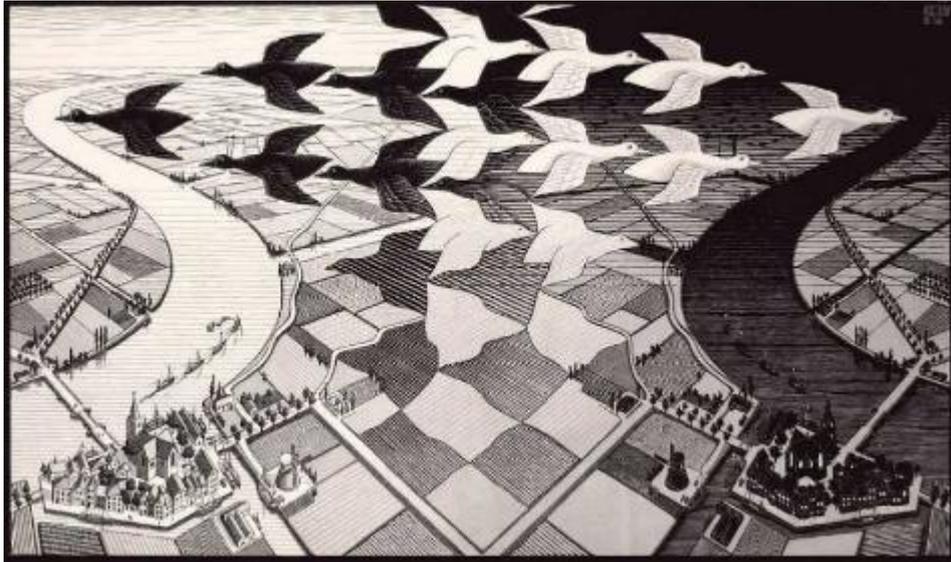


Residencia

Clase escrita- Biografía escolar en la formación

Encuentro correspondiente al día martes 12 de mayo

Elegí obras de Escher para acompañarnos en esta clase porque, en verdad, me resultan movilizantes, en tanto se gestan en especularidades y simetrías, que creo conforman claves de interpretación en este tramo del recorrido académico.



Escher, "Día y noche"

Simetrías y sus confluencias

Volviendo a los inicios de esta cursada tan particular, es tarea grata reconstruir el propio proceso reflexivo, para dar cuenta de cómo vamos creando y sosteniendo este tramo formativo.

En el primer encuentro, presenté pinturas elaboradas por diversos artistas plásticos, inscriptos en general en la estética realista. La intención era múltiple: desde las más operativas- orientarlos a revisar el material de cátedra e identificar qué entienden por "conceptualizar" (operar intelectual y emocionalmente, distinguiendo entre paradigmas, enfoques, movimientos y teorías, para llegar a los conceptos que nos permitiesen construir problemas pedagógico-didácticos)- hasta las más específicas- escribir un texto académico breve atendiendo el contexto y la normativa, rastrear construcciones de "buen sentido" en torno de la educación, la enseñanza y el aprendizaje en relación con la clase y el aula, entre otras. Rememoremos:

Por ello, para ir construyendo un ejercicio de revisión y explicitación de lo conocido y aquello por conocer observarán en la PPP denominada "Pintando la escuela" (si no se nota demasiado bien, googleen y busquen las obras) cada una de estas expresiones artísticas que intentan dar cuenta, justamente, de significaciones en torno de la escuela. Elegirán una y la describirán en detalle. Luego, revisarán los contenidos de la cátedra, y

colocarán con qué conceptos o categorías teóricas ponen a dialogar aquello que la pintura está mostrando. Es decir, si lo que prima en esa obra elegida es alguna forma de maltrato, como en la de Thomas Webster, remitiría a la noción de "autoridad" (valen las comillas) entre otras, y leerán el texto correspondiente en la Bibliografía de cátedra, que podrá ser ampliada con algún texto académico abordado en otra cátedra. Construirán así un escrito académico que contendrá secuencias descriptivas, argumentativas y explicativas. Por favor, atiendan la normativa.

