – y permítasenos ser poco sutiles -, creemos imperioso desmontar las significaciones que nos atan al modelo que en el contexto de la Universidad se concibe. Porque ese modelo aporta a una escuela que le resulta, por decir lo menos, complejo de-construirse en la búsqueda de una real democratización del conocimiento.

Claro está que las instituciones necesitan asirse a un espacio de seguridad que les permita relativas certezas en sus tareas. Y tal vez la institución formadora ha creído que su sola voluntad basta para resguardar una tradición y protegerse frente a las transformaciones sociales. Si esto es así se camina en una estructura discursiva que nos cautiva en un futuro pasado.

No estamos diciendo que referenciarse en el pasado no sea una acción inobjetable a la hora de pensar en el presente y en el futuro. Sí, sostenemos

enfáticamente, que la realidad es dinámica por lo cual hemos de encontrar en la estructura histórica aquellos elementos que nos permitan interpelar el hoy.

Porque es este presente también, el que nos está mostrando que la formación ha dejado un lugar vacío, formación que otrora se erigiera como un espacio mas que suficiente para enfrentar la realidad educativa.

En consecuencia resulta inevitable abocarse a la experiencia de enfrentarse con ese lugar vacío, aunque ello signifique quedarse sin aquello que nos sostenía en el convencimiento de que hay un horizonte donde otro sentido es posible. Tal vez si logramos problematizar, con una experiencia inédita, este constructo institucional que es la Residencia desde una perspectiva que pueda en principio romper con las ataduras, quizá se interpielen relaciones y procesos, que permitan imaginar y aportar a una nueva, crítica, reflexiva y creativa práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

Alves, Ana M. (2002), *Hacia una didáctica y un curriculum en perspectiva intercultural*. Tesis de Maestría.

Antelo, Estanislao (2005) *Análisis. El papel de los educadores ante viejos y nuevos contextos. La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. Material multicopiado.

De Santis, Pablo (2003) *La traducción*. Ed. Planeta, Bs. As.

Díaz, Raúl (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.

López Melero, M. (1999) Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: La diferencia como valor., en: *Escuela Pública y sociedad Neoliberal*. Miño y Dávila, Madrid.

Enfoques clínicos de la formación en una propuesta de acompañamiento a residentes

Bedacarratx, Valeria
vbla@videodata.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Unidad Académica San Julián.

MARCO NORMATIVO DE ACUERDO A LO ESTIPULADO EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA

El Taller de Rol docente es un espacio curricular del cuarto año de la carrera de Profesorado para primer y segundo ciclo de la EGB, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral¹. Dado que en este tramo de la formación los alumnos comienzan su residencia, se considera pertinente ofrecer un espacio donde los alumnos puedan objetivar y, por ende, teorizar sobre un nuevo posicionamiento en donde deben poner en juego el conjunto de las competencias construidas durante los trayectos de formación y a su vez, convertir a ésta en una instancia de aprendizaje cualitativamente más compleja de las realizadas hasta este momento, permitiéndole reflexionar, cuestionar y tomar posición acerca de su responsabilidad como educador de las generaciones futuras.

- :: Rol docente: conceptualizaciones. Condicionamientos sociales, políticos, económicos, ideológicos, psicológicos y filosóficos del rol.
- :: Su profesionalidad como alumno-docente.
- :: El poder poner en lenguaje al conjunto de sensaciones, percepciones y movilizaciones que se desarrollarán en este proceso.
- :: La evaluación de los aprendizajes individuales y grupales sobre la apropiación de los saberes prácticos y teóricos, y su rol como docente.

¹ Lo que sigue ha sido extraído de los Contenidos Mínimos estipulados en el plan de estudios de la carrera

Dadas las características del taller se propone concebir la evaluación como la posibilidad de ofrecer al alumno la información que le ayude a progresar en el autoaprendizaje.

SUPUESTOS TEÓRICOS EN LOS QUE SE SUSTENTA LA PROPUESTA

“Es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador”
(Filloux, 1994:57).

El *Taller Rol Docente* pretende **promover procesos de reflexión** de las prácticas que tienen lugar en el espacio de Residencia del profesorado, procurando que esta tarea sirva para resignificar tal experiencia. Este trabajo supone considerar la complejidad que revisten las situaciones de intervención pedagógica en general y, en especial, aquellas que forman parte de un dispositivo de formación inicial. La propuesta de este espacio curricular apunta a brindar un marco de formación que ofrezca las condiciones para el logro de la objetivación de la experiencia de Residencia, potenciando un reposicionamiento del sujeto futuro docente respecto a la profesión que, luego del egreso, ejercerá en pleno.

Coincidiendo con los aportes de las producciones teóricas de los últimos veinte años en torno a los dispositivos de la formación docente en los trayectos de práctica (Barco de Surghi, 1996; Coria, 1992; Edelstein y Coria, 1995; Ferry, 1990 y 1996; Reyes Esparza, 1993; Lortie, 1975; Pasillas *et al.*, 1993, entre otros), se trata de otorgar a la instancia de práctica un valor formativo que exceda el de la adquisición de saberes prácticos desplegados en la situación interactiva de enseñanza. Los autores citados confluyen en señalar cómo tradicionalmente, las prácticas han implicado la ausencia de reflexión posterior a la práctica, a lo cual subyace la concepción de que la práctica "áulica" constituye "la" tarea docente y que por lo tanto, tiene un valor formativo en sí misma. Postura ante la que los autores oponen la idea de que **más que en la ejecución la verdadera posibilidad de formación radica en la reflexión** que se realice de ella.

El trabajo de reflexión aquí propuesto, se aleja de los enfoques eficientistas centrados en la búsqueda de solución a problemas prácticos, en función de la elección

de metas que caracteriza a toda tarea de intervención (Pasillas, 1993; Contreras, 1997). En contraposición, y retomando la conceptualización de Filloux, se propone al estudiante un trabajo de “retorno sobre sí mismo”, a partir del cual pueda pensar, “de la manera más sincera posible”, sobre su propia experiencia y sobre las percepciones y sentimientos que la misma le provoca (Filloux, 1994).

Se considera, además, que este trabajo sobre sí es, *per se*, formativo, en tanto amplía el conocimiento que el sujeto tiene sobre sí mismo, echando luz sobre los aspectos manifiestos y latentes de su deseo de enseñar, de sus valores y de su vínculo con los otros, con el saber que enseña, con la institución educativa. Se trata de una interpelación a la subjetividad del sujeto futuro docente, desde una formación personal (Filloux, 1994; Ferry, 1997; Blanchard Laville 1996), como aspecto indisoluble de la formación profesional.

En este marco, la formación es entendida como la “dinámica de un desarrollo personal”, en que el sujeto es el protagonista del trabajo de ponerse en forma, de adquirir una cierta “forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma”. De este modo, desde el *Taller Rol Docente* se incorpora la dimensión subjetiva a los procesos de reflexión que supone la formación profesional, desde un enfoque situacional que parte de “la relación del sujeto con las situaciones (educativas) en las que está implicado (...) situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo” (Ferry, 1990: 102).

Por lo antes dicho, la tarea central a la que convoca el espacio del *Taller Rol Docente* es el abordaje y problematización de aquellas preocupaciones, concepciones, incertidumbres, significados, deseos, expectativas, temores y angustias, desde donde los estudiantes atraviesan/significan la experiencia de la propia residencia, focalizando la mirada en *los procesos de formación* que el residente protagoniza, tanto en las escuelas de EGB (donde asume el lugar de docente) como en la universidad (donde conserva su lugar de estudiante pronto a egresar). Se busca, así poner en evidencia, cuestionar y repensar los lugares/posiciones/significados que a veces veladamente estructuran las prácticas. Esta tarea se organiza en dos instancias:

- :: En una primera instancia de explicitación-indagación-reflexión sobre el propio discurso en torno al trabajo docente en general y al propio desempeño en particular, el residente contextualiza su práctica y discurso, en un doble contexto: el contexto singular (socio-político, institucional y áulico), en el que éstos emergen y tienen lugar; y el contexto biográfico de formación, entendiendo, con Ferry (1997) que el acercamiento al tipo de formación que tuvo el sujeto es un acercamiento a los significados que hoy le atribuye a la escuela y al lugar que ocupa en ella.

Se trata de procurar un retorno sobre las motivaciones, angustias, deseos, formas de asumir la formación (Filloux, 1994), “teniendo en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes” (Ferry, 1990: 102).

- :: En una segunda instancia, se propicia un trabajo de “uso de la teoría” que apunta a avanzar en el proceso de revisión de la experiencia y a producir conocimiento que ayude a ampliar su comprensión y a poder leer los aspectos manifiestos y latentes que están en la base de los esquemas de percepción y acción. En este sentido, y procurando evitar un uso defensivo de la teoría que obture procesos de resignificación de la experiencia, se considera que la importancia de los marcos teóricos por los que el residente opte estará dada por la posibilidad que éstos le brinden para volver a pensar la experiencia de la práctica y para echar luz sobre su implicación en ella. La intencionalidad de esta instancia consiste, por tanto, en “ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia, y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación” (Ferry, 1990: 103).

La experiencia de formación de los residentes (formadores en formación) que se constituye, entonces, como la situación objeto de reflexión, es interpelada desde:

- :: una revisión de las experiencias y trayectos de formación de los sujetos futuros docentes, vinculados a las problemáticas y preocupaciones de su práctica

- :: una exploración de los rasgos singulares que caracterizan el escenario en que la práctica de residencia tiene lugar, apuntando a su contextualización socio-institucional;
- :: las miradas teórico-conceptuales revisadas en el Taller que puedan aportar a la comprensión de tal experiencia y
- :: el acompañamiento y orientación que se realice desde la coordinación del Taller, desde la que se procurarán los medios para que la formación, entendida en los términos antes expuestos, tenga lugar.

PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA

A través del ejercicio y análisis propuesto en este espacio curricular, se pretende generar las condiciones que contribuyan a la formación de los futuros maestros en:

- :: la capacidad de cuestionar y mirar los fenómenos educativos, mirando y cuestionando los propios supuestos desde donde se los está interpretando, y así poder:
 - :: discriminar los contenidos de la propia implicación en la percepción y la ejecución de las prácticas;
 - :: recuperar autonomía y poder sobre la propia práctica.
- :: la capacidad de acceder a nuevas lecturas de la situación analizada, a partir un “uso” crítico de algunas herramientas conceptuales propuestas en el espacio curricular;
- :: la disposición a revisar los propios trayectos formativos, como paso fundamental para analizar sus peculiares modos de emerger y actualizarse en las situaciones de formación que protagoniza (y así tener la posibilidad de tener más elementos para la comprensión de tales situaciones);
- :: una concepción amplia de la práctica, que considera a la dimensión intelectual como un elemento central del trabajo docente, plausible de otorgarle autonomía y profesionalidad;

- :: la capacidad de reconocer los múltiples atravesamientos que son constitutivos de las prácticas pedagógicas y de advertir las singulares formas en que se presentan en las experiencias de las que se participa.

METODOLOGÍA DE TRABAJO Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El trabajo de reflexión y análisis se lleva a cabo a través de consignas orientadas a los contenidos que se proponen para el taller, con retroalimentación teórica de parte de la coordinación, a modo de orientación para los trabajos requeridos para la acreditación. Articulando la modalidad de trabajo -centrada en sucesivas y divergentes revisiones de la práctica- con la llevada a cabo en los talleres de Integración y Práctica del profesorado, la organización que se propone es la siguiente:

Explicitación de las preocupaciones, expectativas y tensiones que produce la situación de Residencia.



Sistematización y primera lectura analítica de aquellas expectativas y preocupaciones que aparecen con mayor fuerza discursiva. Contextualización de esta lectura, en el marco de: a) las experiencias y trayectos formativos del residente ligados a las preocupaciones; b) los rasgos singulares del escenario áulico, institucional y social en donde la residencia tiene lugar.



Problematización de estas temáticas y orientación analítica en torno a las mismas, desde un abordaje teórico-conceptual que apunte a trabajar las nociones propuestas en los contenidos mínimos de este espacio curricular.



ANTES Y
DURANTE
LAS CUATRO
SEMANAS DE
OBSERVA-
CIÓN EN LA
RESIDENCIA

Reflexión -desde lo vivenciado- en torno al impacto que provoca la situación de práctica y en torno a la implementación de la propuesta de intervención en la Residencia, en general (explicitando nuevas preocupaciones) y en relación a las temáticas abordadas en el Taller durante la observación.



Orientación teórico-conceptual para pensar dicho impacto: selección de dos o tres ejes de análisis de la experiencia a la luz de los aportes teóricos que se consideren pertinentes.

DURANTE Y
DESPUÉS DE
LAS CUATRO
SEMANAS
PRÁCTICA
DE RESIDEN-
CIA

Los materiales en base a los cuales se aborda la tarea propuesta en cada una de las etapas son los que a continuación se detallan:

- :: Registros de observación del contexto áulico e institucional (elaborados por el practicante y requeridos en el Taller de Residencia)
- :: Registros de observación de la práctica de Residencia (elaborados por los orientadores de prácticas del Taller de Residencia)
- :: Registros de las instancias de intercambios realizados durante la práctica de residencia, entre el practicante y los orientadores (anotaciones diarias al final de cada registro de observación).
- :: Diario de formación del practicante, donde éste registra libremente las impresiones y vivencias personales que la situación de Residencia le provocan y le evocan. Se trata de un instrumento de trabajo personal y privado, requerido en el Taller Rol Docente.
- :: Bibliografía provista por el Taller Rol Docente.

Los encuentros presenciales se realizan semanalmente con una duración de 2 horas, en paralelo al cronograma planteado en la Residencia:

Los contenidos que forman parte del programa de la materia están organizados en ejes, sobre los que se trabaja en cada encuentro, atendiendo a la especificidad de las producciones grupales de los residentes:

Eje 1. Las prácticas en la formación: elementos para pensar el lugar del practicante: Dispositivos de formación para la práctica docente: los sujetos y las instituciones de la práctica. El lugar del practicante y la dualidad en el paso de alumno a maestro. Características del proceso de socialización profesional en la práctica. El lugar de las trayectorias de formación en las experiencias de los practicantes.

Eje 2. Los contextos de las prácticas: elementos para pensar el el lugar del (futuro) docente. El carácter complejo de las prácticas docentes. La institución escolar en las prácticas docentes. Condiciones socio-históricas del trabajo docente: entre la profesionalización y la proletarización. La docencia: profesión socialmente encomendada y subjetivamente asumida. La conformación de una identidad profesional: la identidad docente como construcción subjetiva y social

Eje 3. Los sujetos de la formación: elementos para pensar la dinámica de la formación: Noción de formación: la formación personal en la formación profesional. Enfoque clínico y situacional de la formación. Relación con el saber en la formación. Intersubjetividad y fantasmáticas en la formación. La formación en la conformación de una identidad docente.

Además de las instancias presenciales de producción grupal y retroalimentación teórica por parte de la coordinación del taller, el abordaje de estos contenidos supone la producción escrita de tres trabajos autorreferenciados que cada residente presenta para acreditar el espacio:

- a) El impacto subjetivo de la residencia (TPN°1): presentación de un relato testimonial, sustentado en el diario de formación, en el que se expliciten las preocupaciones y expectativas que genera el trayecto de formación en la Residencia. Material de referencia: diario de formación y bibliografía de la unidad 1.
- b) El contexto de la práctica (TPN°2): presentación escrita de un informe de caracterización del contexto áulico e institucional en el que la residencia tendrá lugar. Material de referencia: registros de observación, diario de formación y bibliografía de la unidad 2.

- c) El impacto formativo de la residencia (T.Final): presentación escrita de un trabajo de análisis y reflexión sobre la experiencia de la Residencia, centrando la mirada en aquellas condiciones contextuales y subjetivas que, a juicio del practicante, pueden ayudar a explicar algunos rasgos del propio desempeño profesional. Diario de formación, bibliografía de las unidades 1, 2 y 3.

La revisión y evaluación de estos trabajos se realiza bajo los siguientes criterios:

- :: Pertinencia de la producción con respecto a la(s) consigna(s) propuesta(s).
- :: Pertinencia en el uso y establecimiento de relaciones entre conceptos y de éstos con los datos empíricos recabados, para analizar la experiencia de la Residencia.
- :: Disposición para la participación, colaboración y solidaridad en los trabajos grupales.
- :: Capacidad de fundamentar críticamente la postura sostenida.
- :: Disposición a revisar en profundidad la propia experiencia y a incorporar críticamente aquellos aportes que ayuden a enriquecer su comprensión y a superar la “primera impresión” que ella provocó.

BIBLIOGRAFÍA

ANDREOZZI, Marcela (1996). “El impacto formativo de la práctica. El papel de las ‘prácticas de formación’ en el proceso de socialización profesional”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 9. Edit. Miño y Dávila- FFyH- UBA, Buenos Aires, 1996.

BARCO de SURGHI, Susana (1996). “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”. En *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Edit. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.

BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Edit. Novedades Educativas. FFyL- UBA, Buenos Aires 1996.

BEILLEROT, Jacky (1996). *La formación de formadores*. Edit. Novedades Educativas. FFyL- UBA, Buenos Aires 1996.

CONTRERAS DOMINGO, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Edit. Morata, Madrid, 1999.

CORIA, Adela (1992). *Inserción en las instituciones para la práctica docente*. Mimeo, UNC, Córdoba, 1992.

EDELSTEIN, Gloria y Adela Coria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1995.

FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación...* Edit. Paidós, México, 1990.

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*, Edit. Novedades Educativas- FFyL UBA, 1997.

FILLOUX, Jean Claude (1994). *Intersubjetividad y formación*. Edit. Novedades Educativas- FFyL- UBA, Buenos Aires, 1996.

MASTACHE, Anahí (2004). "La práctica: una instancia privilegiada para la formación profesional y personal". Ponencia presentada en el *V Foro Regional sobre el Trayecto de la Práctica y la Investigación Educativa*, s/d.

PASILLAS, Miguel *et al.* (1993) "Formación de docentes y profesionales de la educación". En Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann Segal, *Sujetos de la educación y formación docente*, Edit. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1996.

REYES ESPARZA, Ramiro (1993). "La formación del profesor de educación básica". En Revista *Cero en conducta*, N° 33-34, México, 1993.

**La residencia en el Área de Ciencias Naturales en EGB 1 y 2:
proceso de construcción de problemática pedagógica
desde la investigación–acción**

Blando, Cecilia

Bruno, Julieta

Delorenzi, Olga
olgadelo@yahoo.com.ar

Seminara, Luján

Scilirone, Sara

U. N. del Centro de la Pcia. de Bs. As.
IFD N° 157, Escuela Normal Unidad Académica. (Azul)

Los diseños curriculares de la Formación Docente de Grado, más allá de su estructura prescripta, permiten en el ámbito de cada comunidad educativa la apropiación y construcción particular. Esa construcción particular es el resultado de “miradas institucionales” consensuadas, y de trayectorias académicas de los docentes involucrados. Esto en el sentido que se coincide con la visión que señala que lo importante es cómo el diseño prescripto se pone en acto.

Nuestra institución, posee una larga trayectoria en la formación de docentes, específicamente docentes para la educación básica. Esto permite inferir que históricamente ha tenido diversas experiencias en formación de grado, desde disímiles diseños curriculares, y que en cada uno de ellas ha puesto en acción lo curricular desde una mirada particular. Entendiendo por particular que como toda institución educativa, las prácticas educativas que en ella se han generado han estado construidas histórica y socialmente, a partir de marcos teóricos compartidos y no, como así, de las trayectorias académicas y biografías escolares de los docentes.

Las exigencias de las políticas educativas para las instituciones de Formación Docente de Grado, requieren en la actualidad de proyectos de investigación como uno de los parámetros para la acreditación. Más allá de este parámetro prescripto,

consideramos que la investigación debe formar parte de la formación docente de grado como un modo de construir el conocimiento y la práctica profesional desde la aprehensión activa de saberes y acciones.

Nuestra institución está desarrollando en la actualidad un proyecto de investigación denominado “ La enseñanza de las ciencias naturales en E.G.B. 1 y 2: de los modelos mentales a los modelos conceptuales. Una alternativa didáctica”.

Este proyecto de investigación está centrada en la construcción de un modelo didáctico para la enseñanza de las ciencias naturales basado en la confrontación de las ideas intuitivas que los alumnos poseen sobre determinados temas físicos, biológicos, químicos, y los conceptos teóricos de los mencionados campos del saber. El objetivo apunta a conocer cómo la construcción didáctica específica permite o no el cambio conceptual.

En consecuencia, se parte de combinar dos aportes de la Psicología Cognitiva como son los desarrollos sobre Modelos Mentales de J Laird, y la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud. Estos aportes teóricos reciben como complemento los desarrollos teóricos sobre aprendizaje significativo y aprendizaje significativo crítico de Ausubel y Moreira, respectivamente. Y de los desarrollos de la Teoría Socio Histórica.

Por consiguiente, el desarrollo del presente proyecto intenta dar cuenta de las construcciones de pensamiento simplificado que han caracterizado a la enseñanza del área de ciencias naturales con el objetivo de poner en práctica una didáctica disciplinar regida por la complejidad; que no desconoce los conocimientos intuitivos de los educandos como el punto de partida para la reestructuración de una visión simple del mundo, a otra compleja.

Los responsables de este proyecto, formamos parte del plantel docente de tercer año del Profesorado para EGB 1 y 2, en las cátedras: Taller de la Práctica, Espacio de la Práctica, y Ciencias Naturales y su Enseñanza. En consecuencia, consideramos que en el Espacio de la Práctica III, durante el período de residencia podríamos iniciar el trabajo de campo del proyecto de investigación.

En este punto conviene dejar explicitadas algunas cuestiones conceptuales y metodológicas, referidas a la noción de investigación, y la relación entre investigación y Formación Práctica Docente.

Adherimos a la idea de investigación como: “proceso por el cual se construye conocimiento acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso”. (Achilli, 2001, 20). Al hablar de sistematicidad se hace referencia a lo metódico, al trabajo basado en criterios, cuya rigurosidad implica la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación. Fundamentalmente en lo que refiere a la relación entre las preguntas de investigación, la delimitación del problema a investigar, visto desde un marco teórico conceptual, y las resoluciones metodológicas que permitirán su realización.

Consideramos que la relación entre investigación y Formación Docente de Grado es deseable y posible. Deseable en el sentido que suministra métodos para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, como así, la organización de los futuros docentes a partir de la autoreflexión crítica (Carr, Kemmis, 1988, 230).

Posible, en la medida que comprendemos que la investigación durante el período de residencia (más allá de que constituye el trabajo de campo previsto para el proyecto de investigación), implica también, al igual que la investigación, un trabajo metódico y reflexivo sobre el conocimiento. (Achilli, 2001, 26, 27) Pero, teniendo en cuenta que ese trabajo se centra en torno a los criterios de la acción pedagógica con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimientos. Ello supone construir el problema a enseñar, a partir de los fundamentos de la lógica de un área, seleccionar y re – crear en el aula, a partir de determinados fundamentos teóricos que posibiliten apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos.

Es posible también, porque entendemos que la Investigación (en sentido estricto) y la Práctica Docente, producen conocimiento. Y que no es deseable que la relación entre ambos sea enajenada en el sentido que los conocimientos construidos en el campo de la investigación y los construidos en el aula, se hallen disociados. Afirmamos que entre ellos debe darse una relación dialéctica, que incorpora el conocimiento a partir de un proceso reflexivo, de confrontación crítica sobre el conocimiento acumulado durante la formación, como base para discernir qué recortes hacer, cómo y por qué. Es decir, que permita al futuro docente generar una práctica docente reflexiva que jerarquiza su trabajo en el aula.

Todas las cuestiones antes explicitadas fundamentan que durante el período de residencia, en el área de ciencias naturales, se trabaje desde esta propuesta.

La construcción del conocimiento escolar en el área de ciencias naturales ha estado marcado históricamente por la mera traducción de lo científico a lo escolar. Esto ha constituido un verdadero problema a la hora de generar un efectivo cambio conceptual en los educandos, pues se desconocen las propias representaciones y “teorías” que aquellos poseen sobre los hechos propios del mundo natural. En consecuencia, el alumno ha aprendido el “oficio de alumno” para aprobar el área, pero no siempre ha generado un verdadero cambio conceptual que le permita transitar de una simplicidad intuitiva a una complejidad conceptual.

