

Residencia

Ficha de cátedra: La biografía escolar como problema en la formación

Coord. Prof. Alicia Pereyra

Producción de residentes durante el ciclo académico 2020

Ciclo académico 2022

Biografía escolar

Elaborado por María Emilia Taborda, Gisela Terceros Zenteno, Dania Zerna Guzmán y Katherine Salina

BIOGRAFÍA ESCOLAR

Para entender el accionar de actuales y futuros docentes en cuanto la prefiguración de clases, resulta importante hacer hincapié en la biografía escolar de estos sujetos. Analizar esta idea nos remite una lectura previa de diversos autores que han desarrollado innumerables páginas para explicar y entablar relaciones entre lo que vivimos en nuestro trayecto escolar y lo que planeamos durante y luego de nuestra formación profesional.

Desde esta perspectiva, en el siguiente escrito se pretende indagar sobre el siguiente interrogante: ¿Por qué la biografía escolar condiciona la manera de prefigurar la clase? Sosteniendo, que la biografía escolar se orienta hacia el pasado escolar de los actuales y futuros docentes, para identificar las huellas comunes que dejó el pasaje por la escuela durante los años que fueron alumnos. En este sentido, en concordancia con Alliaud (Capítulo II. Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar) se puede decir que, si bien el aprendizaje anterior a la etapa de formación profesional carece de un carácter técnico, está cargado de valor ya que el mismo transcurre durante varios años y por ende horas en las que se estuvo en pleno contacto con la escuela y diferentes docentes formadores que han transformado de alguna manera nuestra forma de percibir los diversos significados, conocimientos, situaciones, vivencias propias del ámbito escolar.

A su vez, las múltiples experiencias en la institución escolar imprimen huellas, marcas frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad social y educativa, en la que los sujetos se insertan, condicionando su mirada acerca de qué es la educación, qué significa enseñar, qué significa aprender, qué sentido tiene la escuela para nosotros como residentes que elegimos conscientemente ser formadores. En términos de Alliaud, se trata de comprender la formación y la práctica docente teniendo en cuenta el contexto escolar en los que éstas se gestaron y los significados o sentidos que los actuales maestros le atribuyen a esa experiencia vivida en la institución escolar que vivieron como alumnos y a la que vuelven para enseñar.

Según manifiestan autores como Sacristán, durante este largo proceso de socialización, se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías

implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula.

La biografía escolar previa, entendida como el conjunto de experiencias sostenidas en el aula y otros espacios de la escuela, constituye la primera de la serie. Le continúa la trayectoria como estudiante de la carrera docente. Mientras que la tercera instancia de socialización profesional se configura durante las prácticas docentes, a partir del ingreso del novel profesor a la escuela de destino.

Alliaud expresa: "los residentes, en tanto futuros maestros, manifiestan dudas, temores, miedos o al menos incertidumbre hacia la tarea que van a desempeñar, sentimientos que suelen atribuirse a la falta de experiencia. Sin embargo, si bien son novatos como docentes, no hay dudas de que (sobre escuelas, maestros, enseñanza y aprendizaje) saben. El carácter formativo de esa experiencia escolar vivida intenta dar cuenta de todo aquello que se aprendió sin que su contenido estuviera escrito, ni tampoco determinado el método de su realización. Es lo que forma más allá de planes, programas y proyectos formalizados. Los conceptos de "aprendizaje implícito" y "enseñanzas implícitas" resultan fértiles para precisar el carácter formativo de la experiencia vivida, del aprendizaje producido en situación, en un sentido práctico".

Siguiendo este hilo, es necesario destacar, que la experiencia vivida previamente, los formó y esa formación actúa o funciona en el presente, dando forma o configurando sus prácticas y representaciones. Ya que, por ejemplo, en las primeras planificaciones elaboradas por los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria, se denota la manera de implementar lo vivido y aprendido de manera implícita, durante su paso a través de la escuela. *Ante la incertidumbre y la ansiedad estos jóvenes docentes se basan en experiencias previas como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 1996).*

En este caso, el residente-practicante planifica a partir de lo que ya sabe, de lo que ya fue incorporando de manera consciente e inconsciente, más precisamente en su paso como alumno en la escuela primaria. En las planificaciones analizadas, cada uno intenta utilizar, adecuar o crear los recursos y estrategias, para las situaciones de enseñanza – aprendizaje de diversas disciplinas. En este sentido, el educador prepara su clase afrontando un escenario plasmado desde la teoría, adoptada en los años de formación docente que a su vez se encuentra y entrelaza con la realidad del escenario práctico, es decir, el aula en la que se desenvuelve como docente pero que, en momentos, consciente o inconscientemente (innumerablemente) compara y actúa bajo esa realidad experimentada previamente desde el rol adverso, el de alumno.

Esto demuestra que en varias ocasiones el prefigurar las clases, nos lleva a accionar muchas veces de una manera consciente cuando pretendemos transformar aspectos negativos que hallamos en las huellas, o cuando impulsamos lo que nos gustó o creemos enriquecedor. Por ejemplo, inevitablemente en las planificaciones se evidencia la activación de la biografía escolar de los practicantes, sobre todo cuando pretenden implementar ciertas estrategias enmarcadas desde una enseñanza tradicional tales como: ser expositivas, exigir saberes de memoria, obtener respuestas mecánicamente. Por otro lado, en las planificaciones también se visualiza que, para trabajar los conocimientos

previos de los alumnos, muchas veces se formulan, preguntas cerradas, que no permiten generar ningún tipo de intercambio entre los alumnos.

En la última etapa de formación docente, con el objetivo de analizar si los estudiantes aprenden o si perdura la implementación de métodos memorísticos y mecánicos. En el espacio de la práctica, se construye un ámbito de análisis, reflexión e interpretación acerca de sus planificaciones. Es por eso que, al volver a reelaborar esas producciones, se pretende realizar lo opuesto ¿de qué manera? Al construir nuevamente dicha planificación, se trata en lo posible de presentar actividades creativas, lúdicas como así también, recursos, materiales que favorezcan el proceso de aprendizaje en los alumnos. *Alliaud sostiene que: “en su vuelta a las escuelas como residentes, el contenido de lo que allí vivieron se re-actualiza y, así, la reconstrucción de las propias experiencias pasadas se entreteje con los desafíos que presentan las practicas actuales y con las expectativas que se van construyendo hacia el futuro”.*

En síntesis, la biografía escolar condiciona la manera de prefigurar la clase porque se han ido interiorizando, los modelos de enseñanza que los profesores han llevado a cabo con ellos, durante su vivencia escolar previa. Dicho en otras palabras, es que los contenidos de esos aprendizajes escolares previos conforman esquemas que organizarán las prácticas, representaciones, discursos y visiones del presente. Tal es el caso del modelo de la enseñanza tradicional, que vuelve a aparecer de manera inconsciente en las producciones de los practicantes, ya sea porque no se tiene en cuenta el recurso al explicar una temática o por que se utilizan constantemente textos explicativos (en fotocopia). Estas pautas de comportamientos se deben a esos modelos de enseñanzas que fueron aprendidos en su biografía escolar.