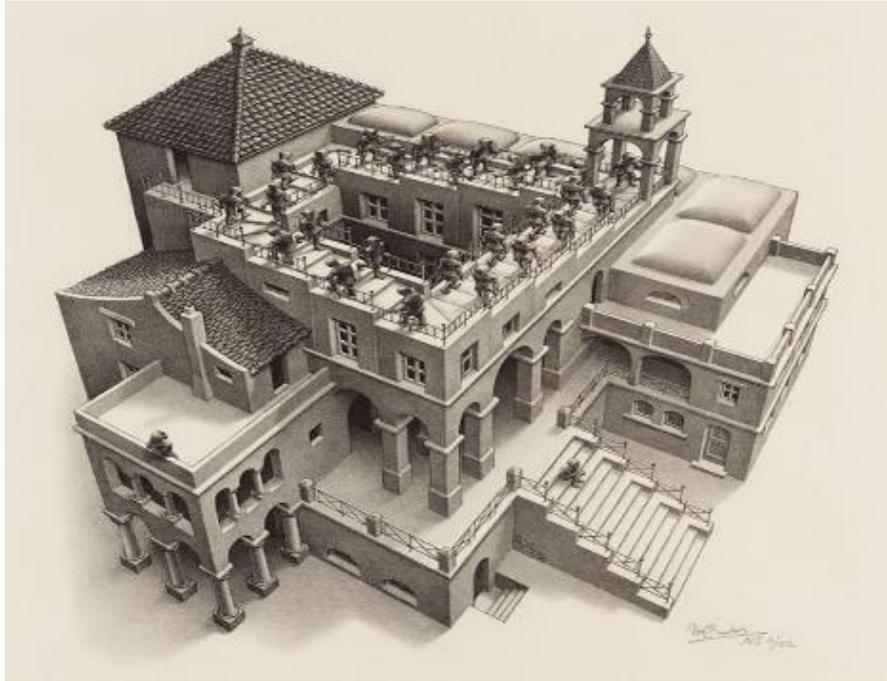
Posteriormente, lo ofrecerán para su socialización en el espacio del Foro.

Entonces: Elegirán y describirán una pintura y, buceando en el material bibliográfico, esbozarán una problematización teórica a partir de ella. La fecha límite es el viernes 3 de abril.

Lo que me resultó evidente, según entiendo, es cierta indistinción en términos epistemológicos respecto de qué es un concepto, lo que impediría la problematización esperada. De allí los análisis elaborados por muchxs de ustedes, o las recurrencias al contexto histórico o pedagógico al dar cuenta de lo observable en las pinturas. Si releen la consigna y su ejemplo, resulta bastante clarificador.

Por eso, me propuse avanzar desde otro camino para trabajar en torno de un concepto que da cuenta, de manera interesante y apelando a sus propias trayectorias educativas, de los motivos por los que estudiantes avanzados de carreras de un profesorado y docentes noveles, recién recibidos, reproducen en sus propuestas y prácticas "sus condiciones de producción", su biografía escolar. De esta manera, y en contra de sus declaraciones, estos estudiantes y docentes "enseñan" bajo una de sus dimensiones, la instrucción. Explican, preguntan, y "refuerzan" contenidos. Así, como me enseñaron a mí y a mis hermanas mayores- siglo pasado-, sus propuestas escritas y prácticas no solo adolecen de las características de saberes expertos, innovación y creatividad ofertadas en el profesorado en pos de los aprendizajes, sino que incluso contradicen lo enseñado durante el recorrido formativo y los ideales que desplegaron anteriormente- dejar huellas, liberar, transformar, etc.

Aclaro, por las dudas, que no son todas iguales; estoy haciendo referencia a aproximadamente un 75 % de las planificaciones que llegan a mis manos- mis colegas han evaluado otras, también-. Hay un resto que marca diferencias, obviamente. Recuerden, si les parece excesivo, las primeras planificaciones que ustedes mismxs elaboraron.



Escher, "Ascendiendo y descendiendo"

Reminiscencias

Cuando comencé a desarrollar tareas docentes en Práctica III como auxiliar, debido a que la profesora no podía asistir a los espacios de discusión, intercambio y monitoreo de las asignaturas de la carrera, escuché una afirmación tajante por parte de una de las docentes a cargo de Residencia en aquel momento, que las estudiantes reproducían sus biografías. Rápidamente, por ese espíritu de discusión que me suele movilizar, pregunté al respecto. La respuesta fue: las estudiantes no habían aprendido nada durante su formación en el profesorado.