Por consiguiente, la finalidad de generar un modelo didáctico alternativo al tradicional, largamente insertado en la realidad educativa, se fundamenta en numerosos desarrollos teóricos que cuestionan la enseñanza del área de ciencias naturales desde una pretendida objetividad, y de la vieja noción de “hacer ciencia en la escuela”. Lo cual ha reducido la enseñanza en el área, a una mera repetición de teorías específicas y / o un activismo en el laboratorio, que desconoce el propio proceso histórico de construcción científica como así las nociones que cualquier sujeto posee sobre la realidad del ámbito natural.

Pensar la didáctica del área de ciencias naturales desde una visión alternativa implica recuperar para ella la posibilidad de invención, hipotetización, contextualización y revisión permanente del conocimiento.

Estos aspectos constituyen los fundamentos básicos del proyecto de investigación cuyo objeto ha sido definido como: “Un estudio acerca de la relación entre modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza de las ciencias naturales en EGB 1 y 2. y su incidencia en la construcción del conocimiento disciplinar y el cambio conceptual en los educandos”

Desde el punto de vista epistemológico es preciso tener en cuenta que en el ámbito de desarrollo de las ciencias naturales, la producción de su conocimiento específico, y por ende los estilos de enseñarlos, han tenido, y aún tienen su punto de referencia en la visión positivista del conocimiento y del método científico. Esta visión epistemológica generó en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales, prácticas

pedagógicas rutinarias que apuntaban al conocimiento científico como resultado, a reproducir los postulados de las ciencias en lo metodológico y en lo universal y definitivo del conocimiento.

En consecuencia en esta investigación se parte de una visión reflexiva sobre el conocimiento científico, incorporando la discusión crítica como superadora de posiciones ingenuas, que se aleja de los dogmas e incorpora la imaginación, la crítica y la historia, como elemento que hace a la producción del conocimiento.

Esta visión epistemológica deviene en una manera de comprender la enseñanza de las ciencias naturales a partir de una mirada reflexiva, crítica, de encuentro entre saberes de los alumnos, saberes de los docentes, saber académico, y la construcción social del conocimiento.

Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva ofrecen nuevos referentes teóricos que permiten la superación del paradigma “proceso – producto”. Los nuevos aportes de la investigación psicológica han guiado la investigación didáctica hacia los procesos de la construcción del conocimiento, la adquisición de conceptos, las representaciones de los alumnos, los esquemas conceptuales.

En ese sentido los desarrollos teóricos de Gérard Vergnaud y de Johnson – Laird, constituyen los referentes teóricos que sustentan la investigación.

Vergnaud desarrolla una teoría de los campos conceptuales, teoría cognitiva neo – piagetiana que pretende ofrecer un referencial más fructífero que el piagetiano para el estudio del desarrollo cognitivo y del aprendizaje de competencias complejas, particularmente aquellas implicadas en las ciencias.

La teoría de los campos conceptuales destaca que la adquisición de conocimientos es moldeada por las situaciones y problemas previamente dominados y que ese conocimiento tiene, por tanto, muchas características contextuales. Así muchas de nuestras concepciones vienen de las primeras situaciones que fuimos capaces de dominar o de nuestra experiencia tratando de modificarlas. Ahora bien, existe una distancia considerable entre las invariantes que construye el sujeto al interactuar con el medio, y las invariantes que constituyen el conocimiento científico.

Las concepciones previas de los alumnos han sido consideradas como errores, como ingenuas. Vergnaud afirma que no tener en cuenta las ideas previas y los errores

sobre los cuales pueden estar fundadas, obstaculiza el desarrollo de competencias complejas. En consecuencia, para Vergnaud el papel del conocimiento previo como precursor de nuevos conocimientos posee un valor importante. En tanto expresa que los conocimientos en acción que poseen los sujetos pueden evolucionar a lo largo del tiempo, hacia los conocimientos científicos.

En la misma línea de la Psicología Cognitiva se hallan los desarrollos de Johnson – Laird sobre Modelos Mentales. Para este autor los sujetos en vez de usar una lógica mental para razonar, usan modelos mentales. Los modelos mentales son representaciones que los sujetos poseen sobre el mundo físico, que están ligados y limitados por el conocimiento y la experiencia. Y que por otra parte poseen un carácter funcional que le permiten al sujeto resolver una situación.

Por consiguiente, el supuesto del cual partimos para construir un modelo didáctico alternativo es el siguiente: siempre los procesos de enseñanza y aprendizaje deben partir de los Modelos Mentales que los alumnos poseen, poniéndolos en juego con los campos conceptuales de las ciencias naturales, de modo que los alumnos redefinan en la confrontación sus propios modelos. De ese modo se daría el cambio conceptual, y no sólo la sustitución acrítica del modelo mental por el modelo conceptual.

Ahora bien, ¿cómo desarrollar el trabajo de campo del proyecto de investigación, durante el período de residencia? La primera cuestión, radica en transformar nuestro supuesto de investigación, dentro de la residencia, en un problema pedagógico. Esto requiere de condiciones para construir el problema, y de un trabajo metódico para re – crear la situación en el aula. La segunda instancia que se debe tener en cuenta es la necesidad de espacios para dicha construcción, donde participen los docentes investigadores, los docentes formadores, y los alumnos que pondrán en acción la residencia. Una tercera cuestión implica establecer acuerdos entre la institución formadora y la institución destino, para generar la residencia en el área de ciencias naturales bajo estos parámetros.

Con referencia a la primera cuestión, se resolvió desde la idea de comprender a la programación de la enseñanza como “construcción metodológica”. En ese sentido se planteo para la enseñanza de un mismo tema dos alternativas metodológicas didácticas

diferentes. Una desde un modelo didáctico tradicional y la otra desde el modelo didáctico alternativo. El problema pedagógico para el grupo de residentes consistió entonces, en la construcción de conocimiento didáctico del área de ciencias naturales, a partir de confrontar los resultados de uno y otro modelo.

La segunda instancia pudo resolverse al interior de las cátedras involucradas a través del diálogo permanente y el trabajo en equipo. Por último los acuerdos con la institución destino no tuvieron demasiados obstáculos, pues esta última forma parte de la Unidad Académica de la Escuela Normal.

A continuación socializaremos algunos aspectos de la construcción metodológica didáctica por parte de los residentes. El tema a desarrollar fue el agua y los cambios de estado. Una de las parejas de residentes desarrolló la enseñanza de los temas en forma tradicional. Presento los contenidos a partir de lecturas o de la estrategia didáctica expositiva, no se tuvieron en cuenta los modelos que los alumnos poseían sobre los conceptos. Las actividades de los alumnos estuvieron centradas en leer textos sobre el tema, copiar lo que se les dictaba, realizar cuestionarios de preguntas cerradas, todo llevado a cabo desde una organización social de la clase de corte individualista.

El otro grupo de residentes desarrolló la enseñanza del tema en cuestión a partir del modelo alternativo. En la primer clase se le dio a los alumnos una hoja en blanco, y la consigna fue que dibujaran las distintas formas que encontraban el agua en la naturaleza en general, y en su ámbito cotidiano. Y a continuación se les pidió que contestaran a la pregunta ¿qué es el agua?.

Lo producido por los niños fue analizado y clasificado por los docentes investigadores y de práctica, y por los residentes. De modo tal que con lo recogido en el aula se elaboró un móvil agrupando los diferentes Modelos Mentales que los alumnos desarrollaron sobre el agua.

Con dicho móvil se comenzó la segunda clase, los residentes dialogaron con los alumnos intercambiando entre todos, opiniones y reflexiones. La actividad en el cuaderno consistió en registrar, bajo el título “Lo que nosotros pensamos qué es el agua”, las diferentes nociones planteados por los niños. A continuación trabajaron en el cuaderno con una lectura sobre el concepto agua, bajo el título “Lo que la ciencia dice que es el agua”. Se culminó con un trabajo cooperativo donde niños y residentes

compararon estableciendo diferencias y similitudes, los Modelos Mentales y el Modelo Conceptual de la ciencia.

En la tercera clase, nuevamente se les entregó una hoja a los niños para que respondieran ¿qué es el agua? Este material fue recogido con el objeto de analizar qué se conservaba en las respuestas de los Modelos Mentales, y qué aspectos se habían incorporado de los Modelos Conceptuales.

A continuación los residentes presentaron un móvil con los diferentes Modelos Mentales sobre cómo se encontraba el agua en la naturaleza y en el ámbito cotidiano. Cooperativamente se compararon esos modelos con los modelos conceptuales de la ciencia que explican los estados del agua, a partir de una lectura. Las conclusiones fueron anotadas en los cuadernos con el título: “Formas en las que el agua se encuentra en la naturaleza”.

En la cuarta clase cada niño respondió en una hoja, la pregunta ¿cuáles son las formas en que se encuentra el agua en la naturaleza?. También este material fue recogido por los investigadores con el objeto de analizar si se había producido un verdadero cambio conceptual. A continuación se planteó la siguiente actividad para que los alumnos hipotetizaran, argumentaran y exploraran: ¿cómo podemos demostrar a través de experimentos los estados del agua en la naturaleza?.

Si bien a la fecha no contamos con la sistematización de todo el material recogido en el aula, que permita dar cuenta de aspectos referidos al problema central de nuestro proyecto de investigación, contamos con algunas reflexiones sobre la importancia de unir dialécticamente la Formación Docente de Grado y la investigación.

En primer lugar, la reflexión cae en el campo del diseño actual de la Formación Docente de Grado, el cual viene siendo cuestionado desde diferentes perspectivas. Al respecto señalamos que el Diseño Curricular, es sólo eso, un diseño, un modelo, que su concreción real depende exclusivamente de cómo es puesto en acción por los diferentes actores institucionales. Esta experiencia demuestra que la implementación de la residencia puede ser vehículo para una puesta en acción del diseño prescripto en forma diferente, permitiendo que la acción trascienda la mera cuestión de lo normativo.

La segunda reflexión hacer referencia a la importancia de generar en las instituciones formadores de docentes, procesos de investigación que generen

producción de conocimiento y transferencia del mismo. Esto visto también como un modo de la generación de un profesional de la educación que no sólo se dedica a enseñar, sino que produce conocimiento.

La tercera reflexión, ya al interior de la formación de los futuros docentes, nos permite reafirmar la importancia de generar una articulación dialéctica entre Práctica Docente e Investigación, como un modo de formar a los alumnos colaborativamente en la construcción de sus propios procesos de ilustración.

En cuarto lugar, desde el plano específico de la residencia pedagógica de los futuros docentes, les permite construir ese espacio desde una mirada diferente. Ya que posibilita que los residentes vean su práctica, no como una instancia definitoria de su acreditación final, sino como una verdadera opción de aprendizaje grupal.

En quinto lugar, supone que es posible construir la instancia de residencia, con un objetivo descolonizador del currículum. Esto en el sentido de problematizar situaciones de la práctica que remiten a cristalizaciones rutinizadas, y que constituyen obturadores del desarrollo integral de las mismas.

En síntesis, que la relación dialéctica entre Práctica Docente e Investigación, es un modo de hacer visible aquello que no vemos de la cotidianeidad de las prácticas por estar inmersos en ellas. Y que en definitiva, implica una opción crítica de pensar y poner en acción el currículum prescripto de la Formación.

BILBIOGRAFIA

Achilli, Elena, "Investigación y Formación Docente", 2da edición, Rosario: Laborde Editor, 2001.

----- "La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros", Cuadernos de Formación Docente N°1, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 1987

Benlloch.M. "Por un aprendizaje constructivista de la ciencia", Ed, Aprendizajes vivos,1985

Carr, W, Kemmis, S.; "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado", Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Colas, Bravo, M y Buendía Eisman, "Investigación educativa", Sevilla, Alfar, 1992.

Cubero, R.; "Cómo trabajar con ideas de los alumnos", Díada, Sevilla, 1993.

----- “Los marcos conceptuales de los alumnos como esquemas de conocimiento. Una interpretación cognitiva”, Investigación en la Escuela, 1988.

Driver R y otros, “Ideas científicas en la infancia y la adolescencia”, Madrid: Morata, 1992.

García, J; García, F; “Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación”, Diada, Sevilla, 1993.

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

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

Giordan A, Vecchi, G, “Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos”, Sevilla: Díada, 1988.

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

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

Liguori, Liliana, Noste, María, “Didáctica de las ciencias naturales. Enseñar a enseñar ciencias naturales”, Rosario: Homo Sapiens, 2005.

Merino, Graciela, “Enseñar ciencias naturales en el tercer ciclo de la EGB”, Aique, 1998.

----- “Didáctica de las ciencias naturales”, El Ateneo, Bs. As., 1995.

Moreira, Marco Antonio, “Actas del Encuentro internacional sobre el Aprendizaje Significativo”, Burgos, España, 1997.

----- “La Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud, la enseñanza de las ciencias y la investigación en el área”, www.if.ufrgs.br.ienci, 2002.

----- “Modelos Mentales”, Programa de Doctorado en enseñanza de las ciencias, Texto de Apoyo, UFRGS, 2002

Porlán, García y Cañal, (comp), “Cosntructivismo y enseñanza de las ciencias”, Madrid: Morata, 1997.

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

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

Tricárico, Hugo. “Didáctica de las ciencias naturales”, Bs. As.: .Ed.Bonum, 2005.

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

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

Iniciación en la práctica docente: Taller de lectura en una escuela especial.

Bonino, Gabriela

Orsi, Laura

Schenkel, Leticia

cuentacuentos05@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

En el marco del proyecto de extensión “Prácticas Profesionales” del Departamento de Humanidades de la UNS, durante el año 2005 se desarrolló un taller de lectura y escritura en la Escuela Especial 503. Ubicada en la esquina de Güemes y Di Sarli, la escuela se encuentra en la región veintidós la cual es la única con horario transdisciplinario –momento en que los maestros se reúnen para informarse, idear proyectos, evaluar su posibilidad de concreción y apoyarse mutuamente frente a los conflictos que surgen con los alumnos, en su mayoría chicos en riesgo social y con déficit disatencional. En esta escuela se atiende a la diversidad.

La institución está conformada por nueve maestros del área pedagógica a la mañana y nueve maestros de pretaller (trayectos pre profesionales) a la tarde, cuatro porteras, una cocinera y dos ayudantes, dos fonoaudiólogas, dos asistentes sociales, dos educacionales, dos preceptoras, una profesora de educación física, una de música y la directora, la vice directora y la secretaria.

En esta escuela, la enseñanza es no graduada y la conformación de los cursos se realiza teniendo en cuenta las edades y la afinidad entre los 12 alumnos -como máximo- que compartirán el aula durante todo un año. La cantidad reducida de chicos por curso permite establecer un vínculo afectivo irremplazable¹ con el docente y proporciona la contención, la atención y el afecto que reclaman sin palabras, porque muchas veces faltan o porque no alcanzan para describir contextos sociales tan adversos.

¹ Se ha observado un cambio abrupto en el comportamiento tanto grupal como individual de los alumnos cuando la maestra a cargo se ausenta del aula o falta.

Los alumnos que participaron del taller de lectura y escritura pertenecían a dos cursos y sus edades oscilaban entre 12 y 15 años. En general, los dos grupos presentaban características similares: poco interés para las cuestiones pedagógicas, indiferencia, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima y eran víctimas tanto de violencia social como familiar -en algunos casos. Si bien son chicos alfabetizados, tiene serios problemas con la lecto-escritura y su capacidad cognitiva es la de un chico de 8/10 años.

El objetivo inicial del taller era ofrecer una instancia de producción escrita alternativa a la realizada en el aula para poner en contacto a los alumnos con la palabra y los textos, apuntando al desarrollo de su capacidad creadora, y a sus necesidades de expresión.

Por otro lado, nosotras, en tanto alumnas de la carrera de Letras de la UNS que hacen sus primeros ensayos en la docencia, nos enfrentamos a innumerables desafíos - algunos vinculados con “prejuicios”, otros, producto de la falta de experiencia ya frente a un curso, ya coordinando un taller-: ¿con qué propósito se creaba este espacio?, ¿qué leer y qué escribir en un taller destinado a chicos con capacidades diferentes?, ¿cuáles serían las propuestas de trabajo?, ¿con qué criterio se seleccionarían los textos? y, sobre todo, ¿estábamos preparadas para hacerlo?, ¿sería suficiente la formación universitaria?, ¿qué saberes nos podrían asistir en esta tarea?

El objetivo del presente trabajo es reflexionar críticamente sobre la formación docente universitaria atendiendo a una de las incumbencias propias del título de profesor en letras, como es la coordinación de un taller literario. Para ello hemos organizado el trabajo en dos apartados: en el primero se da cuenta de la experiencia llevada a cabo en este contexto en particular. En el segundo se describen las incumbencias propias del título Profesorado en Letras analizando las fortalezas y debilidades puestas en evidencia en el marco del desarrollo del taller.

MODUS OPERANDI: EXPERIENCIA DEL TALLER

Como se dijo en la introducción, el propósito del taller era generar un espacio de producción escrita alternativa a la del aula. Un primer período fue destinado a la

realización del diagnóstico del grupo, y a la vez, a la deconstrucción de nuestros prejuicios.

Durante el período de diagnóstico se aclararon nuestras incertidumbres y los prejuicios iniciales resultaron deconstruidos: los relacionados con sus capacidades de comprensión, con el pensar su realidad desde un lugar distinto y con la importancia asignada a la oralidad por sobre la escritura -a la inversa de lo que sucede en nuestro ámbito académico-. Conociendo los intereses y preferencias de los chicos logramos captar la atención por más tiempo. Además, supimos que toda actividad que implicara algún tipo de abstracción debía estar muy bien planteada por la dificultad que les presentaba y, sobre todo, descubrimos que con la consigna² adecuada y con la motivación suficiente, la escritura podía trabajarse. También, al notar que los chicos no tienen hábitos de lectura, gran parte de ellos leen silabeando y no leen sus producciones manuscritas en voz alta -muy pocos se ofrecían como voluntarios para esa tarea-, decidimos llevar copias impresas de sus producciones por dos motivos: por un lado, para que algunos se animaran a leer en voz alta y otros pudieran seguir la lectura y, por el otro, para fomentar la valoración hacia sus propias producciones y el respeto hacia las de sus compañeros. Esto último facilitó un clima de trabajo en el que todos se animaron a participar jugando, discutiendo, viajando, haciendo... generando un vínculo estrecho y sólido basado en lo afectivo.

Los resultados obtenidos en el diagnóstico permitieron precisar el objetivo del taller: escribir con mayor confianza, un poco más cada día, para encontrar en la escritura un modo de expresión tan valioso como el que los chicos privilegiaban, la oralidad. Escribir para apropiarse de la escritura pero, también, para lograr un espacio de libertad de expresión y, sobre todo, para tratar de reconocerse en esas producciones y para atenuar el menosprecio que manifestaban hacia ellas. Esta decisión es consecuente con lo que afirma Michèle Petit: “lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo. Mientras que en el caso

² Se entiende por consigna a la “fórmula breve que incita a la producción de un texto” en Tobelem, Mario, *Libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Santillana, Buenos Aires, 1994, pág. 16

contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos”³.

Respecto de los textos, debían ser breves, su lectura no demasiado demandante respecto del tiempo y la atención. Así mismo servían de modelo como orientación necesaria ya que los chicos no reconocían las estructuras propias de cada tipo textual.

La presentación de las actividades partía de la formulación de consignas que debían ser lo más específicas y acotadas posibles, ya que “una consigna bien formulada, no cierra, abre. Al acotar, permite que la imaginación se canalice y se concentre en una dirección, potenciando sus efectos”⁴. Teniendo esto en cuenta, muchas veces, la consigna se complementaba con preguntas-guía, otras, con imágenes que apelaban a una mayor abstracción y a desarrollar su creatividad. Por otro lado, frente al tiempo que implicaba la escritura debido a sus claras dificultades de lecto-escritura y a la velocidad con que surgían las ideas de los chicos, muchas veces nos vimos obligadas a oficiar de escribas para plasmar los aportes surgidos a partir de la consigna. Estos últimos se privilegiaron más que el hecho mecánico de escribir para, por un lado, favorecer su expresión y, por el otro, intentar enfrentar las inhibiciones que provocaba el creer “no saber” escribir.

A modo de cierre se decidió el armado de un libro que compilara los textos de los chicos. Si uno de los objetivos era que valoraran sus producciones, que encontraran un sentido al taller, el libro ayudó a lograrlo porque era un objeto con el que se podía interactuar: se podía tocar, apropiarse,⁵ hojear, mostrar y compartir⁶. También representó una forma de retroalimentar el circuito lectura- escritura. Y, al mismo tiempo, para los integrantes del taller significó el desarrollo de un sentido de pertenencia grupal -que

³ Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pág. 74

⁴ Alvarado, Maite y otros, “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*, A-Z Editora, Buenos Aires, 1998, pág. 49

⁵ Resulta significativo que el libro se transformó en un bien simbólico *propio* en un marco donde las carencias tanto materiales como simbólicas son determinantes en la formación de la subjetividad.

⁶ De hecho, el libro se tituló *Momentos para compartir*

hasta ese entonces no se había manifestado-, nos elegimos un nombre y por ende nos dimos una identidad -con todas las implicancias que estas cuestiones conllevan-.

El libro además brindó la oportunidad de organizar una muestra a fin de año donde se expuso el trabajo realizado en el marco del taller a las familias, a la escuela y a las personas significativas para nosotros.

De este modo logramos sentir conformidad con lo logrado porque el taller nos resignificó. A nosotras nos permitió deshacernos de muchos de los prejuicios que cargábamos, a las maestras conmovió con la motivación y respuesta de los alumnos, y a los chicos les permitió acceder a un nuevo universo simbólico y cultural.

MAGISTER DIXIT: INCUMBENCIAS Y FORMACIÓN CURRICULAR

Como punto de partida se considera necesario señalar las incumbencias que establece como propias de la carrera Profesorado en Letras el anexo de la resolución N° 173: “El Profesor en Letras puede desarrollar sus actividades en los distintos niveles de la docencia. También puede realizar tareas vinculadas con los ámbitos editorial y de los medios de comunicación: asesorías y trabajos de redacción, corrección y edición de textos y materiales de diversa índole, en particular relacionados con proyectos educativos (dirección de colecciones, libros de textos, revistas, etc.); preparación y seguimiento de producciones gráficas y audiovisuales. En el plano de la gestión educativa, puede cumplir funciones de asesoramiento a equipos técnicos para diseñar políticas lingüísticas y culturales, así como planes de alfabetización. Asimismo, puede desempeñarse como coordinador, orientador y animador sociocultural, a través, por ejemplo, de talleres de lectura y escritura y tareas de asesoramiento en bibliotecas. Otro campo de acción profesional lo constituye el apoyo a la capacitación laboral, en los sectores público y privado, para el mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa”.

A partir de la experiencia expuesta en el apartado anterior, creemos que es posible afirmar que el diseño curricular⁷ no incluye la preparación para el desempeño en

⁷ Se entiende por diseño curricular a “la síntesis de elementos curriculares, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa.

la coordinación de talleres de lectura y escritura. A continuación expondremos brevemente los aportes y las falencias curriculares del plan de estudios con las que nos encontramos para la coordinación de talleres literarios.

LO MENOS: FALENCIAS EN LA FORMACIÓN

Una de las carencias más significativas se relaciona con la ausencia notable de conocimientos básicos sobre psicolingüística que nos otorgaran un marco de referencia vinculado con los procesos de aprendizaje de la lecto escritura, el desarrollo de esa habilidad, los tiempos necesarios, los procesos de alfabetización. Como se dijo en la introducción, los chicos que participaron del taller estaban alfabetizados, aunque presentaban serios problemas a la hora de leer y escribir. No obstante, pudimos lidiar con estas cuestiones gracias a la ayuda de las maestras que poseían conocimiento sobre el tema y, además, estaban formadas en educación especial. Queremos señalar que esta es una de las carencias más graves de nuestro currículo. Sobre todo, si se tiene en cuenta que estos contenidos son abordados en educación superior no universitaria, ámbito en el cual podemos desenvolvemos como docentes por habilitación de nuestro título.

