

PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRÁCTICA DOCENTE Y RESIDENCIA

- INFORME FINAL -

ESTUDIANTE

María Álvarez Vallero

DNI: 39.560.188

maralvarezv.12@gmail.com

TUTORA

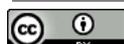
Gabriela Domjan

- DICIEMBRE 2019 -



ÍNDICE

PRÓLOGO	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1:	
Planificación de las clases	5
Aproximación al grupo clase.....	5
Unidad curricular	10
Unidad temática	21
Cronograma de la secuencia didáctica	28
Guiones conjeturales	30
CAPÍTULO 2:	
Análisis didáctico de las clases	47
Conceptualizaciones desde las que propongo el análisis	47
Primera clase: Síntesis y análisis	51
Segunda clase: Síntesis	56
Tercera clase: Síntesis y análisis	57
Cuarta clase: Síntesis y análisis	60
Recurrencias a lo largo de las clases	65
Instrumento evaluativo	66
CAPÍTULO 3:	
Construcción de la problemática	76
Tensión entre maestro explicador y maestro mediador	77
Desaprender, desandar, desarmar	81
Aprender a dialogar con la diversidad del aula	82
El aula como ecosistema.....	86
REFLEXIONES FINALES	90
BIBLIOGRAFÍA	92



Prólogo

Es un gran desafío observar(se) con cierta distancia para poder contar eso que vemos de nosotros mismos, o mejor dicho de meterse dentro de uno para contar eso que sentimos, que nos pasa, que nos moviliza por dentro. Me gusta definirme como una soñadora y enamorada de la vida, una “niña” muy curiosa que le encanta viajar en busca de aventuras. Sin embargo, esto no siempre implica moverse de lugar ni gastar fortunas en pasajes. Viajar, para mí, es animarse a salir de la propia comodidad en busca de nuevos mundos posibles. Justamente por eso elijo la docencia como profesión, porque consiste en hacer camino y salir al encuentro del otro.

Esta pasión por la educación, como la llamo yo, no siempre la reconocí con tanta claridad en mi historia personal. Vengo de una familia donde el estudio y la educación son el mayor valor que un padre puede darle a sus hijos. Será porque mis abuelos inmigrantes no tuvieron la posibilidad de estudiar por la necesidad de trabajar desde pequeños para ayudar a sus familias. O tal vez, porque desde tiempos muy remotos siempre hubo un docente en la familia: mi tatarabuela Justa, mi bisabuela Lucía y su hermana la tía Nena, mis abuelas y mi mamá. Esta historia familiar me marcó desde muy chica pero, como buena rebelde que soy -o quise ser-, me prometí no ser docente. ¡Que ilusa! En el secundario empecé a dar clases particulares como ayuda a amigos que no entendían las materias que a mí me encantaban como historia, geografía o lengua. Y al momento de elegir que carrera universitaria estudiar, reconocí que la enseñanza me gustaba mucho más de lo que quería asumir y que yo era la próxima en perpetuar la familia de docentes. Me dí cuenta que había algo inexplicable en mi interior que me impulsaba a lanzarme a la aventura por este mundo que desde mucho antes que yo naciera ya formaba parte de mi ADN: la docencia.

Durante el cursado de la carrera, busqué espacios de práctica que me ayudaran a conocer desde la praxis la teoría que estaba estudiando. Así fue como, en el 2016, me anoté como ayudante alumna en Historia Social y participé en la experiencia sociocomunitaria del Seminario Destejiendo Itinerarios en la Escuela Primaria donde tuve mi primer experiencia como estudiante con niños. En 2017, en el marco de mi ayudantía, fui a dar clases en la cárcel



de Bouwer por el programa del PUC. Y en 2018, obtuve una beca de intercambio en Córdoba (España) donde tuve la oportunidad de participar en un voluntariado de la Cruz Roja dando clases de español a refugiados. Con todo ese camino recorrido, en mi regreso a la Argentina estaba ansiosa por terminar la “carrera” -valga la redundancia- y comenzar a trabajar como docente. Pero muchas cosas habían cambiado, mis amigas y compañeras de estudio en la facultad ya estaban recibidas y me tocaba enfrentar sola el último tramo de la facultad. Esto me desanimó y llenó de miedo.

Finalizado este trayecto, a un paso de obtener el tan preciado título universitario, hago memoria de ese año y sonrío en mi interior por descubrir cuánto aprendí, cuánto caminé, cuánto crecí. Puse en práctica lo que por tantos años estudié y aprendí a volver sobre mis pasos con una mirada reflexiva pero sin juicios de valor. Aprendí que no estoy sola, que el aprendizaje es colectivo y que si llegué hasta acá es gracias a una infinidad de rostros que de un modo u otro me impulsaron a seguir caminando.



INTRODUCCIÓN

Este trabajo, forma parte de la instancia final del Seminario Prácticas Docentes y Residencia, mediante el cual se obtiene el título de Profesor en Ciencias de la Educación otorgado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. El mismo, es el resultado de todo un año lectivo de estudio, investigación etnográfica en el trabajo de campo, producción de material didáctico, reformulación curricular, trabajo con el contenido, construcción metodológica, puesta en práctica y reflexión sobre la misma. El grupo clase asignado fue un 1° año del Profesorado de Nivel Medio en Matemática de un Instituto de Formación Docente de la Ciudad de Córdoba¹, en el espacio curricular de Práctica Docente I.

El desarrollo se estructura en tres capítulos. El primero, titulado Planificación de las Clases, agrupa el trabajo previo a la residencia, conformado por el diagnóstico del grupo clase, la profundización de la unidad curricular asignada y el diseño de la unidad temática elegida. Además de las posibles reformulaciones curriculares y temáticas luego de la práctica. En el segundo capítulo, Análisis Didáctico de las Clases, se detalla el marco teórico que sostiene al mismo junto a la presentación de tres de las cuatro clases dictadas con la síntesis y análisis respectivos. Luego se retoman algunas recurrencias observadas a lo largo de las clases y dispositivo evaluativo como puntapié para la construcción de la problemática. Finalmente, en el tercer capítulo se desarrolla la problemática troncal de la propuesta: la preocupación por la mediación para el acompañamiento de los alumnos en el proceso de práctica con la evaluación como guía.

Es preciso aclarar que la persona gramatical utilizada para la redacción de este escrito está intrínsecamente vinculada al caso en el cual este se fundamenta. En este sentido, las conclusiones aquí vertidas se relacionan con la experiencia personal de la autora y sus conclusiones posteriores a la práctica.

¹ Se decidió no especificar el nombre del ISFD con el propósito de proteger la identidad de la institución y de los actores involucrados. Asimismo, no se busca indagar en la institución sino poner el foco en el análisis didáctico de las clases y la construcción de la problemática.



CAPÍTULO 1: PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES

APROXIMACIÓN AL GRUPO CLASE

El primer año del Profesorado en Matemática cuenta con dos divisiones debido a la gran cantidad de estudiantes que se presentan en el ingreso. Al comienzo del año cada curso cuenta con aproximadamente 60 inscriptos y luego disminuye considerablemente el número debido a las razones descritas en la aproximación institucional. Los mismos se dictan en simultáneo en el turno tarde que abarca de las 13 a 17:50 hs. y en segundo año se unifican en un solo curso por la importante reducción del alumnado. Puntualmente el grupo clase donde me toca desarrollar mi práctica docente forma parte de la división A.

Con respecto a este grupo, en las observaciones de las clases he notado que son respetuosos con los docentes y mantienen silencio en los momentos de explicación. Si bien esto no necesariamente es signo de escucha atenta, lo veo como una potencialidad en contraste con grupos de nivel secundario que dificultan el diálogo y desarrollo de la clase. En palabras de la docente de Práctica I:

Es un grupo bastante heterogéneo pero sin embargo funcionan bien a nivel grupo. Son un poco dispersos con lo cual uno tiene que controlar las risas pero responden muy bien a las actividades, de hecho les gusta cuando uno le presenta para hacer trabajos en clase y que después se arme tipo conversatorio. (Registro etnográfico, 21/06/19)

En este sentido, creo que una buena opción para trabajar con este grupo es proponer actividades diferentes a la clásica estructura de clase teórica y que los ponga en movimiento. Esta disposición del cuerpo es sumamente importante para este grupo porque en los demás espacios suelen pasar las horas sentados en los bancos resolviendo los ejercicios



matemáticos. Y como futuros docentes, es importante que también aprendan a trabajar con el cuerpo porque es el medio que tienen para enseñar.

Trayectorias formativas y vínculo con el conocimiento

El grupo clase presenta una gran diversidad de edades y trayectorias, lo cual en un primer año se presenta como un gran desafío para los docentes.

A veces vienen a plantearte o que se dan cuenta que no tienen los contenidos que tendrían que haber visto en el secundario, entonces cuando comienzan a cursar se dan cuenta que en eso hay un gran desfase en lo que algún otro compañero sabe digamos y lo ellos traen... o que a veces le cuesta más. (Registro de campo, 03/07/19)

Ante esta situación, se intenta acompañar a los ingresantes mediante tutorías con estudiantes avanzados y talleres especiales en caso de que la dificultad se plantee en forma masiva. Además, se busca que las propuestas en clase puedan combinarse con la vida familiar y laboral de los estudiantes, “porque muchas veces los alumnos creen que con venir a clase es suficiente.” (Registro de campo, 03/07/19)

Una de las cuestiones que plantean los docentes es que los estudiantes se sientan cada vez menos tiempo a estudiar y en el profesorado de matemáticas, los estudiantes necesitan muchas horas de hacer ejercicios de las materias específicas y es algo que no están pudiendo hacer.

Cuando uno empieza a indagar, son estudiantes con muchas horas de trabajo, tienen familia y cursan, con lo cual a veces tienen solo una hora a la noche o los fines de semana. Es algo que los docentes tenemos que poder ver, esto de lo diverso. (Registro de campo, 03/07/19)



¿De qué modo se pueden acompañar las diversas trayectorias y la acotada disponibilidad de tiempo para estudiar y reunirse fuera del aula? Ante esto, destaco la importancia del ingreso nivelatorio que aporta una base común a todos los estudiantes y que se sigue trabajando durante todo el primer año, especialmente en las disciplinas generales. A su vez, considero necesario brindar espacios de trabajo grupal en el aula y coordinar entre los distintos espacios curriculares para construir herramientas conceptuales y metodológicas comunes. Una de las formas de comenzar a trabajar así son los talleres integradores que se realizan en conjunto entre las disciplinas generales y será desarrollado en el próximo apartado.

En el diálogo con los estudiantes, otra recurrencia ha sido la dificultad para las disciplinas generales ya que nunca antes las habían trabajado, tienen menos horas de clase y requieren mayor tiempo de lectura. “La carga horaria es mayor con las materias específicas y suelen costarnos mucho más las generales” dice un alumno de matemática, a lo que agrega el delegado del curso:

Es difícil porque la mayoría trabajamos entonces nos la rebuscamos para trabajar en los momentos libres, yo trabajo en un Call Center y entre llamada y llamada hago algún ejercicio, pero con las materias pedagógicas es más difícil porque tenés que leer y te lleva mas tiempo.(Registro de campo 28/06/2019)

En este sentido, como residente del Campo de la Práctica, me veo desafiada a abordar esta problemática de forma tal que los estudiantes pongan en juego los contenidos tanto de las disciplinas generales como específicas a través de la experiencia en el trabajo de campo. Estoy convencida que la teoría puesta en práctica es uno de los medios por excelencia para facilitar la comprensión a los estudiantes.



Formas de habitar el tiempo y el espacio

Otra cuestión a tener en cuenta, es la asistencia a clase que varía según la asignatura. En el caso de las específicas, al ser materias tienen la posibilidad de regularizar con lo cual el porcentaje de asistencia no es tan alto como en los seminarios-taller (como es el caso de Práctica Docente I) donde únicamente pueden promocionar. Sin embargo, la complejidad de los contenidos y la necesidad de sacar las dudas en clase, lleva a que la concurrencia a las mismas sea alta. En cambio, Práctica Docente I, suelen llegar alumnos incluso 40 minutos después del comienzo de la clase.

Ahora bien, ¿cuáles son los motivos por los cuales ingresan tarde a clase? Luego de haber dialogado con muchos de ellos y de escuchar a los directivos, preceptores y docentes, una de mis hipótesis es que en muchos casos se debe a que la mayoría de los estudiantes trabaja e incluso tienen familiares a cargo, lo cual dificulta el cursado. Inclusive el delegado de curso, declara no tener tiempo para asistir a las reuniones del centro de estudiantes “porque salgo de clase y me voy a trabajar hasta las 00 hs. y a la mañana entreno todos los días... pero nadie más quería hacerlo” (Registro de campo, 28/06/19)

El aula se encuentra en la segunda planta y posee un ventanal panorámico muy amplio que permite el ingreso de luz natural y da gran visión. Los bancos son de dos cuerpos, similares al de las escuelas secundarias y ordenados en filas en dirección al pizarrón. Un detalle que me sorprendió al ingresar al aula, es detectar que los alumnos suelen tener sus asientos ya asignados con lo cual se terminan formando “grupos” que fácilmente se localizan en sectores del aula. Esto, sumado a la participación de alumnos recursantes (especialmente en las asignaturas específicas), pareciera que no posibilita la integración de los estudiantes y el sentido de pertenencia que los lleve a reconocerse como un solo grupo más allá de las individualidades.

Finalmente, en cuanto a la forma de habitar los espacios, aún no percibo un sentido de pertenencia que los invite a utilizar las instalaciones del Instituto con independencia. Tienen establecida un aula puntual y se movilizan del aula a la cantina o a lo sumo salen a la puerta de ingreso para fumar en los recreos. Y tampoco movilizan los bancos o rompen con la



estructura de filas mirando hacia el pizarrón. ¿Qué pasaría si busco una dinámica para mezclar los estudiantes para que trabajen con nuevos compañeros? ¿Y si a esto le sumo la redistribución del espacio aúlico aprovechando la modalidad seminario - taller? Intentaré ponerlo a prueba en la planificación de mis clases para ver los resultados.

Vínculo específico de este grupo con las asignaturas generales

Frente a las características de este grupo clase que les dificulta la lectura y dado que Práctica Docente I es un seminario-taller, la profesora ha optado por nutrirse de los materiales de otros espacios curriculares como son Pedagogía y Problemática Socioantropológicas. Frente a esto, ¿qué contenidos ven en esas asignaturas? Una de las cuestiones que plantean los estudiantes es que este año, la profesora de Pedagogía hizo un acuerdo con ellos para dictar la materia en el aula cada 15 días, teniendo entre medio trabajo virtual junto a Lenguaje Digital y Audiovisual. Sin embargo, en el plan de estudios están asignadas 4 hs semanales para la primera y 2 hs para la segunda lo cual no se cumplimenta como debería ser. Además de las dificultades que algunos estudiantes tienen con el uso de las plataformas virtuales y el acceso a internet desde sus casas. Ante esto los estudiantes plantean:

La de lenguaje nos derivó a una plataforma virtual para hacer trabajos en la web pero sin explicarnos. Es como si nos diera clase a distancia, en una plataforma ajena porque es de España y en clase hablamos de cosas nada que ver. Pero nunca nos explicó cómo usarla y por eso queremos hablar con ella para que nos dé una mano. Porque yo por ejemplo, con 31 años más o menos me puedo defender con las actividades pero hay gente que no, incluso gente que jamás uso un programa de ese tipo, incluso algunos no tiene computadora ni internet para trabajar, lo cual no es justo. Acá no tenemos computadoras y ese es el tema. Hay gente que se está yendo a otro lado o a la casa de compañeros para poder hacerlo. (28/06/19)



Es más difícil el seguimiento de los contenidos de pedagogía y dado que nunca han trabajado temas de este tipo les cuesta mucho comprender los textos. Con lo cual se plantea un desafío extra al momento de desarrollar los temas de Práctica Docente I. Lo cual se acentúa en el segundo año, donde cursan Didáctica General que retoma conceptos de Pedagogía. Me pregunto ¿cómo trabajar material teórico con los estudiantes de forma tal que puedan leerlo y entenderlo? ¿De qué forma ayudarlos con los temas que no están pudiendo comprender en asignaturas troncales como pedagogía?

UNIDAD CURRICULAR

El Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, según el Diseño Curricular Provincial, se clasifica en tres grandes campos: Formación General, Formación Específica y Formación de la Práctica Docente. En el primer año, tenemos dentro de la Formación General a Pedagogía, Problemáticas Socioantropológicas en Educación y Lenguaje Digital y Audiovisual; en el campo de la Formación Específica a Elementos de la Aritmética y del Álgebra, Problemáticas de la Geometría I y Modelización Matemática; y finalmente Práctica Docente I, cumpliéndose un total de 24 hs cátedra semanales de cursado.

Centrándonos en Práctica Docente I como la unidad curricular que nos compete y tomando como orientadores el Diseño Curricular Provincial y el Programa de Cátedra, se la propone como el inicio del proceso de indagación de las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas y sociales históricamente determinadas, cuya especificidad implica el trabajo en torno al conocimiento. A partir de asumir la complejidad de estas prácticas, se plantea la construcción de claves de interpretación que permitan reconocer tanto notas distintivas como manifestaciones de lo común y de lo diverso.

En efecto, se propone la deconstrucción, reconstrucción y reflexión de las experiencias educativas como espacios de desarrollo de subjetividades en un determinado contexto. Esto implica, por una parte, el análisis de las representaciones sociales del ser docente desde la propia biografía escolar, la historia de formación y las trayectorias



académicas; y por otra parte, hacer consciente la diversidad de experiencias educativas en el contexto socio-cultural. Para ello, desde el espacio de Práctica se tiene previsto una aproximación empírica a las instituciones educativas con el objetivo de recolectar información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico de la realidad del campo educativo.

El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Se trata de un abordaje teórico metodológico que favorece una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. (Diseño Curricular Matemática, pág. 18)

La misma tiene el formato de seminario taller con una carga horaria de 4 hs cátedra. Se dicta de manera semanal tres horas quedando una hora para la elaboración de los talleres integradores. Busca articular con las demás asignaturas de cada año, con el objetivo de poner en juego la teoría en la realidad educativa. Para ello se trabaja con herramientas analíticas y metodológicas que les permitan a los estudiantes analizar las observaciones que realizan. A su vez, el docente de este espacio es el responsable de coordinar un taller integrador bimensual de trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes del ISFD. En primer año, el taller se organiza en torno al eje “Contextos y Prácticas Educativas” procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares: Problemáticas Socioantropológicas en Educación, Práctica Docente I y Elementos de la Aritmética y del Álgebra.

Cabe aclarar que hasta el año 2017, las instituciones a las cuales ingresaban los estudiantes de primer año de todos los profesorados provinciales eran espacios educativos no escolares y, a partir del segundo año, se realizaba el ingreso a las escuelas. Sin embargo, esta modalidad fue modificada recientemente por el Memorándum N° 01/18, el cual indica



que se debe garantizar la inserción de los estudiantes en las instituciones escolares desde el primer año. Dice el mismo:

Lo anteriormente expresado se fundamenta en la función de fortalecer y enriquecer la preparación para el nivel para el que se forman los estudiantes, como así también, facilitar el abordaje de la diversidad de instituciones, contextos, orientaciones y problemáticas que caracterizan la educación (Memorándum N° 01/18)

Si bien este cambio se plantea como una mejora a la formación docente, como residente del espacio en el Prof. de Matemática considero que, por el contrario, acota la mirada de los estudiantes sobre los espacios educativos. Por tanto, es de suma importancia dar la posibilidad a los alumnos de conocer otras experiencias fuera del sistema educativo como modo de complejizar el campo de desempeño laboral y desnaturalizar la propia biografía escolar. Esto adquiere relevancia, si tenemos en cuenta que en muchos casos los ingresantes son recientes egresados del nivel secundario con lo cual han pasado la mayor parte de su vida dentro del sistema escolar.

Si comparamos el diseño curricular y el memorándum, se puede notar cierta incongruencia entre los objetivos y el trabajo de campo. Surge la dificultad de no superponer las observaciones de primer año orientadas a analizar el vínculo de la escuela con su contexto, con las de segundo centradas en el análisis institucional. Dado a que es un cambio reciente, nos encontramos frente a un período de transición y reacomodo del espacio de práctica, donde los docentes buscan alternativas para sortear el desafío. En el caso concreto, del grupo clase donde me encuentro desarrollando mi residencia, la docente a cargo ha tomado la decisión de poner énfasis en los proyectos sociocomunitarios de las escuelas, con el objetivo de analizar también instituciones no escolares en el marco del Memorándum N° 01/18.



Núcleos conceptuales

A continuación presentaré los ejes propuestos por el Diseño Curricular, retomando algunas sugerencias bibliográficas del Programa de Cátedra con modificaciones personales. Cabe destacar que los mismos no se plantean en un orden cronológico y estático sino por el contrario, se irán trabajando a lo largo de la cursado en forma espiralada según las demandas de los estudiantes.

El primer núcleo es transversal a los demás debido a que del mismo se desprende el trabajo de campo de primer año. Por su parte, el segundo núcleo se comienza a trabajar en el Seminario del Oficio de Enseñar al momento del ingreso y se continúa estudiando a lo largo de todo el primer año tanto en el Campo de la Práctica como en el de la Formación General. El núcleo de las experiencias educativas, propone la reflexión tanto de espacios escolares como no escolares que llevan adelante propuestas en relación a Matemática. Sin embargo, el mismo se pone en tensión con la reforma del Memorándum antes mencionado y por lo que he vislumbrado en las clases no se llega a trabajar en profundidad. Finalmente, brindar herramientas metodológicas de análisis es de suma importancia para el momento de ingreso a las instituciones.