En ese sentido, “esos aprendizajes implícitos” sobre las formas de enseñar, son los que los practicantes ponen en acción durante la elaboración de sus planificaciones y sus prácticas. Ciertas formas de comprender el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, la evaluación, se traducen en las acciones áulicas, es decir, en el momento de realizar las prácticas áulicas, en obstáculos para la construcción de prácticas transformadoras, (Delorenzi, 2009). Es por esto que la biografía escolar tiene un fuerte impacto en las prácticas de enseñanza ya que, se ha transitado por diferentes experiencias e interacción con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas y a lo largo de esa trayectoria escolar vivida como alumnos, los maestros comenzaron a formarse como tales.

BIBLIOGRAFIA:

ALLIAUD, Andrea (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles .VOL.1. Universidad de Bs As, Facultad de Filosofía y Letras

ALLIAUD, Andrea (2002) “Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar”; en: DAVINI, M C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.

DELORENZI, Olga (2009) Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? Voces de la Educación Superior. Publicación Digital N° 2 Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa

Guevara Jenifer, en un encuentro internacional de educación, plantea que la tarea de enseñar se ha vuelto cada vez más compleja, debido a los cambios acontecidos en el sistema educativo, lo cual hacen que la tarea escolar sea cada vez más desafiante o al menos más difícil que antes. Retoma a Dubet, quien propone una solución al contexto de crisis en la educación, expresando que es necesario fortalecer el oficio docente, por lo que se deben construir experiencias y compartir los resultados con los demás. Durante nuestra carrera hemos construido experiencias de aprendizajes con nuestros pares, como, por ejemplo, el trabajo en grupo, la puesta en común o debates por algún tema en particular. Entre ellas, recordamos una clase en “Enseñanza y Currículum” en la que la docente a cargo, nos designó a cada grupo un enfoque pedagógico de los transcurridos a lo largo de los años en educación, y en base al que nos había correspondido, debíamos posicionarnos con ideas y posturas, utilizando fundamentos racionales para dar cuenta de las ventajas y desventajas del mismo. Para tal actividad, debíamos tener los textos de cada pedagogía bien leídos para defenderla o refutarla, de esa manera, pudimos acercarnos a los pensamientos ideológicos de cada época, se contextualizaba cada momento de acuerdo a lo que la sociedad requería.

Otro recuerdo que tenemos es desde la cátedra de Práctica II, en donde la actividad se basó en un trabajo de investigación sobre; “el hipervínculo entre docentes, alumnos y tecnologías”. El mismo consistió en una recopilación de datos (empiría), y luego sobre ello debíamos utilizar teorías de distintos autores ya trabajados anteriormente. Finalmente, el trabajo lo expusimos en conferencia frente distintos profesores, nuestros compañeros y otros. Cabe recordar, que al terminar la exposición había un tiempo específico para que el público realice preguntas, expresen sus dudas o realicen aportes.

Cuando se habla de “oficio”, se remite a una noción de saber hacer algo en particular, es decir, dominar un saber, tanto técnico como artesanal. Y el docente debe tener esos componentes, ese manejo de presentarse ante otros, como si fuera un escenario donde deben realizar un papel teatral, en este caso el papel del maestro, con toda la complejidad que ello supone, y llevar adelante una clase.

Al principio, la formación docente respondió a un modelo artesanal, pero con la expansión de la educación en masas se manifestaron las debilidades de los docentes y apareció la necesidad de utilizar otros métodos que permitiesen trabajar con gran cantidad de estudiantes. Algunos autores develan la existencia de una crisis profesional, se ha incrementado la duda sobre si el conocimiento objetivo existe. Esto ha traído aparejado nuevas formas de pensar la práctica y una redefinición entre teoría y práctica. La reflexión sobre la práctica podría ser una solución para enfrentar el desafío que proporciona la docencia, pero esto podría llevar a comprender la práctica, y no necesariamente a mejorarla. En nuestra formación docente el lugar de la práctica aparece relegado, si bien la analizamos teóricamente, pero en muy pocas instancias presenciamos cómo es el rol docente ante una diversidad de alumnos y alumnas. Solamente, se han realizado observaciones en el segundo año de la carrera y en tercer año, sí tuvimos una aproximación más concreta, pero con una pareja pedagógica que nos servía de guía u orientaba en cada situación que acontecía.

En el primer año de la carrera hemos realizado entrevistas a docentes que se encontraban en curso o jubilados para tener una aproximación al rol docente, obviamente, fueron todas las entrevistas diferentes, cada persona aportó su pensamiento e idea desde una mirada subjetiva, pero nos permitió ir comprendiendo cuán complejo resulta ser la “tarea artesanal” de ser docente. Analizamos cada una de ellas desde un marco teórico, luego expresábamos nuestra opinión tanto grupal, como personal, es decir, se reflexionaba sobre la práctica, pero desde la mirada de otro.

En base a lo mencionado por Guevara, resulta pertinente recuperar la idea de Davini, quien coloca y compara en una “balanza” cuánto pesan nuestras prácticas docentes, entre lo que hemos aprendido en forma académica y lo aprendido en el transcurso de su ejercicio, en nuestro caso “prácticas”, en las que se incluyen los comentarios y sugerencias realizadas por profesores de diferentes cátedras o por docentes de la cátedra misma e inclusive por compañeras que se encuentran más avanzadas; en este sentido Davini plantea que es probable que la balanza se incline hacia esto último.

La autora utiliza como ejemplo una balanza con el propósito de dar cuenta el desbalance y el problema entre lo aprendido académico y las prácticas. Ahora, cabe preguntarse ¿Cuál es el problema? ¿En dónde repercute este desbalance? El problema es que pareciera que nuestra carrera nos brindará un único espacio para poder practicar “el oficio docente” es decir, desde la cátedra: Práctica I (en la que nunca tuvimos un acercamiento a las escuelas), Práctica II (en donde solo realizamos observaciones), III (recién ahí pudimos tener ayudantías y prácticas) y finalmente residencia (en donde se visibiliza el desequilibrio). Y la recuperación del desbalance se da cuando llegamos a nuestro último año de la carrera, cuando nos evalúan nuestras planificaciones y en especial nuestro desenvolvimiento en el aula.

Por un lado, nos pareció interesante tener que comparar “lo que aprendimos durante la carrera” por ejemplo, con respecto a las estrategias de enseñanza, a realizar preguntas para recuperar el contenido de un texto, a utilizar imágenes como soporte para la presentación de un nuevo tema o utilizar narrativas que permitan dar inicio a un determinado contenido. Pero, por otro lado, “lo aprendido en el ejercicio” nos permitió enfocar cuestiones que no teníamos en cuenta al momento de la elaboración de una planificación, por ejemplo: la dinámica entre los grupos, la utilización del espacio y el tiempo, el escribir en un pizarrón y demás. Consideramos que es un equilibrio que se debe buscar, cuando intentamos llevar a la práctica todo lo aprendido tanto, desde los profesores, como lo que nos sucede en el aula, debido a las preocupaciones, dificultades y ansiedades que suelen presentarse al momento de estar en un “escenario” y que de pronto nos llegará el momento de actuar.