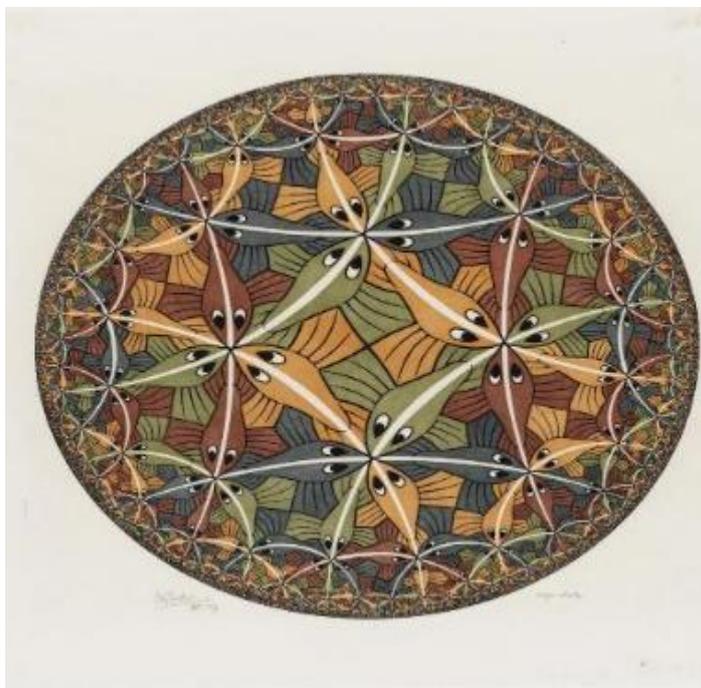
Con el tiempo, ya mejor situada en Práctica III, me encontré en muchas oportunidades pensando- solo pensando- en la contundencia de esas afirmaciones cada vez que me encontraba con planificaciones diarias elaboradas por lxs estudiantes. Recuperé, en esos entonces, mi biografía académica: en las didácticas específicas- antes desde allí se desarrollaban prácticas de ensayo y prácticas discontinuas, una por ciclo- nunca enseñaron cuáles eran los componentes de la planificación. Sí algunos docentes solicitaban que leyéramos las actividades, y una vez, en no recuerdo qué asignatura, las distribuimos y una compañera las ampliaba y enriquecía. No olvido que la compañera que revisó aquella que yo había elaborado lo hizo muy cuidadosamente...

Cuando cursé Residencia, tampoco nos informaron respecto de los componentes de la planificación. Se suponía que ya lo sabía, o que debía aprenderlo por mi cuenta. Fatigué a maestras, a mis hermanas docentes, leí libros de texto, apuntes propios y ajenos... La maestra que habilitó mi lugar, en ese primer grado de la Escuela N° 14, Silvia, me prestó algunas de sus planificaciones, me explicó qué debía colocar y dónde, revisó cada una de ellas y realizó recortes y correcciones... Es decir, me enseñó. Fíjense qué notorio, ese no era su trabajo...

Mis propuestas buscaban eludir las formas históricas y convencionales, pero me sentía atrapada... entrampada, creo que sería la expresión justa. Inevitablemente, la explicación y la ejercitación comandaban esos primeros quehaceres. Cuando me recibí y comencé a trabajar en la Escuela N° 43, cuarto grado a cargo de todas las áreas, mi débil competencia teórica y metodológica plasmada en las planificaciones diarias condujo a la vicedirectora, Teresa, a reunirse conmigo para conversar y entregarme algunos libros, con el propósito de que aprenda a planificar tal como se solicitaba en aquella escuela, así como planificaciones elaboradas por algunas de mis compañeras.

Límites del flashback

Vuelvo al presente. Sé bien que lo relevante no es que “apliquen”, a rajatabla si se perdona la expresión, la planificación diaria. Pero también sé que, sin un plan previamente elaborado, alguien que se está formando como docente y por ello “practicando”, necesita una guía de acción que brinde direccionamiento, que sea detallada y pormenorizada, para no perderse en los vericuetos de la clase, esa clase “viva”, que está en movimiento, con personas, interesadas o no en aquello que allí está ocurriendo. Es más sencillo modificar algo cuando se posee un plan previo, más factible que cuando no se cuenta con él. Una gran verdad. Por eso, suelo solicitar que “lean” la clase, estén lo más atentos posibles a palabras y gestos, las interacciones, lo que dicen y hacen los niños y niñas cuando están desarrollando una clase basada en una planificación. De acuerdo con sus respuestas, habrá que retroceder, o ampliar, o reformular, u obviar alguna zona.



Escher, “Límite circular III”

En alguno de esos momentos, retorné a la pregunta inicial: qué moviliza las planificaciones hacia unos lugares y no otros y, más específicamente, a unas estrategias y no otras. Volviendo al concepto de biografía escolar, presenté una película fascinante por lo distinto y diverso, lo

exótico de su estética- cuasi documental, con personas sin experiencia como actores-, en ese otro mundo que era la China rural en los ochenta. Allí, las escenas o situaciones escolares que nos permitan analizar marcas de nuestra biografía escolar eran escasas, debido a que eran escasos los momentos de enseñanza. El interrogatorio- así llamo a la formulación de preguntas -; la explicación escrita en el pizarrón, con su correspondiente ejercitación (recordemos que como Minzhi “no sabe”, debe copiar); el ejercicio de cantar, acompañado por movimientos corporales (es una práctica estándar en China); y la resolución de problemas son casi las únicas estrategias que se muestran.