❖ **Prácticas educativas como prácticas sociales situadas**

Prácticas docentes y prácticas de enseñanza. Relaciones enseñanza-transmisión-aprendizaje. Tradiciones o modelos de docencia. Conformación histórica de la docencia en el Nivel Secundario.

Bibliografía:

- STEIMAN, Jorge: “Práctica social, práctica docente, práctica de la enseñanza” en “Las prácticas de enseñanza- en análisis desde una Didáctica reflexiva”. Grupo Editor, Miño y Dávila. Bs. As. 2018.



- EDELSTEIN, G. (2003) Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes. En GIMÉNEZ, G. (coordinador de edición) Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes. Brujas. Córdoba
- MEIRIEU, Ph. La opción de Educar y la responsabilidad pedagógica. Ética y pedagogía. Conferencia Buenos Aires Octubre 2013.
- SIEDE, I. (2007) La educación política. Ed. Paidós

❖ Representaciones sociales del ser docente

Ser docente de Matemática y hacer docencia en el Nivel Secundario. Saberes y conocimientos necesarios. Motivos de elección de la carrera. Historias de formación y trayectorias académicas. Biografías escolares y personales. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Su dimensión política y sociocomunitaria.

Bibliografía:

- ALLIAUD, A. (2017) Los Artesanos de la Enseñanza. Ed. Paidós.
- ALLIAUD, A. (2004) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación.
- TENTI FANFANI, E. (2008) Conferencia: Sociología De La Profesionalización Docente.
- NICASTRO, S. y GRECO, B. (2012) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en Espacios de Formación. HomoSapiens Ediciones. Cáp 1 (págs 26 a 48)

❖ Experiencias educativas en el contexto sociocultural

Espacios escolares y no escolares de educación Matemática. La comunidad y las organizaciones que llevan adelante propuestas educativas en Matemática: museos, centros interactivos, clubes y ferias de ciencias, campamentos científicos,



olimpiadas, medios masivos de comunicación, centros vecinales, Congresos Científicos Juveniles, entre otros. Organizaciones y espacios sociales que trabajan con jóvenes y adultos. O.N.G.

Bibliografía:

- JUNTOS POR LA EDUCACIÓN. (2006) Escuelas, organizaciones comunitarias y proyectos educativos.
- FREIRE, P. (1994) “Educación y participación comunitaria”. En AA.VV: Nueva perspectivas críticas en educación, Barcelona, Paidòs.
- ANIJOVICH R. CAPPELLETO G y otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Bs. As. Paidós.

❖ **Herramientas de investigación para el trabajo de campo**

Aportes de la investigación etnográfica para la intervención educativa: observación, la conversación como aproximación dialógica, entrevista, lectura de proyectos educativos y socio comunitarios, registro escrito y fotográfico. Documentación de la vida cotidiana.

Deconstrucción y reconstrucción analítica de experiencias biográficas vinculadas a la educación en Matemática y de los modelos internalizados, desde una posición de reflexividad crítica. Leer y escribir acerca de las prácticas. Biografías, narrativas y documentación pedagógica de la experiencia.

Bibliografía:

- ACHILLI, L. E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Rosario: CRICSO.
- AVILA, S. (1996) Instituciones Educativas y Contextos. Observaciones desde el trabajo de campo. Congreso Internacional de Educación.



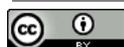
- MARTINO Andrea (2012) La entrevista en el Diagnóstico Institucional. Elementos para el trabajo de campo. Material de Cátedra.
- GUBER, R. (2016) La etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Posicionamiento como Profesora de Ciencias de la Educación

En el marco del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, considero de suma relevancia el espacio de Práctica Docente como nexo entre los aprendizajes teóricos de las demás disciplinas y la realidad educativa del momento. El mismo plantea experiencias significativas en el trabajo de campo como modo de poner juego los conocimientos aprendidos en el Instituto.

A diferencia de nuestra formación universitaria, en los Institutos de Formación Docente, el espacio de Práctica en el espacio escolar es en forma gradual para que los estudiantes aprendan a reflexionar de a poco en torno a prácticas tan naturalizadas como las escolares. En primer año se propone el análisis del contexto escolar, en segundo lo institucional, en tercero se ingresa al aula para observar la dinámica de clase, para finalmente tomar el lugar del docente para dictar las clases que cumplimentaran la residencia final. Esto me parece una fortaleza en la formación ya que posibilita que los estudiantes comiencen a familiarizarse con el espacio donde se van a desenvolver profesionalmente y promueve el trabajo de campo y la experiencia como modo de aprendizaje. Sin embargo, insisto en la necesidad de ampliar la mirada de lo educativo más allá de la escuela. Las mismas se encuentran inmersas en un contexto determinado y el trabajo en red con otras instituciones es sumamente necesario para abordar la complejidad educativa. Museos, bibliotecas, ONGs, clubes, ferias de ciencia, centro vecinal, dispensario, etc. enriquecen el trabajo en torno al conocimiento.

En el caso del grupo clase en el que me encuentro realizando mi residencia, siendo el primer año de la formación, veo ciertas dificultades al momento de ingresar a las



instituciones por el simple hecho de desconocer la modalidad de observación. La diversidad de trayectorias genera un abanico infinito de posibilidades al momento del análisis posterior a las observaciones. Con lo cual adhiero a la opción de la docente de Práctica Docente I por enviarlos en grupos a las instituciones para que puedan ayudarse mutuamente y aportar sus conocimientos previos en el trabajo de campo.

Por otra parte, un cambio importante que haría en el Programa de Cátedra es en relación al orden de los dos últimos núcleos conceptuales dado que los tiempos previstos para el ingreso de los estudiantes en las instituciones y el nuevo foco del primer año en el espacio escolar. Esta modificación se verá plasmada en mi planificación y planteo de la unidad curricular donde abordo primero las “Herramientas de Investigación para el Trabajo de Campo”, antes de “Experiencias Educativas en el Contexto Sociocultural”. A raíz del Memorándum que quita el foco de las instituciones educativas no escolares para analizar el contexto sociocultural desde el interior de las escuelas, considero que una buena alternativa para los próximos años puede ser seleccionar secundarios con un trabajo activo con organismos externos tales como museos, clubes, ONGs, radios, etc. para que a partir del trabajo de campo se pueda trabajar tanto el contexto como la diversidad de experiencias educativas disponibles en la ciudad de Córdoba.

Finalmente, considero sumamente importante habilitar el espacio a la reflexión y el análisis crítico de las prácticas educativas, dado que la especificidad de su campo - Matemática - no genera esas instancias en las clases. Si bien, tienen poco tiempo para leer y pocos pueden reunirse fuera de clase, junto a mi coformadora y como residente, decidimos acompañar a los alumnos en su primer acercamiento a las instituciones y facilitar el espacio del aula para la producción grupal en el análisis de la práctica.



Reconstrucción de la Unidad Curricular

Luego de haber realizado mis prácticas situadas creo interesante hacer el ejercicio de relectura de la unidad curricular formulada previa a mi residencia. Los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba entienden por unidad pedagógica “*a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditados por los estudiantes.*” En el primer informe, hice una breve presentación del espacio curricular asignado (Práctica Docente I), de los núcleos conceptuales que aborde con el detalle de mi posicionamiento como Profesora en Ciencias de la Educación en relación a ello. Sin embargo, luego de haber estado inmersa en el desarrollo de una parte de esta unidad curricular, con alumnos concretos y en un contexto particular, creo que es necesario profundizar en el tipo de formato que adquiere el espacio de Práctica cuya particularidad no se puede limitar únicamente a definirlo como seminario.

El Campo de la Práctica, requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría-empiría. Los ejes propuestos para cada año del trayecto retoman las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos, demarcándose del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas. (Diseño Curricular Prof. Matemática, p. 16)

En este sentido se opta por el formato de seminario el cual busca integrar los talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo como ámbitos propicios para la profundización temática, la búsqueda en diversidad de fuentes, el análisis de textos, la argumentación y el contraste con otras ideas. Ámbitos para pensar y pensar-se dando lugar a la palabra y a la escritura en las prácticas cotidianas. Pensando en el caso del grupo clase que se me asignó y teniendo en cuenta que es un primer año, considero necesario abordar la especificidad del campo en general y el tipo de formato en particular, muy diferente a la modalidad *asignatura* que predomina en el nivel secundario. Este último se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares específicos, mientras que el *seminario* de Práctica



Docente aspira a integrar los aportes de las disciplinas generales y específicas de la formación, en relación al trabajo in situ y a su puesta en acción en situaciones reales de la vida cotidiana en las instituciones educativas. La diversidad de formatos que abarca este espacio, posibilita formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales. Pero para aprovechar al máximo sus posibilidades, se debe abordar su especificidad con los alumnos para que puedan apropiarse la particularidad del espacio de práctica que muchas veces se asocia a “la materia más fácil” “la que menos atención me requiere” “en la que menos se estudia y no me requiere tanta lectura”.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular. (Diseño Curricular Prof. Matemática, p. 18)

En mi opinión, los docentes debemos revalorizar la riqueza del espacio de Práctica como forma de efectivizar la experiencia de *praxis* de la cual habla Freire. No como activismo vacío ni como teoría distante de la realidad social, sino como la puesta en acción de todos aquellos contenidos abordados en las demás disciplinas, repensados y puestos en tensión en situaciones concretas de la cotidianeidad educativa. Para que esto sea posible, es preciso utilizar el amplio abanico de formatos contemplados en el Seminario de Práctica Docente:

- Taller: espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas a través del trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia corporal, lúdica y motriz, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas individuales o en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional.
- Ateneo: permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente.



- Trabajo de campo: Se trata de un abordaje teórico metodológico que favorece una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno.
- Tutoría: se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas docentes. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción.

Durante mi residencia, estos formatos se hicieron presentes en modos diferentes. El *taller* al proponer un juego como modo de abordaje de la metodología de investigación, en el trabajo colectivo se propuso tanto en el espacio áulico como en la producción del trabajo final que fue grupal y también en las instancias de plenario y debate. El *ateneo*, al regresar a clases luego de las semanas de observación en las instituciones donde los alumnos relataron su experiencia personal y buscaron vincularla con los temas trabajados con la ayuda de los compañeros. El trabajo de campo, que transcurrió entre medio de mis clases y acompañé virtualmente como detallo en los siguientes apartados. Y por último, la tutoría se sostuvo tanto de forma virtual (grupo de Whatsapp, por Drive y mail) como presencial post práctica cuando despejaban dudas al finalizar las clases y terminada mi residencia cuando regresé a clase donde facilité un espacio de trabajo particular con cada grupo.

Según mi punto de vista, esta diversidad de formatos que conforman al Seminario de Práctica Docente constituyen una gran ventaja (a pesar de contar con menor carga horaria que los demás espacios curriculares) porque dan la libertad de jugar con la forma de abordaje de los contenidos. Pero no por ello descuida los temas sino que se apoya en las demás unidades curriculares que los desarrollan exhaustivamente. Como docentes en Ciencias de la Educación y con Didáctica como disciplina troncal de sustento de nuestro campo, considero fundamental respetar la especificidad de cada espacio curricular para no opacar su riqueza únicamente en el dictado teórico como muchas veces sucede. Tanto por desconocimiento como por tener incorporado el *habitus* de maestro explicador y alumnos



que simplemente escuchan. La confrontación de ideas, el ejercicio de la escritura reflexiva sobre la práctica, el poner el cuerpo en movimiento y la creatividad en acción son requisitos necesarios para la formación de los futuros docentes. Porque aportan una mirada integral de la tarea docente y potencian una diversidad de habilidades que son imprescindibles para el trabajo en una sociedad tan compleja y cambiante. Sobre todo, potencian la construcción de sujetos críticos de la realidad social que trabajan en pos del bien común.

Finalmente, como profundizaré a lo largo de mi trabajo, la evaluación ha sido troncal en mi propuesta de residencia y al releer los Diseños Curriculares Provinciales, me doy cuenta de que también hacen un aporte en este sentido. Allí se propone en los espacios de *seminarios*, instancias evaluativas “*cualitativas y continuas*” y una instancia evaluativa final que puede asumir diferentes modalidades como la producción escrita de un informe, ensayo o monografía, y su defensa oral; la revisión e integración de los contenidos abordados en el año; entre otras. A diferencia de las *asignaturas*, que cuentan con diversas instancias evaluativas parciales a lo largo del año además de la instancia integradora del final debido a la densidad de contenidos de las Disciplinas Generales y Específicas, el seminario se propone evaluar procesualmente y con la libertad de asumir la modalidad más pertinente a cada caso. Sin embargo, tal y como sucedió con mi grupo clase, la mirada arraigada de los alumnos en la calificación hace que ellos mismos demanden una nota como modo de “tener seguridad” o “confirmación” de su efectivo paso por el Seminario. Instancia que a mi entender, es necesaria desnaturalizar y desandar con los alumnos, para que se asuma como un proceso de aprendizaje más allá de la calificación sobre el mismo.

UNIDAD TEMÁTICA

Para el dictado de mis clases en el Prof. de Matemática, dentro del Programa de Práctica Docente I, se me fue asignado el núcleo conceptual “Herramientas de Investigación para el Trabajo de Campo” mediante el cual se buscó abordar la singularidad y complejidad de las prácticas educativas como prácticas situadas.



Dado que el período de trabajo de campo de los estudiantes coincide con mi mes de residencia, opté junto con mi coformadora, por tomar la primera clase luego del receso invernal donde presentaré las herramientas de registro etnográfico, previo al ingreso de los estudiantes a las instituciones. Las mismas serán profundizadas por el profesor de Problemáticas Socioantropológicas en simultáneo al período de observación.

En el retorno a clase, luego del trabajo de campo de los estudiantes, habilitaré un espacio de plenario donde los mismos puedan compartir su experiencia a la luz de tres ejes orientadores: contexto local y social de la escuela, influencia del mismo en las prácticas educativas, y tensión entre lo documentado e indocumentado. Para ello, retomaré los aportes de Ávila y Edelstein que aportan claves para analizar las prácticas educativas como prácticas sociales situadas.

En la tercera clase, deseo profundizar el análisis para llegar a abordar la dimensión de la práctica docente desde los aportes de Achilli. La intención es que los estudiantes puedan enmarcar su práctica dentro de la escuela como espacio donde se ponen en juego rasgos objetivos de la realidad junto con las subjetividades de cada sujeto que la constituye.

Finalmente, deseo concluir mi intervención como practicante con una instancia evaluativa a modo de informe escrito donde los estudiantes realicen la sistematización de sus registros con un breve análisis a partir de los autores trabajados.

Algunas conceptualizaciones

Partimos de entender las prácticas educativas como prácticas sociales, ya que se sitúan en un contexto socio-histórico particular mediante la participación de los sujetos que las ponen en práctica. Retomando aportes de Edelstein “*supone que se desarrollan en un grupo con propósitos comunes y comparten formas de percibir y actuar, representaciones, reglas, códigos, hábitos, esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones y relaciones interpersonales*” (2003, p. 15) El Diseño Curricular agrega:



Si bien la enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a las mismas, oculta, o al menos, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de esta práctica. Es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar. (Diseño Curricular Matemática, 2015, p. 15)

Es por ello, que para el primer año de todos los profesorados se propone abordar la contextualidad de las escuelas para vislumbrar tanto la complejidad como la singularidad de las prácticas educativas. La escuela como producto histórico es una formación social y cultural que opera a modo de pautas ordenadoras de las prácticas humanas en un contexto social específico y a partir del mismo se redefine. En palabras de Silvia Ávila (1996, p. 2):

La institución escuela como formación simbólica, adquiere materialidad cuando “esta” escuela nace y cobra vida en un lugar y tiempo históricamente situado. Por otro, es igualmente cierto, que las escuelas son construcciones sociales en las que las prácticas de los sujetos concretos se entraman en el hacer cotidiano y la constituyen, el marco de las realidades de las que ellos mismos son producto y participantes inmediatos.

Para poder desentramar las características contextuales en la cotidianeidad de las escuelas, desde los diseños curriculares se sugiere trabajar desde el enfoque socio - antropológico y en particular de la etnografía en la investigación educativa. Parafraseando a Edelstein establece una relación diferente entre lo micro y macrosocial, reconoce la necesidad de flexibilidad en lo metodológico y de una adecuada armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación. Así mismo, lo propongo desde los aportes de Guber (2016) como una voz argentina que en esta oportunidad resignifica su libro *El Salvaje Metropolitano* de una forma más clara y concisa para estudiantes de primer año del profesorado. En el mismo propone algunas herramientas metodológicas para el trabajo de campo: observación participativa, registro etnográfico y entrevista no dirigida.



La primera consiste principalmente en observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población. Desde esta perspectiva, el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social. Por su parte, el registro etnográfico, consiste en la toma de notas de todo lo que el investigador va observando. Se sugiere que estas se realicen en dos columnas con el fin de distinguir entre las anotaciones “objetivas” de lo que se vé de las apreciaciones personales sobre lo observado. Por último la entrevista no dirigida se plantea como conversaciones intencionales pero flexibles que se tensarán y tomarán grosor propio atendiendo al contexto en el que éstas se proponen, las interacciones y vínculos que se logran gestar y a los sujetos involucrados y sus posicionamientos.

La interrelación entre las condiciones objetivas y las significaciones que ellas adquieren para los individuos que la viven, serán analizados desde la lectura del texto “Práctica Docente” de Achilli:

La práctica docente está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas- históricas- como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro. Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad y particularidad en la que se expresa la generalidad. (1988, p. 6)

Decisiones metodológicas

Presentada la unidad temática junto al material bibliográfico que utilicé para elaborar mi propuesta, deseo tomar un apartado específico para explicar mis decisiones didáctico - metodológicas al momento de planificar mis clases. Las mismas surgen de mi observación participativa (en términos de Guber) en el 1° año del Prof. de Matemática durante el primer semestre del ciclo lectivo 2019.

Como bien describí en la presentación del grupo clase, son un grupo heterogéneo que en su mayoría trabaja con lo cual no cuentan con tiempo suficiente para leer o reunirse



fuera de clase. Ante esta situación, optamos junto con mi coformadora por realizar una selección de textos a modo de breve introducción para que los estudiantes cuenten con un primer acercamiento al método etnográfico sin necesidad de leer el libro completo de Guber.

A su vez, tengo previsto un tiempo de trabajo grupal en el aula durante mis clases, para que puedan adelantar el análisis y coordinar criterios de escritura para el trabajo final. Esto es así ya que debido a la cantidad de estudiantes la docente a cargo no puede acompañar físicamente a los estudiantes durante sus observaciones y por ello decidió, que el acercamiento a las instituciones no lo hicieran de forma individual sino en grupos de dos o tres estudiantes. Cabe aclarar que hay algunas excepciones donde los alumnos prefirieron trabajar solos pero asistir a la institución más cercana a su vivienda.

Por otra parte, opté por comenzar mi residencia antes de que los estudiantes comencarán con las observaciones para poder anticiparme al modo de registro que los mismos hagan ya que luego deseo analizar los mismos. Dado que aún no han trabajado la etnografía con el profesor de Problemáticas Socioantropológicas, decidí dedicar la primera clase para presentarles la observación participativa como una herramienta para su trabajo de campo. Para ello, elegí realizar un juego que los ayude a hacer experiencia de la diferencia entre observación simple (más bien distante y sin involucrarse) y observación participante, para luego introducirlos brevemente con algunas conceptualizaciones prácticas. Luego, las profundizará el docente antes mencionado en paralelo al trabajo de campo como una fortaleza del trabajo interdisciplinario.

Otro aspecto a tener en cuenta es que comienzo mi residencia la primera semana de clase luego del receso invernal, con lo cuál me imagino que los estudiantes estarán un poco desorientados y dispersos. En efecto, creo importante empezar con un repaso de los temas que se han visto hasta el momento y de lo que les espera en Práctica Docente I para el segundo semestre a partir del Programa de Cátedra. Esta decisión, también tiene sustento en el hecho de que muchos ingresan tarde al aula por lo que el momento central de desarrollo de la clase será a mitad de la clase con la intención de que la mayor parte de los alumnos puedan participar. La misma consiste en un juego disparador donde los estudiantes puedan hacer experiencia de la observación participante como herramienta propuesta para su



trabajo de campo. En la misma busco desestructurar los grupos preestablecidos mediante la numeración al azar, de forma tal que los estudiantes comiencen a vincularse unos con otros más allá de su grupo de amigos.

Reconstrucción de la Unidad Temática

En este ejercicio de reflexión post práctica, debo admitir que mi forma de planificar y desarrollar las clases vinculando una con la otra, me ayudó a encauzar las actividades todas las veces que hizo falta para no salir del eje pensado para el desarrollo de la unidad temática. Sin embargo, esta estructura que forma parte de mis esquemas de acción me puso en tensión con mi intencionalidad política de promover la construcción colectiva del conocimiento con la participación de los alumnos. Ya que al estar tan preocupada por “no perder el foco” de la unidad temática condicioné y limité los espacios de diálogo con los alumnos, especialmente al comienzo de la residencia. No obstante, el ejercicio de reflexión continuo de la práctica me permitió detectarlo a tiempo y poder revertir en parte mi disposición hacia el final del desarrollo de la unidad curricular.