Otra dificultad que es necesario referir es que en el transcurso de nuestra carrera se lee ocasionalmente bibliografía sobre talleres (Didáctica General y Especial) y no se trabaja la escritura ficcional, excepto en dos materias, y menos aún se plantea la posibilidad de generar esta escritura en otros. La ausencia de producción propia dificulta la creación de consignas, actividades adecuadas y la corrección de las producciones ajenas. De esta manera nos vimos obligadas a buscar diversos materiales bibliográficos que contaran experiencias de talleres literarios para que nos ofrecieran cierto marco. Esta tarea de investigación no fue nada sencilla, ya que la biblioteca de humanidades cuenta solo con algunos ejemplares referidos al tema, y porque además contábamos con escasas referencias bibliográficas adecuadas para abordar la búsqueda.

Estos elementos culturales se incorporan en él no solo a través de sus elementos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta.” De Alba, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Otro inconveniente que se presentó fue el desconocimiento casi absoluto sobre literatura infantil y juvenil, más allá de los textos que se pueden hallar en nuestra biografía como lectores. Esto afecta de manera negativa nuestro desempeño como coordinadoras de taller y profesoras de ESB y Polimodal al no saber qué textos son adecuados para estos niveles. Ante esta situación nos vimos obligadas a “sacar de la galera” libros que nos parecían adecuados y a revisar nuestra desactualizada biblioteca personal. Notamos que estos textos no acompañaban los cambios en el ámbito de las producciones de literatura infantil y, por lo tanto, tuvimos que informarnos sobre autores contemporáneos cuyas historias estuvieran más actualizadas. Este desconocimiento también nos llevó a plantearnos otra cuestión, la de la adaptación de textos pertenecientes a la “literatura canónica”: ¿nos permitiríamos modificar textos de autores consagrados?, ¿cómo haríamos para deshacernos de esa concepción negativa que subyace en nosotros, y en casi todos los estudiantes de letras, sobre la adaptación de textos como “corrupción del texto original”? Para resolver este problema recurrimos a la profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura, quien desinteresadamente nos asistió durante todo el desarrollo del taller. Ella nos ayudó a comprender que este es un prejuicio propio del ámbito académico y que la adaptación no es solo lícita, sino necesaria, sobre todo en determinados contextos. Así, logramos deconstruir este prejuicio, hecho que nos facilitó la selección de textos en tanto nos permitimos presentar una diversidad de textos, infantiles o no, algunos más complejos que otros, etc.⁸

LO MÁS: APORTES DE LA FORMACIÓN

A pesar de todas las falencias señaladas anteriormente, queríamos destacar que esta experiencia nos sirvió para reflexionar sobre algunas cuestiones que ya habían sido planteadas teóricamente en algunas materias del profesorado y que pudieron ser corroboradas en la práctica.

La primera de estas cuestiones se relaciona con la planificación. Durante el desarrollo del taller esta se modificaba considerando los emergentes de la práctica. Se

⁸ Textos que comprendían desde leyendas urbanas, *El escuerzo* de Lugones, un cuento de Umberto Eco y hasta el relato de un cuento como *La pata de mono* de Jacobs.

planificaba la misma actividad para los dos cursos pero su desarrollo variaba totalmente. Esta variación se producía, principalmente, porque intentábamos modificar la actividad según lo que iba aconteciendo, y teniendo en cuenta los aportes e intereses de los chicos. De esta manera pudimos comprobar la importancia de pensar en una planificación flexible.

Otra reflexión surgida del taller se vincula con un debate instalado en el ámbito académico hace tiempo, que se relaciona con la formación del docente-investigador. Situaciones surgidas a partir del taller, emergentes propios de la práctica, como la corrección, el trabajo con la abstracción, la elaboración de consignas derivaron necesariamente en un proceso de investigación; uno de los cuales se relaciona con una cuestión central como la problemática de la corrección de los textos producidos en el marco del taller. Al transcribir en computadora los cuentos producidos por los chicos, nos planteábamos si era lícito corregirlos gramatical y ortográficamente o copiarlos literalmente. La dificultad que los chicos tenían con la lecto-escritura obstaculizó la auto corrección, la reelaboración y reescritura de sus producciones porque eran procesos muy complejos. Así optamos por corregir solo la ortografía, modificando lo menos posible los textos, incluso al momento de presentarlos a un concurso literario. Esta elección se hizo privilegiando la expresión de los chicos en vez de priorizar las cuestiones normativas que no se encontraban dentro de los objetivos iniciales del taller. Por otro lado, el trabajo con la abstracción resultaba muy complejo para los chicos, razón por la cual nos llevó a investigar el modo de trabajarla. Para esto y teniendo en cuenta la importancia que posee la consigna en tanto disparador de la escritura investigamos cómo se planteaban las consignas en otros talleres literarios. Esto además nos permitió conocer la metodología propia de los talleres, cuestión que nos dio un marco de referencia desde el cual trabajar.

Es de destacar que el espacio del taller favorece el trabajo grupal y participativo que no es habitual para el egresado ni para quien realiza su residencia. Es sabido que la docencia es un trabajo solitario, en abierta oposición al modo en que planteábamos la tarea de coordinación del taller: grupal. Esto implica un aprendizaje difícil, necesario y enriquecedor tanto en lo personal como profesional. Un aprendizaje difícil por la complejidad que supone crear un espacio democrático en el que todas las voces sean

oídas e interpretadas sin establecer relaciones jerárquicas; pero también necesario y enriquecedor en tanto se puede criticar libremente la práctica del otro y la propia, generar instancias de devolución, aunar criterios, sin que medie una instancia de evaluación, valorando, así, los diversos aportes, opiniones y saberes.

Por todo lo anterior, creemos que espacios como este son necesarios para un acercamiento real y concreto a la práctica porque la sitúa en una situación socio-económica y cultural permitiendo reflexionar sobre las mismas propiciando un acercamiento a la realidad, un contacto con conflictos sociales actuales. Asimismo, significa un aporte, mínimo, a lo social. Desde esta concepción, el taller significó abrir una puerta hacia otro lugar en el cual todos sus integrantes pudieran definirse, identificarse, hacia un espacio nuevo al que se puede pertenecer, a un universo simbólico cultural. Universo que aleja a los chicos de la pobreza sobre la que Michèle Petit reflexiona: “la pobreza material es temible porque se carece no sólo de los bienes de consumo que hacen la vida menos pesada, más fácil, más agradable; no sólo de los medios para proteger la propia intimidad, sino también de los medios culturales que confieren dignidad, inteligencia de sí mismo y del mundo, poesía, y además intercambios que se entrelazan con esos bienes. La pobreza impide formar parte de una sociedad, estar ligado con el mundo a través de lo que produjeron quienes lo componen: esos objetos culturales que circulan y que desembocan en otros círculos diferentes del parentesco o del barrio que son el espacio de lo íntimo y de lo que se comparte más allá de las fronteras del espacio familiar. Y para pensarse, para definirse, muchas veces no les queda a los pobres más que el pertenecer a una comunidad mítica, a un territorio, o incluso a una acera de la calle.”⁹

ENTRE LO MENOS Y LO MÁS: LA BÚSQUEDA DEL EQUILIBRIO

A partir de la vinculación entre la formación curricular y la experiencia del taller se relevaron, por un lado, ciertas falencias relacionadas con la ausencia de contenidos psicolingüísticos, la falta de instancias de producción ficcional escrita propia, el

⁹Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, Pág. 43

desconocimiento de literatura infantil y juvenil y de metodología propia de los talleres literarios; y, por otro, algunos aportes como la planificación flexible, la formación del docente investigador, el trabajo grupal participativo y democrático y la generación de actividades de extensión que brinden la posibilidad de un acercamiento real y concreto a la práctica. Queremos aclarar que este trabajo pretende realizar una crítica constructiva al diseño curricular cuyas falencias no se solucionan con la creación y acumulación de nuevas materias sino con una revisión del diseño curricular atendiendo a las incumbencias profesionales. Esta revisión supone una profunda reflexión que tenga en cuenta que la relación teoría y práctica debe ser bidireccional y que es necesaria una formación en la que los saberes disciplinares se encuentren imbricados con los didácticos-pedagógicos. Esta relación no es contemplada por el diseño curricular que escinde los contenidos disciplinares de los didácticos sin contemplar que, como señala de la Cruz y Pozo “enseñar una disciplina supone de un modo implícito enseñar a enseñarla”¹⁰.

Por todo lo expuesto debemos concluir que, si bien, la coordinación de talleres es una incumbencia propia del profesorado, curricularmente no se nos capacita adecuadamente para desempeñarla. Sin embargo, valoramos y rescatamos este espacio de prácticas de extensión como un verdadero lugar de aprendizaje. Por este motivo creemos que se debería difundir para que esta no sea una actividad de extensión para pocos.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, MAITE Y OTROS, “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*, A-Z Editora, Buenos Aires, 1998

DE ALBA, ALICIA, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores

DIAZ BARRIGA, ANGEL, *La profesión. Su condición social e institucional*. CESU, México, 1997

PAMPILLO, GLORIA, *El taller de escritura*, Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 1982

¹⁰ de la Cruz, Montserrat y Pozo Juan Ignacio “Concepciones sobre el currículo universitario: ¿Centrado en los contenidos o en los alumnos?, en Monereo y Pozo editores, *La Universidad ante la nueva cultura educativa*, Barcelona, Síntesis, 2003, p. 152 p.141-153

PETIT, MICHÈLE, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999

TOBELEM, MARIO, *Libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Santillana, Buenos Aires, 1994

El dispositivo de análisis de clase: una nueva mirada en la praxis áulica.

Caminos, Graciela
caminos@cpenet.com.ar

Nosei, Cristina
cnosei@cpenet.com.ar

Lozano, Adriana

Universidad Nacional de La Pampa

EL PLAN DE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNLPAM Y LA PROPUESTA DE REFORMA

El diseño curricular del plan de estudio de la Formación Docente Inicial vigente hasta 1998, estaba enmarcado en un modelo curricular técnico con un código fragmentado que condicionaba la formación de un profesional que pudiera hacer frente a la incertidumbre de la sociedad actual y a una cultura signada por la fragmentación y el omnipresente avance de la tecnología.

Según Berstein (1980) se pueden distinguir dos tipos básicos de currícula: el denominado “collection” en donde se presentan los componentes yuxtapuestos, es ejemplo la yuxtaposición en asignaturas y/o espacios curriculares. Y los denominados como “integrados” en los que se puede ver una relación abierta entre los contenidos de las asignaturas del plan de estudio.

En estos códigos agregados se establece una categoría de pertenencia muy temprana en la carrera. La especialización crea una identidad educativa individualista y cerrada, una forma de socialización de lealtad a la materia, que se convierte en el eje de la identidad.

En este sentido, la visión del conocimiento fragmentado, impacta fuertemente en la construcción de las subjetividades de los alumnos reforzando el modelo histórico que

los mismos portan de su experiencia escolar: considerando que una formación sólida en la teoría asegura un buen desempeño en la práctica. Primero la teoría, luego la práctica.

Asimismo conduce a configurar en la conciencia de los alumnos el énfasis en los resultados, la organización jerárquica de los contenidos y la delimitación fuerte entre las disciplinas que obstaculiza la conformación de culturas colaborativas.

Obturada la visión integradora del saber, inhibe la utilización del mismo como una herramienta de análisis e intervención de la realidad.

Cumplidas todas las instancias académicas requeridas por el Plan de estudios los alumnos cursaban Residencia Docente, generalmente sin ningún acercamiento sistemático a la práctica. La primera parte del trabajo en dichas cátedras consiste en la observación de clases a cargo de docentes en ejercicio de Nivel Medio. A partir de lo observado y acorde a criterios previamente establecidos en concordancia con las líneas teóricas provistas anteriormente por las cátedras de formación docente, los alumnos debían elaborar hipótesis que apuntaran a elucidar las problemáticas de base que se evidencian en el ejercicio de la profesión: por qué se observa tan baja incidencia en la motivación y actividad del alumno? por qué surgen tantos imprevistos en clase?, cómo los resuelve el profesor? , Qué se podría hacer para modificar la situación?,etc.

Las respuestas a tales interrogantes eran coincidentes, los futuros profesores poseían siempre las mismas explicaciones: “porque a los alumnos no les interesa estudiar; por que hay muchos repitentes que van a la escuela por que la familia los obliga; la falta de interés en aprender los lleva a molestar; las notas de concepto y las sanciones disciplinarias ayudan a mantener el orden necesario para poder aprender”.

En las hipótesis de los alumnos el " buen uso del tiempo y del espacio pedagógico" estaba más referido a la contención del grupo que a la construcción de los aprendizajes. No podían distinguir entre las estrategias de supervivencia y las de enseñanza (Woods,P. 1996). Esto se convirtió en el ámbito más arduo de trabajo.

Esta preocupación no estaba ausente en los alumnos. Su presencia se corporiza en uno de los protocolos de evaluación final de la cátedra Practica Educativa:

"Cuando nos juntamos durante todo el año pasado (refiere a 1997) para reformar nuestro plan de Estudios, nos propusimos, en forma conjunta con un grupo de compañeros, por que no todos tenían la misma mirada sobre el tema, buscar la manera para que todas las materias pedagógicas realmente den respuesta a la realidad que nos tocaría vivir en la escuela.

Comprendo que no es cosa demasiado fácil y que no se lograría de un día para el otro. Sin embargo, a eso apuntábamos en nuestros objetivos. En realidad tampoco pretendemos algo imposible, "simplemente" articular teoría y práctica en forma permanente; considero que esa es una de las formas más reales para lograr un aprendizaje significativo. Es verdad que no todas las materias pedagógicas son de fácil acceso para llegar hasta una institución educativa; empero, tampoco encuentro demasiado sentido cuando se nos llena de una teoría que después no se representa con la práctica, o peor aún, que al no mostrarnos realmente los problemas y realidades áulicas nos encontramos a la hora de dar clase con una pared que no podemos pasar, que no entendemos..." Pr3

Con el objeto de transformar la Formación Docente, y darle sentido a la profesionalización de quienes enseñan, en 1998 se puso en marcha el nuevo Plan de Estudio de los Profesorados de la U.N.Lpam acorde al marco legal vigente.

Situados en una concepción de Escuela como parte de un movimiento de avance y de lucha hacia la Democracia (Giroux, 1993) y a los docentes como intelectuales que brindan las posibilidades a los estudiantes para ejercerla con responsabilidad y compromiso cívico, se aumentó la carga horaria de la Formación Docente en los planes, incorporando materias de práctica con el objeto de favorecer la profesionalización a partir de una concepción epistemológica que visualiza la construcción del saber desde la interrelación profunda entre teoría y práctica.

Una de las nuevas materias implementadas fue PRACTICA EDUCATIVA I, cuyo objetivo central era la consolidación y transferencia de los diferentes abordajes teóricos realizados en las materias de formación docente a partir de un primer acercamiento a la práctica áulica.

Dado que el equipo de investigación del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria) se hallaba indagando en el mejoramiento de la calidad educativa y en la transformación de la formación docente a partir de un cambio epistemológico en la visión de la práctica, la deliberación se centró en el análisis de la viabilidad de la propuesta. El problema central radicó en como acercar productivamente a la realidad áulica a un grupo heterogéneo y numeroso de alumnos, teniendo en cuenta los tiempos, el personal a cargo de la cátedra, y los ámbitos posibles de práctica.

Comprometidos en que el cambio no quedara solo en el discurso, concluimos que era fundamental poder impactar en las representaciones de los alumnos para elucidar los hábitos improntados, conflictuar las subjetividades construidas para

propiciar la construcción conceptual deseada. Profundizar paulatinamente la relación entre teoría y práctica se mostró como el camino por excelencia para fracturar el sentido común que inhibe la construcción de una praxis liberadora.

De la reflexión conjunta entre los participantes surgió la propuesta de utilizar el D.A.C. como un puente dialéctico entre la teoría y la práctica.

Esta herramienta de análisis y reflexión diseñada e implementada con éxito en dos proyectos de investigación fortaleció su validación externa al demostrar un enorme potencial, ahora en un nuevo y decisivo ámbito, la formación docente de grado. La mejora de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación inicial del docente, se sustenta, desde nuestra mirada en la investigación sobre la práctica educativa. Dicha indagación apunta a comprender el proceso educativo para favorecer una intervención adecuada.

EL DAC UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La búsqueda de alternativas críticas a la problemática de la profesionalización docente tanto para la formación inicial como para la formación continua orientó la investigación al diseño de un dispositivo que parte de la necesidad de fortalecer los procesos reflexivos.

En tal sentido, se creía que la mejora educativa podía favorecerse desde un profesorado que a través de la investigación en la acción sea capaz de reflexionar cooperativamente. A tal efecto consideramos que la investigación acción brindaría la oportunidad de que docentes y especialistas pudieran anclar en la realidad de las escuelas para abordar las problemáticas que mas preocupan en la actualidad.

La investigación acción como una alternativa emancipadora coloca al docente como investigador de su propia práctica, incluye la reflexión sobre sus propias representaciones y supuestos con el objeto de explicitarlos para su elucidación crítica.

...una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de

dichas personas. En este sentido la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación (Kemmis, 1988: 168).

Para quienes no han tenido acceso a la lectura del DAC, el mismo se constituye en una herramienta analítica conformada a partir de los siguientes procesos (Pruzzo, 2001)

- :: Observación y grabación de la clase del docente.
- :: Informe escrito o registro de la Observación
- :: Desgrabación de la clase.
- :: Análisis constructivo de la clase para aislar los conceptos desarrollados y la vinculación que el docente propone para los mismos.
- :: Síntesis constructiva: comparar el registro de la clase inicial con el análisis a través del DAC. Justificar en el informe de síntesis las características de la nueva enseñanza los contenidos desarrollados y las actividades de los alumnos (Pruzzo, 2000^a).

LA IMPLEMENTACION DEL DAC EN EL AMBITO CURRICULAR

Una vez decidida la implementación del DAC en el marco de la implementación de la Práctica Educativa I del nuevo plan de estudio, nos propusimos generar las posibilidades para que el alumno pudiera: interpretar la conexión entre investigación educativa y evaluación en el abordaje de la realidad escolar; analizar el rol de la investigación educativa en la transformación de la práctica docente; analizar situaciones problemáticas vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje en Instituciones Educativas de Tercer Ciclo y Polimodal; recoger información sobre procesos escolares para su interpretación y análisis; elaborar instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el primer encuentro, se les presentó a los alumnos el D.A.C. cuya elaboración sería su primer trabajo práctico obligatorio. Su cumplimentación requería la realización de un informe de observación de una clase que debía quedar registrada en una grabación.

En el segundo encuentro el grupo de alumnos de letras ya tenía su informe de observación. Tal como había sucedido reiteradamente en la Cátedra Residencia Docente, el mismo apuntaba fuertemente a la descripción de comportamientos con ausencia de categorías teóricas para otorgar sentido a las acciones. Pero lo más impactante en este caso, era que una de sus redactoras acababa de rendir Didáctica ! ese mismo día! con 10 .

"Miércoles 02 de septiembre ...La profesora nos presenta ante los alumnos...Comienza la clase, los grupos tienen que leer su crónica. Un alumno se levanta y empieza a leer, pero no se anima a continuar, entonces sigue leyendo su compañero...la profesora pregunta a la clase las características de la crónica, la mayoría responde. Otro alumno tiene que leer pero no se anima por que lee muy bajito, entonces lo lee la profesora, mientras tanto el resto se dispersa por un momento.la profesora va anotando las palabras claves de la crónica deportiva del alumno...pregunta al resto si la crónica esta bien armada... la mayor parte de la clase responde a las preguntas de la profesora, sin embargo un grupo de alumnos se pasan una hoja, no la escucha. la profesora mientras atiende a otro grupo, el resto comienza a hablar más fuerte...la profesora pide silencio y anota en el pizarrón... en el aula hay un murmullo continuó la celadora interrumpe la clase, hay un murmullo continuo... luego continúan leyendo...la profesora pregunta si alguno falta leer pero ya todos han leído... la profesora borra el pizarrón y recuerda lo que vieron la clase anterior... explica que va a leer un cuento para que identifiquen la trama narrativa Comienza a leer... termina de leer y les pregunta que les pareció... todos opinan por qué les gustó y por que no... la profesora pregunta si es ecológico o no. Los alumnos discuten si el tema de ecología es viejo o nuevo para que puedan reflexionar les dice que su autor vivió entre 1840-97 haciéndoles ver que ya en su época existían esos problemas. Luego explica el estilo del autor... pregunta si el estilo es narrativo y algunos dicen por que... la profesora pregunta cuáles son las secuencias del cuento... la profesora pregunta sobre todo a los que no participan... finalmente pregunta cuál es el mensaje del cuento... la profesora les pide que copien la secuencia de los hechos narrativos que ella fue escribiendo en el pizarrón con las opiniones de todos... todos copian... Toca el timbre.

El resto de los informes que fueron elaborando los demás grupos mantuvo la misma lógica.

Desgrabadas las clases y rastreadas las buenas configuraciones docentes, se les solicitó que contrastaran sus conclusiones con el informe retrospectivo que habían elaborado. Esta tarea conflictuó fuertemente los esquemas prácticos, los habitus construidos por los alumnos en su biografía escolar y, en algunos casos, reforzados en su socialización en el ámbito de trabajo.

"...debo reconocer como impactó mi biografía personal en la observación ... Cuando salí de la escuela creía que había sido una clase bastante buena tal vez por que la comparé con lo que aprendí con mi profesora de quinto de historia (la profesora era similar a C.). ! Cómo impactaron determinadas acciones de los alumnos, acciones que yo nunca hubiera hecho en mi clase (por ej. salir sin saludar a la docente, no pedirle permiso para ir al baño etc.). Luego cuando hicimos el DAC, lo bueno no era tan así (aunque se que nadie es perfecto) , solo

algunos alumnos participaban, tal vez algunos consolidaban, etc. Y los otros?, la profesora sabía de la situación y no hace nada?, y yo, que actitud tomaría en esa situación?.Pr.18

La labor develó, sustentada con el nuevo material de lectura aportado por la cátedra, la fuerte tendencia a la descripción de comportamientos y la atención centrada en lo "malo" del accionar docente.

" Detectar las buenas configuraciones docentes nos costó por que no podíamos volcar lo teórico y además detectábamos fácilmente lo malo, los errores del docente" Pr.20

El trabajo grupal permitió un abordaje reflexivo que desestructuró el fuerte arraigo de las antinomias, posibilitándose la elaboración de una síntesis superadora. que recuperó la fecunda relación entre teoría y práctica .

"... la materia en general me pareció como una unión de todas las demás pedagógicas, me sirvió para aclarar todo lo visto hasta el momento, pude relacionar lo que hasta el momento pensaba que eran conceptos aislados estudiados en cada materia..." Pr.10

"... la cursada de la materia la considero muy productiva, ya que si bien en la cursada de Didáctica vimos teoría y tuvimos un pequeño acercamiento a la realidad cuando hicimos el trabajo práctico de las ideas previas, en ésta retomamos muchos conceptos que considerábamos "sólo teoría" y nuestro acercamiento fue más profundo..."Pr.28

El D.A.C fue fuertemente revalorizado por los alumnos como un instrumento que les permitió consolidar y transferir las categorías teóricas analizadas principalmente en Didáctica, recuperadas en este espacio como muy positivas para el futuro desempeño profesional...

"... el diseño del DAC me parece muy útil y provechoso para nuestra futura práctica..para realizar el trabajo leímos y comprendimos muchos aspectos que al ponerlos en práctica quedaron mejor y más profundamente consolidados..."Pr.9

" La implementación del DAC y su análisis me ayudó a ver como es posible utilizar todas las categorías abstractas que aprendí en Didáctica o al menos intentarlo concientemente..." Pr.11

El juego de las variables contenidas en el dispositivo permitió en su triangulación, la revisión de las "afirmaciones" y el surgimiento "espontáneo" de las hipótesis que apuntaban a develar, a comprender, lo sucedido en el aula. El "arduo" trabajo que ello había significado en la Residencia de años anteriores, surgió con "naturalidad", como un aspecto ineludible, inherente, propio de la inmersión comprometida en la práctica áulica. A medida que avanzaban en el trabajo acorde a los pasos previstos en el D.A.C, las hipótesis fluían, se reformulaban, se confrontaban, se

buscaba sustentarlas en la discusión en el fuerte amparo de los marcos teóricos resignificados en esta labor como un soporte insoslayable.

"Cuando salimos del aula nos pareció que habíamos visto una clase buenísima, pero cuando nos pusimos a analizarla y realizamos la estructura conceptual nos dimos cuenta de la enorme cantidad de conceptos que había abordado. El exceso de contenidos presentados en una clase impide su comprensión. Creemos que fuimos las únicas que "aprovechamos" la clase de la profesora!". Comentario realizado al gran grupo por los alumnos de Geografía.