Hemos analizado y estudiado las diferentes estrategias de enseñanza, durante tres años de la carrera, pero nos encontramos con que, al momento de ingresar a un aula, a ese escenario, no sabíamos “actuar”, qué hacer o decir, cómo comenzar, específicamente, no sabíamos enseñar. El inconveniente no pasaba por estar frente a un gran número de personas, porque eso es algo habitual en la carrera, exponer frente a tus compañeros o docentes un tema o una idea no era el problema. Pero sí era, el tener que hacerlo frente a niños y niñas, allí no encontrábamos herramientas suficientes para desarrollar una clase. Por ello, terminábamos recurriendo a como nos habían enseñado, de cómo habíamos aprendido, es decir, a nuestra “biografía escolar”. Sabíamos que no debíamos recaer en su uso, porque durante tres años nos hicieron dar cuenta que ya no se enseñaba así, que

las estrategias habían cambiado, Sin embargo, no teníamos otra opción, ya que, como principiantes debíamos evitar la improvisación en el aula.

Guevara retoma a Sennet (2009) quien expresa que los “saberes de oficio” están relacionados con un repertorio de procedimientos, habilidades y “secretos” que se ponen en juego en la práctica, “secretos personales” o “secretos de fabricación” según Meirieu (2006), que se construyen en contacto con la práctica y se dirimen en el quehacer propio del trabajo, en la obra de enseñanza, involucra al procedimiento. Esta idea, permite poner en el centro de la escena a la práctica y, en nuestro caso, al oficio. Tarea compleja que se consolida cuando se apropia de ella en la participación de las tareas centrales de la práctica, cuando el hacer y el pensar se relacionan íntimamente. Es por ello, que para comprender esa labor de enseñar se debería de haber realizado desde el comienzo de la carrera y no hacía el final, donde pareciera ser que los conceptos y teorías están más claros, pero no la parte experimental, en comprender ese contexto cambiante, conflictivo y cargado de valores que impide una aplicación efectiva de la teoría. Para alcanzar una profesionalización se debe avanzar en ambos frentes, a medida que se va ampliando la teoría se debería ir articulando con la práctica, es decir tanto la formación académica, como las habilidades pedagógicas dentro de los centros educativos. Esto podría beneficiar a la profesión y a la sociedad, se crearía un grupo de trabajo más capacitado y productivo. Abbot y algunos otros, sugieren que la profesionalización es, en realidad, más un proceso que un resultado” (A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco. Desarrollo profesional del docente. Año 1999, pp.21)

Aunque resulta ser un saber personal, subjetivo e intransferible, sí se puede transmitir por otros y en la docencia se trata de desarrollar más y mejores estrategias orientadas a mejorar el “hacer”. Pero esta transmisión se realiza en el encuentro de la práctica que se da entre el “experimentado” y el “novato”, allí, se abre un espacio de transmisión, de explicitación de lo que se hace, comparten situaciones de práctica, pero las mismas no solo deben estar monopolizadas en los últimos años de la carrera, sino durante todo el transcurso del profesorado. Porque es donde se genera una comunidad, en la que sus miembros muestran un repertorio que incluye palabras, historias, herramientas y modos de hacer las cosas. “Los denominados saberes del oficio circulan y se transmiten a los novatos a través de la participación en actividades significativas para la comunidad” (Guevara, 2004, pp.10). En esa instancia también se construyen marcas de identidad, símbolo, historias y experiencias que exceden los límites del trabajo.

Luego de realizar una descripción de lo aportado por Guevara Jennifer, se podría llegar a la conclusión de que durante la carrera no nos han enseñado el “oficio de enseñar”, tanto en las áreas generales como las específicas, en toda la trayectoria del profesorado, si hablamos de enseñar, en el caso de las didáctica específica, en algunas ocasiones realizamos exposiciones de nuestras planificaciones, enseñábamos a nuestros compañeros no solo un contenido, sino también la secuenciación de la planificación, utilizábamos con nuestro pares recursos y estrategias para explicar un tema. En el caso de que armábamos algún juego como estrategia didáctica, lo presentábamos y desarrollábamos con todo el grupo, pero las instancias eran mínimas. Luego, nuestras secuencias o planificaciones se realizaban y se estructuraban desde el imaginario, suponiendo realizar nuestra tarea docente con alumnos y alumnas que aprendieran de manera equitativa, aunque cueste decirlo, se planifica en la carrera para niños y niñas “homogéneas”, no se enseñan los tiempos que se dan, ni cómo saber manejarlos, los conflictos que ocurren allí, y posibles soluciones. Esa “falta de aula” fue notoria al

momento de ingresar a la misma, si bien durante la cursada hemos realizado experiencias de aprendizajes con nuestros pares y docentes, pero no las dirigidas a un diverso grupo de niños y niñas.

Aunque se aprenda a lo largo de la vida laboral, hay que tener en cuenta la importancia de la formación inicial de los profesionales, es un periodo importante que generan los cimientos para la acción profesional, es un tiempo en el que se pueden habilitar espacios de ensayos y error; puede que sea una oportunidad esencial para potenciar los saberes adquiridos, con la guía, acompañamiento y apoyo de los docentes en general, un proceso que se puede ir dando progresivamente, a lo largo de los cuatro años que dura la carrera. Eso implicaría que los profesores y docentes de las áreas deberían trabajar en equipo, en articular un trabajo en conjunto para que no queden aisladas unas de otras, al menos esa es la percepción que nos queda a nosotros como estudiantes del último año de la carrera. Si se hubiesen realizado buenos cimientos formativos en nuestra carrera, hoy estaríamos recuperando y aprovechando esas experiencias para enriquecer las que vengan en un futuro.

Existe una gran tensión entre los saberes científicos y los “experienciales”, ambos refieren a diferentes conocimientos que se ponen en juego a la hora de transmitir un saber, es decir, que por más que se disponga la teoría bien clara de un tema, eso no implica que la transmisión sea directa, debido a que también se deben dominar y manejar aquellos saberes “contextuales” que se construyen en la práctica. Estudios demuestran que los saberes y habilidades adquiridos en la formación docente se borran al insertarse laboralmente en las escuelas, “pierden la batalla frente a los saberes de la propia biografía escolar” (Alliaud, 2002).

En esta misma línea, la autora retoma dos ideas: la primera sobre la formación inicial de los docentes, plantea que es una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987), debido a que todo lo que se haga en ese periodo de formación, o todo aquello que se haya “aprendido” durante los estudios, es “olvidado”, borrado o abandonado en el ejercicio de la docencia, una vez graduados. Esto podría ser cierto, puede suceder que al comenzar a sentir la independencia de seleccionar (un recurso, material didáctico), decidir (en las estrategias, en el recorte del contenido) y llevarlo a cabo, se termina eligiendo aquel con el que más familiarizados nos sintamos. Como mencionábamos anteriormente, remitimos a lo que ya conocemos, lo aprendimos cuando íbamos a la escuela primaria o secundaria.