El tiempo de clases fue acotado y con mucha distancia entre la primera y última clase, pero puede generar dispositivos para el seguimiento de los alumnos que me posibilitaron sortear esa dificultad. Además decidí agregar una clase más para ahondar en el trabajo evaluativo que tuvo como consigna central realizar un análisis crítico del registro de campo a partir de los autores trabajados en clase. Y es justamente aquí donde quiero detenerme porque hay dos aspectos que no tuve en cuenta en el primer informe y que luego de la experiencia en el aula, veo necesario reforzar. En primer lugar, el trabajo en clase en torno al análisis y triangulación de la información. Si bien las menciono reiteradas veces durante mis clases, al momento de ponerlo en práctica en el trabajo final los alumnos tuvieron muchas dificultades que a mi entender se asocian a la falta de ejercitación concreta de escritura reflexiva. Y en segundo lugar, el tiempo asignado en clase para debatir y acordar los criterios de evaluación.



Con respecto al análisis de la información del trabajo de campo, el artículo Antropología e Investigación Educativa de Achilli (1990) me parece de gran utilidad para trabajar el abordaje de la investigación etnográfica en el campo educativo. En un texto corto y claro da algunas pistas a tener en cuenta en el trabajo de campo como momento de “observar todo” para luego detectar aquellos “indicios” o pistas que permiten descifrar el significado de la información recabada para el análisis interpretativo. Resalta la necesidad de ejercitarse en esta tarea como un proceso que implica tiempo de aprendizaje y reflexión. El mismo no se puede hacer en soledad sino que se necesita del acompañamiento y el trabajo colectivo, ya que para lo que uno puede pasar desapercibido, para el otro puede ser importante y desencadenar en la profundización de aspectos novedosos. Además tiene carácter interaccional entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual en un proceso espiralado de profundización analítica. Conviene subrayar, que este abordaje no necesariamente lo pienso con la lectura del texto completo ya que al estar escrito a máquina requiere mayor esfuerzo su lectura y creo que eso podría dificultar el trabajo con su contenido. Quizás es más práctico seleccionar algunos fragmentos y agregarlos al documento inicial que armé para trabajar en la primera clase de mi residencia.

En relación a asignar mayor tiempo para debatir y acordar los criterios de evaluación, hubiera necesitado al menos tres clases más para ello que equivale al acotado período de residencia donde debía desarrollar una unidad temática completa. No obstante, queda esa inquietud latente para trabajar con mayor dedicación durante mi desempeño profesional ya como docente a cargo de todo un espacio curricular.

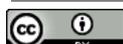


Cronograma de la secuencia didáctica

SINGULARIDAD Y COMPLEJIDAD DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO PRÁCTICAS SOCIALES SITUADAS				
	1° clase (9 de agosto)	2° clase (13 de septiembre)	3° clase (19 de septiembre)	4° clase (27 de septiembre)
Tema	Observación participante para el trabajo de campo	Práctica educativa como práctica social situada	Práctica educativa como práctica social situada	Práctica docente
Autores trabajados	<ul style="list-style-type: none"> - Martino - Ávila - Rockwell 	<ul style="list-style-type: none"> - Edelstein - Ávila 	<ul style="list-style-type: none"> - Edelstein - Ávila 	<ul style="list-style-type: none"> - Achilli - Steiman
Conceptos abordados	<ul style="list-style-type: none"> - Etnografía - Registro etnográfico - Entrevista no dirigida - Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidad - Singularidad - Práctica educativa - Práctica social - Intervención 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica educativa como práctica social situada - Contexto local y social - Influencia del contexto en las prácticas escolares 	Práctica docente y los aspectos que la conforman: <ul style="list-style-type: none"> - Red burocrática - Organización jerárquica - Formación inconclusa - Desjerarquización laboral - Significación social y particular conflictiva
Segmentos	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulando lo trabajado en Práctica I - Juego disparador - Introducción a la observación participante - Afinar la mirada 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos reencontramos - Conceptualizaciones - Volvemos a los registros de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Titulares de la actualidad - Plenario - Esquema de cierre 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionamos con la frase - Construimos juntos - Apertura a nuevos interrogantes



Ritmo	Ritmo acelerado y establecido por la docente (terminé 20´ antes)	Ritmo más pausado pero también determinado por la docente	Ritmo de forma cooperativa (maestro-alumnos)	Ritmo establecido por los estudiantes
Nivel cognitivo	Nivel cognitivo bajo ya que no ingrese en conceptos ni busque actividad creativa	Nivel cognitivo intermedio Lectura de conceptos y comprensión lectora	Mayor nivel cognitivo ya que debían desarrollar habilidades de investigación y reflexión oral sobre lo observado	Nivel cognitivo alto (donde los estudiantes debieron reflexionar y argumentar sus ideas)
Formato	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición - Juego - Audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo Individual de escritura - Trabajo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> - Pregunta – respuesta - Plenario 	<ul style="list-style-type: none"> - Pregunta- respuesta - Debate - Lectura en voz alta
Rol docente	Rol docente activo y predominante	“Docente explicador”	Docente guía	Docente mediador
Participación de los estudiantes	Escasa	Escasa	Intermedia	Alta
Disposición del aula	Libre	En mesas de trabajo por grupos	Círculo para plenario	Como siempre se sientan (en filas, mirando el pizarrón y docente en frente)
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Power point - Juego - Video con libro álbum 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias (de la primer pregunta y tmb con conceptualizaciones) - Afiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Titulares de diarios y revistas digitales - Mate y merienda para compartir 	<ul style="list-style-type: none"> - Frase Freire - Foto de Freire - Libros de Freire - Escritura sobre el pizarrón - Copias con la consigna evaluativa - Texto impreso o digital de Achilli (según tuvieran los estudiantes)



GUIONES CONJETURALES

1° CLASE -9 de agosto-

“Observación participativa para el trabajo de campo”

Primera parte: “Recapitulando” (20 minutos)

En mi primer clase de residencia, considero importante comenzar presentándome y explicando por qué estoy frente al curso:

¡Bienvenidos a todos! Si bien varios me han visto el cuatrimestre pasado, me vuelvo a presentar... Mi nombre es María, estudio Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional y voy a tomar a cargo las próximas clases como residencia final de mi profesorado. Imaginarán mi mezcla de nervios y ansiedad, pero los invito a que sean parte de esta práctica que tiene dos aristas: la suya en el primer año del Profesorado de Matemática y la mía en el último año de Ciencias de la Educación. La misma práctica pero en niveles distintos...

[Pausa - posibilidad de intervención de los estudiantes y/o coformadora]

Antes de introducirme al tema de la clase, haré un breve repaso de lo trabajado hasta el momento con el objetivo de volver a situar a los alumnos tras el receso invernal.

*Cuesta retornar a clase, ¿no? ¿Cómo estuvieron las vacaciones?
Imagino que estarán un poco perdidos sobre qué nos espera para este cuatrimestre en Práctica Docente I, por eso les propongo que recapitemos a partir del programa de la materia.*

[PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR EN POWER POINT]

Más allá del soporte digital y de mi explicación, apelo a la participación de los alumnos desde lo que recuerden haber trabajado o la lectura del programa (si lo llegan a tener a mano)

Segunda parte: “ Juego disparador” (20 minutos)

Posterior a la presentación de la unidad curricular, los haré numerar del uno al tres con la intención de formar tres grupos heterogéneos que desestructuren los grupos preestablecidos. Solicitaré que se paren y agrupen en tres lugares diferentes del aula con el objetivo de que identifiquen quienes forman parte de cada grupo.



A los grupos 1 y 2 les pediré que salgan al pasillo donde les entregaré indicaciones en forma escrita:

Grupo 1:

En silencio deben salir del aula y observar detenidamente lo que sucede dentro. Es importante tomar la suficiente distancia para no escuchar lo que dicen los compañeros pero tienen que estar atentos a sus movimientos.

Grupo 2:

Cuando se les indique, deben sentarse en los bancos del aula y observar con atención al grupo 3.

Por su parte, el grupo 3, se quedará en el aula donde tendrán 5 minutos para organizar la siguiente consigna donde deberán asignar roles, imaginar la situación propuesta y pensar posible diálogo.

Grupo 3:

Deben teatralizar una reunión de padres del 1° año de una escuela secundaria donde se aborden los siguientes temas:

- Entrega de calificaciones
- Presentación de un proyecto de reciclaje

Es importante que estén caracterizados el cuerpo docente (director y docente) y un grupo de padres. Los primeros deben actuar acorde a los temas de la reunión y dentro de los padres, se debe asignar a uno que intervenga, luego de presentados los temas.

Tendrán como máximo 3 minutos para llevar a cabo la actuación. Pueden hablar pero no escribir.

Una vez organizado el grupo 3, daré unos minutos para que los dos primeros grupos tomen su lugar antes que comience la teatralización. Mi rol será cronometrar el tiempo y dar un corte al juego.

El objetivo central de este juego es que los estudiantes puedan ponerse en actitud de observación y luego contrasten las diferencias entre el grupo 1 y 2. Ambos observadores pero los segundos más involucrados que los primeros.

Tercer parte: “Introducción al tema” (40 minutos)



Finalizado el juego, voy a pedirles a los tres grupos que tomen asiento y los animaré a que por grupos vayan contando que observaron y como actuaron. Para ello, escribiré tres columnas en la pizarra (una para cada grupo) y comenzaré por el grupo 1 que es el que observó de más lejos la situación para que de a poco vayan comprendiendo la situación final. En el caso de que los estudiantes no comprendan la actividad o no sepan qué decir, haré algunas preguntas orientadoras:

¿Qué hicieron? ¿Qué observaron? ¿Qué roles tenía cada uno? ¿Sobre qué creen que estaban dialogando?

Además de contrastar las observaciones del grupo 1 y 2, busco mostrar que incluso con observación participativa (grupo 2) hay detalles que se nos escapan y suposiciones que hacemos a veces hasta dándolas por hecho. Con lo cual, es muy importante, afinar la mirada y aprender a registrar eso que vemos para no perder los detalles y distinguir entre lo que vemos y lo que suponemos.

A partir de allí, quiero explicar la actividad anterior desde la mirada de la etnografía y las herramientas que nos brinda para el trabajo de campo. Como una semana antes les he enviado material introductorio de lectura sobre el tema haré preguntas para que los estudiantes participen:

¿Alguno pudo leer las “Pistas para la Observación” que la profe les cargo por aula virtual? ¿Qué temas trabaja? ¿Alguna vez hicieron alguna entrevista u observación? ¿Qué características tiene el método etnográfico?

Ya sea por las lecturas previas o por haber tenido alguna actividad de observación / entrevista en otro momento de su formación, los estudiantes cuentan con cierto capital cultural desde el cual quiero anclar el desarrollo teórico. Mi objetivo es que los alumnos puedan relacionar estas herramientas metodológicas con la experiencia para que puedan comprender mejor los contenidos y despejar dudas sobre el ingreso a las instituciones.

En el caso de que los alumnos no hayan leído las Pistas o se encuentren muy perdidos con los temas, me tomaré unos minutos para presentar brevemente las herramientas propuestas: observación participativa, registro etnográfico y entrevista no dirigida. Debido al poco tiempo no ahondare en esta última pero les daré la opción a los estudiantes de que me envíen por mail posibles preguntas para hacer las entrevistas de forma tal que pueda corregirlas si hiciera falta. De todos modos, explicaré que en las semanas siguientes están trabajando estos temas con el profesor de Problemáticas Socioantropológicas y que también pueden aprovechar esas clases para despejar dudas sobre el modo de observación y registro.

Cierre de clase: “Afinar la mirada” (10 minutos)

Como cierre de la primera clase, quiero compartir un video de 5´ sobre el libro-álbum “Los pájaros” que invita a afinar la mirada ...



<https://www.youtube.com/watch?v=jmk0IAEGNZo>

Si llega a quedar tiempo, me gustaría preguntarle a los estudiantes que resonancias les dejó el relato y por qué creen que lo elegí para compartir.

2° CLASE - 13 de septiembre-

“Prácticas educativas como prácticas sociales” (1° parte)

Primera parte: “Nos reencontramos” (40 minutos) 16 hs a 16:40 hs

Antes de comenzar la clase, voy a solicitar a los estudiantes que se sienten de acuerdo con los grupos de observación. En caso de haber alumnos que hayan trabajado individualmente, se reúnen entre ellos para poder compartir experiencias. Puede movilizar mesas y enfrentarlas si es más cómodo para el trabajo posterior.

_ Hace mucho que no nos vemos. ¿Cómo han estado? [...]

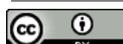
_ Finalizado el período de observaciones, les propongo que repasemos juntos qué ha pasado en este tiempo y nos situemos para lo que sigue. Para ello, les propongo una actividad individual, que luego compartirán hacia el interior de sus grupos. La consigna es la siguiente:

Recuperar desde la memoria, (de manera individual), lo acontecido en el recorrido por las instituciones de prácticas... Realiza una narración, relato en el que expresas aquello que puede ser referido como lo... "que me pasa"... desde identificar y retomar un hecho acontecer concreto...

Propongo algunos interrogantes que pueden acompañar ese recorrido: ¿qué sentí al ingresar a la institución? ¿reconozco juicios provisionales, temores que acompañaron el ingreso? ¿identifico dificultades, de qué tipo? ¿considero que atendí a los objetivos propuestos? ¿cuáles sí, cuáles no?...

Para esta primera parte individual, les daré 15 minutos. Luego:

_ Les propongo que pongan en suspenso el relato, texto que realizaron individualmente y que atiendan a la hoja que les repartiré. Deberán leerla grupalmente entre los miembros del grupo y luego contrastar con sus escritos individuales. ¿Qué cambios o no hubo entre lo que escribieron un mes atrás, antes de ingresar a las instituciones y ahora? Sugiero que uno del grupo tome notas del



intercambio grupal para luego compartir con el resto de la clase. Tendrán 15 minutos más para esta actividad

¿Qué espero de las observaciones?

_ Para ser sincera tengo muchos prejuicios sobre los colegios privados. Creo que los alumnos, no todos pero sí bastantes deben tener una actitud un poco altanera hacia los profesores o indiferente, pensando: yo te pago el sueldo así que estas a mi disposición. Quiero sacarme la duda si es así o no.

_ Espero conocer más acerca de las escuelas esta vez desde otra perspectiva respecto a mis anteriores experiencias. Conocer cómo se organiza una institución con respecto a la comunidad que la rodea, espero también adquirir conocimientos y experiencias que me sirvan para mi futura profesión.

_ De este nuevo desafío espero adquirir una mejor capacidad de observación en cuanto al diario escuela. Elijo un Cenma porque creo que el trabajo con adultos es diferente, se deben atender y entender otras problemáticas sociales. Espero poder estar alerta y ser capaz de comprender este diario en un Cenma.

_ De estas observaciones espero poder conocer las distintas maneras que influye el entorno en la institución que elegí, de qué manera impacta en los docentes y cómo lo transmiten los alumnos. ..

_ Poder cumplir con el objetivo y disfrutar de esta actividad.

_ De esta nueva experiencia, espero conocer cuál es la dinámica de una institución educativa (roles, funciones, comunicación, relaciones) que uno como alumno nunca termina de conocer. Además, espero encontrarme con personas que sean generosas a la hora de transmitirnos la información que nos permita reflexionar y sobre eso generar propuestas superadoras.

_ De las observaciones espero encontrar una nueva experiencia que me permita ver la realidad en la cual me voy a desenvolver en un futuro.

_ Realizar las observaciones en una institución será una práctica nueva en la que espero poder aplicar las herramientas que me permitirán comprender la relación e interacción de la institución escolar con los alumnos, con la comunidad, las familias y cómo estas pueden condicionar el aprendizaje y asistencia de los alumnos a la escuela.

_ Realizar las observaciones va a ser una experiencia nueva, que me va a acercar a ver el escenario de la institución de una manera diferente. Espero poder usar las herramientas y conocimientos adquiridos en este tiempo para observar desde fuera y comprendiendo el contexto que atraviesa la institución quizás modificándolo o no. Y también esta práctica nos va preparando cuando en un futuro estemos dentro de este escenario.



_ Espero cumplir con los objetivos planteados y poder utilizar las herramientas aprendidas durante este año. Poder superar cada dificultad que se presente en la observación. Espero un buen recibimiento, colaboración de las autoridades y de los integrantes de la misma, para poder realizar un buen trabajo y adquirir una buena experiencia para prácticas futuras.

_ Lo que espero de esta observación es:

- *Conocer el sistema lectivo desde otro lugar, no como alumno.*
- *observar cómo funciona el mismo.*
- *obtener información suficiente para poder llevar a cabo el proyecto, recopilando la información que nos brinden directivos, preceptores, etc.*

_ En lo personal, estoy muy entusiasmada y comprometida con conocer a fondo cómo está funcionando el sistema educativo, y en especial en la institución que escogimos; ya que se trata de un área rural, con todo lo que esto lleva, con todo lo que esto conlleva. Espero encontrarme con realidades que podamos analizar, compartir con nuestros compañeros y poner un granito de arena en todo aquello que como futuros docentes podamos mejorar.

_ Espero encontrarme con las herramientas necesarias y saber utilizarlas para llevar a cabo dicho trabajo. Las expectativas son muchas, ya que será el primer encuentro con una institución educativa en este proceso de formación docente que llevaremos.

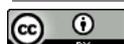
Los escritos individuales, son personales y por lo tanto no voy a exigir que me los entreguen, pero el que lo desee puede tomarle una foto y subirlo a la carpeta de drive. La intención central de esta primera actividad, es que puedan reflexionar en torno “a eso que les paso” para luego poder analizar los registros, sacando en limpio las percepciones personales de lo que observaron, construyendo así la actitud investigativa.

Segunda parte: “Conceptualizaciones” (30 minutos) 16: 40 hs a 17:10 hs

Retomando los conceptos mencionados en la primera clase, buscaré despejar con claridad, *¿qué entiendo por singularidad, complejidad, intervención, práctica educativa, práctica social?*

Para ello, colocaré dos afiches en el pizarrón con los conceptos ya mencionados a modo de columnas y preguntaré qué entienden por cada uno para que lo completemos entre todos. Luego, entregaré algunos fragmentos de los textos de Edelstein y Ávila para que los lean por grupos y las analicen entre todos. Posteriormente, deberán pegar en los afiches según el concepto al que hace referencia.

Guardaré los afiches para retomarlos en las clases siguiente de forma tal que podamos ampliar el esquema que realizaré al final de la clase y lo conectemos con la categoría “práctica docente”. Además nos servirá para anclar los registros que compartirán en plenario la clase que viene.



Cuando pensamos en la escuela lo hacemos desde un universal que aglutina ciertos componentes básicos particularizados en la escuela argentina. Pero inmediatamente, pero el contexto de su constitución aparece modelando su singularidad. En realidad, al hablar de "contexto" estamos trabajando con una noción o con una categoría vacía, de valor fundamentalmente heurístico, cuya utilidad reside en diferenciar "un adentro" y "un afuera" en relación a la institución. Ambos planos, designan espacios profundamente imbricados. Pero cuando una institución singular nace se delimita a sí misma a través de un conjunto de elementos que van a conformar su trama interna desde las prácticas de los sujetos se constituyen lógicas singulares diferenciadas. A partir de allí la institución tiene su propio desarrollo. La relación con el contexto funciona ya a otro nivel, impacta de distinta manera en el juego permanente de la institucionalización. (Ávila, 1996, p.3)

No necesariamente explícitos como tales, los proyectos que impregnan la vida institucional parecen ser, en definitiva, el producto de un hacer y un pensar colectivos, históricamente situados, contradictorios, generados y transformados en el juego de encuentros de significaciones, representaciones, ideales y valores compartidos y disputados, negociados y batallados en la arena cotidiana, tal vez sin demasiada conciencia de ello. Castoriadis continua diciendo "el núcleo de un proyecto es un sentido y una orientación dirección hacia ella, que no se deja simplemente fijar en ideas claras y distintas y que supera la representación misma de un proyecto tal como podría ser fijado en un momento dado".

Con esto queremos enfatizar que en su gran mayoría los proyectos no están plasmados en el papel, más bien aparecen instalados o transitando por los escenarios institucionales, en las prácticas, en el decir, en los conflictos, en los silencios y vacíos aparentes. Son reconstruibles, no visibles. (Ávila, 1996, p.3)

Partimos de concebir las instituciones como formaciones sociales y culturales, productos históricos cuyo nivel de existencia más universal en el ámbito de una cultura, es de carácter simbólico y que operan a modo de pautas ordenadoras de las prácticas humanas.