Las escenas que remiten a la autoridad dan cuenta del funcionamiento del Curriculum oculto: la distribución jerárquica del poder (el jefe del pueblo obliga al niño recalcitrante a denominar “profesora” a Minzhi, aunque él sabe que es solamente una niña que vive en un poblado vecino); el reclamo de una niña para que imponga orden en la clase; la persecución al niño díscolo y la negociación para que retorne al aula; y el canto a la bandera ausente, como ritualización de inculcación ideológica, perpetuación de la obediencia al símbolo (aunque no lo crean, también lo hice, muchas veces. “Cantamos” a una bandera ausente, por exigencia de la directora o la vicedirectora de la escuela. No fue hace mil años, fue hace menos de seis).

Me interesaba- e interesa- que noten cómo las preguntas cerradas o demasiado abiertas, y la explicación y ejercitación eran las estrategias más utilizadas por ustedes al pensar, por vez primera, la clase. Solo yo sé cuántas veces solicité que las preguntas no sean la estrategia exclusiva para activar los saberes previos en la actividad de inicio.

En esta propuesta, varios no lograron comprender e interpretar el concepto, por eso, entiendo, se presentaron dificultades para resolver la consigna, más allá del ejemplo que coloqué, y las pistas que distribuí (la palabra clave que estipulaba la estrategia consistía en “interrogatorio”, porque las preguntas eran órdenes; por eso, al asumir el pacto ficcional e ingresar en la piel del personaje, yo espectadora “*Volví a la escuela cuando miré esa escena, era otra vez esa nena tonta y torpe que no sabía qué debía decir o hacer.*”).

Consigna: Van a “ver” la película, disfrutándola primero (como yo, cada vez que lo hago), para ir ubicando marcas, huellas reconocibles de su historia escolar. Luego- o durante- cruzarán lo observado con una situación, evento o momento que refiera a su biografía escolar (vuelvan al concepto, por favor), para construir un texto académico de cuatro o cinco párrafos, a compartir en el foro- no se adjunta debajo, sino que se escribe en la ventana del foro-

Posteriormente, retomen o reformulen alguna arista o planteo escrito por las docentes o compañerxs. Se subirá hasta el día 13, a las 15 hs. En este espacio, los interlocutores somos cada uno; habrá que comentar, interrogar, ampliar, precisar lo escrito por otro-a en este ejercicio reflexivo. Por favor, no sean tan tradicionales! Aprendemos entre todos.

Empiezo yo (para situar la actividad y abrir el análisis)

Resulta fascinante cómo Wei Minzhi se convierte en maestra. Fíjense, no posee acreditación, mucho menos formación, tiene pavor ante la idea de pararse enfrente y, sin embargo, cuando los espectadores no inocentes nos encontramos ante ese quiebre entre lo que ella percibe, piensa y siente y entre lo que aquellos niños y niñas perciben, piensan y sienten, puestos en una situación que bordea el límite, repentinamente ante nuestros ojos se abre en sus pétalos como una flor: el acto de ofrecer y de recibir significaciones.

Ahora sí, me sitúo en mi historia escolar: caminando apresurada hacia la escuela, con ese temor a lo desconocido... La sensación de exposición... La valoración desde la mirada del enseñante... Se abre así esa zona biográfica... “Dime qué es lo que sabes”, dice el maestro Gao a Minzhi de manera apresurada, mientras toma una taza y acomoda una silla para sentarse. No debe quedarse en silencio, rápidamente hay que responder (de otra manera, pensará que nada sabe, o, peor aún, la mirará de una manera que no sé si soportará, o hará un comentario humillante), es difícil, es demasiado impreciso... Vuelve a preguntar: “¿Qué es lo que sabes?”... Dudo, miro hacia abajo, me muevo tensionada... Reitera: “No te oigo. Déjame preguntarte”... “Se cantar”. “¿Sabes cantar? Cántame algo”. Los chicos curiosean a través de la puerta, se suspende el interrogatorio mientras Gao los expulsa, y e insiste en una orden: “Canta”. Mi cuerpo no responde, me siento rígida, y canto con esfuerzo algunos versos, hasta que olvido cómo sigue. Miro hacia arriba, no soporto la expresión del maestro, pero no puedo, no recuerdo, no sé. Algunos chicos miran a través de la ventana y se ríen. ¿Cuántas veces vivieron lo mismo que yo, ahora? Trato de continuar cantando, y termino, contenta o aliviada. Gao dice “Tu voz es muy baja. El primer verso no es correcto.”

