

Clase escrita. Encuentro 12

Buenas tardes!

La clase a iniciar hoy se encuentra centrada en: **Problemas pedagógico- didácticos. Elementos para su construcción.** Conforman un recorte de los contenidos trabajados previamente, en relación con la tarea desarrollada durante las tres fases.

En esta ocasión, nos acompañan obras de Paul Klee, un pintor, músico, poeta, militar y docente nacido en Suiza, quien desplegó su arte, difícilmente delimitable, entre el surrealismo y el expresionismo. Escribió una vez, en un libro de visitas:

“El arte se relaciona con la creación por la semejanza.

La línea hacia la realidad óptica es muy elástica.

El mundo de la forma es soberano por sí mismo, en sí mismo sin embargo aún no es arte en el círculo superior.

En el círculo superior reina sobre la ambigüedad un misterio— y la luz del intelecto se apaga lamentablemente.”



Paul Klee, "Pasos".

Precisiones generales

No sé si habrán notado que el recorrido teórico y práctico por el que venimos transitando remite al Eje 1 “Procesos formativos: volver a significar”, inscripto en el Programa de cátedra (ubicado en Bibliografía- Eje 1- Documentos- Universidad). En él, se estipula como contenidos, entre otros: *Recorridos curriculares: sus significaciones. Biografía escolar. La gramática escolar. Observación y registro para la construcción de problemas pedagógico- didácticos situados.*

En los cruces e intersecciones entre los contenidos mencionados, que remiten a temáticas (biografía escolar, gramática escolar), problemáticas (significaciones de los recorridos curriculares realizados) y tareas (observación y registro; construcción de problemas pedagógico- didáctico situados), vamos ubicando los ejercicios reflexivos, vamos creando esa reflexión sobre nuestras prácticas desde las ajenas, para llegar a las propias.

Como saben, la cursada y las condiciones de realización de las dos etapas de Residencia se encuentran jaqueadas, debido a condiciones externas. Por ello, como la “realidad” (o nuestras lecturas de ella) no se ajusta a “lo que siempre ocurrió”, se debe reformular lo establecido en el programa, y diseñar al corto plazo una propuesta que habilite, en las mejores condiciones posibles, sus apropiaciones.

Esto también obliga a otra dinámica en la cursada: noten que en la actividad presentada en la clase 3, tuve que agregar a la consigna la condición de intervenir en las actividades de sus pares. Esto es otro efecto, interesantísimo, porque aquí se desnudan completamente como tales, sus propias creencias sobre lo que es enseñar y aprender: el docente dice, ustedes responden... Jerárquicamente organizado, instalado en la plena asimetría – como yo soy la que “sabe”, armo la clase, la subo, y demando una actividad. Ustedes la realizan, la suben, y se acabó- sin instancias de intercambio efectivo o diálogo- es un “intercambio” de monólogos, cada uno-a habla solo-. ¿Notan cómo esa concepción de enseñar, propia de la biografía escolar, se activa y reproduce en sus prácticas como estudiantes? Por ello, primeramente insistí en la institución de los intercambios, que se tornaron productivos, y luego propuse una actividad colaborativa.

Volviendo a la biografía escolar, podemos situar este concepto para ponerlo en diálogo con el de “oficio del alumno”, creado por Perrenoud y abordado magistralmente en el libro “El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar” (pueden leer parte del libro en: <https://es.scribd.com/document/408344239/Perrenoud-el-oficio-del-alumno-y-el-trab-escolar-pdf>). Constituye, a mi entender, un concepto que articula y sintetiza aportes provenientes de fuentes diversas:

“... las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica.”

En sociedades como las nuestras, en las que la educación formal ha inventado al alumno-a, al interior de las instituciones educativas de todos los niveles, ese sujeto desarrollan día a día y en cada clase estrategias de protección y resistencia, que fueron transmitidas o reinventadas por generaciones precedentes y se transmitirán a las próximas. Dicho de otra manera, en las aulas de las escuelas se define el oficio del alumno, como modos de hacer en relación con los otros y con el saber, basados en modos de pensar, sentir y percibir. Por ejemplo, “no trabajar más que por la nota, para construir un relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro.”