Y la segunda idea de esta autora, enfatiza en la “biografía escolar” destacando que su influencia es decisiva, como una suerte de determinismo por el cual se termina, de forma implícita, repitiendo los modos de actuación aprendidos durante el paso escolar, cuando fuimos alumnos. Entonces, cuando la autora alude que todo lo que “aprendimos” en el profesorado se borra, nos parece pertinente preguntarnos si ¿realmente nos enseñaron? o ¿reforzaron nuestra biografía escolar? Claramente, la mayoría de las asignaturas refuerzan nuestra biografía escolar, en vez de discutirla y presentarnos otras maneras de enseñar. Todas utilizan las mismas estrategias de enseñanza: clases magistrales, expositivas, lineales y objetivas. Asimismo, utilizando el mismo recurso: gran cantidad de fotocopias. Podríamos dar como ejemplo la secuenciación de nuestras habituales planificaciones, en donde en las actividades de inicio, utilizábamos un soporte material acompañado de preguntas, tratando que esa estrategia permitiera introducir a los alumnos al tema a desarrollar. En las actividades de desarrollo; leíamos

un texto explicativo y otra vez volvíamos a realizar una cantidad de preguntas cerradas y sencillas para recuperar el contenido. Y finalmente en las actividades de cierre, realizamos una actividad individual que dé por sentado que comprendieron.

Claramente, las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes han repercutido en nuestro primer acercamiento con el rol docente, han dejado una huella que incidió en cómo transmitir los contenidos, el modo de comprensión de los mismos, los hábitos de trabajo, entre otros. Muy pocos docentes reflexionaban sobre sus estrategias de enseñanza, generalmente se planteaba que “las cosas siempre se hicieron así” y se continuaba... otros, pero los menos, al observar que no se llegaba al objetivo propuesto, modificaban sus prácticas, las planteaban al grupo y si era necesario se cambiaba “el rumbo”, en esos casos, se analizó el contenido y se consideró otras alternativas, se observó esa flexibilidad y dinamismo que debe tener la planificación. Y eso es algo que destacamos en esta instancia, en el momento, pasó inadvertida la situación, si bien se aprende escuchando, pero más aún contextualizando, comprendiendo, profundizando y dándole sentido a lo aprendido.

A lo largo de la carrera se pretende, por parte de los docentes, que intentemos quebrar o romper con todo aquello que hemos aprendido en nuestra biografía escolar, cuestionando y revisando todo lo que supone ser obsoleto, pero no desechándolo, sino más bien reflexionando sobre lo “viejo” para mejorar lo “nuevo” y reforzar nuestras prácticas en el futuro, es una tarea que se fue haciendo, pero desde una mirada teórica no experiencial y nos encontramos en el último tramo de la carrera profesional intentando llevar adelante lo estudiado, sin haber aprendido el sentido del trabajo docente, el cual se construye a partir de situaciones determinadas de intercambios e interacciones.

Revisando, recordamos las siguientes estrategias privilegiadas utilizadas por los profesores:

- La exposición de teorías las cuales manifestaban lo horroroso/terrible que fue la educación tradicional, bancaria y de objetivos. Sin embargo, ellos eran la única fuente de saber y en exposiciones, trabajos prácticos o parciales requerían que las ideas del autor se presenten tal cual estaban en el libro.
- Promoción de la evaluación continua: En donde se nos atribuía un tema en particular para exponerlo en clases y recibir preguntas, comentarios de nuestros pares. Esto mismo sucedía cuando elaboramos trabajos prácticos breves o preguntas que debíamos desarrollar en clase.
- Presentaban actividades que requerían que utilizemos los conceptos aprendidos.

En cuanto a la pregunta: ¿Cuáles fueron sus recursos?, los docentes realizaban presentaciones de Power Point, proyectaban vídeos y textos (fotocopias o PDF). En las cátedras específicas nos brindaban una variedad de bibliografía de diferentes autores referentes al área, quienes daban su mirada acerca de la didáctica, en cómo debe ser enseñada, qué estrategias y metodologías utilizar y demás, pero solamente la parte teórica, en cuanto a la práctica, solo nos expresaban opiniones o ideas a tener en cuenta. Aunque en alguna oportunidad desarrollamos propuestas pedagógicas ante compañeros, no era lo mismo, el tiempo en la universidad difiere del tiempo que transcurre en las escuelas, los estudiantes, en este caso nuestros compañeros no realizaban demasiadas preguntas, en general el tema quedaba claro. A pesar de todo, dicha simulación de

clases resultó interesante para comprender lo que significa estar al frente de otros, de saber utilizar el tiempo, los recursos, etc.

La idea aquí no es criticar ni a los docentes, ni mucho menos a los diversos enfoques, todos resultaron enriquecedores en nuestra formación docente, pero es necesario destacar y revisar sobre el impacto, los aportes y los límites que nos han dejado. Es entendible que cada enfoque e idea se basa en determinados problemas y responde a ciertas intenciones y desde allí es que aparece la mirada que aportan los profesionales de la universidad, un abanico de alternativas. La gran mayoría, desde una mirada cuestionadora a la dimensión tecnicista de la educación, pero si observamos a la distancia de todo aquello, vemos que nuestra formación docente no se alejaba mucho de esa idea, es decir, pareciera ser que a los estudiantes nos llenaron de contenidos como si fuéramos una “tabla rasa” en la que se inscribieron conceptos. *“No bastan las teorías para resolver las prácticas ni ellas fueron concebidas como meros marcos para ser aplicados. Como bien expresó Paulo Freire (1968), la teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir a su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a producir con sus acciones reales y efectivas esa transformación”* (Davini. Acerca de las prácticas docentes y su formación, pp.21).

Se nos decía, explicaba y reiteraba cuestiones del rol docente, que no debíamos ser simplistas y encontrar actividades que permitan ir más allá, que posibiliten a los alumnos y alumnas construir y apropiarse de un conocimiento, utilizando una concepción “espiralada” de la enseñanza, en la que no debe ser lineal, sino más bien con avances y retrocesos. Esto se nos corregía a su vez en cada actividad realizada en nuestras planificaciones, si nos encontrábamos muy desorientados, nos orientaban con ideas, recomendando libros de textos o material bibliográfico que nos serviría de guía. De ese modo se nos enseñaba, el cual también es formativo. La mayoría de veces el estar desorientado no solo se debía a los errores o equivocaciones en las formulaciones de planificaciones o secuencias, sino también a que la falta de prácticas en aulas hacía que como residentes solo pudiéramos tener un imaginario de ese espacio, lo cual reducía nuestras ideas, ya que es distinto armar algo teniendo solamente una guía teórica pero no una práctica.

En cuanto a lo descrito anteriormente, Sanjurjo expresa que “las actividades, las estrategias, las formas básicas de enseñar se pueden combinar de múltiples formas y ello dependerá, por un lado, de la habilidad y creatividad del docente, por otro de la comprensión que el propio docente tenga de la materia a enseñar” (Sanjurjo. 2011. Pág. 14). En este sentido, la autora alude a que a la clase no la podemos pensar como una “receta”, pero consideramos que es necesario tener en cuenta cuestiones señaladas por los profesores, por ejemplo: la utilización más conveniente de un pizarrón. Por otro lado, nos es pertinente retomar el concepto “oficio” de la autora de Guevara Jenifer, que remite a una noción de saber hacer algo en particular, es decir, dominar un saber tanto técnico como artesanal. Ambas autoras hacen énfasis en que, para enseñar un contenido, debemos estudiarlo, comprenderlo y dominarlo para poder enseñar a los alumnos. Consideramos relevante esta idea, más aún porque desde nuestras prácticas nos encontramos expuestas/os a estas situaciones, que implicaba utilizar otras maneras para explicar a los alumnos un tema en particular, para ello fue esencial tener un buen manejo del contenido.