En tanto se singularizan en organizaciones establecimientos, lo hacen en un contexto social específico y a partir del mismo se redefinen. (Ávila, 1996, p.2)



Diremos, entonces, que por un lado, la institución Escuela como formación simbólica, adquiere materialidad cuando “esta” escuela nace y cobra vida en un lugar y tiempo históricamente situado. Por otro, es igualmente cierto, que las escuelas son construcciones sociales en las que las prácticas de los sujetos concretos se entraman en el hacer cotidiano y la constituyen, el marco de las realidades de las que ellos mismos son producto y participantes inmediatos. Esto asegura la presencia de contenidos sociales, comprensibles solo más allá de los límites del establecimiento. (Ávila, 1996, p.2)

Contexto local y contexto social de la escuela no siempre coinciden. Antes de avanzar en este sentido cabe aclarar que aún el “contexto local” es por cierto social, pero su delimitación está dada por un criterio territorial que deja circunscripta la relación a las interacciones cotidianas con vecinos, instituciones, grupos pertenecientes al entorno más próximo al emplazamiento de la escuela. Este tipo de relación “cara a cara” pone en juego una serie de cuestiones que aún sostenidas en la estructura social del entorno dan cuenta de elementos de índole específica. Aparecen operando con mucho peso construcciones imaginarias ligadas a prácticas muy locales, a cotidianidades impregnadas de subjetividad, en cuyo marco las personas, lo interpersonal, cobra importancia. Lo social se juega desde su formulación más subjetiva. (Ávila, 1996, p.5)

La enseñanza se expresa como proceso de intervención, es decir de “venir entre”, los alumnos y el conocimiento. La enseñanza no es una actividad de carácter azaroso, sino que involucra regulaciones específicas junto a las múltiples determinaciones institucionales y sociales más amplias. Es el docente quien imprime cierta racionalidad a los procesos en juego desde la selección de contenidos que realiza, los modos de presentación que prevé, el tipo de interacciones que promueve y los criterios y formas de evaluación que define. En síntesis, interviene al asumir una serie de decisiones tanto en las instancias previas a la acción, durante su desarrollo en la inmediatez del aula, y en las derivadas de objetivar los efectos que las mismas producen. (Edelstein, 2008, p. 6)

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por contextos particulares. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En el esfuerzo de analizarla, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos. Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la



práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. (Edelstein, 2003, p. 9)

Pensando en relación a la praxis, necesariamente entonces, los proyectos quedan articulados a las tramas de las que emergen, específicamente, a los grupos sociales que los sustentan o resignifican desde los sujetos protagonistas.

Los contenidos de estas demandas de alguna manera aparecen en los primeros sentidos instituidos. Redefinidos en términos escolares se constituyen en organizadores simbólicos que entretejidos con otros ordenadores de lo educativo orientan las prácticas extendiéndose en el tiempo y resurgiendo con mayor o menor fuerza en diferentes hitos de los procesos de institucionalización.

Hablamos entonces de la presencia de demandas sociales diferentes, no pensadas, no previstas ni previsibles toda vez que se juegan en estas dinámicas de tensión y negociación. (Ávila, 1996, p.4)

[Recreo 10 minutos]

Tercera parte: “Volvemos a los registros de campo” (25 minutos) 17:20 hs a 17:45 hs

Como último momento de esta segunda clase, si los tiempos van tal y como están previstos, deseo darles un espacio de trabajo grupal en clase para que los alumnos retomen los registros y organicen la información en torno a los siguientes ejes:

- Contexto local y social
- Influencia en las prácticas educativas
- Tensión entre lo documentado e no documentado

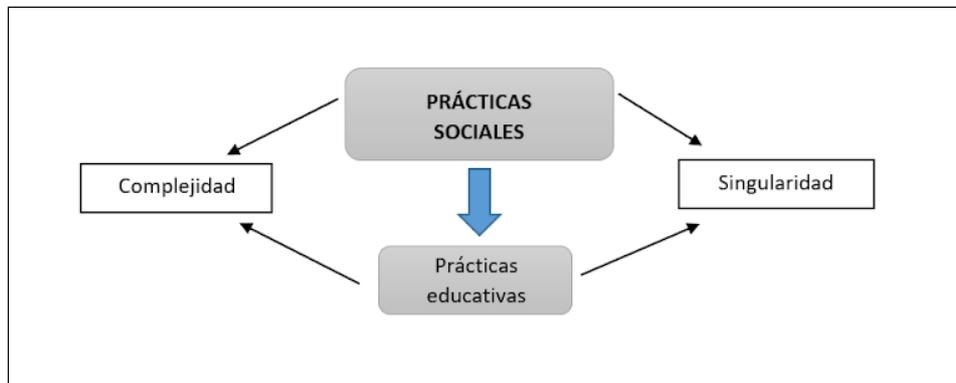
Les daré este tiempo en clase para que puedan encontrarse como grupo y preparar lo que expondrán en plenario la próxima clase.

A modo de cierre: (5 minutos) 17:45 hs a 17:50 hs

Explicaré que en la clase siguiente continuaremos con el mismo tema y deberán exponer por grupos lo que trabajaron en la clase. Además deberán tipear por drive el resumen durante la semana para tener un registro previo de lo que piensan exponer y en caso que hayan dudas puedo apuntalar antes de la exposición oral.



Finalmente, presentaré un esquema en otro afiche, conectando los conceptos que trabajamos durante la clase y seguiremos profundizando en la siguiente. Explicando que aún nos queda por ver, dónde ingresa en este esquema, la práctica docente.



3° CLASE - 19 de septiembre-

“Prácticas educativas como prácticas sociales” (2° parte)

Para esta tercera clase, dado que es la semana del estudiante y el comienzo de la primavera, me gustaría realizarla al aire libre. Sin embargo, debido a que en las instalaciones del edificio los patios son pequeños y con gran circulación de visitantes, opté por realizarla nuevamente en el aula pero haciendo una ronda con las sillas e invitando a los alumnos a que lleven el mate y algo para compartir mientras desarrollamos la clase. Esto es posible ya que el momento central será de plenario en base a lo trabajado la clase anterior, con lo cual no haré desarrollo teórico en pizarrón sino que trabajaré con el insumo de los registros de campo. Otra aclaración importante es detallar que no daré recreo ya que como he comprobado en las dos primeras clase, los estudiantes llegan tarde y muchos se retiran 20 minutos antes por razones laborales, con lo cual cuento solamente con una hora y media de desarrollo de clase.

Primera parte: “Titulares de la actualidad” (20 minutos) 15:20 a 15:40 hs

Antes de comenzar la clase, solicitaré a los estudiantes que me ayuden a mover los bancos y armar una ronda con las sillas para que podamos mirarnos las caras y desestructurar la clase tradicional.

¡Buenas tardes! Ya llega la primavera (aunque el clima de hoy no lo demuestre). Como es la semana del estudiante y me imagino que no tienen muchas ganas de clase teórica, hoy les voy a proponer una clase distinta (por eso los hice ubicarse de esta forma). Hoy prometo no explicar ningún tema nuevo, vamos a dar un cierre a lo que comenzamos a trabajar la clase pasada en base a los registros para que puedan dimensionar la diversidad de propuestas educativas y cómo el contexto local y social influye en esta diversidad.



Dado que al final de la clase anterior, muchos alumnos se acercaron a consultar sobre qué significaba la “influencia del contexto en las prácticas educativas”, para comenzar la clase y ayudarlos a reflexionar en torno a sus registros de campo, voy a dejar en el piso -al centro de la ronda- un afiche con titulares de noticias del diario con ejemplos de la actualidad, para que se paren y acerquen a leerlos. (Ver anexo titulado “Recortes de Noticias”)

Para empezar, les traje algunos titulares de noticias recientes para que leamos entre todos. Los voy a dejar en el suelo y libremente se pueden ir parando para leerlos en silencio. Elijan uno que les llame la atención para luego contar de qué se trata. Una vez que hayan terminado, vuelven a su lugar...

Les doy 5 minutos para que lean tranquilos. Una vez que estén todos sentados, les voy a pedir que cuenten cuál eligieron y por qué. Al terminar de presentar los titulares, en los últimos 10 minutos, haré algunas preguntas grupales para que charlemos entre todos:

¿Qué ven en estos titulares? ¿Qué creen que tienen en común? ¿Por qué piensan que se los he compartido? ¿Qué relación tiene con los temas que hemos trabajado?

En caso de que no terminen de comprender la conexión, explicaré que seleccioné estos titulares de noticias relativamente recientes donde se ven ejemplos de prácticas educativas diversas, adaptadas al contexto local y social en el cual están situadas.

¿Por qué creen que hacemos tanto incapié en el contexto?

[SILENCIO PARA QUE PIENSEN Y RESPONDAN]

Porque es una de las aristas fundamentales desde las cuales debemos partir como docentes al momento de realizar una propuesta educativa. No podemos hacer una planificación sin entender con quiénes trabajamos, cuáles son sus conocimientos previos, cuáles son sus necesidades y demandas, cuál es el contexto social, cultural, político e histórico en el cual están inmersos, cómo son los vínculos entre los mismos. Es por ello, que siempre lo primero que debemos hacer al ingresar a las instituciones y posteriormente a las aulas, es observar y detectar cuales son las necesidades concretas de cada grupo con el cual vamos a trabajar.

Segunda parte: “Plenario” (60 minutos) 15:40 hs a 16:50

Como momento central de la clase, realizaremos el intercambio de experiencias del trabajo de campo, a partir de los ejes mencionados en la clase anterior:

- Contexto local y social
- Influencia en las prácticas educativas



- Tensión entre lo documentado e no documentado

Ahora que vimos varios ejemplos sobre la influencia del contexto en las prácticas educativas, los invito a que cada grupo nos cuente cómo han visto reflejado esta influencia en las instituciones que observaron. La idea es que todos tengan la posibilidad de compartir, y por eso pido silencio y escucha atenta a los compañeros. Una vez que finalicen de contar, pueden hacer acotaciones para ayudar al análisis de los registros.

Para invitar a la reflexión mientras los alumnos van exponiendo, realizaré algunas preguntas como:

¿Cómo creen que esta descripción del contexto de la institución influencia la producción de las prácticas educativas? ¿Han tenido acceso al PEI o algún proyecto educativo? ¿Lo vieron reflejado en sus observaciones? ¿Qué decían los actores ante esto? ¿Con qué texto/autores de los trabajados hasta el momento creen que se vincula esto que están planteando?

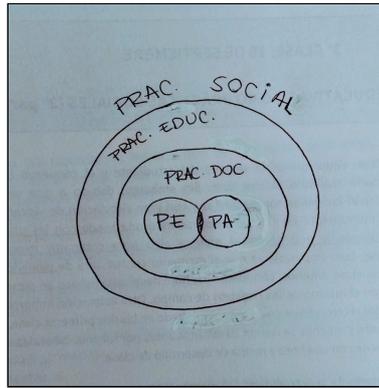
La intención de esta actividad es que cada uno pueda contar su experiencia y que entre todos vayamos pensando cómo se vincula eso que vieron en la escuela con lo trabajado en clase sobre “prácticas educativas como prácticas sociales situadas”, “complejidad”, “singularidad” y “contexto”. Para ello tomaremos como referencia los autores trabajados (tendré a mano los afiches de la clase anterior por si llegamos a necesitar consultarlos) y tendremos en vista la elaboración del trabajo evaluativo.

Dado que son muchos grupos y me parece importante esta instancia, tomaré una hora de clases para este intercambio ya que considero que en menos tiempo sería difícil cumplir con la actividad. En caso de que se extienda el plenario, haré un suspenso al mismo para poder hacer un cierre de la clase, buscando destacar los puntos en común entre los grupos.

A modo de cierre (10 minutos) 16:50 a 17 hs

Para concluir la clase, haré en el pizarrón el siguiente gráfico, con el cual deseo diferenciar las categorías de “práctica social”, “práctica educativa”, “práctica docente” y “prácticas de enseñanza - aprendizaje”. Para eso colocaré nuevamente los afiches de la clase anterior y explicaré la diferencia que plantea Edelstein en el Módulo 2 entre “práctica de enseñanza” y “práctica docente” -conceptos que la clase anterior fueron tomados como sinónimos por algunos alumnos.





A modo de cierre, les quiero presentar el siguiente gráfico, para que puedan dimensionar la diferencia entre estos conceptos que muchas veces tomamos como sinónimos pero tienen significados diferentes. Práctica social y prácticas educativas, ya las hemos trabajado la clase anterior a través de la actividad con los fragmentos de textos y el cuadro comparativo en los afiches. Este primer gran concepto forma parte del nivel MACRO donde podemos ubicar aquellos condicionantes sociales, culturales y políticos más amplios, dentro de los cuales incluimos el contexto local y social en el cual hemos hecho hincapié en las clases. En el tercer nivel del gráfico, se ubican las prácticas docentes, que implican el tratamiento de los determinantes institucionales que definen la tarea de enseñar. Incluyen todas aquellas acciones que no se constriñen al aula, tales como la participación en proyectos colectivos institucionales de diverso alcance que las configuran como prácticas situadas. Este sería el nivel MESO, donde observamos todo lo relativo a lo institucional y podríamos incluir los PEI y proyectos institucionales, por ejemplo. Y finalmente las prácticas de enseñanza- aprendizaje, hacen referencia particularmente al trabajo en torno al conocimiento, a las múltiples interacciones entre docentes, alumnos y contenidos. Remiten a los conceptos de “aula” y “clase” en términos didácticos, es decir a una materialidad y temporalidad que las caracteriza en su especificidad en relación a otras prácticas sociales. Aluden a procesos de transmisión y apropiación de contenidos curriculares seleccionados dentro de un universo más amplio de conocimientos posibles a ser transmitidos. Estas últimas forman parte del nivel MICRO, al cual ustedes aún no deben detenerse en esta oportunidad pero por ejemplo forma parte de las decisiones que en me atañen personalmente en las decisiones que voy tomando como residente en el rol docente que ahora estoy desempeñando.

En caso de terminar antes con el plenario y tener unos minutos más de clase, habilitaré el espacio para hacer preguntas - si es que hubieran-, en caso de no ser posible. Les explicaré que la próxima clase trabajaremos con el concepto de “práctica docente” en mayor profundidad, a través del texto de Achilli que les pediré que lean para el próximo viernes.



Los espero la próxima clase para terminar con el tema. Será el próximo viernes 27 de septiembre en el horario de siempre (15:50 a 17:50 hs). Ese día les entregaré y explicaré la consigna del trabajo evaluativo de este tema, por lo cual sugiero que no falten.

¡Feliz día del estudiante y buen fin de semana!

ÚLTIMA CLASE - 27 de septiembre -

“ Práctica docente ”

Para esta última clase, me propongo abordar la noción de práctica docente desde los aportes de Achilli y Steiman. La intención es que los estudiantes puedan enmarcar su práctica dentro de la escuela como espacio donde se ponen en juego rasgos objetivos de la realidad junto con las subjetividades de cada sujeto que la constituye. Y como cierre, espero explicar el trabajo evaluativo que será domiciliario y grupal. En el mismo deberán realizar la sistematización de sus registros con un breve análisis a partir de los autores trabajados, tal y como lo hemos ido trabajando a lo largo de las clases.

Primera parte: “Reflexionamos” (30 minutos) 16:00 hs a 16:30 hs

Antes de comenzar la clase, mientras los estudiantes van llegando, escribiré en el pizarrón la siguiente frase:

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades
para su propia producción o construcción.”*

(Paulo Freire)

Como en las clases anteriores, solicitaré a los estudiantes que ocupen los primeros asientos así estamos cerca, escuchan mejor y no debo forzar la voz, además de que evita la dispersión en el curso. Una vez que estén ubicados, comenzaré la clase dándoles la bienvenida.

Buenas tardes chicos, ¿cómo están? ¿Qué tal los festejos del día del estudiante?

[...]



Les cuento que hoy es la última clase que está a mi cargo y por ese motivo quiero que la aprovechemos al máximo....

Como verán, escribí en el pizarrón una frase de Paulo Freire... ¿Lo conocen?

[...]

En caso de que no lo conozcan, haré una breve presentación mientras hago circular algunos libros de Freire. Esta decisión se sostiene en una apuesta personal por abordar una mirada crítica de la educación que no se limite a la mera transmisión de conocimientos sino que aspire a habilitar espacio a la pregunta de los alumnos, a la sorpresa y el descubrimiento, a la construcción colectiva del conocimiento. Elijo esta frase de Freire porque justamente hace referencia a esto de “crear posibilidades”, lo cual yo lo vinculo con atender al contexto de las instituciones para que las prácticas docentes sean situadas. Me gustaría que los alumnos pudieran detectar la conexión con lo trabajado la clase anterior durante el plenario, especialmente con la influencia del contexto en las prácticas educativas.

Paulo Freire

(Recife, Brasil, 1921 - São Paulo, 1997) Pedagogo brasileño. Estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco e inició su labor como profesor en la Universidad de Recife, como profesor de historia y filosofía de la educación.

En 1947 inició sus esfuerzos para la alfabetización de adultos, que durante los años sesenta trataría de llevar a la práctica en el nordeste de Brasil, donde existía un elevado índice de analfabetismo.

Desde unas creencias profundamente cristianas, Paulo Freire concibió su pensamiento pedagógico,

que es a la vez un pensamiento político. Promovió una educación humanista, que buscara la integración del individuo en su realidad nacional. Fue la suya una pedagogía del oprimido, ligada a postulados de ruptura y de transformación total de la sociedad, que encontró la oposición de ciertos sectores sociales. Definió la educación como un proceso destinado no a la domesticación sino a la liberación del individuo, a través del desarrollo de su conciencia crítica.

Las ideas educativas de Paulo Freire quedaron recogidas en los diversos ensayos que publicó. Entre otros títulos, destacan *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1969) y *Educación y cambio* (1976).



En sintonía con los postulados de Freire, en esta oportunidad quiero trabajar con la pregunta como modo de construcción del conocimiento, con el propósito de recuperar el hábito de admirarse y de “vivir la pregunta” como el verdadero sostén de la enseñanza. A modo intuitivo, ya que no he leído en profundidad “La Pedagogía de la Pregunta”, entiendo que formular buenas preguntas implica un aprendizaje artesanal, de ensayo y error, de trabajo compartido entre maestros y estudiantes.

¿Qué les dice esta frase? ¿Están de acuerdo? ¿Sí, no? ¿Por qué? ¿Qué implica “crear posibilidades”? ¿Cómo se aplica a la realidad de las instituciones que observaron? ¿A que los invita esta frase? ¿Les surge algún interrogante? ¿Cuáles?

A medida que los estudiantes vayan participando, iré tomando nota en el pizarrón para retomar esas ideas en la segunda parte de la clase...

Segunda parte: “Construimos juntos” (45 minutos) 16:45 hs a 17:30 hs

Cómo lo vimos la clase pasada, la enseñanza forma parte de la práctica docente pero no se limita únicamente a ello. Ante esto, Achilli en el texto que les envié durante la semana, propone una definición de “práctica docente”. ¿Alguno pudo leerlo?

Si algún estudiante leyó el texto - que envié a comienzo de semana- y se anima, lo invitaré a leer la definición de la página 6. En caso contrario, leeré yo ese párrafo.

Entendemos la **práctica docente** como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se

intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la **práctica pedagógica** como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

¿Están de acuerdo con esta definición? ¿Qué palabras o frases les resuenan?



¿Por qué?

Iré tomando nota en el pizarrón de lo que van compartiendo los estudiantes de forma tal que podamos construir entre todos un esquema a modo de síntesis -siempre abierta a modificaciones- de los temas trabajados a lo largo de todas las clases.

A su vez, presentaré los diversos aspectos que según Achilli atraviesan al maestro como actor social: red burocrática, organización jerárquica, formación inconclusa, desjerarquización laboral, significación social y particular conflictiva.

¿Qué entendemos por estos conceptos? ¿Cómo los plantea el autor? ¿Lo han podido observar en el trabajo de campo? ¿De qué modo?

Cierre: “Apertura a nuevos interrogantes” (20 minutos) 17:30 a 17:50 hs

Para cerrar la clase, deseo en primer lugar habilitar el espacio a las preguntas de los estudiantes en torno a los temas trabajados y en concreto con la propuesta de trabajo práctico evaluativo. Para ello entregaré una copia por grupo de la consigna para que la leamos entre todos. La intención de esta actividad es hacer acuerdos con los estudiantes y adecuar el dispositivo evaluativo en la misma clase de forma tal que los estudiantes formen parte de la construcción del mismo. A partir de la estructura propuesta, los estudiantes deberán ir haciendo modificaciones y agregar -al dorso de la hoja- los apartados que creen pertinentes según el caso de cada institución. Además, será el espacio habilitado para compartir dudas que hayan quedado con los compañeros, ya que muchas veces las preguntas de uno son las de varios e incluso abre nuevos interrogantes. Finalmente, para la parte de las reflexiones finales, compartiré un ejemplo personal de un trabajo de la facultad para que entiendan que significa “triangular” y “poner en diálogo distintas voces”.



CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS CLASES

Para el análisis didáctico de las clases, decidí profundizar en la primera y la última clase junto con el segmento de plenario de la tercera clase, para poder analizar el proceso de mi propuesta. Me centraré especialmente en los espacios donde quise promover la participación de los alumnos y los que efectivamente habilité. Pero antes detallaré las conceptualizaciones desde las cuales sostengo mi análisis. Finalmente, tomaré un apartado para analizar mi propuesta evaluativa y el modo de seguimiento a los alumnos en relación a la misma. Debido a que atravesé todas mis clases y constituye un aspecto central en mi modo de abordar la residencia. Esto adquiere especial relevancia al haber trabajado en un espacio de seminario de Práctica Docente, donde el acompañamiento a los estudiantes durante su primera experiencia de trabajo de campo se torna una tarea indispensable.

Conceptualizaciones desde las que sostengo el análisis

A partir de la lectura de los autores ofrecidos por la cátedra, sostengo que el análisis didáctico es una herramienta intelectual que posibilita la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza. Consiste en dilucidar las relaciones entre acciones, decisiones y supuestos implicados en las mismas, mediante la exploración de los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta, en mi caso en el Profesorado de Matemática durante el ciclo lectivo 2019.