Paul Klee, Flower myth

Menciona el experto que ejercer ese oficio es el resultado de una socialización implícita, que, a su vez, procede de cómo es significado e interpretado el currículum oculto, ya que este permite identificar y censurar los modos de reacción que no resultan eficaces u oportunos. Remitirían a cómo actúan lxs alumnxs ante las formas de evaluación, las tareas a realizar en el hogar, las modalidades de comunicación pedagógica, los tipos y calidades de actividades a realizar en clase, entre otros y ubicados en una dimensión más micro, y el currículum real y oculto, así como la transposición didáctica y la concreción curricular, y las relaciones entre grupo familiar o adultos referentes y autoridades escolares, entre otras y en una dimensión institucional, más amplia. En una relectura del concepto construido por Perrenoud, explicitan Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, en su artículo “El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad” (Disponible en: [revistas.pedagogica.edu.co > index.php > PYS > article > download](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download)) que:

“Idealmente, el oficio de alumno invita a trabajar para aprender. En realidad, se exige a los infantes y adolescentes trabajar para estar preocupados, para dar cuenta de los textos, de los ejercicios, de los problemas verificables, para ser evaluados, para contribuir al buen funcionamiento didáctico, para tranquilizar a sus padres y sus docentes. Se les invita a seguir las rutinas y las reglas que apuntan a optimizar los aprendizajes y el desarrollo intelectual, pero a veces, más prosaicamente, para asegurar el silencio, el orden y la disciplina, para facilitar la coexistencia pacífica en un espacio cerrado, para garantizar el respeto de los problemas, el buen uso de los medios, la autoridad del docente.”

No conozco a los autores, pero me resulta valioso incorporarlos, ya que sus afirmaciones también ayudan, creo, a comprender e interpretar las prácticas docentes de enseñanza. Fíjense que el énfasis pareciera estar colocado en el orden y la obediencia, cualidades de una clase ideal para el desarrollo de las primeras prácticas. ¿Recuerdan que aquello más deseado y temido, en sus escritos en Práctica III, remitía a si lxs alumnx “se interesarían, les gustaría, escucharían, responderían, cumplirían, se entretendrían”, etc.? Que ellos y ellas los reconozcan como autoridad docente (aunque sea en formación, aunque ustedes mismxs eran estudiantes, ahí se convertían en “practicantes”) y acepten desarrollar, de buen grado, las actividades que ustedes habían elaborado sería un cierto equivalente a lo expresado. Entonces, podríamos decir que el control de la clase sería un elemento inscripto en el oficio del alumno- de ustedes y de ellxs.

Podríamos seguir revisando y ampliando aportes teóricos y metodológicos, e incorporar otros relativos a la enseñanza en el profesorado y al interior de cada espacio curricular desde las voces de los y las estudiantes, para intentar aproximarnos más aún al reconocimiento del peso e incidencia de la biografía escolar, tal como la tarea realizada desde las fases y hacia su triangulación con la confección de planificaciones... Podríamos ahondar en los procesos de construcción de conocimiento en la formación docente inicial... Ahí estaríamos construyendo un problema teórico, problematizando las prácticas desde el profesorado... **(Digresión: comencé a elaborar esta clase el 4 de abril, antes de tomar la decisión de centrarnos en la comprensión de un concepto, biografía escolar, para avanzar hacia la identificación de concepto y su distinción de teoría, y finalmente abordar la tarea de problematización... Fíjense, ya lo estaba pensando, lo encuentro en estas líneas.)**

Qué empresa fácil dispersarse hacia otros caminos.