Entonces, volviendo a retomar la pregunta de cómo nos enseñaron a quebrar con todo aquello que aprendimos, a qué modalidades utilizaron los profes universitarios, encontramos que los mismos nos han mostrado diferentes enfoques y perspectivas de la enseñanza que fueron revisadas y clarificadas mientras realizábamos las “secuencias didácticas”, cada docente desde su posición didáctica, nos orientaban con criterios, técnicas y estrategias pedagógicas que propiciarían el desarrollo de habilidades y actitudes en posibles contextos educativos reales. Muchas de esas estrategias aparecían en sus discursos como verdades absolutas y se daba una cierta polaridad con alguna anterior. También podemos agregar que muchos docentes exigen sin decirlo que su manera de trabajar se vea reflejada en las secuencias/planificaciones, ya que al no hacerlo de determinada forma la propuesta es considerada como incompleta y debe reverse. Esto limita en cierta forma al residente a poder crear y armar las secuencias, ya que debe limitarse a la mirada del docente.

Sin embargo, cuando intentamos llevarlo a la práctica, nos encontramos con una multiplicidad de factores que incidieron en el desarrollo de la secuencia, al aproximarnos a la tarea en sí, nos encontramos con que las interpretaciones no eran del todo claras y transparentes, muchas cosas escapaban a nuestros conocimientos, entre ellas, el tiempo volátil y cambiante del ambiente escolar, a lo que sucede en la vida real de las aulas, su diversidad y complejidad, esa interacción dinámica entre docentes y alumnos y la importancia de la misma.

Expresa la autora además que, uno se debe centrar en las prácticas de formación, tanto de lo que se transmite y las formas apropiadas para hacerlo, como aprender de la experiencia personal y de otros para convertirse en artesanos de nuestro quehacer.

La realidad en el profesorado es que las prácticas no son tenidas en cuenta sino hasta los últimos años de la carrera. Las razones pueden ser varias y múltiples, desde que la materia pueda creer que no es pertinente o el momento de realizar prácticas, que el tiempo de cursado de la materia no logre alcanzar el espacio de las prácticas, que haya impedimentos por parte de los colegios en aceptar la presencia de residentes en sus aulas (lo cual ha ocurrido), o que las cuestiones legales que exige tanto la universidad como los colegios se demoren y retrasen la presencia del residente en las aulas, lo que conlleva a que no se realice dicha práctica. Es por ende que el docente universitario le infiere tanta importancia al material teórico de cada materia, ya que posiblemente trata de “equilibrar” la falta de presencia del residente en las aulas con contenidos y materiales teóricos para que alumno esté formado de la mejor manera posible para poder afrontar una futura práctica dentro de la carrera.

Luego de realizar una descripción de lo aportado por Hamblet y Rusby, ellos explican que *la didáctica podría definirse como el campo del conocimiento donde se precisa, estudia y analiza los métodos y técnicas que favorecen los procesos de enseñanza; es la parte de la pedagogía donde se reflexiona y se recrean caminos o situaciones para que los estudiantes alcancen una comprensión sobre una temática en particular*. Podemos remitir a que en su mayoría, las didácticas de la carrera trabajaron exhaustivamente con los métodos y técnicas para los procesos de enseñanza, se ocuparon de los temas en particular que les era inherente a su materia y expusieron junto con la teoría caminos para trabajar secuencias/planificaciones con alumnos dentro del imaginario de las aulas, pero que ciertamente en la realidad esto puede variar ante la falta ya mencionada de presencias en las aulas por parte de los residentes. Es entonces que dentro de la materia

lo que el alumno trabaja en si junto con el docente es la recreación de posibles caminos dentro de las secuencias en conjunto con el soporte teórico que brinda, posibilitando múltiples miradas para interpretar conceptos, nociones y puntos de vistas dentro de sistemas educativos cambiantes y los procesos de enseñanza.

Agregan además que se creía que el entrenamiento profesional podría ser ofrecido por cualquier persona que supiese realizar bien determinado oficio. O sea, se creía, como muchos aún hoy creen, que ‘quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar’, no habiendo mayores preocupaciones con la necesidad de una preparación pedagógica de los docentes [...]. (2007, p.120)

Es entonces que nos vemos en la idea de que quien maneje las herramientas teóricas de la/s materia/s del profesorado por ende también debe ser capaz de desenvolverse en el aula sin mayores impedimentos ni complicaciones, ya que interpretativamente el docente recibido necesita en única instancia el material teórico para ser capaz de afrontar las situaciones del aula y sus alumnos. Se observa también que las prácticas son vistas como innecesarias o fuera del eje de importancia.

Esta noción la podemos relacionar con las planificaciones analizadas, en donde se observa que los residentes articulan sus planificaciones siempre basándose en recreaciones del aula, es decir caminos o situaciones ideales por los cuales seguir a la hora de, en algún momento, estar frente a alumnos. Se ve cómo se “entrena” al residente a armar y reformular planificaciones o secuencias, junto con el aporte teórico y dar por entendido que con esto el mismo ya es capaz también de poder realizar sus prácticas sin mayores inconvenientes, es decir, es capaz de enseñar y estar al frente de alumnos.

Las universidades imparten la formación que mejor consideran a sus estudiantes de pregrado y posgrado, que en ocasiones “[se] aleja de cualquier discusión sobre temáticas pedagógicas, y no toma en cuenta, incluso, que los elementos clave del proceso de investigación (sujetos, tiempo, conocimiento, resultados y métodos) no son semejantes a aquellos necesarios a la actividad de enseñanza”. Dentro del profesorado encontramos que la enseñanza no ocupa el lugar que debería ni el tratado que este precisa, ya que como se analizó, es relegada a los últimos años y es priorizado los soportes teóricos que completen los métodos y técnicas que recrean la comprensión de una temática particular. Se debe repensar que la planificación es una guía para quienes empiezan a enseñar, y un documento a entregar a la maestra o maestro.

Referencia bibliográfica:

DAVINI María Cristina (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós, Buenos Aires

SANJURJO Liliana “La clase: un espacio estructurante de la enseñanza”. *Revista de Educación*.

- https://books.google.com.ar/books?id=D1z9b1HI3NgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a09.pdf>
- <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1624/1829>

La particular situación del practicante- residente

Elaborado por Lorena Bazán, Cinthia Flores y Jacqueline D'alesio

En el siguiente escrito abordaremos ¿por qué la particular situación del residente-practicante condiciona la manera de prefigurar la clase?

