

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN
FORMACIÓN DOCENTE.
MEMORIAS, EXPERIENCIAS, HORIZONTES. II

<http://revistas.unc.edu.ar/>

EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE:
**RUPTURAS ENTRE EL PLAN
“VIEJO” Y EL NUEVO DISEÑO DE CÓRDOBA.**

Prof. Tamara Gilli: tamaragilli@hotmail.com

Prof. Ana Barral: anitabarral@yahoo.com.ar

Instituto Superior Dr. Carlos María Carena (Mina Clavero – Córdoba)

"Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan. La profesionalidad del profesorado está ligada, en buena medida, al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas en la acción."¹

Jurjo Torres Santomé

La ponencia que compartiremos es fruto de la comparación que pudimos vivenciar entre el paradigma de formación de docentes practicantes en el plan "viejo" y el paradigma del nuevo plan.

Dicha comparación la realizamos, concretamente con los resultados recabados en la investigación² que realizamos en el año 2009 y con la experiencia de formación vivida el año pasado en la capacitación del Proyecto Jurisdiccional "Mediación Curricular en Alfabetización Inicial"³.

Allá por mayo del año pasado comenzamos un proceso de formación situado y colegiado, en el que hemos aprendido, nos hemos divertido y hemos conocido a cada uno de nuestro equipo hasta formar una amistad. Encuentro tras encuentro nuestras coordinadoras nos fueron guiando en un camino que comenzó con neblina y de a poco se fue aclarando hasta concretar paso a paso con un equipo bien mixto (practicantes, docentes de escuelas asociadas y profesora de Práctica Docente III y Alfabetización Inicial) un proyecto de alfabetización para el primer ciclo de la educación primaria. Este fue el primer quiebre: pensar los diferentes sujetos de la práctica como un equipo colaborativo, no como una estructura de poder controladora y evaluadora.

Un segundo quiebre que se nos planteó como equipo fue el de la planificación.

Quisiéramos recuperar el planteo de Kafman Ana Maria "Leer y escribir en las aulas" específicamente el cap. 6: El día a día... Proyectos de producción de textos. Desde la Práctica Docente y por lo tanto con una visión más generalista

1. Jurjo Torres Santomé. La práctica reflexiva y la comprensión de los que acontece en las aulas. En Ph.W.Jackson "La vida en las aulas" Ed. Morata. 1991

2. Gilli, Tamara. Von Hermann Bárbara "Estrategias de enseñanza puestas en juego por alumnos practicantes en su etapa de residencia en escuelas urbanas y rurales. Una lectura analítica de la práctica docente". INFOD Mina Clavero, 2009

3. Referente: Gabriela Gay.

de la didáctica, nos interesó la propuesta de la autora sobre la planificación por proyectos. Hace unos años que trabajamos bajo este concepto y es muy potente para la práctica, principalmente para modificar supuestos sobre la enseñanza que están arraigados en las instituciones. Supuestos referidos a la enseñanza de conceptos en sí mismo, o con la creación de simulaciones (a veces muy buenas) de la realidad para tratar de motivar a los alumnos en la adquisición de dichos conceptos. Esta pretensión de significatividad la interpreto como una escolarización de los saberes, descontextualización de la enseñanza y el aprendizaje de la realidad que rodea al niño y a la escuela.

La noción de proyecto nos invita a pensar en relaciones reales entre los contenidos y el contexto de producción, justificación y aplicación del mismo. No es fácil comprender los principios didácticos de este tipo de planificación y este capítulo es claro en los pasos técnicos, que animan a los docentes y futuros docentes a comenzar a innovar y entrar en un marco de incertidumbre inicial que conlleva este tipo de planificación.

La planificación por proyectos permitió a las practicantes ser más innovadoras y originales en la planificación de secuencias, actividades, objetivos, evaluación y uso de recursos. Pudieron tomar distancia de los libros de texto o manuales del nivel al que enseñan así como de las revistas destinadas a docentes de ese nivel. Por lo que se apropiaron de un proceso de producción profesional y situado.

Los aportes que recupero de la participación en el Equipo Formador:

- Socializar supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura: Al confrontar o consensuar respecto de los supuestos que guían las prácticas nos permitió reconocer esos supuestos, ponerlos en tensión y reestructurar. A la vez que reconocer los supuestos de alumnas y colegas.