Retomando

La biografía escolar es un concepto propio del campo de la pedagogía, y fue creado por Andrea Alliaud. Su construcción supuso recuperar disciplinas solidarias con la disciplina de referencia; fundamentalmente, retomó y reformuló construcciones teóricas y metodológicas desarrolladas desde la sociología, la historia, la antropología... Específicamente, sus preocupaciones teóricas y empíricas remiten a la formación de los futuros maestros y maestras. Se ocupó de la historicidad de la formación docente, de la incidencia de la biografía escolar en los desempeños de los maestrxs noveles, en la reconstrucción de sus trayectorias, y sigue pensando y trabajando en esa línea, ya que ahora se encuentra analizando la noción de oficio para repensar en los saberes que se construyen fuera del profesorado y desde la práctica, y la recuperación de “narrativas”, en las que se explicitarían los elementos constitutivos de las propias prácticas de enseñanza, apuntando a su valor formativo.

Es una de las líneas investigativas que apuntan a revisar el valor real del profesorado, concebido por expertos como “una empresa de bajo impacto” (es decir, lo aprendido en el profesorado no es central en el desempeño como maestro o maestra, sino que aquello que condiciona fuertemente las prácticas es la historia escolar vivida y los procesos de socialización laboral). En una obra de Davini, “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” (pueden leer parte del libro, en: <https://es.scribd.com/document/113680399/Davini-La-Formacion-Docente-en-Cuestion-Politica-y-Pedagogia>), desarrolló el concepto de “tradiciones en la formación docente”, consistentes en configuraciones de pensamiento y acción que, por su carácter histórico, permanecen en el tiempo, debido a que se encuentran institucionalizadas, y por ello, incorporadas en las conciencias y las prácticas, que también apunta a repensar el carácter o dimensión reproductiva de las prácticas docentes. Las tradiciones normalizadora – disciplinadora (“el buen maestro”); la académica (“el docente enseñante”); y la eficientista (“el docente técnico”) parecen antagónicas o contrapuestas, pero en la práctica se encuentran

cohesionadas, fusionadas, ya que comparten un discurso en cuanto al “deber ser” del docente, como ejemplo de moral, modelo, transmisor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador...

Por su parte, Philippe Perrenoud desarrolla el concepto “oficio del alumno” desde una disciplina incipiente, curriculum. Concepto heredero de los entrecruzamientos entre la pedagogía y la didáctica, fue cobrando autonomía relativa, se fue creando a partir de la constitución de su especificidad. Ángel Díaz Barriga, un pedagogo mexicano, en su artículo “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas” (Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005), reconoce que la disciplina nació en las transformaciones de la ciencia de la educación estadounidense, siendo su propósito atender la educación en la era industrial, en función de los nuevos aspectos y demandas de la dinámica social, entre ellos el establecimiento de legislaciones nacionales que regulaban el funcionamiento del sistema educativo, así como sus relaciones con el ámbito de la producción y la ciencia (debido a sus regulaciones y ajustes, en tanto se consideraba la formación para el trabajo en ese período de industrialización intensiva, y el papel que cumplen los avances científicos). Se “inventa” para analizar los problemas de la enseñanza desde una perspectiva institucional, desde el estudio de planes y programas; actualmente, posee dos vertientes, una relativa al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar- expresada en diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio-, y otra vinculada con conceptos como *vida cotidiana*, *currículo como práctica educativa* y *realidad curricular*, los que reivindican lo que acontece en la escuela y el aula. Sus reverberaciones permanecen, por eso ustedes cursaron una asignatura denominada “Enseñanza y currículum” (y no “Enseñanza y didáctica general”, por ejemplo).