Ahora bien, ¿en qué consisten las prácticas de enseñanza? Como prácticas sociales específicas, se refieren particularmente al trabajo en torno al conocimiento, a las múltiples interacciones entre docentes, alumnos y contenidos. Remiten a los conceptos de “aula” y “clase” en términos didácticos; es decir a una materialidad y temporalidad que las caracteriza en su especificidad en relación a otras prácticas sociales. Aluden a procesos de



transmisión y apropiación de contenidos curriculares seleccionados dentro de un universo más amplio de conocimientos posibles de ser transmitidos (Edelstein y Salit, 2008). Dado que la tarea de enseñar se encuentra fuertemente influenciada por atravesamientos institucionales y contextuales, se propone ampliar este concepto a prácticas docentes como un trabajo socio históricamente situado. Es un tipo de práctica que se desarrolla en escenarios, que no se constriñen al aula y se encuentran marcados por la complejidad que implica lo singular marcado por el contexto.

Profundizar en el conocimiento acerca de estas prácticas, implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su complejidad y problematicidad. En este sentido recupero el enfoque socio-antropológico, en particular de la etnografía en la investigación educativa desde la lectura de Gloria Edelstein (2003) y Elena Achilli (1990). Este se propone como un modo de construir conocimiento por medio de un proceso espiralado de interacción entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual, que aspira lograr mayores niveles de profundización. Esta metodología consiste en desentrañar “indicios”, es decir, aquellas huellas o señales que por su persistencia expresan la dirección de los procesos y relaciones investigadas. Y lo hace en la escala de lo particular, en un tiempo y espacio determinado, de forma tal que el investigador pueda observar y documentar situaciones y procesos concretos, conservando la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contenido.

Adhiero a este enfoque ya que reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico, que supera las miradas rígidas sobre los procesos educativos. Además establece una relación diferente entre lo micro y lo marco social, entendiendo a las prácticas de enseñanza desde la heterogeneidad de la trama social que las constituye a través de prácticas de sujetos (docentes, estudiantes, padres) que no se muestran homogéneos y se encuentran inmersos en un contexto histórico determinado con características particulares. Es en este interjuego donde convive lo objetivo y lo subjetivo, que en palabras de Gloria Edelstein: *“implica el esfuerzo de una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores,*



intercambios simbólicos, correspondencia afectivas, el mundo social en él incorporado” (2000, p.4)

Para superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de la escala del currículo, se proponen tres categorías analíticas que dan cuenta de las múltiples reconstrucciones que atraviesa el saber científico hasta llegar a ser un saber posible de ser enseñado. En primer plano, la noción de construcción didáctica, *“como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido- método”* (Edelstein y Salit, 2008, p.67). Así da cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización que realizan los docentes de los diseños curriculares. En segundo plano, la construcción metodológica remite a la particular articulación forma-contenido, avanza sobre un nivel mayor de concreción al poner el foco en contextos y sujetos concretos. Finalmente, las configuraciones didácticas, representan la manera particular que despliega el docente en la clase y se producen en consonancia con las definiciones y decisiones de las construcciones didáctica y metodológica. Estos planos de análisis *“permiten inferir la consistencia y a la vez la flexibilidad entre lo que definimos como macro-decisiones y micro-decisiones”* (Edelstein y Salit, 2008, p.67) Las primeras son todas aquellas decisiones premeditadas sobre las adscripciones teóricas que toma el docente. Mientras que las micro-decisiones están asociadas a la inmediatez de la práctica en el aula y se vincula con todas aquellas cuestiones no previstas que surgen in-situ.

Estos procesos se suelen observar en el aula como el ámbito principal de realización de la clase. El primer concepto hace referencia al espacio físico, mientras que el segundo a la actividad que en los procesos de escolarización se desarrolla en el interior del aula y que convoca a la imagen triangular: docente - conocimiento - alumno. Marta Souto, citada en Edelstein y Salit (2008) caracteriza a esta última como *“ambiente donde los sucesos transcurren, en el que los procesos y relaciones se organizan y manifiestan en torno al saber, que le otorga valor y especificidad como sostén de lo pedagógico”*. Dada la complejidad de las situaciones de clase, se propone desde la cátedra identificar la forma en que se organizan las tareas del aula durante una clase, lo que se denomina estructura de actividad. En la



misma se pueden identificar individuos involucrados, un objeto de estudio o foco de la actividad, ciertos instrumentos y recursos utilizados, modos de organizar la tarea dentro del aula y normas o acuerdos que rigen estas acciones. A su vez, la estructura de actividad se puede dividir en segmentos. Estos son definidos por Stodolsky como “*unidades mayores en que se dividen las lecciones*” (1991, p. 27) Se los identifica por la especificidad de su formato, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y metas de comportamiento. La autora es su texto “La Importancia del Contenido en la Enseñanza” propone algunas propiedades con las cuales identificar el cambio de segmento:

- Ritmo: indica quien decide la cantidad y el flujo de trabajo. Puede ser establecido por el maestro, establecido por el alumno, de forma colaborativa o mecánicamente (mediante el uso de algún recurso audiovisual)
- Nivel cognitivo: donde se determina cierta jerarquía de objetivos en base a la complejidad de la actividad que va desde lo menos complejo como lo es el aprendizaje memorístico a lo más complejo como lo puede ser la aplicación de los contenidos.
- Formato: exposición, pregunta-respuesta, trabajo grupal, trabajo individual en pupitre, plenario, juego, utilización de audiovisual, entre otras.
- Papel docente y retroalimentación: modo en que el maestro da las clases y acompaña a los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Participación de los alumnos: grado de involucramiento de los alumnos en las actividades.

Ya detallados los conceptos y autores que sostienen mi reflexión, me propongo ponerlos en juego a través del análisis de mis clases. A continuación está expuesta la síntesis de cada clase junto con la comparación entre las macro- decisiones que tomé al planificar y las acciones que efectivamente realicé durante mis clases.



Primera clase: “Observación participante para el trabajo de campo”

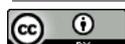
Síntesis:

Dado que comencé la primera clase luego del receso invernal y previo al trabajo de campo de los estudiantes, decidí centrarme en presentar algunas herramientas de registro etnográfico poniendo especial atención en la observación participante ya que las demás las trabajan en Problemáticas Socioantropológicas.

Para empezar hice un breve repaso de lo trabajado en la primera etapa del año mediante diapositivas de Power Point donde expuse la unidad curricular del seminario. En el segundo segmento, propuse un juego para romper con la tradicional disposición de los bancos y grupos fragmentados de estudiantes. Con la misma quise que los alumnos se dispusieran en actitud observativa y luego pudieran comparar las diferencias entre la participativa y la observación más distante. Esto me permitió despejar algunas dudas que los estudiantes tenían sobre qué debían hacer en las instituciones y además hacerles sugerencias sobre cómo llevarlas a cabo. Finalmente, compartí con ellos un video del libro álbum “Los Pájaros” que de forma literaria invita a afinar la mirada.

En la estructura de mi primer clase pude identificar tres segmentos: en el primero, realice un repaso de los temas trabajados en la primera etapa del año para situar a los estudiantes en el seminario luego del receso invernal; el segundo consiste en dos partes ya que comienza con un juego que luego fue analizado para abordar el tema de la clase; y finalmente, el cierre en el cual compartí un video sobre un libro álbum que invita a afinar la mirada en vistas a las observaciones que debían hacer los estudiantes las semanas siguientes.

En el primer segmento, fui yo quien marque el ritmo y dado que los temas ya habían sido trabajados, el nivel cognitivo requerido fue bajo. Sostuve el desarrollo con el soporte de diapositivas en Power Point lo cual en un comienzo me generó demoras porque como suele pasar con todos los dispositivos tecnológicos se corre más riesgo que fallen, por suerte



la profesora de la cátedra me ayudó con la computadora y lo resolvimos rápido pero en las clases siguientes no volví a usar el proyector para evitar esa tensión. En el guión de la clase pensada especificué: “*Más allá del soporte digital y de mi explicación, apelo a la participación de los alumnos desde lo que recuerden haber trabajado o la lectura del programa*”. Y si bien al repasar los registros de la clase vivida identifiqué mi insistencia en la pregunta con la intención de que los estudiantes sumen su voz a la clase, no respeté los espacios de silencio para dar el lugar a su palabra:

María_ ¿Qué se acuerdan del primer cuatrimestre? ¿Qué temas han visto en Práctica Docente I? ¿De qué se trata?

[Silencio. En lugar de volver a insistir con las preguntas, inmediatamente continué con mi explicación con el soporte del power point que justo cargó]

María_ Bueno para empezar es un seminario-taller que está en todos los profesorados tanto de nivel inicial, primario y secundario. La formación de ustedes se divide en tres...

María_ ¿Tienen dudas hasta ahora? Me pueden preguntar... [Mira rápidamente a los estudiantes y continúa hablando] Algo que es importante que sepan...

O formulaba preguntas cuyas respuestas podían ser monosílabos sin necesidad de reflexión:

María_ ¿Ustedes van a dar lo mismo como docentes en una escuela del centro a una de las afueras? ¿La planificación va a ser la misma?

Alumno_ No.

María_ Exacto! Porque aunque tengan los mismos cursos...

Al tener el control de la palabra, pude respetar el tiempo que había estipulado para esta primera parte. Pasados los primeros 20 minutos, decidí continuar con la clase para “llegar bien con los tiempos” y es allí donde doy un corte que se identifica por el redireccionamiento de mi explicación: “*Bueno, para continuar... yo les quería proponer una actividad, un juego. ¿Se animan? Pero acá tienen que participar todos. Para eso se tienen que*



numerar, del 1 al 3...”. Sin dar mayores explicaciones, pasé a un segmento diferente donde el foco estuvo puesto en que los alumnos hagan experiencia del ejercicio de observación a través de un juego para luego contrastar las diferencias entre los grupos e introducirnos así en el tema de la clase: la observación participante. El formato de esta actividad fue de trabajo en grupo, poniendo especial atención a que los mismos fueran variados de forma tal que se logrará desestructurar los grupos preestablecidos y favorecer la heterogeneidad de cada uno. Al pensar la clase, pensé que 20 minutos serían necesarios para organizar los grupos y al realizar la actividad se pudo resolver mucho más rápido, lo cual dio más tiempo al análisis posterior. En el guión previo detallé:

Finalizado el juego, voy a pedirles que tomen asiento y los animaré a que por grupos vayan contando que observaron y como actuaron. Para ello, escribiré tres columnas en la pizarra (una para cada grupo) y comenzaré por el grupo 1 que es el que observó de más lejos la situación para que de a poco vayan comprendiendo la situación final.

Y durante la clase vivida, mediante preguntas que fui haciendo (*¿Qué hicieron? ¿Qué observaron? ¿Qué roles tenía cada uno? ¿Sobre qué creen que estaban dialogando?*), los alumnos lograron contrastar los tres grupos. Esto me dio el pie para introducir el tema:

María_ Bien, y ¿por qué les parece a ustedes, que yo les propongo hacer esta actividad trabajando con los temas que estamos pensando?

Alumno 1_ Porque es lo que vamos a tener que nos va a pasar a nosotros ahora cuando vayamos a las escuelas, porque vamos a estar fuera. Va a ser muy subjetivo... de todos modos cuando estemos dentro, va a haber muchas veces que no vamos a poder intervenir, solamente observar.

A2_ Porque cuando vayamos a observar tenemos que correrlos de lo que creemos, de nuestros presupuestos. Tenemos que respetar esos criterios para entender la realidad de la escuela.



A3_ *Aparte no vamos a entrar al aula, osea ahora lo vemos con lo del aula pero también se puede aplicar con lo que buscamos en internet acerca del barrio, nosotros yendo al barrio y viendo las cosas estando en el lugar.*

A4_ *Bueno pero lo mismo aunque no entremos al aula, en la escuela tenemos que ver cómo se vinculan los chicos, los profesores...*

A3_ *Sii sii, lo que yo digo es la diferencia entre lo que podemos llegar a creer del colegio y lo que veamos al estar ahí sin entrar a las aulas, obvio.*

A5_ *Claro esto es general, no solo en la clase.*

Como especificué en el guión de la clase pensada: “*Mi objetivo es que los alumnos puedan relacionar estas herramientas metodológicas con el juego para que puedan comprender mejor los contenidos y despejar dudas sobre el ingreso a las instituciones.*” Para ello, apelé a ejemplos desde mi propia experiencia como practicante:

María_ *¿Cómo se imaginan el ingreso a las instituciones? Me imagino que tendrán dudas, interrogantes, miedos... tienen alguna idea... o no, ¿están expectantes? ... Porque por ejemplo, en mi caso, ustedes me han visto en el primer cuatrimestre venir a clase a hacer registro de las clases. A veces participaba y otras no, he charlado con ustedes... mi observación al ser tan cercana y de ese modo, fue participante. Y eso me permitió hoy en día, como residente, pensar en dinámicas para trabajar en clase. Por ejemplo: yo ya sabía que muchos de ustedes llegaban tarde a clase, sin hacer un prejuicio porque sé que muchos trabajan. Entonces [...]*

Y también a otros hipotéticos:

María_ *Por ejemplo, si yo estoy viendo a un grupo de chicos en el patio, tomando mates con unos libros... es lo que yo veo... ahora, están estudiando los alumnos iría en la segunda columna porque no lo sé a ciencia cierta. Y esto nos ayuda a desnaturalizar esto que sentimos, presuponemos y creemos, que muchas veces tomamos como válidas y no siempre es así. Si lo dejamos de poner a esto último, corremos el riesgo de mezclar...*



Otra cuestión en cuanto a mi modo de explicar que se repite en este segmento, es el uso de preguntas retóricas que voy contestando durante el desarrollo:

María_ ¿Qué pasa? Que muchas veces al llegar a la casa con los problemas cotidianos de la familia, el trabajo, etc. se me olvidan las cosas...

María_ ¿Por qué digo todo esto? Porque ustedes tienen que pensar que si bien tienen tres semanas para observar a las instituciones...

María_ ¿Qué es lo que tenía a favor esta otra modalidad? Que tenían un acercamiento a distintas prácticas educativas que se daban más allá de la escuela...

En este segundo segmento se puede visualizar mi “apuro” o “acelere”, dado por el nerviosismo de la primer clase y el temor constante de no llegar con los tiempos. Además, como los silencios me pusieron incómoda me ocupe de llenarnos con mi palabra:

María_ Muy bien, de las pistas de observación, ¿quedó alguna duda que quieran hacer?

[SILENCIO]

María_ ¿Nada? [...] Bueno (continua...)

En este sentido, hacia el final de la clase teniendo aún 40 minutos más de clase y viendo que “tenía tiempo de sobra” tome una micro-decisión del momento: “Entonces algo que les voy a sugerir, y que pueden hacer ahora rápido como para empezar, es que en el cuaderno escriban la pregunta –y traten contestar- ¿Qué esperan de las observaciones? Es para ustedes...” Pero la consulta de un estudiante, hizo que me olvidara por completo la consigna, pasando instantáneamente al cierre de la clase: “Para ir cerrando, así no los asusto con tanta información, les voy a compartir un video que me mostraron hace tres años en un seminario de la facultad y me gustó mucho. Es sobre un libro- álbum, llamado Los Pájaros” y puse el video, cambiando de segmento. Esto refleja cómo la cuestión del tiempo marcó mucho mi primera clase y estar tan pendiente de eso, me limitó al momento de respetar los tiempos de los estudiantes.



Al finalizar, quise retomar la consigna que había dejado en suspenso pero los estudiantes ya estaban dispersos y guardando sus cosas para irse (20 minutos antes del final de la clase). Por tal motivo y recordando que no les había dado recreo, decidí cerrar la clase: *“Como los veo cansados, voy a dar por finalizada la clase”*. Pero antes de eso, la docente aclaró de qué forma los íbamos a acompañar durante sus observaciones: *“En estos días les voy a compartir a cada grupo una carpeta de drive para que vayan subiendo sus registros y los podamos seguir... Además vamos a hacer un grupo de whatsapp con un representante de cada uno para que podamos estar en contacto y despejen dudas por ahí”*. De esa forma dimos por inaugurado un período de acompañamiento intenso y comprometido de parte nuestra que describiré más adelante.

Segunda clase: “Prácticas educativas como prácticas sociales situadas”

Síntesis:

Dado que esta segunda clase se desarrolló más de un mes después, período en el cual los estudiantes realizaron su trabajo de campo, decidí comenzar con un ejercicio de escritura individual para recuperar desde la memoria lo acontecido en el recorrido por las instituciones de prácticas. Luego les entregué una fotocopia por grupos (dispuse al comienzo de la clase que enfrentaran los bancos como mesas de trabajo y que se agruparan por institución observada, los que estaban solos se reunieron entre sí) con la recopilación de sus respuestas en torno a la pregunta *“¿Qué espero de las observaciones?”* para que pudieran contrastar entre el pre y post práctica.

En la segunda parte de la clase, me aboqué a profundizar los conceptos que había mencionado la primer clase y eran centrales en la unidad temática: singularidad, complejidad, intervención, práctica educativa, práctica social. Para ello, les entregué fragmentos con algunas definiciones de Ávila y Edelstein, para que las leyeran por grupos y decidieran a cual correspondían. Luego debían compartir con todo el curso y pegar la cita



en un cuadro comparativo del afiche que coloqué en el pizarrón. Si bien no ahondare en el análisis de esta clase, considero que en cierto punto la distribución como conceptos antagónicos o completamente diferentes, cuando en realidad se interrelacionan e incluso algunos engloban a otros. Como muchos llegaron tarde y se iban antes, acordamos no dar recreo y dí antes las indicaciones para la clase siguiente que había dispuesto en “a modo de cierre” en la clase pensada. Finalmente, algunos grupos se acercaron para consultarme en torno a los ejes que propuse para el plenario de la clase siguiente y que también adelanté iban a formar parte de la evaluación.

Tercera clase: “Prácticas educativas como prácticas sociales situadas”

Síntesis:

Para esta clase, dado que era la semana del estudiante y el comienzo de la primavera, opté por realizar una clase más desestructurada con mate y algo dulce para compartir mientras se desarrollaba la misma. Dispuse las sillas en un círculo grande para que todos pudiéramos vernos las caras mientras compartían la experiencia del trabajo de campo a modo de plenario.

Como comienzo de la clase, puse en el suelo titulares de revistas y diarios digitales para que pudieran visualizar diferentes modos en los que el contexto influye en las prácticas educativas. Esta clase se dio a modo de diálogo donde la pregunta y la respuesta marcaron mucho el desarrollo de la misma. Y en la segunda parte, cada grupo fue contando su experiencia en las instituciones a modo de plenario. Mi rol como docente fue habilitar la palabra, hacer preguntas orientadoras y sugerencias sobre posibles ejes de análisis.

Análisis:

En el primer segmento de la clase, decidí retomar las dudas de la clase anterior sobre los modos en los que el contexto influye en las prácticas educativas. Esta decisión se



sostiene en mi interés por vincular una clase con la otra sin perder el eje conductor, para adentrarnos cada vez más y profundizar en la unidad temática. Sin embargo, no me detendré en esta parte ya que mi foco de análisis está puesto más bien en el plenario del segundo segmento. El segmento central de la clase, fue el plenario donde el ritmo fue colaborativo ya que estuvo marcado por la participación de los estudiantes y mis preguntas mediadoras. En la clase pensada, estipulé:

Realizaremos el intercambio de experiencias del trabajo de campo, a partir de los ejes mencionados en la clase anterior: contexto local y social, influencia en las prácticas educativas, tensión entre lo documentado y no documentado. La idea es que todos tengan la posibilidad de compartir, y por eso pido silencio y escucha atenta a los compañeros. Una vez que finalicen de contar, pueden hacer acotaciones para ayudar al análisis de los registros.

Aquí se puede ver la decisión de dar voz a las experiencias de los estudiantes en sus observaciones pero pautando cierta estructura para dar lugar a la palabra de todos. En la clase vivida, comencé este nuevo segmento con las siguientes palabras:

María_ Compartan por grupos lo que han observado, aunque no lo terminen de entender. La idea es ir viendo la diversidad de contextos para que nos ayude en vistas de la evaluación. Pueden ir citando a los entrevistados. Les pueden servir textos, que les dimos. Empezar a mechar. Triangular la información.

La respuesta de los estudiantes ante esta consigna, fue de participación espontánea en cuanto a la descripción del contexto. Sin embargo, noté ciertas dificultades para analizar cómo el mismo influía en las prácticas de la institución. Dado el acotado tiempo de la clase, mi micro decisión fue hacer sugerencias explícitas sobre los aspectos que a mi entender eran potentes para ahondar, en lugar de insistir o reiterar la pregunta para que los estudiantes reflexionen y descubran posibles relaciones. Esto se repite a lo largo de todo el plenario:



María_ Recupera dos cosas importantes. Mechá lo observado y el texto teórico. “lo documentado y lo no documentado”. [Hace referencia a que se refiere esto y aclara dudas] Ustedes lo que tienen que hacer es no dar por hecho, por eso sirve citar...

María _ Bueno, tenés varias cosas interesantes para analizar [las menciona] Elijan lo que sea “sistemático”

Pero también me dí cuenta que “avasalle” las reflexiones de los alumnos y quise revertirlo: “No necesariamente tienen que seguir mis ejes...”. A su vez, busqué anclar estas experiencias diversas con los conceptos trabajados en clase: “prácticas educativas como prácticas sociales situadas”, “complejidad”, “singularidad” y “contexto”. En mi planificación especifiqué: “para ello tomaremos como referencia los autores trabajados (tendré a mano los afiches de la clase anterior por si llegamos a necesitar consultarlos) y tendremos en vista la elaboración del trabajo evaluativo.” Es por eso, que en la clase, mientras los estudiantes iban relatando sus experiencias, intervine “transparentando” los conceptos que ellos mismos decían pero sin nombrarlos explícitamente:

María_ Bueno se acuerdan de que la contradicción lo habíamos visto en uno de los autores? Esto es parte de la complejidad pueden volver a los textos que vimos.