- Trabajo en equipo: A lo largo de estos años de formación y ejercicio de la profesión hubo muchas instancias de trabajo en equipo, sin embargo, lo que suma esta experiencia fue la participación de actores, con diferentes trayectorias formativas y laborales y por lo tanto con variados saberes. Sería ingenuo no reconocer también los diferentes lugares de poder de estos actores involucrados en una tarea educativa que le otorga ese poder y que al momento de trabajar en

equipos se juegan. Sin lugar a dudas, este formato modifica y enriquece la organización de las prácticas de nuestro instituto.

-Conocer la situación actual de varios institutos de formación docente en relación a la unidad curricular: Practica Docente. Gran variedad de problemáticas y formas de abordarlas que enriquecen las propias.

-Apropiación de nuevos marcos teóricos y validación de otros. En las propuestas de los encuentros se fueron presentando estos marcos y nos permitió aclarar objetivos y decisiones de la práctica.

El cambio más importante que pudimos introducir fue repensar los modos de participación de los diferentes actores involucrados en la práctica: más activo y comprometido para todos, aunque con diferentes funciones y responsabilidades. Sin embargo aun tenemos dudas sobre la evaluación de los practicantes, ya que el grado de apropiación de los proyectos que todos los actores tuvieron, tiene como riesgo perder de vista los procesos individuales de apropiación que van haciendo las practicantes. Pero en eso estamos...

Otro quiebre, relacionado con el anterior pero que influye marcadamente sobre la concepción de practicante que circula, es la evaluación de la propuesta de enseñanza a través de los planes de clase.

Primero quisiera transcribir parte de la investigación que realizamos en el instituto sobre los practicantes para que se comprenda donde se produce el cambio:

“Hemos podido reconocer que la planificación adquiere gran importancia desde el aspecto técnico y evaluativo del practicante. Se transforma en un instrumento de trabajo que tiene varias implicancias previas a la instancia del dictado de las clases por parte de los alumnos practicantes y que van a repercutir en el desarrollo de las mismas y en el perfil del egresado, entre ellas: tiempos y momentos pautados para correcciones y aprobación de los mismos por docentes titulares en escuelas asociadas y profesores del ISFD, estructura de la planificación y sus elementos, evaluación y acreditación.

Las alumnas practicantes realizan un recorrido en el que se evalúan la calidad, pertinencia y coherencia de los distintos elementos de la planificación. Dicha evaluación al estar en manos de distintas personas (profesores de materias específicas, de práctica docente y docentes de escuelas asociadas), en algunas ocasiones se

torna contradictoria, las sugerencias o requerimientos de las personas de una u otra institución es diferente en el sentido de que son miradas distintas.

"...por ahí uno se siente frustrada por venir y traer los planes y que los reboten (...) no se, que se pongan de acuerdo, por que la seño me dice algo, los profes me dicen algo. Los profes tienen mucho conocimiento de contenido, pero por ahí no han estado en las aulas, no conocen... y también uno planifica en base al grupo". (Entrevista N 5)

El hecho de que las alumnas deban ir con sus planes esperando la valoración del "otro" y su calificación, las sitúa en un lugar de subordinación a los profesores y docentes de destino en la toma de decisiones. Se vuelve más importante aquí "corresponderles" a que tomar decisiones propias, fundamentando o justificando posturas personales. Es desde este lugar, un proceso ajeno de toma de decisiones, ya que el mismo es en función de lo que otros dicen desde el poder de la acreditación y no tanto desde la valoración pedagógica didáctica del propio proceso de aprendizaje.

Las decisiones en cuanto a la planificación aparecen, también, en algunos casos condicionadas por el temor a la observación y evaluación de las prácticas por distintas autoridades docentes. Pareciera no haber una fundamentación propia en cuanto a las decisiones tomadas por las alumnas practicantes. Algunas decisiones se toman dependiendo de los otros, que tienen autoridad o poder sobre ellas, ligado a la acreditación. Una alumna decía:

"trabajo con material que llevo yo... trato de llevar material más allá de que a la seño no le gusta, nosotros lo tenemos que llevar porque es un recurso nuestro, que cuando vallan a observar se pone en juego eso..." (Entrevista N° 4)

Fueron manifestadas algunas limitaciones o condicionantes en el accionar de las practicantes por parte de las maestras de las escuelas asociadas, esto decían:

"adecuarnos a lo que ella nos dijo, no nos queda otra"... (Entrevista N° 7)

Aparece fuertemente lo que la maestra les dice de qué contenido dar y de cómo darlo, la alumna planteaba que la maestra:

*"considera que el grupo de alumnos no puede dar más que eso"
(Entrevista N° 7)*

Ante esto la practicante aduce estar limitada. Se desarrolla una relación de

poder, en la cual el practicante siente que debe seguir ese modelo. El maestro se transforma en un modelo a seguir, en donde no siempre es posible hacer una propuesta de trabajo diferente porque se establecen pautas a las cuales hay que adaptarse. Pudimos identificar docentes más flexibles que otros en cuanto a la aceptación de las nuevas propuestas de enseñanza de nuestras alumnas.

En algunos casos sucedió que las alumnas se sentían ajenas a las escuelas asociadas, ya que las maestras no las hacían sentir realmente dueñas de su proceso, de elegir por sí mismas, teniendo que “acomodarse” a cómo la maestra daba y realizaba sus clases. Planteaban lo siguiente:

“es como que ella (la maestra) siente que le estamos quitando el lugar”

El recorrido que las practicantes debían hacer para que les firmen y aprueben los planes era contradictorio con la idea de un practicante que pudiera fundamentar una propuesta socio-educativa coherente, pertinente. Los docentes del instituto corregían un plan por semana, por lo que no había una mirada progresiva de los planes.

La planificación por proyectos nos permite conocer los objetivos generales de la propuesta y evaluar (valorar) los planes diarios en relación a esos objetivos y diagnósticos. Por otro lado, la construcción en equipo de la propuesta nos acerca a la visión conjunta de lo que se quiere lograr, aunque luego cada practicante le puso su toque personal a la propuesta de cada grado.

La cercanía con los docentes orientadores, brindó confianza al momento de recibir nuevas propuestas, ideas o actividades y dejaron hacer y decidir e hicieron y decidieron colectivamente.

La comunicación vía mail con las practicantes y otros miembros del equipo nos permitió estar en contacto más tiempo y realizar la visación de los planes diarios, eran observados por todos los miembros del equipo, que opinaban y evaluaban la producción de cada practicante. A veces un plan fue y volvió, fue y volvió.... Enriquecido por los aportes de cada una.

La comparación que surge de ambos paradigmas de formación nos llevó a pensar en las fuertes rupturas que se pueden y deben realizar en la Práctica Docente. Cambios que podrán ser acompañados o no por políticas, diseños y capacitaciones, pero que dependen para su concreción de un comprometida y crítica convicción de los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan por parte de los formadores de formadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2000) *Investigación y Formación Docente. Cap.1 El sentido de la Investigación en la Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario. Argentina.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México. Ed. Grijalbo.
- Cragolino, Elisa (2002). *Escuelas, maestro y familias en el espacio social rural tulumano Ponencia presentada en las III Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de actualización*. Córdoba. CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G. Coria, A (1997) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs. As. Ed. Kapelusz.
- Edelstein Gloria. *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En Camillioni A., Davini M C., Litwin E. y otros (1998) "Corrientes didácticas contemporáneas" (pp75-89). Buenos Aires. Editorial Paidós Cuestiones Educativas.
- Edelstein Gloria.(2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs.As. Paidos.
- Ageno, Raul. (1989)
- Ezpeleta, Justa (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Chile. UNESCO/OREALC.
- Gvirtz, S y Palamidessi, M (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Poggi, Margarita. (2002) *Instituciones y Trayectorias escolares*. Bs As. Ed. Santillana.
- Gutierrez Alicia. (1997) *Pierre Bourdieu Las Prácticas Sociales*. Córdoba. Ed. Universitaria. UNC.
- Leliwa, Susana. (2008) *Educación Tecnología en los escenarios actuales*. Córdoba. ED Comunicarte.
- Rockwell, Elsie (1985). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Tercer Seminario Nacional de Investigación. Bogotá.

-Rockwell, Elsie (1987).*Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México. DIE-CIN-VESTAV.

- Gilli, Tamara. Von Hermann Bárbara (2009) "*Estrategias de enseñanza puestas en juego por alumnos practicantes en su etapa de residencia en escuelas urbanas y rurales. Una lectura analítica de la práctica docente*". s/e INFOD