Aquí, en Argentina, la disciplina impacta hacia mediados de los '90, desde los procesos de discusión en torno de los CBC para la EGB (los contenidos básicos comunes para la Enseñanza General Básica), porque, justamente, se discute el qué y el para qué de esos nuevos contenidos, en el marco de una reforma- transformación educativa que, a su vez, se inscribe en una política neoliberal, con lo que ello implica en sus relaciones económicas, políticas y sociales, entre otras. Por eso, una definición reconocida del concepto de curriculum reside en el ofrecido por Alicia de Alba, en su libro “Curriculum: crisis, mito y perspectivas”: “...*síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.*” (Pueden leer, si les interesa acercarse al entramado de decisiones de diverso orden que se gesta en torno del curriculum como campo de luchas, el artículo elaborado por Silvina Feeney y Daniel Feldman, titulado “Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares”, disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200019)

De esa disciplina, surgen los conceptos de curriculum oculto, nulo, real, oficial, vivido, entre otros. Es, justamente, desde el curriculum oculto que se instala el concepto de “oficio del alumno”. Alláud parte de otras concepciones epistemológicas y científicas para la construcción del concepto de biografía escolar, y además se sitúa en la formación docente, porque ella intenta comprender por qué los docentes noveles tienden a reproducir, con independencia de lo que se les enseñó en el profesorado, cómo aprendieron. ¿Se entiende? Los fundamentos y enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos son distintos, suponen posicionamientos diferenciados. Pero ambas disciplinas, junto con otras, “dialogan” para identificar situaciones comunes y problemas en el campo educativo.

Una vez recorridas estas disquisiciones previas, vamos a algo que me interesa. Aparece esbozado en el libro “La vida en las aulas”, de Philip W. Jackson (disponible en: https://www.academia.edu/24214241/LA_VIDA_EN_LAS_AULAS_PHILIP_JACKSON). Ahí aparece, desde las primeras páginas, la historia interna de la obra, y cómo un psicólogo educativo norteamericano se va creando como investigador a partir de enfoques antropológicos desde una óptica particular, porque comienza a interesarse en el día a día en la escuela, desde la observación directa en las aulas. En esas observaciones, intensivas, comienza a analizar, a preguntarse, a interpretar las acciones que realizaban docentes y alumnos... En el primer capítulo, caracteriza:

“La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En las escuelas hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sea solo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación.”



Paul Klee, “Luz de luna”

Fíjense cómo va destacando los aspectos de la vida escolar que remiten al cotidiano. Este es un concepto, vida cotidiana, que en el marco del giro hermenéutico- interpretativo, se instala a partir de los aportes de Agnes Heller, una filósofa y socióloga húngara y su obra “Sociología de la vida cotidiana” y Henri Lefebvre, filósofo francés y autor de “Crítica a la vida cotidiana”. Van a decir los investigadores educativos y los investigadores en educación que este concepto es clave para entender, justamente, los entramados de la escuela que se desdobl原因 en el día a día (prueben googlear “vida cotidiana- escuela”). Entre ellos, voy a destacar a Elsie Rockwell, historiadora y antropóloga mexicana, especialista en investigación educativa (lxs invito, de paso,

a disfrutar una presentación de la experta, en el video titulado “Cómo leer una clase”, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Yrpg1nijxBE>).

¿Por qué me refiero a Rockwell? Porque ella va a coordinar un libro que es un clásico en este campo “La escuela cotidiana” (pueden verlo aquí: https://www.academia.edu/37711936/Rockwell_La_escuela_cotidiana), fruto de estudios y análisis etnográficos, realizados a partir de la observación directa por inmersión en diversos espacios escolares abordando diversas facetas de la construcción cotidiana de las escuelas. En el primer capítulo, de su autoría y titulado “De huellas, vardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, menciona una categoría teórica (para investigadores), un concepto (para nosotrxs) que resulta de interés: la “experiencia escolar”. Sostiene que, por tratarse de un proceso real y complejo, que solo de manera parcial y fragmentaria remite a objetivos, contenidos y métodos, lo sustancial reside en que su contenido subyace- permanece, se mantiene- en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales en las que se enmarca el proceso escolar. Por supuesto, resulta mucho más amplio el abordaje y desarrollo. Por lo pronto, me interesaba darles a conocer, siquiera brevemente, un campo de trabajo intelectual que intersecta en la formación del profesorado. Lo iremos abordando en los párrafos que siguen.