María_ Esto de las “singularidades” de cada institución...

Como se puede ver, si bien dí lugar a la palabra de los estudiantes en el plenario, en lugar de volver a insistir con la pregunta o dejarla en suspenso sobre en qué cuestiones veían la influencia del contexto en las prácticas educativas, directamente dí sugerencias sobre qué ejes tomar. Esto fue más bien a modo de pistas porque al ser muchos grupos quería que todos tuvieran tiempo de participar y “me urgía” orientar a los estudiantes que aún se los veía con dudas al respecto. Ahora bien, ¿acaso mi decisión no limitó la reflexión de los alumnos? ¿Por qué dar todas las respuestas? ¿Acaso los interrogantes no despiertan el interés por investigar y buscar respuestas? Esta preocupación por el “tiempo” de la clase, marcó todas mis clases y se transparenta en mi planificación:



Dado que son muchos grupos y me parece importa esta instancia, tomaré una hora de clases para este intercambio ya que considero que en menos tiempo sería difícil cumplir con la actividad. En caso de que se extienda el plenario, haré un suspenso al mismo para poder hacer un cierre de la clase, buscando destacar los puntos en común entre los grupos.

Finalmente, vislumbro mi insistencia por la consigna evaluativa (que analizaré en profundidad en el próximo apartado) la cual atravesó toda mi propuesta como una especie de faro-guía de la práctica de los estudiantes.

Cuarta clase: “Práctica Docente”

Síntesis:

Para esta última clase, me propuse abordar la noción de práctica docente desde los aportes de Achilli y Steiman. La intención fue que los estudiantes puedan enmarcar su práctica dentro de la escuela como espacio donde se ponen en juego rasgos objetivos de la realidad junto con las subjetividades de cada sujeto que la constituye.

Como punto de partida para la reflexión, escribí en la pizarra una frase de Paulo Freire para dialogar sobre la misma a través de preguntas orientadoras. Si bien no tenía pensado detenerme mucho en esto, los estudiantes se entusiasmaron con el debate y decidí darles más tiempo para expresarse y participar. Luego leímos entre todos algunos fragmentos de Achilli donde define a la práctica docente y los aspectos de la constituyen: red burocrática, organización jerárquica, formación inconclusa, desjerarquización laboral, significación social y particular conflictiva. Y como cierre, expliqué el trabajo evaluativo repartiendo una copia de la consigna por grupo.

Análisis:



Como cierre de mi unidad temática, tenía pensado abordar la noción de Práctica Docente (nombre del seminario) desde los aportes de Achilli y Steiman, para diferenciarlo de la noción de práctica educativa –trabajada las clases anteriores-. Luego de tres clases planificadas, no me quedaban muchas ideas de cómo abordar el tema en forma “creativa”, sin caer en la típica clase teórica donde el docente expone. Fue así como pensé en buscar algún disparador, que invitara a la reflexión uniendo un poco los temas ya trabajados, de forma tal que los protagonistas fueran los propios estudiantes. Es por eso, que en esta oportunidad, mientras los estudiantes iban llegando a clase escribí la siguiente frase: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.” (Paulo Freire). Y lo que tenía pensado como actividad breve (30 minutos) e introductoria, se convirtió en el momento central de la clase ya que gracias a la participación espontánea de los estudiantes se armó un debate muy interesante:

María_ ¿Qué les parece esta frase? ¿Están de acuerdo o no?

Alumno/a ¹_ Yo no estoy de acuerdo, porque dice que enseñar no es transferir conocimiento. Y yo creo que si es transferir conocimiento porque sino la otra persona estaría vacía. Osea sería transferir conocimiento y ayudarlo a construir.

A²_ Yo tampoco. Sería “no es solo transferir conocimiento”

A³_ Yo sí. Porque el conocimiento no es solamente lo que yo te digo sino ayudar y enseñar al otro a que el otro pueda construir el conocimiento una vez que salga de la escuela. Generar espacios para la reflexión.

A¹_ Pero si no hay transmisión no puede haber reflexión.

A⁴_ Yo creo que es importante pensar la frase en su contexto y no tratar de entenderla desde nuestros presupuestos...

A⁵_ Si, esta bien... yo coincido con eso...



El debate se extendió por 50 minutos, por lo cual decidí como docente tomar nota de lo que iban diciendo los alumnos en el pizarrón sin intervenir, simplemente habilitando la palabra a los que iban levantando la mano para que nadie se quedara sin participar: “*María_ ¡Escuchemos a la compañera! Escuchemos a todos...*”. Esta característica muestra el alto nivel de participación de los estudiantes, quienes fueron los que marcaron el ritmo de este primer segmento y que llegaron a desarrollar un alto nivel cognitivo en sus análisis. Pero para que esto fuera posible, fue necesario explicar quién fue Paulo Freire ya que los estudiantes no lo conocían:

En caso de que no lo conozcan, haré una breve presentación mientras hago circular algunos libros de Freire. Esta decisión se sostiene en una apuesta personal por abordar una mirada crítica de la educación que no se limite a la mera transmisión de conocimientos sino que aspire a habilitar espacio a la pregunta de los alumnos, a la sorpresa y el descubrimiento, a la construcción colectiva del conocimiento. Elijo esta frase de Freire porque justamente hace referencia a esto de “crear posibilidades”, lo cual yo lo vinculo con atender al contexto de las instituciones para que las prácticas docentes sean situadas. Me gustaría que los alumnos pudieran detectar la conexión con lo trabajado la clase anterior durante el plenario, especialmente con la influencia del contexto en las prácticas educativas. (Guión de la clase pensada)

Para mi sorpresa y alegría, los estudiantes fueron planteando cuestiones en relación a la frase, que se vinculan con los planteos de Achilli que pensaba trabajar a continuación:

Alumno ¹_ La profe puede ser muy genia y saber mucho pero si no sabe transmitirlo, no te llega. Puedo estar muy equivocado pero es mi pensamiento... [ideas encontradas entre los alumnos] Es importante despertar el interés, tenemos que generar la necesidad. Por eso tiene que haber una construcción de los estudiantes para que no sea memorístico.

A²_ Por eso es fundamental que el docente esté motivado, que ame lo que enseña...



María_ Bueno, un poco de esto es lo que vamos a trabajar en el texto de Achilli.

A³_ Bueno yo coincido de que no todo el mundo aprende de la misma forma. Pero eso no quiere decir que la docente dé los temas bien o mal. Por qué está dando álgebra... no didáctica.

[Debate]

A⁴_ [Retoma una experiencia de sus observaciones] Nosotros no solo tenemos que enseñar la asignatura sino que hay otras cosas para enseñar cómo “gestionar la frustración en este caso”, construir ciudadanía...

A⁵_ Está claro que cuando empezamos a dar clase no le vamos a caer bien a todos. A lo que voy, tratar de dar la clase lo mejor posible para que el otro aprenda.

Por tal motivo, y dado que debía continuar con la clase para llegar a trabajar la consigna evaluativa, decidí meterme de lleno con el tema de la clase: “*María_ Bueno, todo esto de enseñar... y esta frase... a lo que quería llegar es a la noción de práctica docente con el texto de Achilli.*” Tal y como lo esperaba, pocos estudiantes habían leído el material pero al menos lo tenían para trabajar en clase. Aproveché esa instancia para leer la definición en voz alta con ayuda de un estudiante voluntario y luego leí la de Steiman. Mi intención central era “*construir entre todos un esquema a modo de síntesis -siempre abierta a modificaciones- de los temas trabajados a lo largo de todas las clases*” (Guión de la clase pensada) Para ello, durante la clase los invité a participar a través de nuevas preguntas: “*¿Qué les parece esta definición? ¿Cambiarían algo o agregarían?*” Y mientras los estudiantes comentaban, yo tomaba nota en el pizarrón uniendo los conceptos. También recurrí a mi propia experiencia de práctica y residencia docente, a modo de ejemplo para contrastar con la de los estudiantes.

Finalmente, dediqué los últimos 20 minutos de la clase para presentar el dispositivo evaluativo y despejar dudas del mismo. Al planificar la clase, mi deseo era “*habilitar el*



espacio a las preguntas de los estudiantes en torno a los temas trabajados y en concreto con la propuesta de trabajo práctico evaluativo de forma tal que los estudiantes formen parte de la construcción del mismo”. Sin embargo, la sola mención de “evaluación” inquietó a los estudiantes y no me permitió desarrollar la actividad como la tenía pensada. Simplemente acordamos fecha de entrega, despejamos dudas operativas en cuanto a la consigna, modo de citar, cantidad de páginas y demás. Por otra parte, en la clase pensada, estipulé compartir un trabajo personal de la facultad para que entiendan que significa “triangular la información” y “poner en diálogo distintas voces” (cuestión central en el análisis que solicité):

María_ Recuerden que lo importante para el análisis es triangular la información. El análisis es distinto de la descripción porque esta última sólo implica detallar lo que observaron. En cambio, el análisis requiere vincular la voz de los autores y lo observado con sus propias reflexiones. Si no están estas tres voces, no es análisis. Y cuando digo dar su propia voz, implica aclararlo. Yo les dí una estructura básica... [Las va nombrando]. Piensen que singularidades tiene su institución... Y en las reflexiones, lo que les pido es que hagan una breve síntesis donde puedan también escribir esos interrogantes que les hayan surgido. Porque el conocimiento no es cerrar sino justamente abrirse a nuevas preguntas... [Aplauso de los alumnos y se van]
(Clase vivida)

Ahora puedo ver que hubiera hecho falta trabajarlo con más tiempo, ya que los estudiantes tuvieron mucha dificultad para hacer el análisis debido a que es un primer año y que nunca antes lo habían hecho. Este tema lo analizaré en profundidad en el apartado de “Instrumento Evaluativo”.



Recurrencias a lo largo de las clases

Luego de haber profundizado en el análisis clase por clase, quiero recuperar algunas cuestiones que al tomar distancia y verlas en su conjunto, me permiten tener una mirada global de la secuencia didáctica y encontrar ciertas pistas para la posterior construcción de la problemática. Como se puede ver en el cronograma, el período de mi residencia se extendió cerca de tres meses. Comenzó la primera semana de clases luego del receso invernal (9 de agosto) y finalizó con la IEFI a principio de noviembre, con la corrección de los trabajos evaluativos. Si bien las clases que estuvieron a mi cargo fueron solo cuatro, los diversos dispositivos que dispuse para el seguimiento de los alumnos, me permitieron acompañar el proceso de los estudiantes durante todo el segundo cuatrimestre.

En primer lugar, decidí tomar la clase previa a las observaciones de los estudiantes donde aborde cuestiones metodológicas para el trabajo de campo e indiqué la información que necesitaban recabar para trabajar en el regreso a clase. De este modo me aseguré que tuvieran el material empírico necesario para el análisis posterior. Pero esto no podía darse en forma aislada sin tener un seguimiento durante el período sin clase, por eso creamos con la profesora de la cátedra un grupo de whatsapp con un integrante de cada grupo para estar en contacto. Además armé una carpeta en drive por grupo para que fueran subiendo fotos, audios y escritos del registro etnográfico. De este modo, pude despejar dudas en el transcurso de la práctica y conocer de antemano la información con la cual pensaba trabajar en las clases siguientes.

En segundo lugar, decidí conectar una clase con la otra en base a las dudas de las clases previas y a los insumos de las observaciones, lo que me permitió mantener la coherencia en la secuencia didáctica. Al mismo tiempo, busque variar los modos y recursos utilizados para dinamizar las clases y atender a la diversidad presente en el aula. Pese a todo esto, se vislumbra en los registros ampliados la recurrencia en el uso de la pregunta como disparador para la reflexión o intervención de los alumnos y el uso de la ejemplificación desde mi propia experiencia (de la cual los alumnos son parte) para “anclar” los temas trabajados.



Finalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje fue gradual, partiendo de actividades y conceptualizaciones simples para llegar a otras con mayor complejidad. En la misma sintonía, el ritmo de mis clases comenzó con mayor participación mía para terminar “a cargo” de los estudiantes. La construcción del vínculo docente- alumnos también se observa en las fotos ya que muestra el cambio de la disposición física de los cuerpos dentro del aula. Al principio mi postura era rígida con el semblante serio, mientras que los estudiantes mantenían cierta distancia. Al final, mi postura fue relajada y los alumnos se ubicaron en los primeros bancos, lo cual denota que ya no eran necesarias las disposiciones iniciales porque el vínculo docente - alumno ya estaba conformado.

Instrumento Evaluativo

TRABAJO PRÁCTICO EVALUATIVO

Práctica Docente I – Profesorado de educación secundaria en Matemática

Fecha de entrega: 11 de octubre

Instancia Evaluativa (domiciliaria y grupal)

En esta oportunidad, los invitamos a hacer el ejercicio de escribir las reflexiones surgidas en los intercambios de las últimas clases en base a los registros del trabajo de campo. Para ello, les proponemos hacer un intento de análisis de lo observado, a partir del diálogo entre los temas trabajados en clase (práctica educativa como práctica social, contexto, complejidad y singularidad, práctica docente) y sus reflexiones e interrogantes como grupo. Esto forma parte de lo que llamamos actitud investigativa, que no se limita a una mera descripción de lo observado sino que aspira a la construcción de conocimiento a partir de habilitar el espacio a la pregunta.

Bibliografía sugerida

- ACHILLI, L. E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Rosario: CRICSO.
- AVILA, S. (1996) Instituciones Educativas y Contextos. Observaciones desde el trabajo de campo. Congreso Internacional de Educación.
- Aportes de la investigación etnográfica (Apunte de cátedra)

Estructura básica

- 1) Carátula



- 2) Índice
- 3) Presentación de la institución observada en relación a:
 - Contexto local: descripción del barrio donde se encuentra ubicada la institución y los alrededores de la misma.
 - Contexto social: alumnos que asisten a la institución, precedencia, percepción socio económica de los alumnos, conformación del equipo docente y sus características, índice de abandono y/o repitencia escolar -si hubiere-, participación de las familias en la escuela.
 - Evolución y transformación en la historia de la institución
- 4) Influencia del contexto local y social en las prácticas educativas: se sugiere hacer todos los apartados/subtítulos que consideren necesarios en relación a las características de su institución. Retomar las sugerencias recibidas en el plenario del 19 de septiembre. Por ejemplo:
 - Tensión entre lo documentado (PEI, acuerdo de convivencia, reglamentos, proyectos sociocomunitarios, proyectos interdisciplinarios, etc.) y no documentado (lo que se vé en el propio quehacer docente, en la cotidianeidad de la institución). En caso de no haber tenido acceso a los mismo, ¿qué nos dice eso?
- 5) Reflexiones finales: ¿Qué aprendieron en estas observaciones? ¿Qué interrogantes les resuenan?
- 6) Bibliografía: citar según normas APA todos los textos que hayan utilizado para la elaboración del trabajo.
- 7) Anexo: imágenes, mapa, entrevistas desgrabadas, registros de campo, copia de documentos institucionales, etc.

Criterios de evaluación:

- Del contenido: claridad, pertinencia, coherencia interna y reconocimiento de triangulaciones posibles.
- De la organización general del trabajo: articulación de los componentes del texto y respeto por las consignas formales.
- Legibilidad: precisión léxica; ortografía; puntuación y sintaxis adecuadas; párrafos equilibrados.

Criterios de presentación:

- Fuente: time new roman, 12
- Texto justificado
- Interlineado 1,5
- Extensión mínima: 5 hojas
- Extensión máxima: 10 hojas (Anexo aparte)

Importante: no olvidar agregar la bibliografía utilizada



Perspectivas en el abordaje de la evaluación

Retomando los aportes de Álvarez Méndez, podemos reconocer dos perspectivas en el abordaje de la evaluación: “*la racionalidad técnica - instrumental y la racionalidad práctica y crítica*” (Citado en Edelstein y Salit, 2008, p. 91). La primera, enfatiza aspectos cuantitativos donde se prioriza la calificación de resultados en dirección a la certificación y promoción, lo cual suele asociarse a una función de control. Por su parte, la racionalidad práctica y crítica, focaliza la evaluación en la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el sentido genuinamente pedagógico, la evaluación es un “*proceso de indagación y conocimiento, éticamente comprometido con la formación y el aprendizaje de los alumnos.*” (Edelstein y Salit, 2008, p.97) Mediante el cual, el docente obtiene información relevante para reorientar sus propuestas didácticas a los fines de la enseñanza.

Estas dos miradas de la evaluación, las vi reflejadas en mis clases cuando su sola mención ponía en alerta a los estudiantes por la preocupación de la acreditación. Sin embargo, mi mirada quería ir más allá y no estaba puesta en la necesidad de poner una nota, ya que como residente estaba liberada de esa exigencia burocrática. Más bien, tenía la intención de que sirva como faro orientador para el trabajo de campo de los alumnos dando pistas sobre las cuestiones importantes a tener en cuenta al momento de la observación. Por tal motivo, desde la primer clase fui adelantando en qué iba a consistir:

María_ Entonces, algo clave al momento de ingresar a las escuelas, es ir con un cuaderno tomando nota... registrar todo. [...] A veces, hay mínimos detalles que son los más fáciles de olvidar y son justamente los que nos dan pistas para el análisis posterior. ¿Por qué digo todo esto? Porque ustedes tienen que pensar que si bien tienen tres semanas para observar a las instituciones, la parte central de la práctica, es el análisis de las observaciones que será al regreso de clase. Por eso insisto que se apoyen entre ustedes, se tomen en serio el registro y vayan subiendo el material al drive que con Tati les vamos a compartir, para que podamos tutorarlos y despejar dudas ya que no van a asistir a clase. [...] La idea no es que sea un trabajo muy extenso pero sí que hagan un breve análisis de eso. Porque no es



lo mismo describir lo que vieron, que analizar lo que nos dicen esos datos que tenemos. Para eso tienen material teórico que les puede servir como el texto de las “Pistas para la Observación”, el de Ávila sobre contextos -que se los subió Tati antes de las vacaciones- que está bueno para que entiendan qué es lo que tienen que observar, insisto. (Registro ampliado de la 1° clase)

Aquí hay varios aspectos para desandar. Por un lado, el énfasis que puse en remarcar la información que necesitaban recabar y cómo debían obtenerla: mediante el registro etnográfico desarrollado en la 1° clase. Por el otro, la consigna en sí y el tipo de evaluación que ya se vislumbra en esta primera aclaración: trabajo grupal escrito de análisis. Y finalmente, las herramientas que brinda para su realización a través del material teórico de lectura y el seguimiento de los grupos vía mail y whatsapp. Si bien para ese entonces (9 de agosto) no tenía definida la consigna, se condice con la que les entregue a los alumnos en la última clase dictada el 27 de septiembre:

Para ello, les proponemos hacer un intento de análisis de lo observado, a partir del diálogo entre los temas trabajados en clase (práctica educativa como práctica social, contexto, complejidad y singularidad, práctica docente) y sus reflexiones e interrogantes como grupo. Esto forma parte de lo que llamamos actitud investigativa, que no se limita a una mera descripción de lo observado sino que aspira a la construcción de conocimiento a partir de habilitar el espacio a la pregunta. (Consigna del Trabajo Práctico Evaluativo)

En este sentido, y ahondando en el tipo de evaluación, cabe destacar la mirada procesual que quise imprimir en esta instancia: *“los invitamos a hacer el ejercicio de escribir las reflexiones surgidas en los intercambios de las últimas clases en base a los registros del trabajo de campo”* (Consigna del Trabajo Práctico Evaluativo). Ya que su resolución implicó varios meses de construcción con los estudiantes. Al comienzo abordamos cuestiones metodológicas en relación al trabajo de campo como lo fue el juego desde el cual nos introducimos en la observación participante. Luego, en la propia instancia de práctica en las instituciones, para meternos de lleno en conceptualizaciones teóricas en el regreso a clase. Hasta llegar a la resolución final de la actividad, a principios de noviembre, con la entrega final de los escritos luego de reiteradas correcciones vía mail.



Justamente en este último punto me gustaría detenerme. Este proceso, que en un principio lo pensaba finalizar el 11 de octubre, tuvo una duración mayor debido a las dificultades que tuvieron los estudiantes para concretar el análisis. Fue así como debimos posponer con la docente la entrega final al 8 de noviembre para que los estudiantes tuvieran tiempo de hacer todas las correcciones necesarias hasta lograr establecer posibles triangulaciones con la información recabada. Es decir, relacionar los datos de las observaciones con los temas trabajados y sus propias reflexiones sobre los mismos, tal y como lo hicimos en el plenario de la 3° clase. Sin embargo, al momento de ponerlas por escrito no sabían cómo hacerlo. Lo que me hace pensar que tal vez hubiera sido necesario hacer alguna actividad de reflexión escrita en el aula, teniendo en cuenta que es un primer año y no tienen experiencias previas de este tipo.

¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar?