De acuerdo con lo que explicita Branda (2018) se entiende a las prácticas docentes como una construcción socio-histórica formativa, éstas promueven la revisión de las acciones propias como las decisiones tomadas. Establecen vínculos tanto con el conocimiento como con los estudiantes. Y, si bien la práctica representa el hacer, no hay hacer sin pensar, ya que es el resultado de sujetos que involucran el pensamiento, la valoración y sus imágenes sobre la realidad, las cuales responden a intereses concretos.

En el proceso formativo del profesorado para la educación primaria se implementan prácticas de ayudantías y prácticas de enseñanza docente. El plan de estudio de la carrera plantea que en Práctica I los estudiantes realicen ayudantías en la escuela o realicen un trabajo de campo, logrando un primer acercamiento a las características socioeducativas de los alumnos de Nivel Primario. En práctica II, el acercamiento a las escuelas incluirá estrategias para relevar y organizar información empírica y el uso de conceptos para su análisis. En práctica III se elaboran propuestas de enseñanza docente como un proceso que constituye una aproximación a la acción docente real y a la multiplicidad de tareas que conlleva. Posteriormente, en Residencia se desarrollan prácticas de enseñanza en escenarios profesionales reales para vivenciar el trabajo docente, resituando los saberes y conocimientos construidos durante el proceso formativo. Los/as estudiantes-residentes recrean una experiencia de mayor duración dentro de una institución escolar.

Si nos referimos a la organización de la residencia en sí, ésta conlleva el acercamiento por parte de la profesora de Residencia, quién establece el contacto con la escuela y logra la aceptación de los residentes. Posteriormente, continúa con la asignación de un grado a cada uno de ellos, y los temas o contenidos (designados por la maestra de grado) para la elaboración de una planificación. Ésta última, debe estar aprobada por la profesora de Residencia, la maestra del grado correspondiente y la directora de la escuela. Una vez aprobada la misma, se inicia el trabajo en el aula. La residencia consta de una primera y segunda etapa de tareas de ayudantías y de prácticas. Cada uno de estos períodos tiene sus tiempos estipulados pero pocas veces llegan a concretarse en tiempo y en forma.

Al comenzar las nuevas etapas dentro de la institución escolar se genera un desequilibrio entre la rutina diaria de la universidad, que implica asistir a los horarios establecidos de las cursadas y dedicar horas destinadas al estudio de las diferentes materias. A ello, se le suman los desafíos de las cursadas de las materias anuales, Práctica III y Residencia, que implican horas de trabajo que corresponde a la tarea docente, dentro y fuera del aula. Este nuevo proceso de transición involucra “acelerar” y “acortar” los tiempos para las diferentes tareas que demanda la universidad y las planificaciones de la Residencia propiamente dicha.

Souto (2016) plantea que la residencia es un espacio de "pasaje" que se transforma en un "no lugar". Cuando el dinamismo de la residencia relaciona las dos instituciones educativas con distintos actores, las representaciones mutuas y las diferentes valorizaciones, genera un espacio de anonimato para el/la residente. No tiene un lugar propio, no tienen delimitado un espacio ni un tiempo, ni los roles claros. El residente-practicante no ocupa una posición, es un estudiante pero a la vez realiza tareas docentes. En esta etapa de transición, se encuentran con distintas emociones como: temores (miedo a no ser bien recibida/o, a ser rechazada/os por la docente), ansiedades y presiones. Pero también se viven situaciones de alegría y de tranquilidad, al ir descubriendo que se pueden modificar dichas situaciones, aunque no es en este momento, al ser un período transitorio.

Gloria Edelstein (1996) menciona que, la situación del sujeto practicante en el aula es de "transición, momentos de conflictos y tensiones entre "el ser" practicante - alumno- y el "no ser" docente". El practicante-residente vive sus prácticas como una gran tensión, desde la elaboración de planificaciones con todos sus ajustes posibles hasta el desarrollo de las mismas. Entendiendo a las planificaciones como una guía posible que sirve para las prácticas de enseñanza pensada hacia el sujeto que aprende, ¿por qué se produce dicha tensión? ¿Por qué se torna tan difícil la aprobación de las planificaciones? ¿Por qué es tan complicado el armado de las mismas? Dentro las instancias de planificación entran en juego los distintos tiempos y plazos estipulados para la concreción y aprobación de las mismas, generando así una tensión en la cual los estudiantes-residentes terminan recurriendo a lo que han aprendido durante toda su trayectoria e historia escolar, es decir terminan por reproducir su biografía escolar.

Cuando llega el momento de enseñar, el estudiante- residente tiene que integrar la teoría y la práctica. Es aquí donde aparece el conflicto que refiere las dificultades para integrar y articular, de manera individual, los conocimientos construidos durante el trayecto académico. A lo largo del proceso de formación, la dialéctica entre teoría y práctica se desdibuja porque las prácticas de enseñanza son escasas. Si bien se asiste o se tienen pequeños acercamientos recién se ponen en juegos dichas prácticas en la cátedra de Práctica III y Residencia. Por esta razón, la biografía escolar se reproduce porque es lo que se interiorizó durante la historia escolar. En estos aprendizajes implícitos se genera la incorporación de las pautas de comportamientos y los modelos de enseñanza que implican la constitución de esquemas de la vida escolar, que terminan conformándose en hábitos y dando características formativas que explican ciertos rasgos constitutivos en las formas de ser y hacer.

Es a partir de las características mencionadas con anterioridad que el practicante-residente, cuando desarrolla las prácticas de enseñanza busca la complicidad y la aprobación de sus pares, es decir de los/as chicos/as del grupo áulico, sintiendo una simetría con los mismos y una asimetría con los docentes. Al ubicarse como tal, cuesta denotar la tarea pedagógica desde un posicionamiento como docente. Por ello, al construir una planificación se piensa el hacer docente desde lo vivido como estudiante. Este es uno de los motivos que limita la visión de la estrategias de enseñanza que siguiendo a las autoras Anijovich y Mora (2017), son modos de pensar la clase; decisiones creativas que favorecen el proceso de aprendizaje en los/as estudiantes.

La residencia es una instancia de aprendizaje que implica la apropiación de esquemas de reflexión desde la propia experiencia, y es en la práctica donde se da la búsqueda de

experiencias formativas a partir de la biografía escolar. Es importante en la formación inicial este andamiaje que conduce a pensar la praxis como acción reflexiva. Por ello es fundamental que haya constantes prácticas de enseñanza, porque es en la experiencia misma donde entran en juego los aprendizajes interiorizados que son beneficiosos para reflexionar sobre los saberes construidos académicamente. Allí el residente descubre que los conocimientos adquiridos en la formación no logran ser aplicados en la práctica y realiza un esfuerzo para integrar los saberes con el propósito de construir su propuesta didáctica. Esta situación se torna conflictiva por la difícil tarea de búsqueda de herramientas pedagógicas que sirvan para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza arribando a su biografía escolar.

Al destinarse pocas experiencias áulicas a lo largo de la formación académica, es decir que el practicante-residente tiene escaso contacto con la realidad educativa, se le hace difícil emplear el conocimiento disciplinar y pedagógico adquirido durante su trayectoria. Ante esto, en la práctica pre-profesional las grandes preocupaciones que siente el mismo son el control, manejo de la clase, posición corporal y el cumplimiento de la planificación, tal cual está elaborada sin repensar o poner en práctica lo que significa la misma, una posible guía. Porque es en la praxis el lugar de confrontación entre el conocimiento académico construido y el contexto. Por ello, la importancia de tener más experiencias escolares para que lo central sean las formas del “cómo” enseñar.