Una rémora de la idea del “docente como investigador de su propia práctica” – esa práctica que se desarrolla en el cotidiano escolar- aparece como una corriente derivada, creería, en la obra y práctica de Lawrence Stenhouse y de John Elliot, desde el Reino Unido, entre otros, enmarcada en la “investigación- acción”. Sintéticamente, remite a un enfoque que implica teoría y metodología de investigación que posee carácter procesual, y se construye desde y para la práctica orientada a mejorarla, a través de la participación de los propios sujetos. Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; Elliot, en su libro “La investigación- acción en educación” (disponible en capítulos, el primero en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>) especifica que la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos con los que se encuentran los docentes, lo que difiere de los "problemas teóricos" definidos por los investigadores en torno de una disciplina del saber. Debido a ello, puede ser desarrollada por los mismos docentes. Menciona el investigador:

“Los procesos de reflexión-sobre y de reflexión-en-la-acción surgen a causa de que la situación presente desafía las categorías habituales de problemas y de soluciones a los problemas que el práctico ha utilizado de forma implícita en el pasado al actuar y reaccionar ante las situaciones espontáneamente. Son procesos que presumen, en oposición a la racionalidad técnica, que los contextos de la acción no siempre son estables y que los problemas prácticos que surgen a partir de esos contextos pueden ser originales y únicos en determinados aspectos.”

Pueden confrontar lo transcripto con los contenidos mínimos de Práctica III, que se enuncian en el Plan de estudios. ¿Notan qué noción se reitera, una y otra vez, y su relación con la investigación- acción?

23. PRÁCTICA III (Código 1968)

En esta unidad curricular se pretende que los alumnos puedan comenzar a elaborar propuestas de enseñanza integradoras de ejes temáticos a partir de contenidos disciplinares abordados desde el campo de la Formación Específica a través de: i) prácticas de enseñanza docente

- Procesos de investigación sobre la práctica: observación y registro.
- Diseño, análisis y evaluación de propuestas didácticas. Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular, respecto del grupo y la institución.
- La reflexión antes, durante y después de la acción. La práctica reflexiva como práctica grupal.
- Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula.
- Construcción cooperativa de propuestas alternativas.
- Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo.
- Evaluación de los aprendizajes, como guía de la práctica.

La carga horaria del espacio curricular incluye las horas de prácticas de enseñanza docente.

Continuando, se integra en la retórica instalada con los '90 y acompañada por la Reforma-transformación, desde la que (siempre a nivel de discurso), se enunciaba que el maestro "debía" investigar su propia práctica en términos de profesionalidad, y por tanto se enunciaba la inclusión de la investigación como parte del trabajo docente. Al respecto, supo plantear Elena Achilli en su libro "Investigación y formación docente" (pueden consultarlo en: <https://isfdarienti-ers.infed.edu.ar/sitio/biblioteca-virtual/upload/Investigacion%20y%20Formacion%20Docente%20-%20copia.pdf>), que la "idea" de la incorporación de esta afirmación constituyó, justamente, un dispositivo discursivo que contribuyó al incremento de exigencias y controles, así como un nuevo cúmulo de temores difusos vinculados a la pérdida de la fuente laboral, favoreciendo la banalización y enajenación tanto de las prácticas docentes como de las investigativas. Ambas prácticas, dice la experta, remiten a objetivos y lógicas que difieren; pero va más allá, dilucidando los motivos de su aparición e instalación en el plano discursivo.