Volví a la escuela cuando miré esa escena, era otra vez esa nena tonta y torpe que no sabía qué debía decir o hacer.

¿Qué aspecto reconocible de mi biografía escolar aparece? ¿Cuándo y cómo se reprodujo en mis prácticas como docente?

Esperaba que hicieran referencia a las preguntas- incluso pregunto en las correcciones- porque se trata de una estrategia histórica... Sigo trabajando en la forma, eso sí...

Ahora bien: creer que la biografía escolar, por sí sola, determina la reproducción de la historia escolar, me resulta incompleto, poco satisfactorio. Es como si (como si) terminásemos culpabilizando al estudiante al colocar en él todo el peso y densidad del problema, y obviando el contexto en el que esa reproducción se crea y sostiene. Ustedes saben que en las ciencias sociales existe un principio clave: la multicausalidad. Los fenómenos no se producen por una única causa, sino por la confluencia y articulación de múltiples de ellas. En este caso, en relación con la reproducción de las prácticas de enseñanza, ¿qué otras causas existen? Este interrogante será retomado oportunamente.

Mucho es relativo

Repensando lo planteado y ocurrido hasta el momento, en función de las dificultades detectadas, me pareció oportuno avanzar en la lógica de las Fases- que remiten a indicaciones precisas organizadas de acuerdo con ciertos procedimientos (analizar, para comprender e interpretar, y elaborar, para reinterpretar), relativas a la problematización a partir del acercamiento a un corpus de saberes específicos (en este caso: biografía escolar, formación para la práctica, institución escolar- cultura y gramática escolar-).

La intención es múltiple: en general, que distingan entre teoría, concepto y encuadre teórico metodológico. Este último sería aquello que los expertos escriben al utilizar teorías y conceptos para explicar un fenómeno; en nuestro caso, biografía escolar como concepto que se desprende,

entre otros, de la teoría elaborada por Bourdieu sobre el habitus, para explicar los motivos por los que las prácticas escolares tienden a ser reproducidas.

En lugar de decirles que la prefiguración de la práctica – la planificación diaria- demuestra la consistencia de esa reproducción, me pareció más significativo que analicen planificaciones que, justamente, reproducen la biografía escolar. Porque nuestro eje, si lo recuerdan, remite a la voz de Gadotti: la práctica es el criterio de verdad de la teoría.

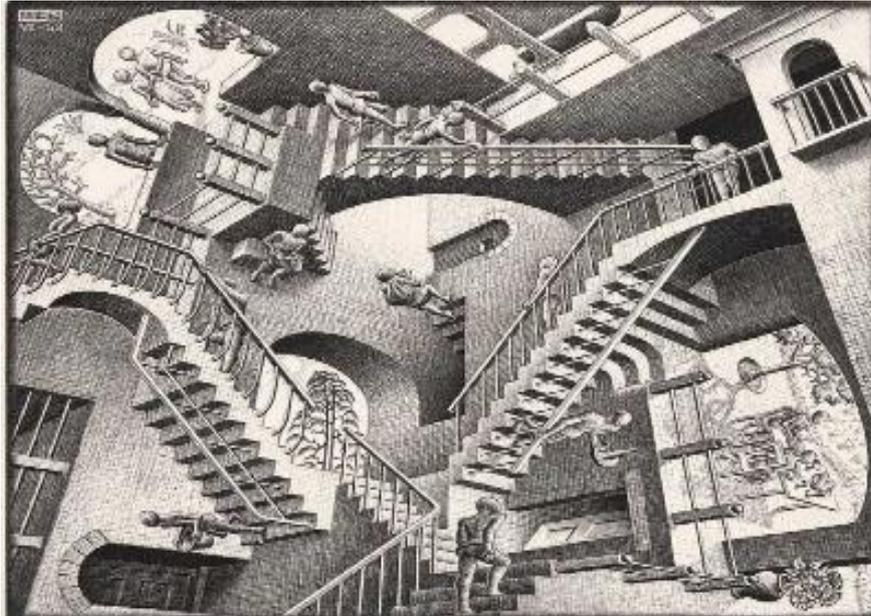
Por eso, al analizar una planificación elaborada por residentes, que cuenta con tales características, ustedes debían inferir cuál era el problema que en ella se presentaba: problema didáctico, que hunde sus raíces en problemas pedagógicos.