Ante estas nuevas tareas el practicante-residente experimenta sentimiento de malestar por intentar cumplir dos roles a la vez, el de estudiante y docente. Las nuevas responsabilidades que debe asumir generan tensiones y conflictos, desde la organización del tiempo destinado a las tareas hasta la organización para cursar y realizar las prácticas de enseñanza. Como por ejemplo horas sin dormir, el cansancio que agobia, el sentimiento que ronda de preocupación por pensar en no llegar a terminar con todas las actividades y sentir que la hora avanza cada vez más rápido, entre otras tantas experiencias. Sin embargo, a cada instancia le dedica energía positiva para llegar a la meta final. Se produce así un equilibrio entre lo generado por las tensiones y la satisfacción de sentir que está cada vez más cerca de lograr su objetivo, poder recibirse.

Bibliografía:

Anijovich, Rebeca y Mora Silvia (2017). *Estrategias de enseñanza*. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Branda, Silvia (2018). *El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión*. Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 12, n° 13. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

Souto, Marta (2016). *Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea*. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 49-64. Universidad de Buenos Aires- Buenos Aires, Argentina.

Sitios web consultados:

La escuela y sus formas históricas

Elaborado por Alessandra Quintero, Agustín Cerezo y Giuliana Torres

La Gramática Escolar

En la medida que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria avanzan en su carrera, van construyendo saberes acerca de: la noción de Escuela en el siglo XXI y la función que ocupan en este ámbito institucional, los modelos de enseñanza y teorías del aprendizaje como también conocimientos acerca de las didácticas específicas para la producción de propuestas aplicables, etc. En síntesis, conocimientos que les permitan realizarse como profesionales de la educación.

En este contexto, existen saberes implícitos que fueron construyéndose desde el momento al que ingresan al sistema educativo y que la formación docente recupera con la finalidad de analizar y resignificar la práctica educativa. Con esto nos referimos a la Gramática Escolar. Según varios autores, el término refiere al conjunto de reglas y estructuras que rigen la escuela y organizan el trabajo institucional de manera implícita. Esta guía y condiciona la tarea docente, a partir de dos rasgos: su capacidad de organización y su operación automática. En relación a la organización, son las reglas escolares que promueven funcionamientos “por defecto”, como por ejemplo los horarios de clases y de recreos, los espacios con usos determinados, la segmentación del conocimiento en áreas específicas, etc. En cuanto a la operación automática, refiere a su carácter imperceptible o implícito para los actores escolares, dado que se arraiga en hábitos, en las formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar la escuela. Es por esto que opera y se reproduce en prácticas docentes -y de residentes-, dado que brinda cierto marco de funcionamiento en los escenarios escolares en los que estamos acostumbrados, naturalizándolos.

Sin embargo, la gramática escolar no solo funciona en la organización escolar, sino también en los saberes producidos para operar en esa organización. A partir de esto, Terigi (2011) plantea dos modelos: el organizacional y el pedagógico. En relación al primero, refiere “(...) a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define.” (pp.20), como por ejemplo la gradualidad de las aulas, los monogrados o plurigrados, etc. En cuanto al segundo modelo, es entendido como una producción que se restringe por el primer modelo y que busca dar respuesta al cómo promover aprendizajes. Un ejemplo de este segundo modelo es la organización del contenido que se pretende a enseñar, en relación al tiempo destinado a la disciplina y al tipo de curso al que se destina.

A lo largo de la historia escolar y sus reformas educativas, se aprecian distintos tipos de modelos organizacionales, cada uno especifica una forma de agrupamiento, de clasificación de contenidos y los que enseñan se mueven dentro de esas restricciones. El modelo pedagógico en cambio, no ha producido suficiente saber pedagógico y didáctico para sustentar la enseñanza en los diferentes modelos de organización, salvo el actualmente vigente. Este saber pedagógico que transita en las escuelas y circula en los

programas de formación docente, es el que Terigi denomina “saber pedagógico por defecto” y genera problemas a la hora de aplicarlo a distintos tipos de modelos organizacionales. Un ejemplo de esto, en relación a nuestra experiencia personal, puede visualizarse las primeras planificaciones que se realizan en la carrera. Como punto de partida, se propone un modelo organizacional típico, 20 alumnos de determinada edad, 80 min de clase de X asignatura, y un espacio delimitado. Las clases son pensadas para cumplir objetivos específicos en tiempos específicos, a un público específico cumpliendo con los diseños curriculares. El modelo pedagógico nunca cambia, desde la formación a su aplicación en la escuela, reproduciendo prácticas y el mismo modelo organizacional.

La gramática escolar se puede observar implícitamente en el desarrollo de nuestras prácticas docentes. Elementos de su núcleo duro, penetran en nuestra representación de la escuela y en las formas de habitarla. Por ejemplo, respecto al espacio escolar, se entiende como el espacio donde la comunidad educativa reflexiona con el objetivo de conseguir un crecimiento intelectual, personal y humano, en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje de los alumnos y se construyen los conocimientos necesarios para integrarse a la sociedad. El espacio forma parte de un núcleo básico de la acción educativa constituyendo uno de los componentes de la práctica organizativa institucional, ejerciéndose dentro y fuera de sus contornos, por lo cual exige determinadas formas de comportamiento e influencia en la percepción y representación que las personas hacen de él, tanto a nivel material como simbólico.

El espacio escolar está compuesto por elementos de ubicación y distribución. Al hablar del espacio como ubicación, se hace referencia a un ámbito geográfico, es decir, al uso de diferentes zonas del establecimiento escolar -como las aulas, el gimnasio, la biblioteca, etc.-, lugares específicos, con características determinadas, a los que se concurre, y se permanece un limitado tiempo. Esta ocupación del espacio y su conversión en ubicación escolar, lleva consigo su vivencia como territorio por quienes con él se relacionan. Por otro lado, al hablar del espacio como distribución hacemos referencia a un fin organizativo. Muchos de nosotros solemos ordenar el espacio respondiendo al objetivo de nuestra clase, facilitando los roles que deberán tomar los alumnos para alcanzar dicho objetivo a través de la distribución de las mesas y las sillas. En nuestras prácticas solemos modificar la organización del aula en escasas ocasiones, o cuando realizamos una actividad grupal ubicando a los estudiantes en pequeños grupos de 3 a 4 estudiantes.

Otro ejemplo de organización es el tiempo escolar. Menciona Maldonado que “*En las escuelas, aún se repiten algunas acciones de la época de la modernidad; suena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren; el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Esta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cambian de asignatura; todas las horas, de idéntica manera.*” (pp. 18) De esta forma se observa que el uso del tiempo se presenta como un elemento estructural en la educación, que se tiene cuenta a la hora de realizar las planificaciones.