Todo examen implica la construcción de su objeto. Hay una selección acerca de qué rasgos se considera importante incluir, de las modalidades para la organización y de la expresión de las respuestas. En este caso quise construirlo en conjunto con los alumnos y así lo establecí en las macro- decisiones de la última clase:

Para cerrar la clase, deseo en primer lugar habilitar el espacio a las preguntas de los estudiantes en torno a la propuesta de trabajo práctico evaluativo. Para ello entregaré una copia por grupo de la consigna para que la leamos entre todos. La intención de esta actividad es hacer acuerdos con los estudiantes y adecuar el dispositivo evaluativo en la misma clase de forma tal que los estudiantes formen parte de la construcción del mismo. A partir de la estructura propuesta, los estudiantes deberán ir haciendo modificaciones y agregar -al dorso de la hoja- los apartados que creen pertinentes según el caso de cada institución. (Guión conjetural 4° clase)



Pero en la práctica no se materializó este deseo. Un motivo, puede ser la falta de tiempo para trabajar con la consigna en clase. Pero también resuena en mí la reacción de los estudiantes que cambió por completo al mencionar la instancia evaluativa. Estas prácticas naturalizadas que forman parte de las *estructuras estructurantes* según Piaget o *habitus* según Bourdieu, son las que entran en tensión al generar propuestas diferentes dentro del aula. Los alumnos responden casi mecánicamente a estos dispositivos educativos institucionalizados, porque han sido formados dentro de un sistema educativo cuyo origen está arraigado a la racionalidad técnica instrumental de la evaluación. Esto me hace pensar, ¿cómo atravesar la mirada instrumental arraigada en los sujetos para generar espacios de construcción colectiva del conocimiento?

Para guiar a los alumnos en este proceso de producción escrita, en la consigna di una estructura básica que a mí entender les sería útil para organizar la información: presentación, contexto local y social, influencia del contexto en las prácticas educativas y reflexiones finales. Luego cada grupo lo fue readecuando en torno a las características particulares de la institución que le fue asignada.

Por otra parte, siguiendo los aportes de House (1994) también citado en Edelstein y Salit (2008, p.95) *“la evaluación no es un asunto interpersonal sino que remite a un colectivo. En razón de ello, no solo debe ser veraz y creíble, también debe ser justa”*. Para que esto sea posible, en la misma consigna establecí ciertos criterios sobre los cuáles sostuve mis correcciones:

- *Del contenido: claridad, pertinencia, coherencia interna y reconocimiento de triangulaciones posibles.*
- *De la organización general del trabajo: articulación de los componentes del texto y respeto por las consignas formales.*
- *Legibilidad: precisión léxica; ortografía; puntuación y sintaxis adecuadas; párrafos equilibrados.*

De este modo, procuré ser equitativa al momento de evaluarlos pero también busque respetar los tiempos diversos de aprendizaje en torno a la escritura. Aquellos grupos que se sintieron más seguros lo entregaron más rápido y sin tantas correcciones previas, mientras que otros, necesitaron unos días más y correcciones más puntuales. Dado que era



la primera vez que realizaba una evaluación de este tipo, decidí hacer el ejercicio de calificar con una nota numérica junto con una devolución personalizada sosteniendo la calificación asignada. Para ello, hice un cuadro comparativo donde en una columna colocaba mis notas, y en la otra la docente a cargo las suyas. De este modo pudimos contrastar criterios y modos de evaluar, acordando poner la calificación más alta entendiendo el proceso de los alumnos y el grado de dificultad de la consigna para ser un primer año. En términos generales, los resultados fueron muy buenos ya que de un total de 12 grupos, solo a 3 se les pidió rehacerlo, los demás fueron aprobados con calificaciones altas.

Evaluación como actividad de aprendizaje mutuo

Partiendo de entender a la evaluación como instancia de aprendizaje, en el sentido que a través de ella adquirimos conocimientos, podemos decir que no solo involucra al alumno sino también al docente. El profesor aprende las dificultades que debe superar para mejorar su práctica docente; mientras que el alumno aprende de y a partir de la propia evaluación, de la información contrastada que le ofrece el profesor (Edelstein y Salit, 2008). Si analizo los resultados obtenidos en esta instancia evaluativa, reafirmo la importancia que tiene la misma para el proceso de aprendizaje más allá de las dificultades y disensos dentro del campo académico.

En este caso, mi posicionamiento en torno a la evaluación quiso diferenciarse de la perspectiva tradicional que tiende a tomarlo como dispositivo de control sobre el cual se reafirma el poder como docente. Pero no por ello, desdibujé su importancia en mi propuesta ni reduje el nivel de exigencia, ya que estoy convencida de es una excelente instancia de aprendizaje. Por ese motivo, corregí todas las veces que fueron necesarias de forma tal que los alumnos volvieran a su producción escrita con el foco puesto en profundizar el análisis y mejorar su desempeño. En este sentido, adhiero a los postulados de Stodolsky (1991) que a través de sus investigaciones en clases de matemáticas y ciencias sociales, analiza empíricamente su hipótesis de que a mayor nivel cognitivo hay mayor participación y atención de los estudiantes. A lo que yo agregaría: cuan mayor es el desafío cognitivo,



mayor es el grado de aprendizaje de los alumnos. Insistir en el análisis para un primer año de un profesorado de matemática donde por lo general los alumnos no suelen simpatizar con la escritura ni con el modo de investigar en las ciencias sociales, fue una apuesta ambiciosa de mi parte. Sin embargo, creo indispensable apostar por estos espacios en las disciplinas generales desde el comienzo de la formación, para que puedan adquirir con el paso del tiempo herramientas analíticas que les servirán en su desempeño como docentes.

Y aquí es donde viene a mi memoria lo que Estanislao Antelo (2005) denomina la “incalculable experiencia de educar”. Esa esa incertidumbre de no saber con qué y para dónde saldrán los alumnos luego de las instancias que proponemos los docentes. Es no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final. Pero es justamente “*en la libertad de ese encuentro con el otro, en la libertad que tiene el otro de decidir si quiere o no entrar en el intercambio, en su derecho a abstenerse... donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar*” (Antelo, 2005, p. 175) Porque para que haya acto educativo tiene que haber promesa de transformación del ser, que muchas veces se nos escapa de todo cálculo, aunque busquemos constantemente medirlo, como suele pasar con las calificaciones.

Finalmente, en este ida y vuelta de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, quise darles voz a los alumnos para saber qué les significó mi residencia. Elaboré un formulario de google (<https://forms.gle/JsSeYGUN21aW9nQP9>) que les envié por el grupo de whatsapp con algunas preguntas donde debían evaluar mi desempeño como docente. El modelo de preguntas con las respectivas respuestas se encuentra en el anexo, pero me gustaría recuperar algunas. Ante el interrogante *¿qué aspectos te resultaron más útiles?*, las resonancias fueron las siguientes:

- *Los contenidos que daba, el como explicaba la profe y estaba ahí constantemente para ayudarnos y volver a explicar*
- *El acompañamiento de María en el desarrollo de mi trabajo*
- *Saber cómo analizar información, la importancia de las observaciones*
- *La flexibilidad en las clases*
- *Brindo toda la información para poder llevar a cabo nuestras prácticas*



- *Su practicidad y bajada a tierra de los contenidos las devoluciones de trabajos traían comentarios bastante enriquecedores.*
- *Me sirvió para entender y relacionar el material teórico con la práctica misma.*
- *Me pareció muy útil poder realizar un primer vistazo sobre cómo es la vida institucional de un colegio y la de sus alrededores, cómo es la comunidad con la que convive día a día y las dificultades y virtudes que poseen. Además pude aprender como hacer un buen trabajo escrito sobre lo observado.*
- *La exposición clara y concreta y la predisposición*
- *Para haber sido solo una práctica, María se desenvolvió muy bien, a mi en particular me transmitió mucha confianza.*
- *Expectativas superadas totalmente. El trabajo, las propuestas, los recursos que usó María en el trabajo de aula, me ayudaron a descubrir que se puede mirar diferente y poder analizar las problemáticas, reflexionar sobre la acción de educar permanentemente.*
- *Fue excelente la participación de María en nuestras clases. Productivas y entretenidas*

Estos comentarios positivos, me motivan a seguir apostando por la formación de futuros docentes y me dan confianza en este camino que comienzo a transitar como profesional. Pero considero que uno aprende no sólo cuando obtiene “buenos resultados” sino también cuando se detectan falencias para mejorar. Por eso también agregué la pregunta *¿qué mejorarías?*, y las respuestas fueron igual e incluso más enriquecedoras para mí formación:

- *Conceptos de la materia que no estaban tan claros*
- *Que sean clases más seguidas, quizá de esa forma no perderíamos tantas clases*
- *Más prácticas*
- *Mayor participación y acompañamiento en observaciones por parte de las docentes.*
- *Más clases*



- *El grupo de estudio no se formen en en forma que todos se conozcan, que haya más comunicación entre los alumnos entre sí.*

Estas sugerencias de los alumnos, me brindan la oportunidad de replantear las estrategias a la hora de dirigir las clases, como también entender las debilidades y fortalezas en el desarrollo de las mismas. Como lo hemos trabajado a lo largo del seminario - taller de Práctica Docente y Residencia, esto forma parte del constante ejercicio de **“aprender a enseñar, enseñando”** que nos acompaña a los docentes durante toda la vida, pero muy especialmente en los inicios de este camino.



CAPÍTULO 3: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Para poder construir la problemática de mis clases, veo necesario hacer memoria en las decisiones que tomé previas a la residencia, las cuales se encuentran reflejadas en el desarrollo de la unidad curricular y temática del primer informe. Allí detallo que la opción de acompañar el proceso de trabajo de campo de los alumnos surge por mi inquietud acerca del modo de vincular el análisis post-práctica. Mi intención desde un comienzo fue trabajar con los registros del trabajo de campo y para ello necesitaba anticiparme a las prácticas y orientar a los alumnos sobre qué información debían recabar.

Fue así como decidí comenzar mi residencia la primer semana de clase luego del receso invernal, incluso sabiendo que el tiempo entre esta clase y la siguiente sería prolongado, debido a que los estudiantes tienen contempladas tres semanas sin cursar el Seminario para poder asistir a las instituciones. En la misma dí algunas orientaciones metodológicas y presenté los ejes que iban a conformar el trabajo final de su práctica. Mi preocupación central era orientar al grupo clase hacia la observación y posterior análisis de las características socio-contextuales de las escuelas, que en su complejidad adquieren rasgos singulares. Al ser su primera experiencia de trabajo de campo y con la dificultad extra del último cambio en la currícula a raíz del Memorándum N° 01/18, sentía que mi práctica docente demandaba un esfuerzo mayor de parte mía para generar todas las herramientas posibles de acompañamiento a los alumnos.

Visto que, al menos por tres semanas no vería a los alumnos, opté por utilizar todos los medios a mi alcance para seguir en contacto con ellos. Como resultado, creé un grupo de whatsapp con un integrante de cada grupo por medio del cual los estudiantes nos mantenían al tanto con Tati sobre sus avances, incluso sabiendo que la institución no los permitía. Sin embargo, tomé todos los recaudos posibles para que la única información que circulara por ese medio fuera en relación al trabajo de campo y una vez finalizado el mismo, fue eliminado. También armé carpetas de google Drive para que subieran los registros del



trabajo de campo y les fuera corrigiendo las preguntas de las entrevistas antes de realizarlas. Y durante el último tramo de la residencia, me comuniqué con los alumnos vía mail para hacer todas las correcciones de los trabajos evaluativos que fueran necesarias para que todos los grupos tuvieran la posibilidad de promocionar.

En efecto, como se puede vislumbrar en el análisis de mis clases, toda mi propuesta se encuentra atravesada por la **preocupación por la mediación para el acompañamiento de los alumnos en el proceso de práctica con la evaluación como guía**. La misma se sostiene en el posicionamiento que tengo respecto a la evaluación que busca superar la idea de control y acreditación. Entiendo a la evaluación como una importante instancia de aprendizaje donde tanto alumnos como docentes detectan las cuestiones que necesitan mejorar y adecuar para transformar la realidad social. A mi entender, esta problemática toca cuatro ejes que considero importante desarrollar para desandar esta formulación: tensión entre maestro explicador y maestro mediador; la implicancia de los habitus y esquemas de acción en las prácticas pedagógicas; la importancia del diálogo como modo de reconocer la diversidad del aula; y finalmente, el modelo ecológico como alternativa para caminar hacia una enseñanza en contacto con la realidad social en la que se encuentra inmersa. A continuación profundizaré sobre estos temas.

Tensión entre maestro explicador y maestro mediador

Repasando mi bitácora de las prácticas encontré una de las primeras narrativas que nos pidieron, donde recupero las figuras docentes de mi historia personal. Allí hago memoria de los rostros de mis abuelas, mis tías y mis padres como docentes que en distintos niveles fueron marcando mi vida. También recuerdo como renegaba con la sola idea de “ser docente” pese a ello *“mi modo de estudiar era justamente explicar los temas que me tomaban a mis compañeros de curso”* (Bitácora personal), lo que me llevó a dar clases particulares y finalmente a optar por el Profesorado en Ciencias de la Educación como carrera universitaria a seguir. Ahora bien, pensando en esta frase que escribí en las primeras semanas del seminario, me doy cuenta que engloba ciertos estereotipos personales sobre la



tarea docente. En primer lugar, tomar el término “**explicar**” como sinónimo de “**enseñar**”, y en segundo lugar, al decir “*los temas que me tomaban*” se vislumbra la relevancia de la instancia evaluativa como momento que demanda una atención especial, tanto mía que explicaba como modo de estudiar y de los otros que me escuchaban como modo de entender.

Sin embargo, al momento de pararme frente al curso en mi primer día de residencia, una de las primeras frases que dije al presentarme fue “*Si bien en este momento estoy en el rol de docente, también soy estudiante, con lo cual sirve la participación de todos ustedes....*” (Registro ampliado de la 1° clase) De este modo quise distanciarme del lugar de especialista. A pesar de ello, en el transcurso de las clases reitero diversas prácticas que se asocian más a este enfoque tradicional de docente explicador (al que cuestiona Ranciere) que al de docente emancipador (en términos de Freire) al que aspiraba imitar. Algunos ejemplos son la insistencia en la pregunta sin respetar los silencios para dar lugar a la respuesta de los alumnos, el uso constante de la ejemplificación, la conceptualización como modo de argumentar mi propia postura y la preponderancia de mi palabra sobre la de los estudiantes. Todas estas acciones tenían su fundamento en “no perder el eje de la planificación”, pero inconscientemente llevaba la clase “a mi terreno seguro”, es decir, a aquellos debates y conceptos que yo como docente tenía dominio o “algo para decir”. Al tomar consciencia de este modo de actuar, en el transcurso de las clases busqué relajar mi postura y permitirme salir del lugar de la explicación para dar mayor participación a los planteos de los alumnos:

Bien, yo acá no quiero dar una definición acabada de enseñanza porque no la tengo. Si les propongo a Freire como un pedagogo potente para trabajar estos temas desde la pedagogía crítica. Ustedes no es que no saben nada y esos conocimientos son de la vida cotidiana. En ese sentido Freire lo que plantea es que el conocimiento está, es social. Por ello, propone el interrogante sobre cómo construirlo entre todos. (Registro ampliado de la 4° clase)



Pero discursivamente, persisten en mí estos sedimentos naturalizados por dar una explicación:

Y lo que hace esta frase es ponernos en tensión para reflexionar sobre lo que dice. Esto de las adecuaciones es justamente la influencia del contexto en las prácticas educativas. Son las formas en las que las prácticas se adecuan al contexto o viceversa. (Registro ampliado de la 4° clase)

En este sentido, retomando la crítica de Ranciere en “El maestro ignorante” podemos caracterizar al **docente explicador** como aquel que busca conducir a los alumnos por etapas desde la ignorancia hacia el saber. Esta relación pedagógica es vertical y unidireccional, cuya matriz sostiene a grandes rasgos que hay algo (un conocimiento, una destreza) que alguien tiene - el maestro - y se lo transmite, por medio de una explicación a alguien que no lo tiene - el alumno -. El que no sabe irá aprendiendo de a poco y con el tiempo adquirirá los saberes de que carecía. Esta mirada reduccionista plantea que la enseñanza necesariamente produce aprendizaje.

Por el contrario, entiendo al **docente mediador** como aquel que se corre del centro del acto pedagógico para darle mayor participación al estudiante. El mismo se sostiene desde los aportes de Vigotsky y Bruner, quienes consideran que el alumno construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información. El alumno participa activamente en su proceso de aprendizaje pero también necesita al docente como guía. Vigotsky propone la noción de *Zona de Desarrollo Próximo* para explicar que el desarrollo psicológico del niño se produce en situaciones de interacción con otras personas, donde en colaboración con el docente el alumno internaliza ciertos aprendizajes por los cuales desarrolla su personalidad. Por su parte Bruner agrega que esta interacción humana (en este caso entre docente y alumno) es posible a través de *intercambio comunicativo* con otros denominado *interpersonal*, para llegar al conocimiento de uno mismo, *intrapersonal*.

Este proceso debe darse en forma de descubrimiento guiado, mediante el cual el docente o facilitador orienta de manera espontánea y natural hasta llegar a la construcción



del conocimiento. Este conjunto de ayudas que recibe el alumno es lo que Bruner denomina *andamiaje*, cuyo supuesto fundamental es que las intervenciones tutoriales del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño. Es decir, a menor nivel del alumno mayor necesidad de ayuda docente, mientras que a mayor nivel del alumno disminuye la necesidad de ayuda docente. Esta relación se vincula estrechamente con los planteos de Stodolsky desarrollados en el análisis de mis clases, donde compruebo que al comienzo el desafío cognitivo propuesto a los alumnos fue menor por lo cual su participación fue débil, mientras que en la última clase su participación se intensificó en consonancia con el aumento del nivel cognitivo de la actividad propuesta.

Lo interesante de la metáfora “andamio”, es su carácter necesario pero transitorio donde se aspira a depurar y perfeccionar el conocimiento de los alumnos a través del aprendizaje activo y el trabajo en equipo. Esto es justamente lo que busqué durante mi residencia: acompañar el proceso de los estudiantes. Para ello, utilicé múltiples recursos como lo fueron la apertura de un grupo de whatsapp, la creación de una carpeta de drive por grupo para que subieran los registros del trabajo de campo y pudiera hacer correcciones de los modelos de entrevista, el armado de un texto con fragmentos de otros autores sobre el tema de etnografía para que tuvieran herramientas en el momento de las observaciones, y por último, las reiteradas correcciones que hice vía mail de los trabajos evaluativos. La intención que sostiene estas decisiones fue una fuerte apuesta por el acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje, con el foco puesto en potenciar su nivel de análisis sobre los registros de la práctica. Pero esto requirió de un tiempo mayor al previsto ya que los tiempos de aprendizaje no corresponden al tiempo académico ni cronológico y también el trabajo comprometido de parte mía para que los alumnos no se sintieran solos.

De este modo me pregunto, ¿por qué persisten en mí prácticas contrarias a mi posicionamiento sobre la enseñanza? ¿Es posible revertir estos rasgos del maestro explicador en mi práctica docente? ¿De qué modo? Para dar respuestas a estos interrogantes, al menos en forma momentánea, es necesario ahondar en los conceptos de *habitus* de Bourdieu y de *esquemas de acción* de Piaget que abordaré a continuación.



Desaprender, desarmar, desandar

Como práctica social, la enseñanza supone que se desarrolle en un grupo de personas con propósitos comunes y formas de percibir y actuar similares, dentro de un contexto socio-histórico particular. Por tanto, para comprender la complejidad que la constituye, es necesario el trabajo sobre los *esquemas de acción* que forman parte de los sujetos involucrados. Piaget los define como conjuntos estructurados de los caracteres generalizados de la acción, es decir, de aquellos que permiten repetir la misma acción y aplicarla a nuevos contenidos. Por lo que constituyen estructuras que regulan y moldean los modos de actuar de las personas. De forma similar, Bourdieu incorpora el término *habitus* para definir al conjunto de disposiciones interiorizadas que regulan las percepciones, los sentimientos y las acciones de las personas. Se construye a partir de la interacción del individuo, la cultura y las instituciones sociales como lo son la familia y la escuela. Ambos términos hacen referencia a prácticas que reproducimos inconscientemente por estar naturalizadas e internalizadas en nuestra persona.

A mis 23 años he pasado la mayor parte de mi vida, inmersa en el sistema educativo que ha ido moldeando los modos de ser docente que tengo internalizados. A esto se le suma mi historia personal y familiar, rodeada de referentes docentes muy cercanos que imprimen un sello en mis prácticas pedagógicas. Por tal motivo, no es extraño que replique en mis primeros pasos por la práctica docente el modelo de maestro explicador bajo el cual he sido formada. Este *inconsciente práctico* del que habla Perrenoud (2005) me permitió responder al instante a situaciones de incertidumbre propias de la residencia. “*Los habitus, construidos en las trayectorias constituyen un sistema de disposiciones durables pero no inmutables, que se reformulan en su encuentro con condiciones contextuales diferentes a las que le dieron origen*” (Edelstein y Salit, 2008, p.31) Estos habitus constituyen el punto de partida desde el cual pensamos las propuestas de enseñanza y por tanto resultan útiles a la tarea del docente novel. Asimismo, cabe destacar que estas estructuras estructurantes o habitus también están presentes en los alumnos. En la revisión de mis prácticas, vislumbro ciertas reacciones automatizadas, especialmente al mencionar la instancia evaluativa. Lo que da



cuenta de la mirada de la evaluación como mera acreditación y control, impresa históricamente dentro del sistema educativo. Por consiguiente, es preciso reconocer estas disposiciones internalizadas en los estudiantes para partir desde allí al realizar propuestas disruptivas con los preconceptos de los sujetos involucrados.