La dinámica de trabajo que atraviesa el D.A.C implica el necesario aborde grupal para el análisis de la información recogida. Cada equipo debía leer comprensivamente la clase desgrabada, realizar un esquema conceptual de la misma, señalar las buenas configuraciones didácticas, y contrastar las conclusiones con el informe retrospectivo de los observadores.

La tarea propuesta fortaleció el trabajo operativo del grupo, movilizó por el deseo de competencia y reciprocidad. El interés se desplazó incluso hacia la producción del resto de los equipos, dado que no solo siguieron atentamente las presentaciones sino que realizaron aportes cooperativos.

"... se trabajó como creo que se debe trabajar...yendo al aula, descubriendo realidades distintas, contrastando con los propios compañeros de la materia, pero siempre en función de cada investigación. El primer trabajo el DAC no fue solo teoría fue práctica concreta, acercamiento al aula, etc.... saco a relucir una clase donde las chicas de Letras nos comentaron sus observaciones...Muy Bueno...."Pr.3

EL MEJOR DE LOS APORTES.

EL FORTALECIMIENTO DEL DESEO Y LA RECUPERACIÓN DE LA ESPERANZA.

El grupo de las alumnas de letras estaba compartiendo con todo el curso lo sucedido en la clase de Lengua de 8ª grado. El relato fue extenso, seguido muy atentamente por todos, el trabajo de la profesora, la respuesta de los alumnos a las tareas propuestas, su participación, la notable heterogeneidad del grupo, su buen comportamiento, etc. Al finalizar, les preguntamos:

-Quieren agregar algo más -.

Se miraron entre ellas y una dijo:

- ... y... la verdad salimos sorprendidas...-

-Sorprendidas de qué?.- preguntamos- .

La respuesta fue directa:

-... y,... *que se puede dar clase...*- respondieron

SE PUEDE DAR CLASE. Avizorada la posibilidad en los primeros "hallazgos" en el buceo de la práctica, la indagación se conformó como una búsqueda esperanzada, fundada en la " posibilidad de lo posible".

El descubrimiento avivó el deseo, movilizador insustituible del pensamiento y la acción. Un deseo adormecido en muchos, mortificado por el discurso que con aspiraciones de crítica, arraiga la desesperanza y la parálisis. Quién quiere ser parte de un espacio donde nada se puede hacer, donde los alumnos no quieren estudiar, ni atender, donde las familias no ayudan, donde todos se desentienden, donde abunda el fracaso, la deserción, la indisciplina? Quién desea sumergirse en un espacio de frustración, comprometerse en una tarea "inútil", vaciada de sentido, mal remunerada y sin prestigio social? Quién desea estudiar para mártir, víctima o culpable? Sin Esperanza, cómo afrontar la Caja de Pandora?

El aula, vivenciada como un espacio amenazante, propició en muchos alumnos el deseo de huir tangencialmente del lugar elegido primordialmente como su espacio de desempeño profesional. La fantasmática instalada generó un rechazo mayor a las materias de formación docente.

El aula puede ser un lugar para "quedarse", un espacio de posibilidad donde el cambio es factible, un ámbito que supere y fractura la reproducción de la desigualdad. La convicción devuelve el sentido de ser docente.

La adversidad se convierte en problema, abandona su ropaje de conflicto paralizante, y desafía la imaginación, la creatividad. La inteligencia suplanta la emoción que vela el objeto de conocimiento y devuelve el placer y la alegría por el trabajo.

Se puede dar clase. El cambio es posible. El " bloque monolítico de las dificultades" tiene fracturas en las cuales se puede trabajar. El laberinto tiene pasajes de salida. Esta vivencia atraviesa las evaluaciones finales de los alumnos.

" ... rescato como muy positivo... que nos muestren la realidad del sistema educativo (con sus aciertos y muchas falencias), pero a la vez nos enseña la posibilidad del cambio, esa esperanza de que "algo podemos hacer", cada uno desde su lugar puede contribuir a la mejora, por más pequeña que sea..." .Pr.5

"... a partir de esta cursada comencé a tomar más conciencia acerca del "poder" en educación y espero poder llegar a ser una profesora crítica y democrática..." Pr.9

"... para terminar, me gustaría agradecerles por la pasión y el compromiso que muestran por lo que están haciendo creo que es fundamental para que en este corto paso por la Universidad, dejemos de lado nuestra mochila cargada de experiencia vividas como alumno, y nos "enfrentemos " a la institución educativa, seguros de que el cambio es posible y que éste comienza cambiando primero uno mismo...". Pr.6

EL DAC.: COMO PUNTO DE INFLEXION

Culminado el DAC, primer trabajo práctico obligatorio en la cursada de Práctica Educativa I, se inició el diseño de evaluación, que tenía dos aspectos fundamentales: la evaluación de ideas previas y seguimiento, y la realización de un diseño de acreditación. En este momento abandonábamos el aula por una tarea de planificación. Elegido un tema de su disciplina con el objeto de ser "enseñado" a un grupo de alumnos, debían seleccionar la información que les iban a proveer, construir una estructura conceptual, especificar los conceptos, procedimientos y actitudes que los alumnos debían aprender y diseñan un plan de evaluación que se entramara en el proceso de enseñanza' aprendizaje.

Se denotó desde un principio un fuerte entusiasmo en la elaboración de los diseños. La mayoría de los grupos continuó, a partir de los señalamientos de la cátedra, mejorando sus producciones aún después de obtener la aprobación.. Las consultas eran permanentes y en cualquier espacio.: *y si en vez de este texto utilizo este otro, no será más claro?....., estuvimos pensando que en la evaluación de ideas previas nos faltó....cuando volvimos a leer el documento de... nos dimos cuenta que este ítem estaba mal redactado...*

Las evaluaciones finales de cátedra nos indicaron que el deseo que tenían de poner a prueba su trabajo. Querían ver su creación jugar en el espacio del aula. En el coloquio final se reiteró el pedido. Todos los grupos se ofertaron para insertarse en grupos de trabajo que los mantuviera en contacto con la práctica, ya sea como ayudantes en los equipos de investigación o de cátedra.

" ... los trabajos prácticos me parecieron muy interesantes... pusimos muchas ganas al hacer el diseño de evaluación y, por lo menos yo, me sentí más cerca del aula y planteé muchos interrogantes sobre, por ejemplo: les gustará el texto a los chicos? , lograremos consolidar estos conceptos y en todos los chicos?, etc. Me hubiese gustado mucho experimentarlo y sacarme muchas de las dudas que tengo (habría que sacar, poner algo más en el material?

habría que modificar algo en cuanto al texto, a nuestros tiempos?, etc)... pero creo que mi mayor incertidumbre es lo referido a la heterogeneidad: como hago para que TODOS APRENDAN ? , cómo hago si yo se que no todos aprenden lo mismo ni al mismo tiempo. Tal vez con el contacto con la realidad áulica podré responderme estos interrogantes ya que, como vimos, la teoría se confronta con la práctica para reforzar, rechazar o transformar la primera... Me gustó mucho la cursada, sigan así, Gracias... Pr.18

Algunos protocolos consignan la necesidad de aumentar el crédito horario de la materia.

"... considero que es una materia que podría ser más extensa en tiempo, ya que es rica y debe transformarse en una base sólida para las futuras residencias..."Pr 8

GUARDEN BIEN LOS TRABAJOS...

El D.A.C. nacido de la investigación-acción, comprometida con la transformación de la práctica docente en la búsqueda de la calidad educativa, probó armas en la formación de grado. No sólo a juicio de los alumnos, su utilización, vehiculizada en una cátedra, marcó un punto de inflexión. La mejora de la práctica no solo necesita herramientas teóricas, sino la movilización del deseo, del compromiso, la involucración integral de la persona.

Un alumno, que redactó una evaluación a la cátedra que le insumió tres hojas pasadas en computadora (y no fue la más extensa), consignó al final de la misma:

"...P.D:Guarden bien los trabajos que tienen mucho de nosotros adentro..."Pr.3

A partir del año 2003 los alumnos se ofrecieron como ayudantes en diferentes cátedras del Nivel Polimodal a las que concurren por su convicción en el poder ayudar a otros y a si mismos en su formación en el campo. Nunca se pudo obtener, ninguna certificación que acreditara su labor por razones burocráticas. En virtud de sus evaluaciones como activos participantes en el espacio del aula, el crédito fue la credibilidad en las posibilidades que el ser docente implica, para si y para los otros. La esperanza se entroniza triunfante sobre los fantasmas del miedo y la parálisis.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J. 1969. Hacia una teoría de la Instrucción. México, UTHEA.

- BERSTEIN, B. 1993. La Estructura del Discurso Pedagógico. Madrid. PAIDEA. Morata.
- CARR, W y KEMMIS, S. 1988. Teoría y crítica de la Enseñanza. La investigación acción formación del profesorado. Barcelona.
- CARR. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. Paideia- Morata.
- FREIRE, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. S. XXI. México.
- GIROUX, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México S. XXI de España editores.
- GIROUX, H. (1995). Los académicos como intelectuales públicos. Conferencia publicada por Centro de estudios avanzados. Buenos Aires. UBA.
- PÉREZ, M. (1995). La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Madrid. S XXI.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad Neoliberal. Morata. Madrid.
- PRUZZO, V. 1999. Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- PRUZZO, V. 2002. La Profesionalización Docente y el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase) en Revista praxis Educativa, Año 6 N° VI. Santa Rosa.
- WOODS, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía de la evaluación educativa. Madrid. MEC y ediciones Piados.

Entre la teoría y la práctica: los modelos de enseñanza en la historia

del Valle, Laura
laucris@bvconline.com.ar

Santos La Rosa, Mariano
marianosantos78@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

Durante el año 2002 se modificaron los planes de estudio del Profesorado en Historia que se dicta en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. De esta manera se incorporó en el primer cuatrimestre del cuarto año la asignatura Didáctica de la Historia.

Entre las funciones de la cátedra, además del dictado de la materia, se encuentra el asesoramiento de los alumnos que realizan las Prácticas de Residencia, cuya aprobación es requisito para finalizar la carrera. Justamente, en ese contexto, se ubica como una de las preocupaciones principales el analizar por qué al planificar las clases y, aún al desarrollarlas, los practicantes se sentían más cómodos utilizando el modelo de enseñanza tradicional. Esta situación nos llevó a reflexionar acerca de la influencia que tenían en nuestros residentes los modelos de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos conceptuales que “experimentaron” a lo largo de su formación, ya que pudimos observar cómo reproducían lo que habían vivenciado porque era notorio que al principio se sentían más “cómodos” en ese modelo.

Para analizar y tratar de revertir esta circunstancia, durante el cursado de este año hemos trabajado con el concepto de modelos de enseñanza a través de un abordaje teórico y de puesta en acción a lo largo de una serie de clases. Esto nos permitió vivenciar y analizar la utilización y el impacto de los mismos entre los alumnos.

Esta reflexión no impidió, sin embargo, que se repitieran en experiencias de microenseñanza planteadas al finalizar el cuatrimestre, modelos que ellos mismos cuestionaron. Situación similar se presenta en los alumnos que realizan sus prácticas de

residencia, lo que evidencia el fuerte impacto que la biografía escolar universitaria ejerce a la hora de tomar decisiones didácticas.

En función de lo expuesto, es nuestro interés plantear la tensión que se genera entre la reflexión teórica y la práctica de enseñanza. Para ello, luego de realizar una breve reseña de los modelos que se utilizan en la enseñanza de la historia, expondremos las experiencias que hemos realizado.

LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

Los modelos de enseñanza son modelos didácticos que responden a una teoría del aprendizaje. Las decisiones didácticas que adopta un docente tienen como trasfondo, consciente o inconscientemente, una concepción de cómo aprende el alumno y por lo tanto de cómo debe enseñar. La elección de un modelo u otro no es una simple cuestión técnica, supone asumir una concepción global de la enseñanza y establecer una determinada relación entre teoría y práctica.

Juan Ignacio Pozo (1989) determina al menos tres modelos didácticos relacionados con la enseñanza de la Historia y que son: el modelo de enseñanza tradicional, el modelo de enseñanza por descubrimiento, y el modelo de enseñanza por exposición (o aprendizaje significativo por recepción). Sin embargo, es importante resaltar que no existen modelos puros y que un mismo docente puede recurrir a distintos marcos teóricos durante su clase.

LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA

En la Universidad Nacional del Sur, las prácticas docentes que deben realizar los estudiantes del Profesorado en Historia se desarrollan en el ámbito de la asignatura “Práctica Integradora”, que cuenta con el acompañamiento de Didáctica de la Historia.

Para que un residente pueda recibirse, debe realizar entre 15 y 20 intervenciones docentes en un curso. Las planificaciones y los contenidos que se trabajan en cada clase son supervisados y aprobados desde la Didáctica específica.

Haciendo una relectura de las planificaciones presentadas por practicantes del Profesorado en Historia de los años 2004 al 2006 puede observarse claramente que, en

general, las clases fueron diseñadas desde un modelo tradicional, aunque algunos se esfuerzan por innovar recurriendo sistemáticamente al trabajo grupal de los alumnos. Sin embargo, muchas veces esta tarea en grupos simplemente tiene como función explicitar las ideas previas, hipótesis o conclusiones de los alumnos, o bien ratificar lo explicado por el residente. Estos contenidos son socializados, relacionados y “corregidos” por la explicación del docente, que cierra la clase, como puede verse a continuación. Este tipo de estrategia se utiliza tanto en las primeras como en las últimas clases de la residencia, lo que evidencia una especie de diseño estandarizado” que puede ser aplicado en contextos diversos, como puede verse a continuación.

Practicante 1. Clase 5 (2004)

Recuperación de los temas de la clase anterior.

Presentación del tema con ayuda de un mapa. Y recuperación de contenidos de clases anteriores (regiones económicas).10 min.

Entrega a los alumnos (reunidos en grupo) de un texto bibliográfico con el fin de que subrayen las ideas más importantes.(15 min).

Puesta en común de las ideas, las cuales serán redondeadas y completadas por el practicante.

Conclusión a cargo del practicante.(15 min).

Practicante 2. Clase 6 (2004)

Formación de los alumnos en grupos. Cada grupo constituirá¹ una especie de “mini Congreso” que deberá decidir (brevemente) sobre la forma de gobierno a adoptar (para sus representados) (10 min.)

Puesta en común de las decisiones tomadas las cuales serán anotadas por el practicante en el pizarrón. Seguidamente se realizara una explicación de cada una de las formas de gobierno que fueron surgiendo (monarquía, república, etc). (10 min.)

Luego se expone (por parte del practicante) el contexto internacional y la situación interna al momento de la realización del congreso. Con ayuda de un mapa americano y la constitución sancionada (1819).(20 min.)

Practicante 3. Clase 13 (2004)

Estrategias metodológicas

Presentación del tema nuevo en forma de explicación dialogada.

Se entrega material fotocopiado con actividades consignadas para trabajarlo de manera grupal.

Puesta en común.

Se entrega material gráfico (a cada grupo diferente) para ser analizado en el mismo grupo de trabajo.

Puesta en común. Reflexión sobre lo trabajado.

En otras ocasiones, los practicante simplemente recurren a la exposición de tipo tradicional, pero a diferencia del caso anterior, se percibe claramente que ésta se utiliza sobre todo en las primeras planificaciones, cuando aún no se tiene un contacto tan directo con el grupo y el alumno todavía no tiene mucha experiencia como residente.

¹ Las citas son textuales.

Pareciera que con el transcurso de las prácticas, toman conciencia de las dificultades que se presentan al tratar de sostener toda clase en forma expositiva cuando se trata de alumnos pertenecientes a la ESB o del nivel Polimodal.

Practicante 4. Clase 5 (2004)

Presentación:

Clase expositiva a modo de cierre del tema.

Elaboración de un Trabajo Práctico Individual :

1.-)Se le entrega a cada uno fragmento de la Constitución del '49. en la fuente deberá marcar con distintos colores aquellas que le parece cristalizan los valores peronistas.(especificar con referencias).

Practicante 5. Clase 1 (2005)

Estrategias metodológicas

Diálogo para indagar conocimientos previos de los alumnos al inicio del tema .

Exposición dialogada a partir de ejes y cuestiones problemáticas planteadas por la residente ,para lograr un análisis crítico de la realidad y una actitud de problematización e indagación que propicie la comprensión de los procesos sociales .

Presentación de consignas y cuestionarios para el análisis de las fuentes escritas .

Discusión y debate de explicaciones y argumentos de los alumnos.

Practicante 6. Clase 6 (2005)

Estrategias Metodológicas:

Exposición dialogada (para retomar la temática abordada en la última clase).

Muestra y explicación de objetos prehistóricos.

Atención y dilucidación de las dudas de los alumnos.

Proyección e interpretación dirigida de imágenes sobre arte rupestre.

Registro de ideas en el pizarrón.

Practicante 7. Clase 8 (2005)

Estrategias:

Presentación oral del tema

Atención y dilucidación de las dudas de los alumnos

Dirección del dialogo y de las discusiones que se generen en las clases

Cierre oral y escrito del tema

Practicante 8. Clase 1 (2006)

Desarrollo de la clase.

La clase comenzará con una brevísima explicación de la unidad que abordaremos durante las próximas quince clases, para luego pasar a una recuperación de los conocimientos que los chicos tienen sobre temas ya vistos como Ilustración, Independencia de EEUU, reformas borbónicas y revolución francesas. Luego, se confeccionará un cuadro en el pizarrón en el cual quede explicitado por qué se constituyen en causas de los movimientos revolucionarios americanos. Tomándonos de la revolución francesa pasaremos al segundo segmento que consistirá en desarrollar los conflictos surgidos en Europa y su repercusión en América. Para ver el tema, haré una breve explicación, utilizando mapas dibujados en el pizarrón, de los conflictos que se sucedieron en Europa y que afectaron directamente a las colonias españolas. Una vez desarrollado el tema, los chicos trabajaran en grupos abordando distintos casos para tratar las repercusiones de estos hechos en América. Estas fotocopias incluirán un mapa en el cual podrán observar la simultaneidad en las reacciones americanas ante los sucesos europeos. Este tema también se cerrará con una puesta en común con un esquema en el pizarrón.

Todos los hechos tratados en la clase se irán incorporando a un eje cronológico el cual tendrá un tramo destinado a nuestro continente y otro al europeo.

A pesar de que los alumnos estudiaron los diferentes modelos de enseñanza, puede verse con total claridad, que es notable la influencia que ha ejercido el tradicional.

Como desde lo teórico y desde el acompañamiento no hemos podido revertir de todo esta situación hemos diseñado para este año 2006 una estrategia de trabajo fundada primero en la vivencia, luego en el estudio y posteriormente en la reflexión de los diferentes modelos de enseñanza que pueden utilizarse en historia.

TRABAJO DE LOS MODELOS EN CLASE. VIVENCIA Y REFLEXIÓN SOBRE LOS MISMOS

Durante el primer cuatrimestre presentamos clases teóricas de la materia utilizando diferentes modelos de enseñanza con el propósito de que los alumnos pudieran vivenciarlos. De esta manera, esperábamos trabajar desde sus percepciones el pasaje del modelo tradicional en el que suponíamos se sentían más “cómodos” a otro como el de descubrimiento que –en un futuro relativamente cercano- intentábamos que utilizaran en sus residencias docentes, por convicción y no por imposición.

Las primeras clases se dictaron utilizando el modelo tradicional. La mayoría de los alumnos presentes lo reconocieron con el nombre de “expositivo”, “ejecutivo”, de “clase magistral”. Dos alumnos hablaron de “modelo por contrastación”.

Al momento de presentar una propuesta alternativa al modelo utilizado, los alumnos se volcaron por algo más participativo, que rescatara los conocimientos previos que tenían, que involucrara experiencias personales que permitieran ejemplificar lo que se dijera, que permitiera utilizar recursos como líneas de tiempo, transparencias, esquemas, uso del pizarrón. De esa manera, se resolvió utilizar en la clase siguiente el modelo por descubrimiento. Luego de presentar el tema, se organizaron los grupos de trabajo, se repartió el material que debían analizar y se pautaron las tareas. Finalizada la clase, se solicitó que identificaran el modelo usado. Las respuestas fueron: “socrático, por medio del diálogo guiado llegamos conclusiones”; “participación activa de los alumnos”; “trabajo en grupo, debate y exposición”; “exposición dialogada, trabajo grupal”; “da lugar a aportes personales, intercambio de conocimientos y experiencias”. Seis de nueve alumnos respondieron “grupal”. Del análisis de estas respuestas puede verse cómo se presenta en los alumnos una confusión conceptual que hace que utilicen como sinónimo modelo de

enseñanza y estrategias del docente y, en algunos casos, modelo de enseñanza y actividades de los alumnos.

¿Por qué pudieron identificar por su nombre el primero y confundieron el segundo?. Entendemos que se trata de alumnos cuya historia escolar previa a la Universidad se desarrolló en el período posterior a 1983, es decir en un contexto de democratización de la educación y consecuentemente de las acciones docentes en el aula. No obstante esa biografía, sus años de estudios universitarios en los que prevaleció el modelo academicista, parecen haberlos influido bastante.

Los alumnos con los que trabajamos consideran entre los aspectos positivos del mismo, la información clara de lo que quería enseñar (22%); que quedan los contenidos en la carpeta (22%); que se puede estudiar de una forma más clara y ordenada los apuntes (33%); que “es más rápido”; que se conoce el tema, no hay interrupción, es directo, se utiliza bien el tiempo, “se controla al enseñante”. Detengámonos en estos conceptos: lo bueno de este modelo, para nuestros alumnos, pasa por lo meramente conceptual y se centra en la comodidad de tener los apuntes ordenados a la hora de estudiar². Esto nos sorprende porque hablamos de alumnos de un cuarto año de Profesorado que valoran sobre todas las cosas tener la seguridad de saber “qué hay que estudiar” o, lo que es lo mismo, qué es lo que debemos decirle al docente para aprobar o promocionar. Vinculemos esto con la frase que encomillamos más arriba: “se controla al enseñante”, es decir: no hay interrupción, no hay preguntas. No hay riesgo. Tampoco hay trabajo sobre procedimientos.

Las críticas se centran en las actitudes que se desencadenan con la puesta en marcha del modelo y se plantea que si las exposiciones son muy largas es posible que aparezca la distracción (44%); que es monótono, no hay participación, es poco productivo, no despierta interés, no hay relación alumno-profesor;. Y sólo algunos pocos reparan en el hecho de que el alumno no comprende la información que el docente transmite; que cuesta razonar los temas; que no permite espacios para pensar preguntas o cuestionamientos: y que se avanza muy rápidamente sobre algunos conceptos e ideas sobre las que los alumnos no tienen conocimiento.

² En los dos casos, los alumnos debieron reseñar los conceptos aprendidos y lo hicieron con total claridad y precisión.

De la aplicación del modelo de enseñanza por descubrimiento rescataron como bueno que se sintieron compenetrados en la tarea; que la clase se hizo amena; que hubo ambiente de reflexión, diversidad de opiniones; que discutieron temas, aportaron ideas, reflexionaron; que se recibieron aportes y visiones de otros compañeros; que se mantuvieron atentos si tenían ganas de participar, que se escuchan realidades que otros vivieron; que hubo intercambio de opinión, de ideas, de información; que permitió la interacción, discusión, debate, conocer distintos puntos de vista; que facilitó la lectura y discusión en grupo, y la puesta en común de los conceptos.

Vemos desprenderse de estos conceptos un énfasis más centrado en el trabajo de los alumnos y una dinámica de la clase bastante diferente a la que dejaban entrever los aspectos positivos que enumeraron para caracterizar el tradicional. Nos interesa, a esta altura del análisis, rescatar una opinión de un alumno que sostenía que este modelo facilitaba “el trabajo en grupo, debate y conjunción de aportes, construir el conocimiento con lo que cada uno aporta, observar estrategias de enseñanza” porque destaca el “eje” del modelo, es decir la “construcción del conocimiento” y facilitando esa construcción, coloca a su alrededor diferentes estrategias de intervención docente.