Este análisis lxs conminó a revisar sus propios saberes respecto del género planificación diaria y sus componentes. Ahí también se hace referencia a la intención: en lugar de que yo recite “los componentes de la planificación” (que ya se habían trabajado en Práctica III), al analizar deben referirse a ellos con fundamento, volviendo a las voces expertas que los plantean y detallan. Con esa actividad, también se hizo evidente que varios de ustedes aún no los manejaban, así que constituyó una revisión necesaria.

La actividad relativa a la síntesis a partir de indicadores remite a una noción básica: sintetizar, explicar con pocas palabras a partir de un texto fuente. También fue notoria la dificultad al respecto. Distinguir ideas principales y secundarias, analizar, sintetizar, resumir, organizar jerárquicamente, supone el ejercicio de capacidades de procesamiento de información, remite a la comprensión lectora y la producción escritural. Ustedes deberán enseñarlas, abordar y guiar sus procedimientos junto con niños y niñas, por eso deben dominarlas.

Luego de profundizar los conocimientos construidos en torno del género planificación diaria, estarían en condiciones de elaborar una. No hubiera sido igual si lo planteo como consigna en el primer encuentro. En lugar de reiterar que deben leer el texto de Anijovich y Mora para determinar qué estrategias utilizar, lo leyeron para elaborar el análisis. Y como detectaron los problemas múltiples que encierra la planificación analizada, serán cuidadosos para no reiterarlos. Es decir, reflexionaron sobre las posibilidades de su práctica, y mucho contribuyó la mirada ajena.

Volviendo al principio: problematizar. Fue planteada desde otra zona, desde su lateralidad (es decir, no volví a solicitar como consigna que problematicen); de ahí viene la referencia a las fases lunares. Nueva, creciente, llena. Una característica de esta modalidad es que no se mencionan los propósitos, y por ello, habilita su inferencia por parte de los estudiantes. Con inconvenientes, pudimos ir estableciendo la modalidad, aunque, aclaro, excluí y recorté más de lo esperado.



Escher, "Relatividad"

Recuperamos el interrogante planteado previamente. Revisar por qué esas "prefiguraciones de la práctica" muestran que enseñar es instruir y, por ello, las estrategias se basan, casi exclusivamente, en la explicación- bloque explicativo o expositivo- y las preguntas, constituye el hilo de la tarea a desarrollar.

Frente al espejo

Bajo la modalidad grupal, prefijada y, a través de un wiki (herramienta flexible de colaboración), trabajarán sobre algunos (o todos) -de los textos que sugiero. En el mismo, deberán intercambiar formas de organización, lineamientos puntuales, pareceres, distribución de tareas, entre otros, que colaboren en esta propuesta grupal, e ir gestando un borrador que responda al cuestionamiento inicial. Sólo pueden utilizar ese espacio y no otro- porque me permite ingresar y revisar, ofrecer señalamientos, etc. La tarea es institucional, y el espacio existente es el entorno virtual.

En los materiales ofrecidos deberán rastrear **conceptos y análisis interpretativos** elaborados por expertos, que indiquen por qué las prácticas y las instituciones contribuyen a esas "prefiguraciones" de las prácticas de enseñanza de los sujetos de formación. Los elementos teóricos elegidos son biografía escolar- porque el concepto explica ese porqué, ya que da cuenta de la reproducción de la historia escolar de los estudiantes, lo que "aprendieron" implícitamente acerca de qué es enseñar y qué aprender-; las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el profesorado- porque refieren al uso de determinadas modalidades de enseñanza y estrategias, que implican la biografía escolar; la particularísima situación del residente- practicante, que lo conduce a organizar la planificación (con todos los entrecruzamientos de saberes que ella requiere) de la manera más ajustada posible; y la escuela, con sus tiempos, espacios y formas específicas, que condicionan fuertemente las maneras de "planificar" la clase.

Entonces: Trabajarán los textos ofrecidos en los Materiales de clase y consulta, y otros que consideren pertinentes, pero no copiando partes ni elaborando resúmenes, sino reinterpretando lo que en ellos se presenta para responder al interrogante: ¿por qué (la