Desde este proceso de no inmutabilidad, Bourdieu plantea que para hacer conscientes estos rasgos naturalizados en las prácticas, es necesario un proceso de “auto socioanálisis” que permita tomar distancia respecto de esas disposiciones. Esto implica una posición de reflexividad frente a las prácticas donde se ponga en tensión los esquemas, habitus, conocimientos y saberes disponibles en tiempo real y situación. Para lograrlo, es imprescindible *“una práctica sistemática de reflexión sobre lo que va pasando para forjar esquemas generales de reflexión y decisión antes que proveer a los futuros profesionales de todas las respuestas posibles”* (Edelstein y Salit, 2008, p.31) Se trata de desaprender, desandar, desarmar todos aquellos esquemas, preconceptos y modos de actuar que damos por hecho como si no hubiera posibilidad de cambio. Se trata de desaprender para volver a aprender de un modo nuevo, sin desechar lo anterior sino transformándolo. Pero este camino no se puede hacer en soledad sino que es necesario entrar en diálogo con los otros, con esa alteridad que nos permite tomar distancia y analizar las prácticas desde perspectivas diversas.

Aprender a dialogar con la diversidad del aula

“El lenguaje de la enseñanza es básicamente de carácter discursivo, apela a la palabra oral y escrita, transpone en símbolos lingüísticos los hechos de la cultura para poder así resolver la transmisión de los mismos” (Edelstein y

Salit, 2008, p. 19)

Como plantean las autoras en el Módulo 2, para que el aprendizaje sea posible es necesario dominar el mismo lenguaje. Implica aprender a comunicarse y ser miembro activo de la comunidad de personas que lo utilizan. Pero, ¿cómo aprendemos a hablar el mismo



lenguaje? Ante esto, Lemke (1997) dice que el modo de aprender este lenguaje es practicándolo con aquellas personas que lo dominan y utilizándolo en las diversas situaciones donde se lo emplea. En los patrones de comportamiento de clase más utilizados como lo son el monólogo del profesor, el uso de la pregunta y la respuesta, el diálogo a partir de un texto externo o el trabajo en la pizarra, los alumnos generalmente escuchan y leen el lenguaje pero hablan muy poco y escriben menos. En los registros de mi primer clase detecto algunos de estos patrones de comportamiento:

María_ *¿Qué hicieron y qué vieron?*

Alumno_ *(Grupo 1) Visualizar que pasaba dentro del aula sin escuchar...*

María_ *¿Dónde estaban ?*

Alumno_ *Afuera en la puerta*

María_ *¿Qué vieron?*

Alumno_ *Una actuación (risas) / una clase / conocemos a la alumna que estaba en frente ... (risas)*

María_ *¿Qué sintieron ahí fuera?*

Alumno_ *Como cuando retan a un nene y lo sacan al pasillo / quedamos aislados*

María_ *¿Qué roles pudieron detectar?*

Alumno_ *No sé si era una clase pero las que estaban adelante, explicaban algo y los otros escuchaban y seguían las indicaciones.*

María_ *¿Cómo se imaginan el ingreso a las instituciones? Me imagino que tendrán dudas, interrogantes, miedos... tienen alguna idea... o no, ¿están expectantes? ... Porque por ejemplo, en mi caso, ustedes me han visto en el primer cuatrimestre venir a clase a hacer registro de las clases. [...] Y esto nos ayuda a desnaturalizar esto que sentimos, presuponemos y creemos, que muchas veces tomamos como válidas y no siempre es así. Si lo dejamos de poner a esto último, corremos el riesgo de mezclar... ¿Se va entendiendo?*

Alumnos_ *Sí. [Silencio]*



(Registro ampliado de la 1° clase)

El dominio del lenguaje requiere de la práctica de hablar, no solo de escuchar. *“Cuando tenemos que unir palabras que tengan sentido, formular preguntas, argumentar, razonar y generalizar, es cuando aprendemos ”* (Lemke, 1997, p. 40) Algo así logre en la última clase al escribir una frase de Freire en el pizarrón que generó controversias en los alumnos y desencadenó en un debate:

María_ *Escribí en el pizarrón una frase, ¿alguno quiere leerla?*

Alumno_ *“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción” (Paulo Freire)*

María_ *¿Alguien conoce a Paulo Freire? [reparto libros con algunas de sus obras para que las vean y explico quién es] ¿Qué les parece esta frase? ¿Están de acuerdo o no?*

Alumno_ *Yo no estoy de acuerdo, porque dice que enseñar no es transferir conocimiento. Y yo creo que si es transferir conocimiento porque sino la otra persona estaría vacía. Osea sería transferir conocimiento y ayudarlo a construir.*

Alumno_ *Yo tampoco. Sería “no es solo transferir conocimiento”*

Alumno_ *Yo sí. Porque el conocimiento no es solamente lo que yo te digo sino ayudar y enseñar al otro a que el otro pueda construir el conocimiento una vez que salga de la escuela. Generar espacios para la reflexión.*

Alumno_ *Pero si no hay transmisión no puede haber reflexión.*

(Registro ampliado de la 4° clase)

En este debate salieron a la luz diferentes modos de comprender un mismo concepto como lo son “enseñar” y “transmitir”. Para poder dialogar es necesario dejar en claro qué entiendo por cada uno de estos conceptos porque puede pasar que la falta de comprensión reside en que nombramos diferente las mismas cosas. Aquí es de utilidad retomar el concepto de *patrón temático* según Lemke. Entendido como el enlace de significados dentro de un área de conocimiento particular. Develar las relaciones entre patrón temático y organización del diálogo, permiten comprender la forma en que el contenido se enseña y se



aprende. En el diálogo del aula, siempre se entretiene más de un patrón semántico lo que genera zonas de conflicto en la enseñanza cuando diferentes significados refieren a la armazón temática. *“El conflicto también puede afectar al plano interaccional, por lo que malentendidos y confusión derivados de los patrones de discusión y debate en el aula, pueden constituir claves de la falta de comprensión.”* (Edelstein y Salit, 2008, p. 64) Por tal motivo, es indispensable aprender a escuchar para que el diálogo sea posible.

La educación como experiencia, implica acoger a un otro singular con lo que tiene, lo que trae, es decir, acoger desde lo que es. Y parte de ello se refleja en los hábitos, esquemas de acción, presupuestos y saberes previos que todos los sujetos traen al aula. Nieves Blanco (2015), invita a no dar algo por supuesto sino a *“hacer experiencia de la escucha”* que va mucho más allá de percibir sonidos. Debe reflejar la voluntad de prestar atención a lo que llega del otro e implica por tanto sentidos y emociones. La autora plantea que la escucha pide silencio como también reclama conversación, es decir, continuar intercambiando, conociendo y sorprendiéndose con otros.

Reconocer a la otra, al otro, en la conversación es dejarse tocar y decir por él o por ella, alguien con quien se entra en relación, a quien se reconoce como quien es (y no como pensamos o necesitamos que sea); alguien a quien se autoriza, a quien se reconoce como autor/a, como origen de palabra y de sentido. (Blanco, 2015, p.7)

En efecto, ponerse a la escucha implica cultivar la disponibilidad de recibir y hospedar a ese otro diverso. Tiene más que ver con acoger que con dar, con escuchar más que hablar, con tomar riesgo más que ir a lo seguro, sobre todo implica atreverse a hacer algo con aquello que recibimos. Porque el aprendizaje implica estar abierto a la novedad desde la conciencia de la no posesión del otro, desde la necesidad -no tanto de modelar al otro que se me resiste y es libre - como de incidir en las condiciones del aprender. (Contreras, 2006) o en palabras de Freire, *“crear las posibilidades para la construcción”* del conocimiento. No obstante, ¿cómo es posible habilitar el diálogo en el aula? Una primera pista puede ser, entender al aula como un sistema de comunicación o más bien un



ecosistema, donde conviven una gran diversidad de personalidades, gustos, modos de actuar, creencias e intereses interrelacionados que se necesitan mutuamente para su desarrollo.

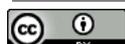
El aula como ecosistema ... hacia una enseñanza democrática y emancipadora

Hasta el momento, he querido dar un paso más de la mirada simplista y acotada del maestro explicador para dar lugar al modelo mediacional de la educación. Sin embargo, este último cuenta con la limitación de su escasa consideración de las variables contextuales como consecuencia de su énfasis por los procesos psicológicos de procesamiento de la información en el vínculo docente - alumno. En este sentido, el **enfoque ecológico de análisis del aula** nos ayuda a tener una mirada más integral de los procesos que surgen en ella.

Definir al *aula como ecosistema* implica concebirla en términos de intercambios socioculturales como un sistema social, abierto de comunicación e intercambio. Pero también incluye los principios del modelo mediacional: el énfasis en el individuo como procesador activo de la información a través de la creación y el intercambio; y la recíproca influencia en las relaciones entre docente y alumno. En suma, se propone detectar no sólo procesos cognitivos sino también las relaciones entre el medio y el comportamiento individual y colectivo. Por consiguiente, manifiesta las características de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia. (Pérez Gómez, 1992)

Pérez Gómez (1992) presenta dos modelos diferentes dentro del enfoque ecológico: **modelo de Tikunoff** y modelo de Doyle. El primero identifica tres variables que constituyen el sistema de intercambios del aula:

→ *Variables situacionales*: son las que definen el contexto cambiante y complejo del aula dentro de las cuales incluye el *clima* y los *marcos de convivencia*. Cuestiones



fundamentales para que el diálogo sea posible ya que se necesita generar espacios de confianza, escucha atenta y respeto que se establecen en acuerdos al comienzo del intercambio.

- *Variables experienciales*: relacionadas a los hábitos y esquemas de acción.
- *Variables comunicativas*: contenidos de los intercambios que pueden ser intrapersonal o interpersonal, al igual que lo plantea Bruner.

Este modelo me ayuda a comprender el cambio de disposición tanto mía como de los alumnos, de la primera a la última clase. Porque al finalizar mi residencia ya no hizo falta pedir la participación de los alumnos o solicitar que se ubiquen más cerca del pizarrón, tampoco fue necesario tomar distancia física con ellos o mostrarme firme ante ciertos posicionamientos. El clima de confianza, la configuración del espacio, la estructura de actividades, la distribución del tiempo y los roles desempeñados, favorecieron al diálogo más fluido entre los alumnos.

Por otra parte, el **modelo de Doyle** incluye al carácter evaluador como modelador de los intercambios. Aquí me gustaría retomar la frase de mi bitácora que presente al comienzo “*mi modo de estudiar era justamente explicar los temas que me tomaban a mis compañeros de curso*”, donde se vislumbra la fuerza que tiene la evaluación para orientar las prácticas pedagógicas. Para Doyle, la evaluación puede definirse como un intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor. Y necesariamente implica un proceso de negociación que puede ser explícita y abierta en un sistema democrático o encubierta y conflictiva en los sistemas autoritarios. Este intercambio se da entre dos estructuras:

- *Estructura de tareas académicas*: que abarca el sistema de actividades que concretan el *currículum* en acción, con una intencionalidad subyacente.
- *Estructura de participación social*: se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen las relaciones sociales del aula.



Comprender la vida del aula es requisito necesario para evitar la arbitrariedad. “Cada una de esas formas y modos distintos de ser genera la posibilidad de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas formas de comprensión y nuevas perspectivas de intervención” (Pérez Gómez, 1992, p.95) Aprender a tolerar, a respetar y a convivir con la diferencia enriquece la experiencia educativa de los sujetos y contribuye a la construcción colectiva del conocimiento. Pero para que esto sea posible hay que caminar hacia una **cultura democrática en el aula**. Implica *construir puentes* entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando. *Recontextualizar el aprendizaje* mediante la participación activa de los alumnos, implicándose reflexivamente en la determinación de la vida social y académica de la escuela y el aula. *Decidir criterios de evaluación en conjunto* con los estudiantes y fundamentalmente, ejercitar el *diálogo abierto al disenso*. Diálogo con la realidad social que atraviesa las aulas donde las respuestas del otro -alumno- abren nuevos interrogantes al docente, donde la palabra circula entre todos y no en una sola dirección.

Los alumnos aprenden democracia viviendo y construyendo su comunidad pedagógica de aprendizaje y de vida. Aprenden a pensar y actuar utilizando su cultura pública para transformar su propio pensamiento y sus hábitos de comportamiento, construyendo realidad y elaborando cultura a su vez. (Pérez Gómez, 1992, p.114)

A mi entender, el camino hacia la enseñanza emancipadora está en la *praxis* de la que habla Freire. Definida como la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Porque no podemos limitar la formación docente únicamente al estudio de la teoría y mucho menos poner en ejercicio sin un estudio previo. No implica ni una ni otra en forma aisladas sino la unión de ambas. Porque somos seres de la praxis y solamente así podremos asumir la situación en la que estamos como desafío. Somos capaces de modificar su significación por medio de nuestra acción. La praxis nos ayuda a hacer consciente todos aquellos hábitos, esquemas de acción, preconceptos y motivos que sostienen nuestra acción. La praxis nos conecta con la realidad social en la cual estamos inmersos y nos involucra en el camino de su transformación. Porque como diría Freire “*lo nuevo pronto se vuelve viejo si no se renueva*” (2013, p.175) porque somos seres sociales que estamos en



constante cambio y es necesario contextualizar nuestras prácticas. Pero para que esto sea posible es necesario **evaluar la práctica**. Evaluar en términos de analizar lo que se hace para revelar aciertos, errores e impresiones. Debemos superar esa mirada de control y poder sobre la evaluación, debemos superar la mera acreditación para tomarla en términos de aprendizaje. Como diría Freire, la evaluación corrige la práctica y jamás debe dejar de acompañarla.

En mi caso particular, luego de mis prácticas sostengo mi preocupación por generar las posibilidades para la construcción del conocimiento que en este caso estaba asociada al análisis crítico de la experiencia personal en las instituciones asignadas. Sin darme cuenta la respuesta de los alumnos estuvo condicionada por el *habitus* tan arraigado en torno a la preocupación por la acreditación. Esto me dificultó generar una propuesta diferente y hubiera necesitado varias clases más para trabajar solamente con la consigna evaluativa, reformularla con los alumnos y acordar criterios nuevos en busca de la resignificación colectiva de la evaluación como proceso de aprendizaje hacia la transformación social. Este limita al finalizar la unidad temática sino que comienza en el mismo momento que se inaugura la relación pedagógica entre el docente y el alumno. Pero que esto sea posible, creo necesario quitar el velo negativo y de fuerte temor a estas instancias que paralizan a los alumnos. Como dice Perez Gomez (1992) Lo importante es que el alumno se anime a utilizar sus códigos de interpretación por incorrectos que sean, ya que el error sirve de punto de partida para nuevos aprendizajes.



REFLEXIONES FINALES

Luego de muchas semanas de escritura y de un año repleto de experiencias en torno a la Práctica Docente y Residencia, me alegra dar un cierre temporal a este ejercicio de revisión crítica de la propia práctica. Si bien al comienzo no tenía muy en claro en qué consistía todo esto, hoy en día comprendo el sentido de la propuesta de cátedra a la cual le agradezco profundamente la dedicación y el acompañamiento en este último tramo del Profesorado. Fue justamente esta contención que recibí, la que quise replicar a menor escala con mis alumnos durante mi residencia, especialmente siendo su primera instancia de trabajo de campo.

Este ejercicio me permitió vincular mis modos de actuar y mi posicionamiento frente a la enseñanza con ciertas teorías, enfoques y autores que le dan sustento y solidez a mis planteos. Que, si bien forman parte de mi recorrido por la Carrera, las tenía incorporadas en forma inconsciente y con escasa reflexión sobre sus implicancias en la práctica. Tal vez porque después de seis años dentro de la Universidad y toda una vida en el Sistema Educativo, las tengo internalizadas como estructuras estructurantes de mi accionar. Por tal motivo, luego de este año de Práctica y Residencia, puedo comprender la importancia del proceso de desaprender para dar lugar a ideas transformadas que debemos ejercitar toda la vida, especialmente los docentes.

Asimismo, me ayudó a pensar una problemática que siempre me había cuestionado pero que hasta esta instancia no le había dado mayor importancia: el acompañamiento de la evaluación como instancia de aprendizaje más allá de la acreditación. En la construcción de la problemática pude desandar diversos ejes que a mi entender atravesaron mi fuerte preocupación por la mediación. Tienen que ver con ese modelo tan interiorizado de *maestro explicador* como único modo de enseñar; con los *habitus* que nos constituyen y configuran nuestro accionar, con el poco ejercicio de diálogo con la diferencia que tenemos como sociedad en general y que se refleja cotidianamente en el ámbito del aula; y la imperiosa necesidad de escuchar la realidad social de la cual somos parte.



Quedan resonando en mí diversas preguntas y reflexiones en torno a la evaluación: ¿Cuál es el mejor modo de evaluar? ¿Cómo romper con el habitus arraigado en el control y la acreditación? ¿Qué les pasa a los sujetos al hablar de evaluación? ¿Es posible caminar hacia una enseñanza democratizadora y emancipadora? No tengo respuestas pero sí la inquietud de seguir ruminadolas en mi interior, de compartirlas, de transformarlas, de reformularlas y de continuar profundizando en el camino de la reflexión de las propias prácticas.

Para cerrar, retomo la metáfora que propone Bárcena (2000) de aprendizaje como viaje porque supone la aventura de ir en busca de lo desconocido. Por tanto, nuestro primer esfuerzo consiste en reconocernos como seres capaces de equivocarnos. Como docentes, debemos aprender a exponernos a la novedad, a arriesgarnos para que la experiencia de enseñanza - aprendizaje sea transformadora. Porque para que haya acto educativo tenemos que abrir las puertas a todas las ocurrencias que el contacto con otros depara. Porque el acto educativo no se limita a la transmisión de conocimientos ni se restringe a la adquisición de un saber. Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser.



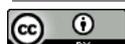
BIBLIOGRAFÍA

Aproximación al grupo clase

- Proyecto seminario de ingreso El Oficio de Enseñar, 2018. Recuperado en: https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/oficio-de-ensenar/upload/PROYECTO_SEMINARIO_DE_INGRESO_EL_OFICIO_DE_ENSENAR_2018.pdf
- SALIT, C. (2018) -Texto inédito en proceso de edición- *Escrituras De Jóvenes Estudiantes En Torno A La Formación Docente*. Cap. “El Proceso De Tercerización De La Formación Docente En Argentina”. Barboza, M. y Molina, F. Cap: “Explorar la Formación Docente Continua o sobre cómo trabaja la Dirección General de Educación Superior”. K. Casas y M. Barboza.

Unidad curricular y temática

- ACHILLI, L. E. (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: CRICSO.
- ACHILLI, E. (1990) *Antropología e Investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. En III Congreso Argentino de Antropología Social. (Rosario, julio 1990)
- AVILA, S. (1996) *Instituciones Educativas y Contextos. Observaciones desde el trabajo de campo*. Congreso Internacional de Educación.
- Diseño Curricular del Profesorado de Matemática de la provincia de Córdoba (2015)
- MARTINO Andrea (2012) – *La entrevista en el Diagnóstico Institucional. Elementos para el trabajo de campo*. Material de Cátedra.
- GUBER, R. (2016) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- STEIMAN, Jorge (2018) *Práctica social, práctica docente, práctica de la enseñanza*. En *Las prácticas de enseñanza- en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Grupo Editor, Miño y Dávila. Bs. As.



Análisis didáctico

- ACHILLI, E. (1990) *Antropología e Investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. En III Congreso Argentino de Antropología Social. (Rosario, julio 1990)
- ACHILLI, E. (1990) *Antropología e Investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. En III Congreso Argentino de Antropología Social. (Rosario, julio 1990)
- ANTELO, E. (2005) Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En. FRIGERIO, G. y DIKER G, *Educación: ese acto político*. Del estante editorial.
- EDELSTEIN, G.; SALIT, C.; Domján, G., Gabbarini, P. (2008) Módulo 2: Práctica Docente. *Programa de capacitación docente continua a distancia*. UNLA. Bs. As.
- EDELSTEIN, G. (2000) Un análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Revista IICE -AÑO IX N° 17. Facultad de Filosofía y Letras- UBA-Miño y Dávila. Bs.As.
- EDELSTEIN, G. (2003) Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes. En GIMÉNEZ, G. (coordinador de edición) *Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes*. Brujas. Córdoba.
- STODOLSKY, S. (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza*. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Ed. Paidós. Barcelona

Construcción de la problemática

- BLANCO, N. y SIERRA, E. (2015) *Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa*. V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas (Almería, Marzo 2015). Recuperado de: <https://jornadashistoriasdevida2015.wordpress.com>
- CONTRERAS, J. (2006) *La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente*. En Jornada de Cloenda de La Formación en Práctica Reflexiva , organizada por el Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. CosmoCaixa. (Barcelona, 28 de junio de 2006).
- EDELSTEIN, G.; SALIT, C.; Domján, G., Gabbarini, P. (2008) Módulo 2: Práctica Docente. *Programa de capacitación docente continua a distancia*. UNLA. Bs. As.
- FREIRE, P. (2013) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- LEMKE, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós. Barcelona.



- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992) Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos Metodológicos de Investigación Educativa. En: J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata.
- PERRENOUD, P. (2005) El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. análisis de las prácticas y toma de conciencia. En *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. Universidad de Ginebra. Suiza