Cuatro alumnos manifiestan que no encuentran aspectos negativos en el citado modelo, mientras el resto mantiene dos preocupaciones, a saber: 1) actitudinal, hablan de dispersión, de que no todos trabajan, de falta de atención, y 2) cognoscitiva, no queda mucho escrito en la carpeta, no queda una clase escrita que ayude a la hora de estudiar. ¿Qué sugerencias realizan en relación con las estrategias utilizadas? La mayoría se manifiesta a favor de lo que hizo durante la clase. Dos alumnos, que plantean como negativo que no queda la clase escrita en la carpeta, proponen una introducción y un cierre expositivos.

De la lectura de las evaluaciones de ambas clases surge que los alumnos se sienten “seguros” con el modelo tradicional porque tienen en su carpeta “todo” lo que necesitan a la hora de estudiar, es decir: los “lineamientos” del docente.³ Entre las sugerencias que realizan se destaca la propuesta de “flexibilizarlo” utilizando líneas de tiempo, esquemas, transparencias, mapas conceptuales, y permitiendo un espacio para las preguntas. No obstante, al utilizar el modelo por descubrimiento, la sugerencia es –reconociendo todo lo

positivo- hacer que los conocimientos queden ordenados y escritos en la carpeta. De esta manera, se reconoce el valor que a lo largo de tránsito por la Universidad ha tomado la carpeta como verdadero mediador entre el saber transmitido por el docente y lo que debe aprender el alumno. Quizá, esa sea una de las claves de la aceptación de los alumnos hacia la existencia del modelo tradicional en nuestras aulas, de su vivencia y hasta de posterior utilización en microclases y residencias.

¿Cuáles son sus vivencias?. Comparemos los dos modelos utilizados en nuestras primeras clases. Les preguntamos cómo se sintieron en cada una, y nos respondieron lo siguiente:

Modelo tradicional	Modelo por descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> • interesada por momentos, aburridos por otros • a veces atenta y a veces distraída, cansada • a veces volando y a veces concentrada y pensando en lo que escribía • desinteresado a veces, atento en otros pasajes 	<ul style="list-style-type: none"> • acompañados con las experiencias de otros alumnos • <u>enriquecido en el intercambio</u> con compañeros y docentes • <u>interesado en las opiniones</u> de los demás y <u>aprendiendo</u> cosas que no sabía • <u>estimulado</u> a participar, <u>cómodo</u> al participar • <u>integrada</u> en la conversación, <u>despierta y activa</u>
<ul style="list-style-type: none"> • un poco aturrida por tanta información 	<ul style="list-style-type: none"> • en actividad, en dinamismo, exponiendo conocimientos que tengo
<ul style="list-style-type: none"> • aburrido • desconcentrado • aburrido, poca concentración 	<ul style="list-style-type: none"> • conociendo el ámbito de acción de un docente de historia y sus posibilidades de cambiarlo
<ul style="list-style-type: none"> • atenta pero cansada 	<ul style="list-style-type: none"> • atentos

Confrontando las columnas se nota, a simple vista, más actividad en la de la derecha que en la de la izquierda. En la lectura de las vivencias queda claro que para los alumnos el modelo tradicional genera aburrimiento, desconcentración, atención dispersa, preocupada por escuchar y copiar, alternada por períodos de distracción. Se percibe al sujeto que aprende como totalmente ajeno a este proceso.

En cambio, es otra la dinámica que se desprende de la lectura de la columna del modelo por descubrimiento. Las palabras que aparecen producen menos “somnolencia” que en el anterior: se los ve involucrados en el proceso, siendo protagonistas, y así lo manifiestan cuando dicen que se sienten acompañados con las experiencias de otros, enriquecidos en el intercambio, interesados en las opiniones de los demás, aprendiendo,

³ Lineamientos que los alumnos completarán y profundizarán con bibliografía, por supuesto.

estimulados y cómodos al participar, integrados, despiertos y activos. Nos resulta alentadora la percepción de un alumno que se siente “conociendo el ámbito de acción de un docente de historia y sus posibilidades de cambiarlo”

Nos resulta importante destacar que estos sentimientos que manifiestan quienes vivenciaron ambas posibilidades están estrechamente asociados con las actividades que desarrollaron durante las respectivas clases. Clarifiquemos estas ideas en un cuadro

Modelo tradicional	Modelo por descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> • copiar, intentar participar, escuchar, pensar en otra cosa... • copiar, mirar por la ventana, hacer líneas en la hoja, pensar ejemplos • copiar, preguntar cuando no entendí algo. 	<ul style="list-style-type: none"> • lecturas, intercambio de ideas, participar en conjunto en la puesta en común • lectura, aportes de posturas, debate • lectura, puesta en común en el grupo y en el aula • búsqueda de información, reflexión y discusión
<ul style="list-style-type: none"> • escuchar, copiar • escuchar, copiar al pie de la letra • copiar y escuchar • agendar los datos • tomar apuntes • copiar • tomar nota 	<ul style="list-style-type: none"> • participar con algún aporte en la puesta en común, leer y elaborar un resultado o respuesta a la consigna • aportar ideas para el trabajo grupal, pensar algunas experiencias para compartir, anotar las ideas que surgen del trabajo grupal, hacer algunos chistes • diálogo con los compañeros para hacer el trabajo, participación en la exposición y el debate • reflexiones en grupo • análisis, contextualización, puesta en común

Nuevamente podemos ver claramente la pasividad de los alumnos en el primero donde el único atisbo de interacción está dado por el hecho de preguntar cuando no se entiende lo que el docente dijo, para seguir copiando (¿interacción verdaderamente?).

Y a la derecha, palabras que refieren alumnos asumiendo un rol activo y participativo en la construcción de conocimiento a través de la lectura, la reflexión, la escucha, el diálogo...

A partir de este trabajo hemos diferenciado los modelos desde la puesta en funcionamiento de cada uno, los han vivenciado. Han reflexionado acerca de lo bueno y lo malo de uno y otro. También han rescatado sus sentimientos y sus acciones durante la clase. Luego, nos hemos introducido en el análisis teórico de los mismo. Esperamos que de esta manera nuestros alumnos puedan seleccionar por convicción un modelo alternativo al tradicional para desarrollar sus clases.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA TEORÍA: LAS EXPERIENCIAS DE MICROCLASES

El segundo parcial fue el momento elegido para integrar los contenidos vistos y seleccionar un modelo de enseñanza. El desafío fue planificar una clase con un tema de historia reciente a elección y hacer una experiencia de microclase. Los alumnos presentaron sus planes y comenzaron la experiencia.

1.- ALGUNOS EJEMPLOS EN LAS PLANIFICACIONES:

Una de las actividades que se solicitaba era fundamentar el modelo de enseñanza que se utilizó para diseñar la clase. Los alumnos realizaron diferentes elecciones.

Hubo quienes se inclinaron por el modelo tradicional:

Alumno 1 (2006): el modelo plasmado en la planificación posee características que remiten a la “enseñanza expositiva”... se centra en la transmisión de estructuras conceptuales a través de la exposición para favorecer el aprendizaje significativo...

Esta fundamentación es coherente con su planificación en la que se presenta el tema a partir de una exposición y el trabajo grupal posterior implica una profundización de lo ya explicado. No obstante, el alumno había criticado en su vivencia anterior al modelo que ahora seleccionó por considerar que se perdía la atención al copiar, que no se comprendía lo que se escribía y proponía una clase en la que se siguieran los pasos que figuran a continuación: graficar el contenido del tema, explicación del gráfico, aporte de la información faltante, escuchar y responder preguntas. Como puede observarse, aún en esa estructura que propone como cambio frente al modelo tradicional, la ausencia del alumno es notoria. Ese es el esquema que utilizó en el desarrollo de su microclase.

Otros, que prefirieron otra alternativa:

Alumno 2 (2006): el modelo constructivista... reconoce dos corrientes principales: la psicología genética desarrollada a partir de Piaget y el aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel. Mi planificación tiene la intención de lograr una clase eminentemente constructiva que combine las dos corriente que la incluyen.

El plan de clase se inicia a partir de la presentación de entrevistas que hicieron los alumnos a diferentes personas sobre la crisis de diciembre de 2001. A partir de allí se

propone la lectura de textos y fuentes y su contrastación para reconstruir los contenidos entre todos. Esta propuesta concuerda con la crítica que realizó al enfoque tradicional durante su vivencia al considerar, entre otras cosas, que no permitía espacios para pensar preguntas o cuestionamientos, ni permitía la curiosidad de los educandos. Y proponía apelar a conocimientos anteriores y a organizar síntesis conceptuales.

Y también, hubo quienes mezclaron modelos

Alumno 3: como base de mi planificación pretendo llevar a cabo un modelo de enseñanza por descubrimiento incitando a los alumnos a descubrir por sí mismos mediante el uso de fuentes y preguntas. También pretendo utilizar junto a este modelo el modelo de enseñanza expositiva transmitiendo al alumnado hechos y conceptos a tener en cuenta para abordar el tema y las actividades, haciendo énfasis en sus conocimientos previos teniendo en cuenta el orden y la complejidad de los conceptos y contenidos a trabajar.

No obstante, la planificación evidencia un predominio del modelo tradicional por encima del de descubrimiento. En sus vivencias, había acusado por igual a los dos modelos de generar falta de interés y participación en los alumnos.

Alumno 4 (2006): El modelo de enseñanza por el que voy a optar no es sólo uno, sino que voy a hacer una mezcla porque considero que nunca (aunque uno así lo quisiese) puede ceñirse a uno en especial...

A pesar de eso, predomina el tradicional. La clase plantea una breve recuperación de ideas previas y una extensa explicación de causas que condujeron al golpe de 1976. Luego, se desarrolla el trabajo grupal con fuentes preseleccionadas. En su vivencia, manifestó no tener críticas hacia el modelo por descubrimiento.

2.- ALGUNAS CONCLUSIONES LUEGO DE LAS INTERVENCIONES

A pesar de tener a su disposición recursos como proyector de videos, de DVD, de transparencias, etc., la mayoría de los alumnos presentó fotocopias de imágenes, de textos, de periódicos. Hubo poco uso del pizarrón y solamente una alumna presentó un afiche para escribir en él.

Los temas se presentaron en su mayoría a partir de una extensa explicación que sintetizaba lo que se iba a tratar y luego se presentaba el material para trabajar en grupos. Después de la lectura, seguía la puesta en común. En algunos casos la presentación se

hacía a través de una “explicación dialogada” que permitía recuperar información sobre contenidos escolares previamente vistos, que se presentaba en las planificaciones como una supuesta indagación de “ideas previas”. Esto muestra una confusión entre ideas previas e información sobre contenidos escolares

Nuestras observaciones giraron en tono a que: quienes empezaron a utilizar recursos como el pizarrón, por ejemplo, no lo hicieron con orden ni con convicción. Parecía que lo hacían más por nosotros que por el hecho de que quedaran registradas ideas y contenidos; el énfasis se ubicaba sobre todo en quien desempeñaba el rol de docente; el trabajo grupal de lectura servía para ratificar lo ya explicado o expuesto; los tiempos de presentación de los temas eran, en la mayoría de los casos, excesivos en relación a la duración de la clase; faltaba mayor claridad en las consignas de trabajo; no tuvieron cuidado con los tiempos del trabajo grupal; faltaba acompañamiento del trabajo grupal por quien desempeñaba el rol docente.

Rescatamos entre los aspectos positivos la predisposición de los alumnos para aceptar el desafío que se les planteó desde la cátedra, es decir: la experiencia de una instancia de evaluación (2º parcial) como proceso de aprendizaje y revisión de contenidos. También el esfuerzo de búsqueda y presentación de materiales que pudieran ser interesantes para quienes oficiaban de alumnos. Se sucedieron así imágenes, caricaturas, revista de época, por mencionar sólo algunos ejemplos, que no obstante fueron poco aprovechadas para la construcción de los conocimientos por parte de los presentes. Y, además, la devolución y la posterior reflexión sobre la práctica que pudo hacer cada uno.

CONCLUSIONES

Desde 1983 las prácticas democráticas han penetrado todos los tejidos de nuestra sociedad y han llegado hasta todos los niveles del sistema educativo. La Universidad no es una excepción desde el punto de vista teórico, pero si parece serlo al interior de muchas cátedras desde las que se reproduce fielmente el modelo tradicional de enseñanza. Desde los bancos, los alumnos copian convencidos que de esa manera tendrán las clases claras y ordenadas para estudiar o, al menos, conocer los lineamientos del profesor. El centro del proceso es el docente y el alumno construye su conocimiento fuera del aula.

La fuerza de esta vivencia en sus años de universidad es tanta que los alumnos, convertidos en residentes, repiten ese mismo modelo cuando empiezan a realizar sus prácticas. Pensamos que la vivencia de otros modelos puede ayudarlos a contrastar beneficios y dificultades en la selección del modelo de enseñanza que puedan elegir en el futuro para desarrollar su tarea docente. En este sentido hemos planteado la experiencia de las microclases como una innovación, en nuestra intención de hacer que los alumnos vivencien situaciones y modelos de enseñanza y reflexionen críticamente sobre los mismos. De ellas hemos extraído ideas y percepciones valiosas para repensar el trabajo con nuestros alumnos. Esperamos poder analizar si se revertirá el esquema que se repite en las residencias –y que hemos expuesto en párrafos anteriores– cuando los alumnos que este año cursaron Didáctica de la Historia realicen sus prácticas. Sabemos que hay circunstancias que no nos ayudan en esto, y una de ellas es que tardan más de un año en hacer sus residencias.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Arrondo, Cristina y Bembo, Sandra (comp.) (2001) *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Domínguez, Jesús (1989) “El lugar de la Historia en el currículum 11-16: un marco general de referencia”, en Carretero, Mario y otros (comps.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.

Farran, Gabriela (1999) “El desafío de la significatividad. Una mirada desde las Ciencias Sociales”, en *Quinto Sol* N°3, Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Finocchio, Silvia (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Troquel

Giacobbe, Mirta (1998) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*, Rosario, Homo Sapiens

González Muñoz, María del Carmen (1996) “Las estrategias de enseñanza y aprendizaje”, en *La enseñanza de la Historia en el Nivel Medio*, Madrid, Marcial Pons.

Mansione, Isabel (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Pozo, Juan Ignacio (1994) “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en Carretero, Mario y otros (comps.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.

Steinman, Jorge (2005) *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. Las prácticas de enseñanza en la educación superior*”, Jorge Baudino Ediciones – Universidad Nacional de San Martín.

Los silencios del malabarista (la práctica docente y la politización de los contenidos)

Dobal, Claudio
claudiodobal@yahoo.com
Universidad Nacional del Sur

Este trabajo tiene como objetivo repensar mi propia práctica áulica para un turno de adultos, teniendo en cuenta de un modo preponderante aquellos inconvenientes pasados que me permiten hoy seguir construyendo una suerte de teoría y práctica educativa personal sobre lo que debería implicar dar clases de lengua y/o literatura en este nivel escolar.

Por eso mismo, esta introducción empieza aquí reafirmando el convencimiento propio de que la figura del docente debe ser entendida como la de un **malabarista**: un sujeto que tiene que saber armonizar diferentes elementos y hacerlos entrar en juego, a partir de una **literatura de quiebre**¹, a fin de que su práctica pueda ser significativa tanto para los *espectadores* (es decir, para los alumnos) como para sí mismo. Así, desde esta perspectiva, considero que, para lograr un buen *espectáculo* en el aula (sin que este sintagma tenga connotaciones de divertimento), el docente malabarista debe inducir(se), por medio de la literatura de quiebre, de *conflictos cognitivos*, a la **incomodidad**. Porque esa incomodidad perseguida, esa incomodidad del poner a prueba sus saberes y sus conocimientos intentando crear nuevas formas de plantearlo y de comprenderlo es, desde mi punto

¹ Este término fue esbozado en La incomodidad del malabarista, trabajo realizado para la materia universitaria “Teoría educativa”, y atiende a toda esa literatura que permite, de lo cotidiano de cada sujeto, alcanzar a develar, por medio de una *curiosidad* inicial, algún punto de oscuridad, de ocultamiento. Es decir, y para llevarlo al plano estrictamente práctico, esta literatura se constituye, según entiendo, como aquella que, tanto para el docente como para los alumnos, funciona a modo de puntapié inicial para alcanzar, con el trabajo continuo, un cierto grado de *criticidad*: un cierto ejercicio de lectura inquieta que hurga entrelíneas buscando descubrir los poderes hegemónicos y las mentiras instauradas como verdades absolutas.

de vista, lo único que permite hacer significativo todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aclarado este primer punto, y teniendo en cuenta que la enseñanza es un juego de **prácticas anidadas** (Arnaus 1999:604), creo atinado comenzar comentando que, una de las particularidades tanto legislativas como imaginarias que establece el rumbo preciso de la educación de adultos tiene que ver con el utilitarismo de sus saberes. En efecto, tanto en la criticada² Ley Federal de Educación N° 24.195 (Art. 30), como en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 11.612 (Art. 12), la educación de adultos tendría como objetivos específicos el promover la inserción o mejoramiento laboral de los alumnos, ya sea por medio de un **título**, ya por medio de una capacitación técnica adecuada. De este modo, las exigencias de éstos para con las instituciones se centran en pedirles una preparación acorde y veloz, aunque luego, ante cualquier desavenencia al respecto, sean los mismos estudiantes los que hagan notan las falencias del sistema educativo, criticando recurrentemente las metodologías utilizadas por los docentes³.

Esto, a su vez, se interrelaciona claramente con la reducción que se realizó en el 2002 de los años de **cursada** para este tipo de educación. Esta acción, además de condecir de manera inequívoca con las propuestas legislativas emanadas de la provincia y de la Nación que piden que los regímenes especiales sean de menor duración y claramente orientados, nos permite sospechar que existe una intención subterránea que, homologada a otros niveles educativos, tiende a una atomización y direccionamiento de los conocimientos, a fin de que éstos apunten a constituir mano de obra competente y barata.

Por último, dado que las escuelas son, sin dudas, los medios más hábiles que tienen los diferentes grupos de poder para mantenerse, es que las instituciones terminan encarnando y expresando las luchas sobre “qué formas de autoridad, tipos

² Con lo de “criticada” hago referencia puntual a lo expuesto, en niveles de discusión diferentes, por Silvia Barco (1994) y María Misuraca y Andrea Corrado Vázquez (1999).

³ Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1992:83) hacen referencia a este punto desde una perspectiva teórica afirmando que, al igual que sucede en el caso de los alumnos, numerosos trabajos críticos “remiten a la posición protagónica que ocupa el docente en la misma, generalmente ubicándolo como un responsable privilegiado de las falencias del sistema.”

de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes” (Giroux 1994:177). En este sentido, debo afirmar que en la escuela de Comercio dependiente de la UNS “Prudencio Cornejo” se pueden observar claras divergencias entre las relaciones de poder y control que se ofician en sus diferentes turnos. En efecto, mientras que los turnos diurnos de la escuela priorizan aspectos como el cumplimiento del horario y la normativa, manteniéndose bajo las prerrogativas estatales, el régimen de adultos liberaliza estas presiones y antepone la sensibilidad por los contextos y las relaciones de las personas, permitiendo a su vez que los docentes preparen sus propios proyectos educativos (Cfr. Arnaus 1999:602).

Así, sin dejar de lado un mínimo respeto jerárquico, en el nocturno se propicia el ámbito familiar y lo cognitivo se aúna con lo personal y lo emotivo. Esto último es propiciado, tal vez, porque el mismo grupo de estudiantes que ingresa a la escuela interesado en conseguir un título lo más rápido posible y hace que las relaciones educador-educando y directivos-estudiantes sean mucho más aceptadas, sin que se deba ejercer sobre el estudio del alumno un control más propio de, digamos, el 3º ciclo de EGB.

Por tanto, enfrentarme al curso luego de haber comprendido las implicancias y valores imaginarios de los antes vistos múltiples factores que entraban en juego en la práctica docente, permitió que mis propios malabares pudieran situarse subjetivamente a ellos. Aunque, claro, no todo salió a pedir de boca. Más allá del análisis y las consideraciones previas, igual existieron los denominados “dilemas” que, pasada la angustia inicial, me permitieron detectar los puntos conflictivos e ‘inseguros’ de la estructura de esquemas, tanto pragmáticos como estratégicos, a fin de criticarme y poder afianzar mi propia práctica pasada, presente y futura (Cfr. Gimeno Sacristán 1997:125-126).

En este momento de la escritura, quisiera mencionar que los dilemas puntuales observados tuvieron, como punto de contacto, la falta de habla, de la palabra. En efecto: en un primer término, ese silencio fue el que mantuvo una alumna singular que, escondida tras los cuerpos de sus compañeras, estuvo ajena durante

todas las discusiones que propicié dentro del aula. Frente a esta situación que, vale decirlo, se repitió en todas las demás materias, mi intención primigenia fue centrarme en ella para lograr integrarla al grupo de debate. Sin embargo, luego terminé comprendiendo que la clase hay que darla para todos ya que no sólo es difícil hacer una pausa en un debate para interpelar de manera directa a un solo educando, sino que esta acción provoca, además, un malestar concreto en el alumno quien, como sucedió aquí, termina por acobardarse y retraerse aún más⁴.

Por esto mismo, lo que encontré como solución fue realizar una crítica más constructiva con respecto a sus trabajos escritos, casi único medio de participación medianamente subjetiva de la alumna en cuestión⁵. En cuanto a esto, y teniendo en cuenta mi experiencia actual como docente interino en esta misma escuela y en este mismo turno, puedo decir que estos casos son muy difíciles de resolver, más aún cuando lo que se pretende es un debate grupal. En efecto, actualmente me encuentro con otro caso semejante donde una alumna, ahora sin esconderse, se mantiene mayoritariamente en silencio durante las clases y los diferentes debates, aunque sí participa de un modo más activo cuando se arman los grupos para efectuar tal o cual ejercitación práctica.

En síntesis, creo si en un curso se logra instalar la confrontación, salvo que se produzca un silencio, el accionar docente sólo se restringiría a ir indicando los turnos para hablar. Por esto mismo, considero aún hoy que, cuando este esquema práctico falla, debo establecer otros esquemas que permitan a los alumnos solitarios demostrar sus apreciaciones personales. Aquí entran entonces los ejercicios de escritura individuales que, si bien funcionaron y funcionan en ambos casos como medio de evaluación, no fueron, no son, ni deberían ser bajo ningún punto de vista una prueba de contenidos, sino por el contrario un trabajo de crítica personal.

⁴ Hacia fin de mis prácticas, y a fin de desarrollar un mínimo planteo crítico por parte de la misma, debo decir que no devolví ninguno de los dos trabajos prácticos hasta tenerlos todos corregidos; es decir, hasta que esta alumna, la última en entregar, hiciera su ejercicio de escritura individualmente.

⁵ Al respecto vale aclarar que todas las evaluaciones fueron conceptuales y que se le entregó a cada alumno una valoración crítica de sus trabajos. De este modo consideré que ponía en evidencia que yo también estaba participando en la criticidad y debate de los diferentes contenidos vistos en clase. Además, con este tipo de corrección se propició el trabajo de reescritura en algunas alumnas, quienes luego de revisar sus escritos literarios los volvieron a entregar para su lectura.

Retomando, entonces, a diferencia del recién desarrollado, el otro dilema puntual fue, en este caso, el quedarme yo sin palabras. Al respecto, no creo ser novedoso al decir que éste es un gran problema para cualquier docente que se pretenda un malabarista político, ya que se evidencia, con ese silencio, la trabazón de sus pensamientos frente a lo **imprevisible** (Cfr. Diker y Terigi 1997:99). Para aclarar un poco más este punto, debería contextualizar la escena y decir que en la última clase de mis prácticas se estableció un debate en el cual intenté hacer reflexionar a los alumnos sobre las posibilidades políticas de una novela en particular. Sin embargo, esta discusión fue rápidamente superada y se ingresó, de manera general, en una acalorada polémica sobre el contexto propio de la Argentina, su historia y sobre los modos de representarla.

Aquí entonces se dio la gran discusión: las señoras mayores se enfrentaron a los jóvenes, quienes no terminaban de comprender, desencantados como estaban de la política partidaria, que todo acto humano implica un posicionamiento ideológico⁶. Frente a la respuesta de los adolescentes que afirmaban el ya muy escuchado “a mí no me interesa la política”, las personas de más edad recuperaron críticamente sus vivencias personales, en especial las que se vinculaban con los años de la última Dictadura Militar, y las resignificaron en un contexto actual, dando a entender que, hoy día, no interesarse por la política significa mantener los poderes eternos, aceptar reglas de juego injustas y eternizar el estado actual de desigualdades sociales.