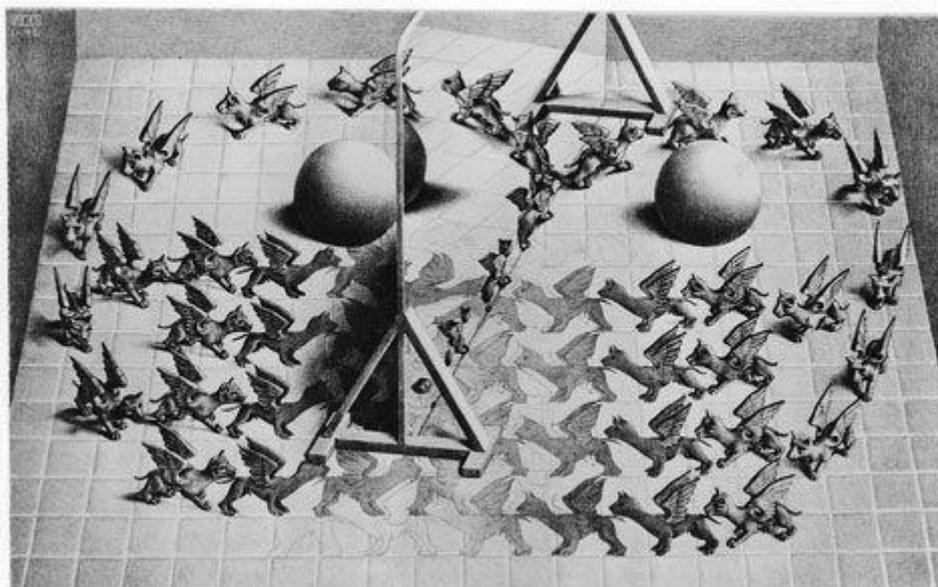
biografía escolar- las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el profesorado- la particular situación del practicante- residente- las formas escolares) condiciona la manera de prefigurar la clase? Lo esperable, además, es que contrapongan las voces expertas con las propias, porque son estudiantes de la carrera, y ya han desarrollado prácticas de enseñanza en Práctica III.

Como es la primera vez que trabajarán en este espacio bajo esta modalidad, el martes 19 realizaremos un corte, para revisar dificultades y posibilidades atendiendo la producción individual y grupal, utilizando un Foro creado a tal efecto. Durante ese día, deberían, de manera individual y/o grupal, manifestar el estado de situación hasta el momento.

Sobre esa revisión, sumadas a mis seguimientos y los de Magui a través de los wikis, avanzaríamos (nótese el potencial) hacia el martes 26 como fecha de cierre de la tarea grupal.

El escrito final, producto del trabajo realizado por el grupo, deberá ser subido al “Tema de discusión” que crearé a tal fin. La intención es que sea posteriormente presentado y discutido en un encuentro sincrónico, bajo la estrategia de “puesta en común”.

La fecha del encuentro sincrónico sería definida el martes 26.



Escher, “Espejo mágico”

El escrito final debería ser presentado en el Tema de discusión: Biografía escolar como problema de la formación, a habilitar el próximo lunes 25.

La biografía escolar: María Emilia, Gisela, Dania y Katherine

Ya trabajamos este concepto; pueden revisar la clase, y ampliar leyendo:

Materiales de cátedra

DAVINI María Cristina (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* Capítulo II. Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. Alliaud. 39- 78. Papers

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjKOLK8hpPpAhXKH7kGHY4QCzQQFjACegQIBhAB&url=http%3A%2F%2Frepositorio.filo.uba.ar%2Fjspui%2Fbitstream%2Ffilodigital%2F4100%2F1%2Fuba_ffyl_t_2003_49848_v1.pdf&usg=AOvVaw2fC2Pkl-xutR7tTyFMe6vM

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1949/2082>

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el profesorado: Ramiro, CLAUDIA MICAELA y Gabriela

La biografía escolar se nutre de la biografía académica- las formas de enseñar y aprender que se ofrecen durante el recorrido por el profesorado. ¿Cuáles son las estrategias privilegiadas en las cátedras? ¿Qué modalidades adoptan? ¿Qué tipo y calidad de saberes pedagógicos y didácticos, orientados a generar las mejores condiciones para el aprendizaje, se ofrecen en las clases a las que asistieron? Si hubiera que caracterizar las prácticas de enseñanza en las diversas cátedras, ¿a qué concepciones y representaciones de enseñar y aprender remiten? ¿Quiebran y cuestionan la biografía escolar, o la refuerzan?

Material de cátedra

DAVINI María Cristina (2015) *La formación en la práctica docente*
Liliana SANJURJO "La clase: un espacio estructurante de la enseñanza". Revista de Educación.

Materiales de consulta

https://www.academia.edu/14492334/Texto_Alliaud_-_El_maestro_que_aprende

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>

<http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/10690/1/Cuadernos%20del%20IICE%201.pdf>

<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/252/32131.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<http://isnsc.com.ar/assets/casalisyotros.pdf>

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1624/1829>

<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a09.pdf>

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1340/1357

La particular situación del estudiante del profesorado- el docente novel: Jacqueline, Lorena y Cinthia

Menciona Gloria Edelstein, en la obra escrita en co- autoría con Adela Coria, "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia", que la situación del sujeto practicante en el aula es de "transición y momento de conflicto y tensión entre "el ser" practicante -alumno- y el "no ser"

docente”. He aquí el dilema. Más allá del monólogo de Hamlet, puede entenderse su impacto en el sujeto de formación.