Esta estructura y características de las instituciones educativas parte desde su origen en la Modernidad, manteniéndose a lo largo de la historia, aun cuando las transformaciones sociales y tecnológicas les demandan más. Como menciona Alliaud “*(...) ya no alcanza con aprender a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas básicas y tener una*

noción general sobre la historia y la geografía local; hoy la escuela tiene que asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades complejas que incluyen desde conocimientos formalizados hasta competencias sociales más sofisticadas, necesarias para convivir y relacionarse con otros (...)” (pp. 25). Pero estas nuevas exigencias no parten desde nuevos modelos organizativos o pedagógicos, sino que se esperan como objetivos a cumplir de la mano de docentes, responsables de la educación y culpables de las fallas del sistema educativo. La gramática escolar perdura porque sus núcleos duros se han instaurado en todo el sistema educativo, naturalizándose, y esto se refleja en las biografías escolares.

La misma autora plantea que existen aprendizajes implícitos en el colectivo de residentes y docentes, que se van adquiriendo a lo largo de la escolaridad. Estos aprendizajes derivan de experiencias escolares que construyen nociones acerca de lo que es una escuela, como funciona, en qué tiempos y de qué manera. El conjunto de esas experiencias conforma las biografías escolares y condicionan las prácticas docentes, reproduciendo, por ejemplo, modelos de enseñanza. Alliaud, recuperando a Hargraves (1996), explica este ejemplo: *“La re-inserción en las escuelas constituye (...) un momento clave para la actualización de la propia experiencia escolar vivida, ya que las situaciones de incertidumbre y ansiedad lleva a los docentes principiantes a basarse en sus experiencias previas como alumnos, para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza.”* (pp.39).

De este modo, la biografía escolar condiciona la forma en que residentes y docentes desarrollan y piensan sus planificaciones. En consecuencia, cuando se busca interpretar o analizar el porqué de determinadas prácticas educativas, la gramática escolar tiene un papel fundamental que no puede obviarse. Se constituye una especie de cadena de relaciones, en donde la gramática influye en las biografías escolares y a su vez ésta actúa como un aprendizaje implícito que se recupera a la hora de planificar o pensar una clase.

Recuperando un ejemplo de la gramática escolar, en las planificaciones analizadas se observó que el tiempo predomina a la hora de realizarlas. Se pretende enseñar en un determinado bloque horario correspondiente al que se le asigna a un área, por ejemplo, las tres horas cátedras de Ciencias Naturales -como si no fuera posible enseñar Ciencias Naturales fuera de esos 120 min de clases- donde se espera que un contenido sea enseñado y aprendido en ese lapso temporal, impartiendo una enseñanza homogénea y aspirando a que todo el grupo cumpla con los objetivos propuestos. Prácticas como éstas, se contradicen con los aprendizajes construidos en el profesorado de educación, donde se predica el respeto por la heterogeneidad -ya que todos los estudiantes son diferentes- y los tiempos de aprendizaje no se corresponden con el tiempo escolar. Sin embargo, estas prácticas se reproducen como consecuencia de las historias escolares vividas como estudiantes, así les enseñó la experiencia a ser docentes.

En lo que refiere al espacio escolar planteado anteriormente, se suele identificar en las planificaciones analizadas una organización del espacio siempre fija, al igual que el agrupamiento de los estudiantes, es decir que los alumnos trabajan de manera individual. Davini (2015) considera que *“Los agrupamientos de los estudiantes pueden ser fijos o variables, según las características de las tareas y del grupo. En general, los agrupamientos variables permiten evitar la rutina, facilitar el trabajo con diferentes compañeros de aula y aprovechar las capacidades de unos en apoyo de otros en el*

aprendizaje colaborativo (...)” (pp.93). No obstante, la biografía actúa como determinante y limitante a la hora de imaginar un espacio de trabajo diferente al que se vive en la historia escolar.

Otro ejemplo a mencionar se relaciona con la implementación de la explicación y el refuerzo interrogativo observado en las planificaciones. Al analizar las propuestas visibiliza la acción implícita de la biografía escolar en los residentes, sin embargo esta no es construida exclusivamente en los primeros años de escolaridad, sino que se encuentra presente en los espacios de formación docente. Si se rememora una clase universitaria, se apreciará como la metodología que se aplica no varía entre una y otra materia. Los profesores universitarios estructuran sus clases con la presentación de un recurso, su explicación y posteriormente su interrogación para la fijación del contenido y corroborar de que “se haya entendido”. Esta metodología o estrategia de enseñanza - que no se respalda en prácticas constructivista- forma parte de nuestra biografía escolar y condiciona nuestra práctica.

Además, un factor importante que influye en esta reproducción es la falta de instancias de formación que permitan construir experiencias para “aprender a enseñar”. El plan de estudio presentado en la Resolución N°171/10-CR-UNPA, especifica que el profesorado consta de conocimientos para la formación del campo de la práctica profesional, contenidos en asignaturas como Práctica I, Práctica II, Práctica III y Residencia. No obstante, al momento de cursado, esas materias no ofrecen espacios donde se permita experimentar o “enseñar”, y la práctica de cómo enseñar queda relegada y destinada a años próximos. En consecuencia, las teorías y conocimientos que poseen los estudiantes no pueden ponerse en juego sino hasta el final de la carrera, momento en el que se encuentran experimentando la falta de experiencia y su único recurso es su historia escolar -”así me enseñaron”-.

En conclusión, las diversas propuestas que se plantean, aun cuando se pretende ser creativo al presentar un contenido, terminan encasilladas en las mismas prácticas educativas que se emplean desde el nacimiento de la escuela como institución. La gramática escolar tiene un peso significativo en las representaciones de lo escolar, y resulta complicado romperla o intentar cambiarla dado su carácter “natural”. Sin embargo, tanto docentes como residentes al momento de problematizar, identificar y analizar los alcances de la gramática escolar, podrían transformar ese saber implícito en una experiencia formativa que les permitiría buscar y proponer alternativas pedagógicas que pueden desarticular el modelo organizacional que se presenta como hegemónico.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. En Paidós | Buenos Aires, Argentina | pp. 19-32.
- Alliaud, A. (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. En Universidad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina | pp. 1-11.
- Bolívar, A. (2015) *Reseña de Gramática escolar e (in)suceso*. En Universidad de Granada | España | pp. 1-8.

- Castagno, M. & Prado, M. (2010) Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización. En VI Jornadas de Sociología de la UNLP. | Buenos Aires, Argentina | pp. 1-19.
- Davini, M. (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. En Papers Editores | Buenos Aires, Argentina | pp. 39-78.
- Davini, M. (2015) *La formación en la práctica docente*. En Paidós | Buenos Aires, Argentina | pp. 83-112.
- Maldonado, G. (2019). Alternativas y desafíos a la gramática escolar. El caso de una escuela primaria rural de gestión social en la Provincia de Río Negro. En RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital. Universidad Nacional de Quilmes | Buenos Aires, Argentina | pp. 18-24.
- Resolución N°171/10-CR-UNPA (2010) CREACIÓN de la carrera Profesorado para la Educación Primaria APROBACIÓN Del Plan de Estudios del Profesorado para la Educación Primaria.
- Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. En Quehacer educativo | Montevideo, Uruguay | pp. 15-22.