Fue entonces cuando... yo... cuando yo me quedé sin palabras. Al principio, vale decirlo, no quise entrometerme, a fin de que los alumnos no tuvieran una voz de verdad al respecto que, quizá, parara el debate. Pero este silencio autoinducido fue, luego, un silencio emocional. La incertidumbre tantas veces buscada me había ganado aquella vez y me había dejado sin respuestas. Sin embargo, analizándome a la distancia, voy descubriendo que lo imprevisible de aquella situación fue, justamente, lograr lo que había previsto en la planificación: una visión crítica sobre la literatura que pusiera en jaque no sólo su concepción textual sino sus avenencias sociales y políticas con el contexto. Porque en ese momento preciso, los alumnos

expusieron sus argumentos, los defendieron a rajatabla y siguieron haciéndolo incluso en el recreo: finalmente se habían comprometido, posicionado, con lo que implicaba el debate, opinando, agrupándose, contradiciéndose y, si bien no alcanzando un acuerdo, exponiendo sus puntos de vista como hasta ese momento nunca lo habían hecho. En una palabra, dejando de ser *espectadores* para convertirse, de manera total, en *actores* de su propia escena⁷.

Ahora bien, vistos los dilemas, creo conveniente continuar realizando, ahora, una búsqueda retroactiva que intente analizar los fundamentos que (me) sirvieron para llevar estas últimas adelante. Para esto, me es válido escribir que mi esquema estratégico para la práctica apuntó a llevar adelante un accionar directo con los alumnos que les permitiera, al terminar mis clases, dar cuenta de un análisis literario crítico que superara la lectura apegada a la trama. A su vez, como objetivo secundario intenté lograr que estos mismos alumnos lograran un manejo escritural, tanto crítico como literario, y que adquirieran cierta confianza en sus propias producciones. Pero, claro, esto tenía como sustento una idea mucho más ambiciosa: lograr desarticular tanto sus saberes previos como la misma categoría de verdad que implicaba, para ellos, la palabra *autorizada* del educador⁸.

Por lo tanto, aprehendiendo lo expuesto por Michel Foucault como fundamento básico, lo que mis expectativas de logro intentaron buscar fue favorecer el conocimiento complejo, tanto de los alumnos como mío propio, que no se viera

⁶ Ball (1994:30-31) realiza interesantes apreciaciones sobre las implicancias de este término y este posicionamiento, al menos dentro de la escuela y sus campos de lucha.

⁷ Aquí comparto, como docente malabarista, la metáfora teatral que planteó Jorge Fasce (2001) al decir que, muchas veces, al aula “se la considera como una pequeña sala teatral en cuyo escenario suele haber un actor, el docente, que actúa para sus espectadores, los alumnos. Esto puede ser necesario y bueno para algunos momentos del “drama” que se está desarrollando, pero el argumento principal, la línea fundamental, tendría que ser la actuación de los estudiantes. Son ellos quienes deberían ser los actores. Por su parte, al maestro le correspondería un rol quizás más difícil: el de director de escena, cuya labor es orientar, mostrar, informar, corregir”.

⁸ Sobre esto vale aclarar que, en su imaginario influido por el modelo positivista-tecnocrático de las evaluaciones de la escuela, las clases eran un espacio para recabar datos, para responder preguntas de manera acertada, y para realizar ejercicios contables. Esta acumulación era luego volcada, lo más parecida a lo dicho que la memoria y la práctica permitieran, en las diferentes pruebas que se le iban tomando durante los trimestres y era allí donde finalmente, en caso de aprobar, se terminaba este circuito del aprendizaje muy propio del modelo educativo de las profesiones liberales y que, en este caso específico, funcionaba de manera muy semejante a lo que podrían considerarse las “ciencias duras”⁸ (Cfr. Becher 1993).

como propiedad de nadie en especial; un conocimiento a compartir y socializar entre todos, aportando cada uno su grano de arena en las diferentes cuestiones que, vale pensarlo de este modo, no intentaron apuntarse unívocamente a la especificidad de la literatura como campo de estudio⁹. De este modo, lo que funcionó como esquema estratégico primordial en toda mi práctica fue intentar presentar una **visión crítica y problemática** del conocimiento, a fin de reconocerlo como algo provisional, plural e incierto (Cfr. Arnaus 1999:611).

Y dije “presentar” porque no creo que sirva para lograr estos objetivos sólo el estar de acuerdo con esta teoría, sino que se hace preciso, moralmente imperioso, el ejercerla en clase. El ponerla en práctica buscando el valor del conocimiento en su capacidad para indagar la realidad y en la búsqueda continua y crítica que mejore formas de interpretarla. Seguir manteniendo allí las estructuras del conocimiento magistral, hubiera sido traicionarme a mí mismo (y a mi propia concepción de la docencia), y por esto preferí entonces ponerme a prueba, establecerme en un lugar de incertidumbre, y arriesgarme a poner en evidencia la *provisionalidad, parcialidad y contaminación* de mi propio conocimiento y el de los alumnos (Cfr. Pérez Gómez 1999:347). A su vez, esta puesta en crisis de mis saberes mantuvo una relación siamesa con la problematización de los conocimientos previos que mantenían los alumnos, lo que me llevo a intentar, en aquel momento como todavía hoy, en mi nuevo contexto áulico, a alcanzar una criticidad más amplia en sus consideraciones sobre la lengua y la literatura¹⁰.

Ahora bien habiendo visto que la finalidad de la acción fue lograda con creces en la práctica, se (me) hace necesario justificar los medios en los que me basé para lograrlo. En primer término debo argumentar que, salvo en algunas clases teóricas, mantuve una relación dialogada con los alumnos, propiciando un debate y

⁹ Efectivamente, ayudado por la gran divergencia de edades y de contextos familiares de los alumnos, me empeñé en desarrollar una persectivización de la novela, en la cual ingresarán como puntos de cuestionamiento tanto la realidad histórica como presente de Latinoamérica, del mundo y de Argentina, como así también los contextos personales de cada uno de los alumnos.

¹⁰ Por tanto creo con seguridad que, frente al conocimiento, me instauré en lo que Diker y Terigi (1997:101) denominan como la **certeza situada** ya que intenté recuperar mis propios saberes, ponerlos en situación frente a este grupo heterogéneo y reacomodarlo con el objeto de generar alternativas de discusión sobre el mismo.

un cuestionamiento creciente a (y de) sus apreciaciones. Este accionar estuvo vinculado íntimamente con la idea práctica de que, como dice mi **habitus**, mi propia forma de ver la realidad y mis experiencias previas como alumno (Cfr. Arnaus 1999:607-608), ésta resulta ser la mejor manera de que ciertos contenidos procedimentales puedan considerarse como aprendidos. En este sentido, a lo que atendieron tanto las estrategias metodológicas como las actividades fue a evitar un control certero sobre las situaciones desestructurantes que pudieran ocurrir.

En cierta medida, lo desarrollado en las prácticas y en mis actuales clases fue hasta ahora una constante puesta a prueba de mis capacidades de mediador, y no tanto un posicionamiento como conductor absoluto. Así, mis intervenciones, incluso en las exposiciones dialogadas, mantuvieron siempre como base la intencionalidad de buscar en los alumnos las respuestas, y no darlas de antemano o constituir las desde mi propio saber: el que la pregunta clave a cada una de las contestaciones indagara el por qué de las mismas, no sólo tenía como intención el buscar una réplica de los demás educandos, sino también comprobar la seguridad propia de quien había dado la respuesta. De esta manera no se adivinaba, sino que se interpretaba; no se intentaba encontrar la respuesta correcta, la que concordara con el pensamiento del docente, sino que los alumnos se preocupaban por estar seguros y confiados de su propia forma de lectura. En cuanto a esto, vale decir que sus métodos de análisis no fueron homogéneos, ya que cada uno de los lectores armó su propio corpus de consideraciones que, luego, fueron puestos en discusión. Así, frente a la lectura temática hegemónica, aparecieron lecturas históricas, experimentales, revisionistas; en definitiva, vivenciales, propias de las experiencias previas y presentes de cada uno de los lectores.

Este resultado fue, creo, producto de una intencionalidad propia de no llevar adelante estrategias de control que disolvieran de antemano los conflictos latentes (Cfr. Arnaus 1999:601). Por el contrario, lo que me propuse como docente de la incomodidad fue buscar ampliar dichos conflictos como medio para llegar a resoluciones, si bien parciales e individuales, realmente originales. Por esto mismo, tanto la discusión en clase, la exposición dialogada, la interrelación con los

conocimientos previos escolares y sociales, como el debate crítico de opiniones y apreciaciones fueron esquemas prácticos que, si bien repetidos de clase en clase, funcionaron de acuerdo a mi propia estrategia de malabarismo.

Y todo esto estuvo signado por la intención explícita de conseguir que los contenidos fueran más políticos y que, en su reverso, lo político ingresara en los contenidos. Y con este juego de palabras, que bajo ningún concepto es sólo eso, hago referencia a todos los tipos de contenidos que ingresan en la práctica: desde los verbales hasta los actitudinales, mediando también los procedimentales. Esta intención fue promovida, como dije antes, por el firme convencimiento de que toda actividad del hombre implica un posicionamiento intelectual e ideológico, y que develar estos aspectos, empezando desde la literatura, es una manera de lograr una mejor lectura del contexto social. Así, si bien el tema tratado con alumnos del nocturno fue propio de la materia, lo que pretendí fue dar cuenta de las mentiras implícitas en ciertos discursos, y de la necesidad de desconfiar críticamente de todo lo que nos muestran como verdades eternizadas. Esta sublevación contra el poder de la palabra impuesta estuvo siempre constituida, en mi forma de enfrentarme a la realidad, como un medio de interpelarme continuamente a construir mis propias interpretaciones, conjugando en ellas sólo aquellos saberes de los que estoy, en cada momento en particular, convencido, y sabiendo, de antemano, que mañana deberé volver a revisar.

Porque claro está que estos saberes son mutables, que cambian periódicamente ya sea por una actualización, ya por un desengaño, ya por una resignificación. Así, el nivel de incertidumbre se conjuga con la necesidad de defender y justificar, subjetivamente al menos, cada expresión que pueda ser pronunciada. Y estas ideas fueron los pilares que fundamentaron mi accionar durante las prácticas: el reformular una y otra vez las respuestas dadas fue un modo de armar el discurso como algo variable, y dividir la verdad en múltiples verdades, sólo ciertas para los que las formulan; el poner como dubitativo mi propio saber y mis propias apreciaciones, fue una forma de demostrar mi igualdad con los alumnos, y no mi

superioridad frente a ellos; el entregarles “publicadas” sus producciones¹¹ fue un método de demostrarles mi confianza en su escritura, y de retribuirles, de la mejor manera posible, el haberme permitido, al menos por quince días, ser un pichón de docente.

Finalmente, y ahora sí para cerrar de manera final este trabajo, quisiera asegurar, lo mismo que hice en ocasión de presentar por primera vez estas consideraciones, que la figura del docente como malabarista que se impulsa a buscar una incomodidad (en si mismo y en los otros) es, desde mi propia experiencia, un modo factible de constituir un saber crítico, transformativo y contrahegemónico. Un saber teórico-práctico que se socialice y no se permita estancar en los lineamientos que imprimen desde los poderes establecidos históricamente; un saber hacer que se reseñe, que se ponga en cuestionamiento, que provoque una continua pulsión por investigar y adentrarse en aquellos espacios de incerteza. Por esto mismo, estar convencido de lo que realicé y realizo en la escuela de adultos no me confiere, en lo absoluto, una seguridad presente, sino por el contrario una obligación continua de barajar y dar de nuevo; una exigencia de no sólo reintentar lograr aquellos puntos dilemáticos de mi práctica, sino a probar las posibilidades reales de lo que alguna vez denominé como **literatura de quiebre**. Una literatura que, en la experiencia docente y personal, irrite, moleste, y provoque en los alumnos (y en mí también) un movimiento espasmódico irrefrenable y un direccionamiento crítico que ilumine las verdades que se ocultan tras el “lugar común”.

En otras palabras, una práctica reflexiva que vaya sacando todas las pelusas que se puedan estacionar en nuestros cerebros y que nos impidan ver la realidad de modo cuestionador.

BIBLIOGRAFÍA TEÓRICO-CRÍTICA CONSULTADA.

¹¹ En efecto, al finalizar el período de prácticas entregué a modo de presente educativo, un libro en el cual se conjugaban todos sus trabajos de escritura literaria realizados durante las horas en las que desarrollé mis prácticas.

- Arnaus, Remei (1999) “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa”, en Pérez Gómez y otros, Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica, Akal, Madrid.
- Ball, S. (1994) “Ortodoxia y alternativa”, en Ball, S., La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Paidós, Barcelona.
- Barco, Silvia (1994) “Las orientaciones pedagógicas de la Ley Federal de Educación”, en *Revista Argentina de Educación*, Año XII, N° 22, Asociación Graduados Ciencias Educación, Buenos Aires.
- Becher, Tony (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en *Pensamiento Universitario* Año I, N° 1, Buenos Aires.
- Beltrán Llavador, Francisco (1997) “Las instituciones en el cruce de caminos”, en Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comp.) Políticas, instituciones y actores en educación, Centro Estudios Multidisciplinarios, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Birgin A., C. Braslavsky y S. Duschatzky (1992) “La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación”, en Braslavsky, C. y A. Birgin, Formación de profesores. Impacto, pasado y presente, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Dicker, G. y Terigi, F. (1997) “La formación docente en debate”, en Dicker, G. y Terigi, F., La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Paidós, Buenos Aires.
- Fasce, Jorge (2001) “Las buenas ‘rutinas’”, en *El Monitor de la Educación*, año 2, número 2, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) “Regulaciones técnico-pedagógicas de la práctica docente”, en Gimeno Sacristán, J., Docencia y cultura escolar, Lugar Editorial/Ideas, Buenos Aires.
- Giroux, Henry (1994) “Los profesores como intelectuales transformativos”, en Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- Llorente, Juan Carlos (2001) “Estudiar ‘de grande’”, en *El Monitor de la Educación*, año 2, número 3, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Misuraca, María y Andrea Corrado Vázquez (1999) “El Estado y la educación primaria en la provincia de Buenos Aires”, en Vior, S. (dir.) Estado y educación en las provincias, Miño y Dávila, Madrid.
- Pérez Gómez, Ángel (1999) “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”, en AAVV Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Volumen II, Morata, Madrid.

Cuando lo instituido es más fuerte: las representaciones sociales acerca de las practicas y residencias docentes

Fernández Coria, Carolina

Menghini, Raúl
menghini@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos ahondar en la fuerza que tienen las representaciones sociales referidas a las prácticas y residencias en la formación de docentes, fundamentalmente –aunque no solamente- en las instituciones educativas donde éstas se desarrollan.

La experiencia nos demuestra que, a pesar de ciertos esfuerzos realizados desde la cátedra de práctica –con nuevos enfoques, orientaciones, formas de operar-, la fuerza de esas representaciones que dan forma a lo instituido se presenta con toda su plenitud y limita las posibilidades de poder concretar una propuesta que intente romper con ciertas lógicas instrumentales en lo que respecta a la práctica y residencia.

En términos teóricos el tema está más que estudiado. Las investigaciones dan cuenta del juego de lo instituido y lo instituyente y de cómo las representaciones sociales se construyen históricamente. Aún siguiendo esta línea, en este trabajo queremos destacar algunas cuestiones que responden a lo instituido y otras que consideramos actúan como fuerzas instituyentes, incidiendo en la construcción de las representaciones sociales sobre las prácticas y residencias.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS

Resulta obvio admitir la existencia de representaciones sociales acerca de las instancias de práctica y residencia en el campo de la formación de los docentes. Estas

representaciones son fruto de una construcción histórica, en tanto las residencias han sido, para todo aquel que se formaba y se forma para la docencia, la puerta de entrada en la vida profesional, un rito de iniciación (Edelstein, 1995), una experiencia fundante.

Sin intentar hacer un rastreo histórico al respecto, las prácticas y residencias estuvieron presentes en la formación de maestros ya desde el normalismo. Los mismos departamentos de aplicación de las Escuelas Normales daban cuenta de este espacio donde se aprendía la práctica y se aplicaba la teoría. Esta forma de entender la práctica se fue transfiriendo progresivamente a la formación de los profesores, lo que fue configurando una representación social al respecto.

Desde visiones aplicacionistas resulta lógico que la práctica siga a la teoría, en tanto puesta en marcha en un escenario concreto de aquellas herramientas aprendidas a lo largo de la formación académica. Desde hace unas décadas, las propuestas de articulación entre teoría y práctica han avanzado y sugerido que la práctica acompañe la teoría a lo largo de la formación.

Si revisamos algunas investigaciones respecto de la formación de docentes, podemos observar que a largo de la historia se han ido sucediendo distintas tradiciones (Liston y Zeichner, 1993; Davini, 1995). Estas pueden ser entendidas “como productos históricos y matrices que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y en acciones de política educativa...cada una de ellas responde a distintos proyectos sociales, a luchas políticas y a grupos de interés” (Davini, 1995:48). Al respecto, podríamos entender que cada tradición (normalista, académica, técnica, etc.) pudo haber generado ciertas rupturas en las representaciones sociales acerca de las prácticas y residencias. Sin embargo, es dudoso pensar que estas representaciones hayan seguido otra lógica independiente de las tradiciones. Es decir, a pesar de las diferencias que presentan las tradiciones de la formación, éstas no han logrado cambios sustantivos en las representaciones sociales sobre las prácticas y residencias. Y esto se debe también a que las diversas tradiciones contienen ciertos núcleos comunes. “Más allá de su aparente oposición en la práctica se fusionan, pues responden a matrices compartidas” (Davini, 1995:48), como son: un discurso prescriptivo sobre el deber ser del docente, la neutralidad de la escuela y del conocimiento, la eliminación de los sujetos y la diversidad cultural, entre otras. Estas tradiciones, en definitiva, se pueden inscribir en

una cierta visión instrumental. Por tanto, es posible que cada una de ellas haya reforzado las representaciones sociales acerca de las prácticas y residencias en el mismo sentido, sin afectar el núcleo duro de las mismas.

Ciertamente que, a partir de planteos críticos de la educación, se han elaborado otras propuestas de formación de docentes^{*}, pero éstas no han llegado a constituirse como tradiciones sino que aparecen como tendencias que no logran consolidarse. En nuestro país esto también se vio reflejado en algunas propuestas de políticas educativas –como el Plan de Formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB) y el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)-que se vieron afectadas o interrumpidas por recambios políticos y estructurales como lo que significó la transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias.

En este sentido, cabe preguntarse cuál puede haber sido y es el impacto de estas tendencias en la construcción de las representaciones sociales sobre las prácticas y residencias, en tanto movimientos que aparecen dando cuenta de fuerzas instituyentes.

Estas tradiciones, las experiencias de residencia docente, las biografías escolares, nuestro paso por distintas instituciones educativas ha ido generando una representación social que da cuenta de una práctica común y extendida para todos los docentes que, si bien no resulta homogénea, al menos tiene rasgos compartidos muy fuertes. Según Jodelet (1985), las representaciones sociales incluyen un conjunto de cuestiones como imágenes, sistemas de referencia, categorías y teorías, que generan una manera de pensar e interpretar la realidad, en este caso las prácticas y residencias docentes.

La misma autora plantea que “la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social” (Jodelet, 1985:473). En este sentido, las prácticas y residencias son una práctica social ligada a la formación de los docentes que implican psicológicamente de manera particular a quien pasa por ellas.

Por otra parte, el conocimiento que generan las representaciones es construido a partir de las propias experiencias, así como de los conocimientos previos, prejuicios, comentarios de terceros, comunicación de experiencias de otros, costumbres,

^{*} Liston y Zeichner la denominan “tradición reconstruccionista social” (pág. 51), y Davini hace referencia a una “pedagogía crítico-social” y a una “pedagogía hermenéutico-participativa” (pág. 46).

tradiciones, regulaciones, etc. “De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un *conocimiento socialmente elaborado y compartido*... en otros términos, se trata de un *conocimiento práctico* ...este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de nuestra realidad*[†]...” (Jodelet, 1985:473). Así, las representaciones sociales adquieren un sentido dinámico, dialéctico y reproductivo: conocimiento socialmente construido que, a su vez, construye la realidad. En esta instancia, nos preguntamos cuáles son las condiciones de posibilidad para modificar las representaciones sociales sobre las prácticas y residencias docentes, contemplando su carácter de construcción social. Siguiendo a la autora, esto nos lleva a considerar al menos tres cuestiones que estarían dando forma a las representaciones: el contexto y condiciones en que surgen, las formas de comunicación a través de las cuales circulan y las funciones a las cuales sirve; cuestiones que dan cuenta de la complejidad de su construcción y sus posibilidades de cambio.

Si tenemos en cuenta el contexto y las condiciones de surgimiento de las representaciones sociales sobre práctica y residencia, no podemos dejar de mencionar su carácter histórico. Como decíamos más arriba, la representación social se va construyendo y reconstruyendo históricamente y, en tal sentido, esa historia acumulada la vuelve más sólida en tanto se hace heredera de la experiencia universal. No menos importante resultan las formas en que se comunican estas experiencias: muchas veces en forma escrita, sistemática, ordenada; otras veces –y quizás sean las más efectivas–, de manera oral, casual, en forma de opiniones, consejos, recomendaciones, observaciones, testimonios. Incluso, la experiencia se comunica más allá del sistema formativo oficial, en ámbitos familiares e informales. Cualquier persona que no esté ligada a la formación de los docentes, puede tener una idea de qué se trata una residencia docente porque, en tal caso, la asimila a otras residencias de otras profesiones (médicos, farmacéuticos, psicólogos, etc.). Finalmente, respecto de las funciones a las cuales sirve, podemos señalar que las prácticas y residencias pueden ser funcionales al mismo sistema, a las autoridades, a los docentes, en tanto son los espacios donde se aprende el ABC de la función docente, donde se adquieren las herramientas de adaptación al sistema para respetar su jerarquía, entender sus lógicas, llevar adelante su burocracia. En síntesis, son

[†] La letra en cursiva corresponde al texto original.

una instancia que permite moldear al nuevo docente al sistema en términos de volverlo funcional al mismo. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales sobre las prácticas y residencias parecen no poner en tensión las lógicas del sistema ni desnaturalizar sus prácticas.

Por último, podemos decir que las representaciones sociales son un contenido que pone en relación determinados sujetos con determinados objetos. Un sujeto o grupo de sujetos (en este caso, docentes, estudiantes, directivos, instituciones, etc.) que tienen una representación social (contenido que puede incluir imágenes, categorías, opiniones, actitudes, formas de pensar) sobre un objeto (las prácticas y residencias docentes). Al decir de Jodelet, “el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto” (1985:475).

DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS A LO INSTITUIDO

La vertiente psicológica y social de las representaciones sociales nos permite considerarlas como construcción individual y colectiva, donde lo social siempre está presente. Así, las representaciones permiten instituir determinadas prácticas en las instituciones escolares, pero también lo instituido ayuda a la construcción de las representaciones sociales.

Tal como indica Lidia Fernández, en su uso más antiguo “institución” alude y refiere a normas de alta significación para la vida de determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos. En otros casos el término se usa como sinónimo de establecimiento, en tanto que concreción material y versión singular de una norma universal abstracta. Los desarrollos recientes enfatizan en cualquiera de sus definiciones, la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícitamente –en el discurso manifiesto y latente- o implícitamente –en la interacción misma. Las instituciones representan a aquellos custodios del orden establecido que dan al individuo

la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante.

Un aporte de particular interés proviene de las corrientes institucionalistas francesas que añaden el punto de vista dialéctico a la consideración de la dinámica institucional, discriminando en la operación concreta de las instituciones lo instituido y lo instituyente, como dimensiones complementarias siempre presentes. Es el caso de Lourau, para quien las instituciones son conjuntos de prácticas discursivas y extradiscursivas, que constituyen el modo en el que se producen y reproducen las relaciones sociales en un modo de producción determinado (Lourau, R., 1991). Este autor distingue tres momentos del concepto institución: el momento de Universalidad, como momento de lo instituido, de la norma, de la esencia, momento de la ley en tanto que socialmente sancionada, que se corresponde con una positividad y con una abstracción; el momento de la Particularidad, como momento de negación de la universalidad por lo instituyente, momento imaginario y fenomenológico; y el momento de la Singularidad, como momento de la institucionalización, de la organización en tanto momento que niega la negación anterior en una síntesis dialéctica, constructiva y superadora. Es la institución por la que circulamos plasmada en la materialidad de su establecimiento, que resulta del juego entre las fuerzas instituyentes (el cambio, el cuestionamiento de la norma y no-aceptación, la reflexión, la crítica y la propuesta de transformación, fuerza hablante) y las fuerzas instituidas (aspecto más cristalizado, reglamentos, estatutos, lo fijo y lo estable, lo que hace a la reproducción de lo que la institución dice, fuerza hablada que no toma distancia de la institución).