La situación de prácticas pre- profesionales in situ, sea en Práctica III o Residencia, requiere del despliegue de multiplicidad de saberes en el cotidiano escolar; se trata de un agregado, con toda su carga, a las acciones habituales. Para un residente, irrumpe una serie, en ocasiones extenuante física y emocionalmente, de tareas y actividades a resolver perentoriamente. No es raro que alguna residente comente como preocupación que se queda hasta altas horas de la noche para elaborar los recursos, por ejemplo. A esto se suman la cursada en la universidad, con su lógica, requerimientos y exigencias propias. ¿Cómo se expresa el malestar, ese desequilibrio del orden ecológico entre “lo que siempre se hizo” al que se le suma “lo que se debe hacer ahora”? ¿Cómo se administra y organiza el tiempo y el espacio institucional, interinstitucional y personal? ¿Cómo vive el practicante sus prácticas? ¿Qué se torna más necesario: entretener, convencer, informar, instruir, querer, adecuarse o resistir...? ¿Cuáles son sus prioridades, y por qué?

Material de cátedra

Silvia BRANDA “El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión” Archivos de Ciencias de la Educación

Marta SOUTO “Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea” Revista del Cisen Tramas/ Maepova

Materiales de consulta

<http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/10690/1/Cuadernos%20del%20IIICE%201.pdf>

<http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/II%20Encuentro%20Provincial%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa/DC7-4%20Tensiones%20vividias.pdf>

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Fornasero- Stella>

<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/4209/1/Eje%202%20Jornadas%20Pact%20Doc.%20%202006.pdf>

Primeros desempeños como docentes:

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec:8080/bitstream/10469/12725/2/TFLACSO-2016SEN.pdf>
[Páginas 109 a 129.](#)

La escuela y sus formas históricas: Agustín, Alessandra y GIULIANA

Reconocer esta línea de indagación permite colocar en cuestión las formas escolares históricas que organizan, pautan y direccionan la planificación de la clase, como pretarea, anticipación de lo que sucederá de acuerdo con objetivos y propósitos, y las prácticas de enseñanza que desde allí se desarrollan, la tarea. Un ejemplo concreto es el tiempo escolar. Menciona Graciela Maldonado, al analizarlo en su tesis “Alternativas y desafíos a la gramática escolar: el caso de una escuela primaria rural de gestión social en la Provincia de Río Negro” (disponible en:

https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/905/TM_2018_maldonado_013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

“Hoy, la escuela está en completa contradicción consigo misma al imponer el modelo de organización inmutable y uniforme, y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos; objetivos, todos ellos, que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil.” (p. 20)

¿No les resulta familiar lo expresado, apelando a los “mandatos formativos”? Porque, cuando se escribe “la escuela”, no se remite a una abstracción, sino al deber ser docente. Dicho de otra manera, el profesional de la educación (ustedes como residentes y futuros docentes) debe colaborar en la apertura de la escuela a su entorno, utilizar las tics, atender la heterogeneidad, diversificar sus prácticas de enseñanza y las fuentes de obtención de información, para desde allí reconocer e interpelar teorías y conceptos, así como construcciones metodológicas, que propicien la construcción del conocimiento, además de fomentar la participación activa del alumno... La pregunta, entonces, sería ¿cómo acompaña el tiempo escolar esos deseos de cambios profundos, que se encuentran además fuertemente instalados en su formación profesoral? ¿Qué notaron al respecto durante sus prácticas de enseñanza docentes? ¿Qué otros elementos escolares moldean y condicionan las prácticas de enseñanza? ¿Cómo y cuánto restringen sus intenciones y acciones?

Material de cátedra

Inés DUSSEL “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos” Historia de la Educación. Anuario ALLIAUD, Andrea. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio* Capítulo 1. Sobre las instituciones: las escuelas ya no son lo que eran.

Materiales de consulta

<https://www.aacademica.org/000-027/529.pdf>

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj8vKuF6ZPpAhW1BtQKHAKeCyYQFjABegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5053327.pdf&usg=AOvVaw0rv0z8mhIc_irGH81mEEbv

http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Dussel_Ines_Escuela_y_cultura_de_la_imagen.pdf

https://www.researchgate.net/publication/306330925_Review_of_Gramatica_escolar_e_insucesso

<http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2019/05/Ravela-en-Mendoza-Formatos-Pedag%C3%B3gicos.pdf>