Al respecto, nos podemos preguntar cuáles son los aspectos, ideas, prácticas que están instituidas –universalidad- respecto de las prácticas y residencias docentes y, además, cuáles se presentan como aspectos instituyentes –particularidad- de las prácticas y residencias que son resistidos sin lograr quebrar lo instituido ni las representaciones sociales de los docentes, directivos, estudiantes, etc. A continuación trataremos de puntualizar algunos de los aspectos que entendemos actúan en lo instituido y en lo instituyente, como fuerzas que dialécticamente construyen la institución y las representaciones sociales al respecto.

► **¿Qué aspectos representan lo instituido en las prácticas y residencias docentes?**

Implica preguntarnos por aquellas cuestiones que están aceptadas y naturalizadas respecto de las prácticas y residencias. Entre ellas, podemos señalar:

- **La observación y la evaluación del residente como control:** la observación que apunta al control de las clases que desarrolla un practicante en sus aspectos más formales. Generalmente toman como base un referente ideal –el residente ideal, la clase ideal-, donde lo que se subraya es la falta o la distancia respecto del ideal. Está concebida como resultado y no como proceso.

- **El peso asignado a la planificación:** cuando la planificación está sobrevalorada, los planes de clase se convierten en una formalidad y se pretende que estén ajustados a lo que se desarrollará en clase. La observación apunta a cotejar en qué medida la clase se ajusta a lo planificado. La planificación está impregnada de vocabulario técnico y se la piensa como instancia a cumplir, como requisito formal.

- **La clase “modelo” del practicante:** clase modelo y, además, pensada como clase final, como momento en el cual el practicante despliega una serie de estrategias creativas para lucirse y en la que se constituye un tribunal para evaluar su desempeño en esa clase. Implica jugarse el todo por el todo, aprobar o desaprobar una práctica.

- **Los docentes como “modelo” a imitar:** el tiempo de observación está pensado como posibilidad de aprender la práctica del profesor del curso (el novato que aprende del experto) para luego imitarla. El docente que sabe es aquel que tenía más antigüedad. La antigüedad aparecía como garantía de buenas prácticas o prácticas modelo, desvinculada de la experiencia académica.

- **La ficción de las prácticas y residencias:** se refuerza la simulación de una práctica, armando un escenario artificial. Se piensa a la escuela como “laboratorio de aplicación” en términos endogámicos. Se construyen situaciones para el practicante.

- **El aspecto exterior del residente:** se hace hincapié en la vestimenta, presentación personal, aseo, prolijidad, modos de conducirse, respeto a las autoridades, “ubicación”. El residente deja su rol de alumno para convertirse mágicamente en docente y ser docente supone ciertas formas de mostrarse exteriormente.

- **Un tiempo de “descanso” para los docentes:** tener un practicante en el curso implica desligarse de preparar las clases, corregir trabajos, y permite tener tiempos

libres para poder realizar otras actividades personales o institucionales, así como asumir el rol de evaluador y señalar errores al practicante.

Este detalle da cuenta de las representaciones sociales sobre las prácticas y residencias que se inscribe en una visión instrumental al pretender la aplicación de la teoría a situaciones ideales y neutrales. No ponen en cuestión lo instituido sino que lo refuerzan y le son funcionales. Se trataría de una práctica adaptativa, acrítica, naturalizada, que toma como modelos aquellos instituidos sin cuestionarlos. Nuestra experiencia nos demuestra que este tipo de representación social sigue estando presente entre docentes e instituciones.

► **¿Qué aspectos de las prácticas y residencias docentes representan lo instituyente?**

Aquí se señalan aquellas cuestiones que intentan quebrar con lo instituido, tanto desde la teoría como desde la práctica. Entre ellas:

- **El enfoque epistemológico de la práctica docente:** la práctica docente no se restringe a la práctica de la enseñanza en el aula, sino que es concebida como una práctica compleja que supone multiplicidad de funciones. “Complejidad que deviene...del hecho de que se desarrolla en **escenarios singulares**[‡], bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein, 1995:17). Por otra parte, se piensa en una práctica no asociada a una aplicación lineal de la teoría, sino como fuente de construcción teórica: así, se apela a la articulación entre teoría y práctica en línea con la investigación-acción. No está pensada como una práctica a la cual el practicante se tiene que adaptar, sino como una práctica que se construye desde la subjetividad y en el devenir mismo de la práctica. “...la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en las coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja” (Gimeno Sacristán, 1991:241, citado en Diker, G. y Terigi, F., 1997:98).

En línea con la complejidad y la relación teoría-práctica, tenemos que subrayar la necesidad de considerar a las prácticas más allá de la enseñanza. “Limitar el trabajo

[‡] El resaltado en negrita corresponde al texto original.

docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen, como se señalaba, un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento” (Edelstein, 1995:19) En este sentido, se impone hablar de práctica docente, a la vez que considerarla como práctica social y política. Así, resulta necesario inscribir a las prácticas al servicio de intereses emancipatorios (Habermas, 1972). “El interés emancipatorio tiene como objetivo emancipar a las personas de los dictados de los supuestos, los hábitos, las tradiciones, las costumbres, el dominio, la coacción y la ilusión dadas por hecho...el interés emancipador está conformado positivamente por las aspiraciones clásicas de la racionalidad, justicia y satisfacción, pero debe desarrollarse negativamente a través de la crítica rigurosa de los modos de pensamiento y acción (crítica) existentes...” (Kemmis, 1999:101).

- La dimensión institucional y social de la práctica y residencia, o la práctica inscripta en contextos: el reconocimiento de la complejidad de la práctica docente supone contextualizarla, pensarla como una práctica situada, en contraposición a una práctica universal válida para cualquier contexto, situación y sujetos. Así, el contexto no se concibe como agregado, sino como constitutivo de la propuesta de intervención del practicante. De esta manera, podemos hablar de prácticas situadas y contextualizadas, que suponen recuperar la idea de práctica como acción política y social, superando la imagen de práctica neutral. Desde aquí estamos recuperando los aportes de Giroux (1990) en lo que respecta a la categoría de docente como “intelectual transformativo”. Esto lleva a considerar el contexto de origen de los estudiantes para poder realizar una propuesta de intervención que intente generar condiciones de emancipación. “...como profesores, tenemos que conocer y comprender las perspectivas de los alumnos y ser capaces de ver y sentir las cosas desde esas mismas perspectivas. Cuando enseñamos, debemos ser capaces de introducirnos en las vidas de nuestros estudiantes y comprender cómo estructuran su mundo” (Liston y Zeichner, 1993:120-121).

- La relación entre la práctica y la investigación, o la práctica reflexiva y fundamentada: se apunta a la generación de una práctica que articule la intervención con procesos reflexivos que permitan darle sustento. Para ello, resulta necesario contar con herramientas básicas de investigación y el ejercicio de la reflexión sobre las

prácticas, entendidas éstas como proceso social, orientada a la acción, en relación con la ideología y al servicio de determinados intereses (Kemmis, 1999).

- **La relación entre los alumnos practicantes/residentes y los docentes orientadores:** se trata de una relación concebida como acompañamiento del proceso de formación y aprendizaje que se realiza en las prácticas y residencias. Supone la presencia física pero fundamentalmente una presencia comprometida con la orientación formativa del practicante. Para el docente también es una instancia de aprendizaje, una posibilidad de poder pensar su propia práctica a partir de la práctica del residente. Edelstein sugiere recuperar la noción de orientador y tutor para los docentes formadores. “Significada desde una perspectiva constructivista, se trata de interactuar con el practicante en los distintos momentos del proceso, sobre todo en relación con la elaboración de su propuesta, teniendo especial cuidado de no imprimir una determinada dirección que, consciente o no, se ajuste a las expectativas y representaciones previas del formador” (Edelstein, 1995:47).

- **La relación entre los practicantes/residentes y los profesores de cursos:** esto implica un tiempo comprometido con la formación del que se inicia en la docencia a la vez que un tiempo para repensar su propia práctica. Se trata de una experiencia coparticipada con los docentes formadores, de la construcción de un espacio formativo que recurre a la orientación, la anticipación de situaciones, la puesta en cuestión, la sugerencia.

- **La lógica de la acción o la lógica del acto:** siguiendo a Mendel, aquí nos posicionamos en lo que denomina la lógica del acto -incluyendo las fases de pre-acto y pos-acto-, priorizando el encuentro intersubjetivo docente-alumnos y docente-realidad y, al mismo tiempo, tomando distancia de la lógica de la acción que prioriza la fase preactiva aún en la instancia misma de clase. Al respecto, Cols señala que “el acto...es la acción ‘y algo más’. Ese plus del acto está dado por el encuentro interactivo del sujeto con la realidad, bajo la forma de otro, de la sociedad en sus distintas formas o de la realidad física” (2000:14).

Lo detallado hasta aquí intenta dar cuenta de algunos elementos que consideramos apuntan en la dirección de una práctica que supera la visión instrumental

y pretende aportar líneas instituyentes que fisuren lo instituido y las representaciones sociales sobre la práctica y residencia docente.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hemos realizado una reflexión acerca de las representaciones sociales acerca de las prácticas y residencias en la formación de docentes y las hemos relacionado con los procesos y fuerzas institucionales –instituido/instituyente-. A partir de allí, hemos tratado de dilucidar aquellos elementos que refuerzan las representaciones sociales en tanto instituidas y también aquellas orientaciones de las prácticas y residencias que intentan resistir esas representaciones desde lo instituyente. En el marco de esta relación dialéctica, no dejamos de sorprendernos de la potencia de las representaciones sociales que refuerzan lo instituido, ante lo cual lo instituyente aflora muy tímidamente. Evidentemente, la representación social instituida resulta funcional para el sistema y gran parte de los actores. Así, se nos plantea cuáles son las condiciones de posibilidad para que lo instituyente pueda tener alguna capacidad de incidencia en lo instituido. Evidentemente, esto supone replantearse estrategias, formas de concretar las relaciones con instituciones y docentes, maneras de difundir otros enfoques y orientaciones sobre las prácticas y residencias, con la intencionalidad de instalar una fractura en esa lógica funcional.

En esta línea, tenemos que señalar que desde la cátedra de Práctica Docente Integradora ve vienen implementando, como propuesta metodológica concreta, dos talleres[§]: uno destinado a los propios residentes y otro para los docentes que reciben practicantes en sus cursos. En ambos casos, la propuesta está centrada en la residencia docente y apunta a la reflexión sobre la práctica: en un caso, desde la instancia de formación de grado y, en el otro, desde la instancia de capacitación. Estos talleres actúan como dos polos que ayudan a fortalecer la instancia instituyente de las

[§] Para profundizar el conocimiento de ambas experiencias, remitimos a dos ponencias presentadas en las II Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la formación de docentes, desarrolladas en la Universidad Nacional de Córdoba en el corriente año: Menghini, R. y Yasbitzky, A. “Tendiendo puentes entre instituciones: experiencia de capacitación con los docentes que reciben practicantes”; Aiello, B. y Fernández Coria, C. “El taller de residentes: espacio para pensar y pensarse con otros”.

representaciones sociales sobre las prácticas y residencias, en sintonía con lo desarrollado más arriba. Sin duda que estas estrategias resultan limitadas y sería necesario complementarlas con otras, pero se sostienen en tanto creemos que desde allí se puede incidir, fisurar, cuestionar la funcionalidad de las representaciones sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Cols, E. (2000) “La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar”. En *Revista IIICE* Año IX, N° 17. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

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

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Madrid.

Habermas, J. (1972) *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid.

Jodelet, D. (1985) “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En Moscovici, S. *Psicología Social*. Paidós.

Kemmis, S. (1999) “La investigación-acción y la política de la reflexión”. En Pérez Gómez, A., Barquin Ruiz, J y Angulo Rasco, J. (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.

Liston, D. y Zeichner, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid.

Lourau, R. (1991) *El análisis institucional*. Amorrortu. Buenos Aires.

Aportes teóricos y metodológicos para la atención de las Necesidades Educativas en la Formación Inicial en la provincia de Río Negro

Paugest, Alicia
aliciapaugest@yahoo.com.ar

Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, Río Negro.

La afirmación: “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma” es odiosamente fatalista. La cuestión está en ¿cómo transformar las dificultades en posibilidades? El desafío es nuestro...”

Paulo Freire.

La Provincia de Río Negro a través de su normativa sostiene la igualdad de oportunidades como derecho inalienable de todos sus habitantes para desarrollar al máximo sus potencialidades, alcanzar autonomía e integrarse en forma plena a la sociedad.

En 1985 se sanciona la Ley N° 2055 de Promoción e Integración de las Personas con Discapacidad. En 1987 se aprueba el Reglamento General para el Nivel Primario (Resolución N° 90) en el mismo, además de la Educación Común del Nivel Primario, urbano y rural, se plantean diferentes modalidades, entre ellas se menciona la de “Educación Especial” priorizando la función de integración del discapacitado al medio social.

En 1988 se sanciona la Constitución Provincial que sostiene en el Art. 36° que “el Estado protege integralmente a toda persona discapacitada, garantizando su asistencia, rehabilitación, educación, capacitación e inserción en la vida social...” y en el Art. 63° “...asegura la atención de la educación especial como uno de los principios de la política educativa provincial...”. La Comisión de Cultura, Educación y Comunicación Social de la Legislatura asume la tarea de elaborar una Ley Orgánica de Educación y en la “*Declaración preliminar de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro*” (N° 2444) expresa que la educación es un derecho inalienable de los pueblos. Entre los enunciados, uno que aparece con fuerza en términos de

fundamentación es la decisión político-educativa de integración de niños y jóvenes discapacitados al sistema de educación regular.

La Ley Orgánica de Educación proclama fines y objetivos solidarios con una voluntad de pronunciarse por una formación generalista que contenga al sujeto social poseedor de derechos y libertades. Entre sus artículos establece como prioridades del estado provincial: la erradicación del analfabetismo, la deserción, el desgranamiento escolar, la no discriminación de los discapacitados y demás grupos carentes o marginados.

Esta norma se complementa con la Ley N° 3164 de Equiparación de Oportunidades para Personas Sordas e Hipoacúsicas, sancionada en 1997, y con otras normas emanadas del Consejo Provincial de Educación que regulan y pautan las acciones en el ámbito de la atención de las personas con discapacidad.

A partir de estos marcos normativos las instituciones educativas de los diferentes niveles pusieron en marcha diversas acciones y programas para dar respuesta a las demandas permanentes de la población con Necesidades Educativas Especiales.

Desde la Dirección de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización (DiFoCaPeA) (actual Dirección de Nivel Superior) se desarrollaron distintos proyectos:

- En 1989 se pone en marcha el Diseño Curricular de la Formación Docente para la Enseñanza Elemental Básica, en el cual se establece el espacio de “Integración” como seminario obligatorio para los alumnos del profesorado.
- En 1991 se concreta la Capacitación en Educación Especial para docentes en ejercicio, con una duración de cuatrocientas (400) horas reloj y con una inscripción que superó el centenar de participantes.
- Entre 1993 y 1994 se concretaron las Jornadas de Integración, destinadas a los profesores de los Institutos de Formación Docente de la provincia, responsables del dictado del Seminario de Integración, con una duración total de doscientas 200 horas reloj.
- En 1994 se realizó la inscripción para la capacitación en Necesidades Educativas Especiales destinada a docentes de escuela común, la que a pesar de tener más de ochocientos (800) aspirantes, no llegó a concretarse.

Por lo tanto, la temática y preocupación por las Necesidades Educativas Especiales comienza a aparecer como una constante en los Institutos de Formación Docente donde se generaron programas y acciones concretas que simultáneamente buscaron dar respuesta a las demandas de los docentes en actividad e instalar la problemática en el mismo proceso de la Formación docente inicial.

Este desarrollo permite afirmar que históricamente, tanto en la provincia de Río Negro como seguramente en otras jurisdicciones, las instituciones escolares y los docentes se encontraron con grandes interrogantes frente al desafío de la heterogeneidad, la diversidad y la atención de las necesidades educativas especiales en la sala de clase.

La política educativa en general, el sistema educativo en su conjunto así como sus distintos subsistemas, entre ellos el de la Formación Docente, no es ajeno a esta realidad como tampoco desconocen la complejidad y las implicancias que entraña un **abordaje auténtico** que posibilite educar atendiendo a las Necesidades Educativas.

Un punto de partida desde la **Formación y la práctica docente** que permitiría iniciar un camino diferente con propuestas de acciones concretas, atendiendo a esta finalidad, conlleva a reconocer cuatro pilares básicos:

- ⇒ **Incorporar en** el ámbito de la Formación Docente Inicial "la atención de la diversidad considerada como valor que permitirá orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad" como "**espacio curricular**" y específicamente desarrollar núcleos teóricos y aportes metodológicos de intervención para la atención de las Necesidades Educativas en general y Especiales en particular.
- ⇒ **Construir, consensuar y definir** en este espacio curricular **criterios** sobre los **fundamentos epistemológicos** de una escuela comprensiva.
- ⇒ **Potenciar** acciones que permitan desarrollar al máximo las capacidades individuales en consonancia con los marcos legales vigentes en el ámbito provincial y las finalidades sociales tanto en el ámbito formal como no formal.
- ⇒ **Concebir que la responsabilidad** de *concretar la letra de la normativa* es competencia de diferentes ámbitos: gubernamental; Organizaciones no gubernamentales; instituciones escolares de los diferentes niveles y modalidades. y,

docentes concretos a través de sus prácticas cotidianas o mediante la formulación de proyectos específicos de aula o en el marco de las instituciones.

Esta identificación de los cuatro pilares básicos para el análisis y el abordaje de la temática de la atención de las Necesidades Educativas en la Formación docente inicial, son constructos producto de la experiencia tanto con los futuros docentes como con los docentes en ejercicio. De modo que se los diferencia al solo efecto de una cuestión didáctica pero en la práctica cotidiana todos ellos se entrecruzan permitiendo la comprensión de la complejidad de la temática en cuestión.

Cuando se hace referencia al concepto de Formación es preciso reconocer que muchos investigadores lo abordan enriqueciendo las diferentes perspectivas. A efectos del análisis que se pretende realizar diremos que: "...Se entiende por "formación docente" a determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Desde esta categorización ... resulta clave la misma noción de "práctica docente", en un doble sentido. Por un lado como *práctica de enseñanza* que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la *práctica de enseñar...*"¹.

Ferry² plantea que "...formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma ... ello implica hacer referencia a tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación...".

Desde este lugar, el desafío en la Formación Docente Inicial es *cómo fortalecer* teórica y metodológicamente para posibilitar la integración sociocultural - que es el fin último de la escuela en relación con todos sus alumnos - con la preservación y el desarrollo de la propia identidad cultural.

En consecuencia se concibe que la Formación Docente:

- a) Debe por un lado brindar conocimientos sobre el alcance de lo cultural y las distintas significaciones de las culturas con las interactuarán los futuros docentes.

¹ Achilli, Elena L. (2000). Investigación y Formación Docente. Laborde Editor. Rosario. Argentina.

² Ferry, Gilles ((1997). Pedagogía de la Formación. Ediciones Novedades educativas. Bs. As.

- b) Debe garantizar que los futuros docentes adquieran las competencias técnico - pedagógicas. Esto no se refiere sólo a lo referente a la planificación disciplinar curricular, sino también a lo relativo a la selección y la confección de materiales específicos, la coordinación de actividades en grupo, las relaciones con las instituciones representativas de las diferentes culturas, las estrategias de incorporación de las familias y la capacitación para trabajar en grupo y participar en proyectos institucionales.
- c) Tiene el propósito central de “enseñar a enseñar”, así como también lo tienen el perfeccionamiento, la actualización y la capacitación para mejorar constantemente las estrategias de enseñanza. En el marco de la diversidad “enseñar” es aprovechar al máximo las potencialidades de los alumnos teniendo en cuenta las diferencias para posibilitar el enriquecimiento de los aprendizajes de los alumnos y los profesores.

No se puede desconocer que maestros y futuros docentes están llenos de dudas, interrogantes, incertidumbres en una escuela que se presenta cada vez con mayor complejidad. Vivimos una crisis de formato institucional, de sentido, en relación con el sentido de la escuela y el sentido de qué es ser maestro.(Rendo, 1998).

En este sentido, tanto los formadores de docentes como los propios docentes y futuros docentes no pueden desconocer esta realidad así como tampoco pueden perder de vista el carácter público de la práctica pedagógica.

Ante la pregunta ¿Cuáles serían las condiciones necesarias y las estrategias para una atención de las Necesidades Educativas Especiales real y no ficticia?. Provisoriamente podríamos decir que es fundamental:

- ◆ La educación relativa a las Necesidades Educativas no puede progresar aisladamente sino que debe formar parte de una estrategia global de la educación y de nuevas políticas sociales y económicas. Para ello es preciso revisar las políticas y las prácticas de todos los niveles de la educación.
- ◆ La decisión en el marco de la política educativa de garantizar la puesta en marcha de programas y proyectos específicos que permitan “concretar en acciones los enunciados y declaraciones de intenciones de un proyecto educativo”.

- ◆ La imprescindible capacitación de los docentes, de modo que los mismos puedan articular acciones coherentes con esta perspectiva en el marco de los Proyectos Institucionales y de aula. El espacio de la Capacitación debe promover la reflexión acerca de la responsabilidad institucional y personal de la necesidad de asumir una actitud comprometida, tanto colectiva como individualmente.
- ◆ Garantizar desde el ámbito gubernamental los recursos materiales y humanos para un adecuado desarrollo de acciones, articular acciones y acuerdos con otras instituciones sociales.

Todo lo anterior cobra mayor sentido cuando los formatos curriculares explicitan en sus fundamentos y mapas curriculares, espacios, contenidos y dispositivos específicos que atiendan a esta finalidad.

Este es el caso del Diseño Curricular de la Formación Docente para E.G.B 1 y 2 de la Provincia de Río Negro que "...tiene carácter de "proyecto público", para el que se invierten medios y recursos, se seleccionan y organizan un conjunto de conocimientos que constituyen una propuesta cultural fundamentada, sometida a valoración, a crítica y a justificación social"³.

Este Diseño Curricular Base fundamenta los Diseños Curriculares Institucionales, en ambos se definen dos espacios curriculares que en forma interdisciplinaria contemplan el abordaje teórico y metodológico de la atención a las Necesidades Educativas Especiales, ellos son: el área de Ciencias de la Educación y Psicología y el área de Residencia.

Es en el espacio curricular de "**Residencia III**" donde se evidencia con mayor fuerza esta propuesta.

En el mismo el alumno en formación transita por diferentes dispositivos pedagógicos que le permiten un "involucramiento con el espacio de la práctica" donde resignifica los contenidos trabajados en años anteriores, transfiriendo los mismos en el espacio concreto de la sala de clase y en la puesta en marcha de procesos reflexivos sobre la práctica.

Para ello se consideran diferentes instancias, que se traducen en tareas, donde las Necesidades Educativas Especiales no se constituyen en un contenido más.

³ Diseño Curricular de la Formación Docente para E.G.B 1 y 2. Río Negro. Año 2000. Pág. 7.

RESIDENCIA III

Trayecto Pedagógico Didáctico

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

Trayecto I

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

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

Trayecto II

II Trayecto		<i>Proceso de alternancia</i>	
Espacio	<u>Trabajo de campo:</u> <i>Establecimientos escolares</i>	<u>Trabajo en el centro:</u> Instituto de Formación Docente Continua	Espacio
Tiempo			<i>Tarea</i>

I ETAPA	1° Semana desde..... hasta.....	Observación no participante	Talleres de Reflexión y análisis de a práctica docente.	Centrar la mirada en la interacción socio-cognitiva (alumno – docente / alumno - alumno) para caracterizar al grupo. Identificación de alumnos con necesidades educativas comunes y especiales.	observaciones
	2° Semana desde..... hasta.....	Observación participante. Ayudantías.	Talleres de Reflexión y análisis de a práctica docente. Dos encuentros semanales	Centrar la mirada en la tríada Docente-Alumno-Conocimiento. Prestar especial atención a las interacciones : .- cognitiva (aluno-objeto de conocimiento) .- socio-cognitiva (alumnos-alumnos/docente-alumnos) .- contextual (alumno-alumnos -objeto de conocimiento- docente-contexto) Realizar ayudantías.	
	3° Semana desde..... hasta.....				
	4° Semana desde..... hasta.....				
II ETAPA	1° Semana desde..... hasta.....	Observación Participante.	TED TRPD	Elaboración de una red o Mapa conceptual: ¿qué se del contenido o tema?	planificación
	2° Semana desde..... hasta.....	Ayudantías	TED Trabajo de los profesores con el fin de evaluar el proceso de los practicantes	Acreditación del contenido y sus posibles relaciones dentro de la lógica disciplinar. Determino posibles relaciones interdisciplinarias.	
	3° Semana desde..... hasta.....		TED TRPD	Diseño de secuencias para indagar ideas previas ¿qué ideas previas tienen los alumnos sobre el contenido?	
III ETAPA	1° Semana desde..... hasta.....	Dictado de clases en horario completo.	TED TRPD	Sondeo de ideas previas Selección de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Decido posibles relaciones con otras áreas – interdisciplinariedad-. Diseño de las primeras actividades	Planificación, ejecución y evaluación
	2° Semana desde..... hasta.....			Desarrollo las secuencias. Continúa la selección de actividades adecuadas para el grupo. Adaptaciones curriculares.	
	3° Semana desde..... hasta.....				
	4° Semana desde..... hasta.....			Planifico la evaluación.	
IV ETAPA	1° Semana desde..... hasta.....		TRPD	Evaluación. Elaboración del informe final	
	2° Semana desde..... hasta.....		Coloquio	Defensa del informe final	

En síntesis esta ponencia tiene como finalidad compartir conocimientos construidos en el ámbito del Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste donde partimos de la convicción que espacios, como este, de análisis e intercambio permiten sobre la reflexión de la práctica cotidiana resignificar los saberes construidos.

En este sentido, se hace imprescindible, “sacar afuera” modelos y respuestas marginadoras y discriminatorias que en algunos casos son la resultante de no contar con elementos o estrategias de intervención y otros por planteos netamente ideológicos a los cuales tenemos también que abordar.

Los cambios profundos, en las aulas, generalmente poco tienen que ver con proyectos innovadores impuestos. Acompañar la puesta en marcha de proyectos que atiendan a las Necesidades Educativas supone generar espacios de participación que permitan el análisis, la reflexión y la elaboración de nuevas propuestas de acción, con el aditivo de ser un compromiso total de todos los involucrados en el sistema educativo y no acciones aisladas de algunas instituciones o salas de clases.

La reflexión compartida acerca de que principios partimos para proyectar la acción educativa es prioritaria pues es ése proyecto educativo quién define y da identidad propia a cada escuela, explicitando lo que se quiere conseguir. Para ello se requiere de un proyecto dinámico, abierto y reflexivo que posibilite dar respuestas a las necesidades que vayan surgiendo, lo que implica una evaluación constante del mismo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

Diseño Curricular de la Formación Docente para E.G.B 1 y 2. Provincia de Río Negro. Año 2000.

Diseño Curricular de la Formación Docente en Educación Especial. Provincia de Río Negro. Año 2006.

Documentos del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro.

N ° 1: Integración. Abordaje teórico práctico.

N ° 2: Necesidades educativas Especiales.

N ° 3: Plan Educativo Individual.

N ° 4: Aportes sobre Integración en la Propuesta Curricular.

Informe Final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, junio de 1994.

Informes del Congreso sobre Necesidades educativas Especiales “La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades”. 1995. España.

Ley N° 2055, sancionada el 20 de Noviembre de 1985.

Ley Orgánica de Educación N° 2444, Octubre de 1992.

Ley Federal de Educación, Junio de 1993.

López Melero, M (1990). La integración escolar, otra cultura. Málaga. Junta de Andalucía.

Lus, M. (1995). De la Integración escolar a la escuela Integradora. Paidós. Argentina.

Material de la UNESCO. Formación de Formadores. Necesidades Educativas Especiales. 1994.

Rué, J. Un reto educativo y político. Cuaderno de Pedagogía N° 212. España.

Rué, J. Un mundo de significados. Cuadernos de Pedagogía N° 254. España.

Ruiz, R - Giné C. Las necesidades educativas especiales. Cuaderno de Pedagogía N° 139. España.

La Práctica Docente... Un espacio de articulación

Saporito, Daniela
desaporito@yahoo.com.ar

Torrero, Mabel
info@institutogoyena.com.ar

Instituto Superior Pedro Goyena

FUNDAMENTACIÓN

El presente trabajo tiene como objeto socializar una experiencia de práctica y residencia llevada a cabo en nuestra institución con alumnas del cuarto año de la Carrera del Profesorado en Educación Especial, Modalidad Discapacidad Intelectual.

Este grupo de alumnas ingresan al cursado de esta carrera con la condición de poseer un título docente de base, y al llegar al cuarto año, luego de realizar observaciones y prácticas en Escuelas Especiales que atienden alumnos con Discapacidad Intelectual (Nivel Inicial – EPB) y en Instituciones del Nivel inicial y EPB Común, con alumnos integrados; llevan a cabo un trabajo final integrador de cierre.

Si bien el tema central es la práctica en la formación de los futuros docentes, su abordaje nos remite directamente a otro tema no menos importante que es el de la teoría. Teoría y práctica, práctica y teoría conforman dos aspectos de un mismo proceso cuya mirada parcializada ha producido y produce aún hoy grandes dificultades en el desempeño del rol docente. Desde el discurso muchos maestros suelen explicitar determinados postulados teóricos sobre propuestas innovadoras pero con muchas dificultades a la hora de su implementación en la práctica cotidiana.

A lo largo de la historia, las diferentes teorías en el campo de la pedagogía han surgido como intentos para explicar las prácticas de enseñanza pero dada la complejidad de la realidad del hecho educativo ésta última ha excedido generalmente a la primera.

La profesora María Cristina Davini en su ponencia “El Espacio de la Práctica en la Formación Docente” expresa: ... “ Los espacios de la práctica son espacios de construcción de la realidad y de emergencia de los problemas. Los problemas en el espacio de la práctica son problemas reales, aquellos a los que nos enfrentamos diariamente y que sintetizan como problemas en sí una gran cantidad de dimensiones.... Para entender los problemas de la práctica y en general las prácticas, podemos apelar a la teoría. Sin embargo, la lógica de la práctica es una lógica muy distinta a la lógica de la teoría. La práctica se resiste a reglas, la práctica es irracional y no obedece a prescripciones teóricas.”

Al hacer referencia a la práctica es importante establecer la diferencia entre la práctica entendida como *realidad educativa*, que debe ser objeto de estudio de manera que el futuro docente pueda conocerla, comprenderla y analizarla desde diferentes miradas y la práctica como la *tarea docente* con todos los aspectos que implica la construcción del rol. Desde ambas miradas, el espacio, de la práctica docente será el espacio formativo en el que teoría y práctica se vinculen dialécticamente, realimentándose.

En la estructura curricular actual de la Formación Docente la práctica constituye un espacio de aprendizaje que no es meramente técnico sino también de indagación y comprensión. Además es el eje vertebrador que da sentido y unidad, al tránsito del alumno-docente por diferentes espacios de práctica y a la interacción con diversos actores a lo largo de su carrera.

La práctica docente entendida en sentido amplio abarca mucho más allá del aula, tiene en cuenta a la institución y al contexto en que ella se enmarca; contempla también los compromisos del docente como actor institucional más allá de la tarea que desarrolla en el aula.

Desde la estructura curricular el Espacio de la Práctica es el lugar en que el alumno construye las competencias para el ejercicio del rol en conjunto con docentes, pares, maestros y profesores orientadores y otros actores. En ese espacio se establecen vínculos que según sus características pueden fortalecer u obstaculizar la idea de práctica como proyecto compartido.

Retomando la concepción de la Práctica como Eje Vertebrador de la Formación Docente, éste se concreta en la configuración de un Espacio Formativo articulador de toda la propuesta: el Espacio de la Práctica Docente. En este convergen, en una concepción integradora de la acción pedagógica, todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación.

La Práctica Docente supone la inserción del alumno en la realidad escolar, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla. En la acción pedagógica, descubre facetas insospechadas de la realidad, situación que lo induce a retomar los marcos teóricos con la necesidad de su revisión y complejización o bien al replanteo de su práctica.

La formación integral del futuro docente de Educación Especial, coincidente con los lineamientos curriculares para el Nivel Superior, debe contemplar la articulación entre la teoría y la práctica de tal modo que logre en el ejercicio de su rol profesional practicar la teoría como teorizar sobre la práctica, en un proceso continuo de investigación – acción – reflexión.

Además, el desafío educativo que enfrentamos en este siglo XXI, consistirá en brindar respuestas que garanticen la **atención a la diversidad**, respuestas que deberán contemplar el Principio de Igualdad, por el cual se deben ofrecer las mismas oportunidades a todos. Y el Principio de Equidad, que reconoce que cada persona tiene sus necesidades y el derecho a que se respeten sus características personales.

Este concepto de diversidad se sustenta en la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana y en la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la necesidad de cada persona.

Asumir la diversidad en la escuela no resulta sencillo, de la misma manera que no lo es aceptarlo en nuestro propio medio. Todo aquello que escapa de lo “normal” genera fantasmas, pero a la vez constituye un gran desafío para afrontarlos.

La atención a la diversidad implica:

- la aceptación de la existencia de historias y contextos de vida particulares.
- El reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento.

- La toma de conciencia de diversos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos y saberes previos de cada alumno.
- La admisión de la presencia de distintos estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizaje dentro un mismo aula.

Relacionado con estos conceptos surge una nueva visión sobre las personas con capacidades diferentes o **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.)**.

Compartimos la definición del Acuerdo Marco para la Educación Especial (Documentos para concertación, Serie A, N° 19).

“Las Necesidades Educativas Especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo.”

Por lo tanto, la Dirección de Educación Especial, tiene como misión brindar un continuo de prestaciones educativas constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral flexible y dinámico a personas con NEE, temporales o permanentes, brindado a través organizaciones específicas y apoyos diversificados.

ACERCA DEL TRABAJO FINAL DE RESIDENCIA DE LAS ALUMNAS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL ...

La Formación Docente de Grado se inscribe en la Formación Docente Continua y se complementa con la necesaria actualización y capacitación de los educadores.

La tarea implica alto compromiso social, ya que está destinada a los futuros responsables de la educación de niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales. Mediante la cual se posibilitará que estos se inserten con actitud reflexiva, crítica y participativa en un mundo complejo, signado por constantes cambios. Por ello, el Diseño Curricular debe ofrecer a los aspirantes a la docencia una formación integradora de los saberes necesarios para desarrollar las competencias requeridas por el rol de educador.

El trabajo final que realizan las alumnas del cuarto año de la Carrera Profesorado en Educación Especial, Modalidad Discapacidad Intelectual abarca cuatro aspectos. Para la cumplimentación de cada uno de ellos es necesario fundamentar su desarrollo desde los diferentes marcos teóricos proporcionados por las distintas perspectivas curriculares en un proceso de articulación teoría – práctica.

La docencia exige la permanente comprensión de la realidad educativa, por lo tanto, la primera parte del trabajo hace referencia a una caracterización diagnóstica de la realidad local con respecto a la atención de la diversidad, identificando tanto los aspectos positivos como aquellos que se constituyen en “barreras” que pueden ser de tipo social, cultural, político, arquitectónico, etc.. La segunda parte está constituida por la elaboración de una propuesta superadora que se origina a partir de la identificación de los obstáculos y culmina con la elaboración de un proyecto cuyo objetivo deberá centrarse en poder revertir la situación y favorecer la integración plena de la persona con discapacidad. Por último, y relacionado más directamente con la práctica docente en escuelas especiales y en escuelas de primaria básica con alumnos integrados se elabora una reflexión crítica de las planificaciones y de la experiencia durante la práctica.

1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO LOCAL

Los requerimientos de la realidad exigen hoy, replantear el concepto de “práctica de enseñanza” para ampliarlo y concebirlo como “práctica docente”, dado que el desempeño del rol profesional va mucho más allá de la tarea de enseñar, abarcando la necesidad de un abordaje de los condicionantes contextuales e institucionales que inciden poderosamente en el quehacer educativo.

En base a este concepto, en la primera parte de la propuesta tomamos en cuenta, “**La Escuela y su Contexto**”, que constituye uno de los principios organizadores de los contenidos curriculares. El desarrollo de este principio implica la comprensión de la problemática institucional y de la incidencia de las variables contextuales, mediante la consideración de distintos marcos teóricos.

El rol del futuro docente abarca, como ya hemos mencionado, un compromiso con la realidad de su tiempo, con sus alumnos, con su comunidad; en la capacidad de realizar reflexiones críticas, de tomar decisiones y de gestar cambios en sí mismo y en sus prácticas.

Cabe mencionar que los alumnos docentes provienen de distintas provincias de nuestro país (Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén) y de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires.

Partiendo de un análisis descriptivo de la localidad de donde provienen y teniendo en cuenta la atención a la diversidad de la población, realizan un relevamiento de las instituciones locales.

Este relevamiento abarca entidades relacionadas con las áreas de salud, educación, trabajo, deportes, recreación, etc.; tanto a nivel gubernamental como de las ONG (organizaciones no gubernamentales). El mismo contempla además la identificación de la modalidad de trabajo entre las instituciones, ya sea de forma aislada, integrada o en red.

También se lleva a cabo un análisis de la normativa, programas y proyectos existentes y de su implementación real en cada localidad (leyes nacionales y provinciales, ordenanzas municipales y disposiciones).

A partir de este diagnóstico, el alumno – docente deberá participar de actividades de pasantías, colaboración, apoyo, etc., durante al menos un mes. Para vivenciar, comprometerse y reflexionar sobre su futuro rol profesional, a fin de que comprenda que ante la complejidad de la post modernidad, el rol docente trasciende el ámbito del aula y la institución para abarcar también la dimensión social.

2. PROPUESTA SUPERADORA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Se parte de otro de los principios organizadores de los contenidos curriculares, **“La Educación como Práctica Social”**. Este principio implica la construcción de una actuación profesional coherente y fundamentada en una concepción integradora de las distintas dimensiones del hecho educativo.

En base a los problemas detectados en el diagnóstico inicial sobre el contexto local, las alumnas docentes plantearán distintas modalidades de intervención tendientes al mejoramiento de las áreas de atención a las personas con diferentes tipos de discapacidades (físicas, intelectuales, sensoriales, emocionales, etc.); en cuanto a salud, recreación, trabajo, deportes, educación, cultura, etc.

Algunas de las propuestas que se llevaron a cabo son, por ejemplo:

- **Proyecto “Venciendo barreras”** (localidad de Médanos, Pcia. De Buenos Aires). Cuyo objetivo se centró en la eliminación de las barreras arquitectónicas que dificultaban el acceso a escuelas, instituciones, edificios públicos; de las personas con disminución física. A tal fin solicitaron a la Municipalidad la construcción de rampas con pendiente suave, pasamanos a ambos lados, baños públicos y teléfonos accesibles, chicharras luminosas, vibradoras o sonoras para identificar lugares de peligro. Escalones con revestimiento antideslizante y el reemplazo de puertas giratorias o vaivén en edificios públicos.
- **Proyecto “De la pre- ocupación al ocuparse”** (localidad de Jacinto Arauz y General Acha, La Pampa). Se centra en la identificación de posibles puestos de trabajo (talleres de la comunidad, cooperativas, granjas de producción, etc.) para la persona con discapacidad y la formación laboral que deben recibir para una inserción efectiva en dichos puestos de trabajo .
- **Proyecto ¿Qué hacemos con nuestra localidad: Villalonga?** (localidad de Villalonga, Pcia. De Buenos Aires). Surge desde la Escuela Especial y tiene como objetivo lograr una participación activa de los alumnos y de la comunidad en general en el cuidado del su ciudad.
- **Proyecto “La huerta en la escuela”** (localidad Hilario Ascasubi, Pcia de Buenos Aires). Esta propuesta surge desde la Escuela Especial y abarca la producción de hortalizas con el objetivo de cubrir parte de las necesidades alimenticias de la población que presenta necesidades básicas insatisfechas (NBI).

3. PROYECTO DE INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL

Tomamos como punto de partida, el tercer principio organizador de los contenidos curriculares: “**La Práctica Docente**”. Apunta a la elaboración, puesta en práctica y evaluación de propuestas de enseñanza, sustentadas en los marcos teóricos abordados.

A partir del análisis de las prácticas docentes y de las dinámicas institucionales observadas durante las actividades curriculares del espacio: Práctica de Integración en E.P.B. 1 y 2, y en el Nivel Inicial; las alumnas docentes deberán realizar un Proyecto de Integración Institucional. Teniendo en cuenta que el proceso de integración del niño con NEE, no sea sólo una incorporación de alumnos a escuelas sino que reciban una educación equitativa, brindando a cada uno lo que necesita para lograr aprendizajes equivalentes y de calidad.

La inclusividad está sustentada fundamentalmente en una escuela de alta calidad educativa. De esta manera, la atención a la diversidad debería encararse potenciando todos los recursos disponibles para que las escuelas sean cada vez más inclusivas y la Educación Especial supera la situación de subsistema, asumiendo la condición de un continuo de prestaciones hacia la educación general, para ofertar una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

La temática de la inclusión – integración de alumnos con NEE representa, en sí misma, un desafío tanto para la Educación Especial como para la Educación Común; es decir para la sociedad en su conjunto. Implica analizar los supuestos que subyacen en la organización y administración establecida por los sistemas educativos, en tanto brazos políticos del Estado destinados a cumplir con el mandato social de educar a las nuevas generaciones.

Solo una reflexión profunda puede entrañar las teorías que han generado y albergan en su seno a dos sistemas paralelos de educación, que entran en colisión cuando los destinatarios del circuito segregado reclaman sus derechos para una educación integrada. Transformar el sistema educativo vigente es centrarnos en la idea de un modelo unificado cuyo fundamento pedagógico se base en la “individualización personalista”. En la actualidad ya no se trata de homogeneizar, la escuela de hoy debe ser un espacio abierto a la diversidad.

Integrar es coordinar, es trabajar con la diversidad y las diferencias, es pensar y concebir la posibilidad de que convivan personas con distintas capacidades e intereses, con diferentes formas de pensar y actuar, donde se resignifiquen y respeten la diferencias.

Tomando el sustento teórico de las diferentes materias, las alumnas docentes deberán realizar un Proyecto de Integración Institucional, en dicho proyecto deberán constar todos los pasos de desarrollo: nombre del proyecto, instituciones que intervienen, fundamentación, objetivos generales y específicos, metas, acciones, responsables del proyecto, temporalización, recursos, evaluación, etc..

A partir de este proyecto y teniendo en cuenta las observaciones realizadas en los distintos cursos, las alumnas deberán tomar dichos registros y realizar el Proyecto Pedagógico Individual del niño seleccionado. Las estrategias didácticas propuestas deberán estar integradas con las otras perspectivas de la carrera:

- Determinar – desde el punto de vista de la discapacidad – el diagnóstico y el pronóstico, teniendo en cuenta las áreas de la conducta.
- Informar – desde la perspectiva del aprendizaje – sobre el diagnóstico, seguimiento y evaluación, teniendo en cuenta la relación interdisciplinaria.
- Del análisis del Legajo extraer aquellos aspectos significativos de las pruebas administradas que permitan organizar las actividades.
- Mencionar características de la familia. Analizar el vínculo. Caracterizar el juego y los modos de intervención del adulto.
- Determinar el nivel actual de las competencias del alumno y su estilo de aprendizaje.
- Proponer actividades teniendo en cuenta las dificultades y los niveles del lenguaje.
- Observar y describir conductas desde las distintas formas de manifestación (vínculo, lenguaje, motricidad, cognición) y, a partir de ello determinar discrepancias en relación con los aspectos esperados por su edad cronológica.
- Analizar la observación según los parámetros relacionales de la expresividad motriz.

- Determinar el nivel de orientación o formación laboral y las posibilidades de inserción en el mundo del trabajo.
- Enriquecer la propuesta proponiendo actividades a partir del material analizado en los Talleres de Psicomotricidad, Música y Estrategias Visuales.
- Complementar el proyecto con una propuesta de aprendizaje – servicio y/o intervención comunitaria presentando diferentes temas relacionados con la formación ética: solidaridad, convivencia, participación ciudadana, no discriminación.

La finalidad de todo Plan Individual consiste en resolver las dificultades que presenta el educando por medio de la implementación de estrategias, procedimientos y programas, acordes a sus necesidades, brindándole una atención integral tendiente a descubrir sus potencialidades y las de su medio ambiente, ayudando así al sujeto a valerse de por sí mismo, a aumentar su capacidad para hacerlo y contribuir a que logre un grado aceptable de integración social.

CONCLUSIÓN

La Política educativa vigente entiende que la formación docente es un proceso institucional e interinstitucional, que si bien se centra en la escuela y en el aula, nunca puede desconocer el contexto sociocultural en el que está inmerso. Dichos escenarios constituyen la materia prima donde se ponen en juego la construcción del rol docente y la reflexión que esa misma construcción provoca. El trabajo llevado a cabo por las alumnas de Cuarto Año en el Espacio de la Práctica abarca los diferentes ámbitos de intervención mencionados, en un proceso de articulación continua entre los contenidos teóricos brindados por los diferentes Espacios Curriculares de la Carrera del Profesorado en Educación Especial y la experiencia obtenida durante la práctica docente.

La concreción de una investigación diagnóstica sobre la realidad socio educativa les ha permitido conocer tanto las fortalezas como los obstáculos existentes en

su localidad que pueden facilitar o por el contrario dificultar la atención e integración educativa-social-laboral de las personas con necesidades especiales de la comunidad.

A través de la elaboración de una propuesta superadora tendiente a transformar la realidad local, las alumnas pueden intervenir desde su futuro rol profesional a fin de ir logrando disminuir, a través de un verdadero trabajo en red, los obstáculos identificados que dificultan el desarrollo pleno de las personas con discapacidad.

El Proyecto de Integración Pedagógica abarca no sólo los acuerdos inter-institucionales sino también al Proyecto Pedagógico Individual de un alumno integrado permitiendo ambos visualizar el desempeño de la alumna-docente en su rol pedagógico a nivel institucional y del aula.

Por último, y dado que la mayoría de las alumnas provienen de otras localidades y provincias donde las escuelas de educación especial en su mayoría atiende a niños, jóvenes y adultos con distintos tipos de discapacidad (física- intelectual- emocional, etc) aunque la Carrera del Profesorado está orientada a la discapacidad intelectual abarca otras problemáticas dentro de la atención a la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. "El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela, una organización que aprende". Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación. (1994)

Ainscow, M. y Echeita, G. y Duck, C. " Necesidades educativas en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar". Madrid. UNESCO. (1993)

Ander – Egge, E. "La planificación educativa. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata." (1996)

Carr, W., Kemmis, S. "Teorías críticas de la enseñanza". Barcelona. Martínez Roca. (1998)

Casanova, M. " Educación hacia la integración". Madrid. Escuela Española. (1990)

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

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España. 1994.

Devalle de Rendo, Vega, V. " Una escuela en y para la diversidad". Buenos Aires. Paidós. (1995)

- García Hoz, Víctor. “La práctica de la educación personalizada”. Madrid. Rialp. (1998)
- García Pastor, C. “Formación del profesorado para el cambio educativo”. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.(1994)
- González Manjón, D. “ Adaptaciones Curriculares”. Málaga. Aljibe. (1998)
- Latas Parrilla. “El profesor ante la integración escolar: investigación y formación”. Buenos Aires. Cincel. (1992)
- López Melero. “Una nueva escuela para una nueva sociedad”. Publicaciones de la Fundación Navarro Viola. Buenos Aires.(1997)
- Molina García, S.” Escuelas sin fracasos”. Málaga. Aljibe. (1997)
- Zabala Vidiella,A. “La práctica educativa, ¿cómo enseñar?”. Barcelona. Graó. (1995)