"A su vez, entre otras de las distorsiones halladas en la relación entre investigación y práctica docente señalaría algunas "modas" que se presentan como modalidades para "formar", "perfeccionar" o "capacitar" a los/as maestros/as o profesores/ras. Fundamentalmente, me refiero a aquellas dirigidas a formar "docentes investigadores" que hoy vuelven a tener vigencia. Ya a fines de los años 80 hacíamos una crítica -en el mismo sentido que Eduardo Weiss lo hacía en el contexto mexicano-por implicar una situación doblemente engañosa. Primero, por desconocer que, al tratarse de "oficios diferentes" supone -como vimos- enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos, distintas exigencias. Segundo, y tal vez más perverso, creemos que supone una desvalorización de la práctica docente en toda la complejidad de su especificidad. Desvalorización que se oculta al incorporar otra práctica como la "investigación" que pareciera adquiere mayor legitimidad, incluso entre los propios docentes. Considero que hoy esta "desviación perversa" vuelve a plantearse en un doble movimiento de enajenación de la propia práctica docente."

Actualmente, ya no se sigue insistiendo en que "el maestro debe ser investigador de su propia práctica" (se resignificó al plantearse la "reflexión", es mi opinión. La prefiero al sarcasmo de escribir que se resignaron a), pero podemos encontrar sus atisbos en la oferta que estamos transitando.



Paul Klee, "Puppet theater"

En el Plan de estudios, y en el espacio "Introducción a la investigación educativa", puede leerse entre los propósitos: "Si bien se espera que, desde los comienzos de la carrera los estudiantes se inicien en el conocimiento y utilización de algunas herramientas básicas de la investigación educativa, tales como recolección, organización y elaboración de información, producción de informes y otras estrategias de comunicación, se pretende que este Espacio Curricular les brinde elementos que les permitan convertirse en usuarios críticos de trabajos de investigación, desarrollar actitudes investigativas y brindarles un marco teórico, que les otorgue competencias para incorporarse, más adelante, como pasantes en trabajos de investigación." (Subrayado propio)

Siguiendo lo explicitado, encuentro en el espacio curricular "Práctica II" lo siguiente: "Se espera que los estudiantes conozcan y utilicen esquemas y dimensiones de análisis que le permitan una primera aproximación a la comprensión del movimiento y la dinámica institucional. La inserción en las escuelas incluirá estrategias para relevar y organizar información empírica y el uso de conceptos para su análisis. (Subrayado propio)"

En el espacio curricular "Análisis institucional en las escuelas", se menciona: "... Abordajes metodológicos para el análisis de la institución educativa." (Subrayado propio)

Ahora bien (aquí quería llegar), desde los contenidos mínimos de "Práctica III", se establece: "Procesos de investigación sobre la práctica: observación y registro."

Y hasta aquí llegó lo referido a investigación educativa.

¿Qué ocurrió entonces?

Habíamos quedado en que desde los fundamentos del Plan no se hacía referencia a la investigación sobre la práctica... Por eso, subrayé lo referido específicamente al oficio investigativo que aparece en cada espacio... Así dadas las cosas, en Práctica III deben realizar

tareas de observación y registro, como componentes de procesos de investigación sobre la práctica. Dos tareas históricas de futuros maestros y maestras (es decir, que desde hace años se realizan, con cierta independencia de las modas y retóricas), que no mucho se vincularon con la investigación sobre la propia práctica. Aquí se articula, específicamente, esa relación.

Imagínense que lo hubiera solicitado... Cada ciclo, hice lo posible por incorporarlo, pero mi trabajo siempre se centró en las denominadas “prácticas de enseñanza docente”, y por eso, en los últimos años, me dediqué a ellas. No es que observar y registrar no resulte valioso, sino que, entiendo, debería haberse realizado antes todo lo manifestado en el Plan y más, para que podamos situar, en las condiciones requeridas para la apropiación, tales tareas. Piensen, asimismo, en los tiempos interinstitucionales, ¿cómo se regularían?

En el ciclo 2014 lo intentamos. Pueden leer uno de los tres registros; coloqué paréntesis y puntos suspensivos para eludir la identificación.

GUIA DE PROCEDIMIENTO DE OBSERVACIÓN:

Quinto C(Practicantes (...)Escuela E. P. P nº 57. Bº 2 de abril. Caleta Olivia.

Primer encuentro: lunes 2 de junio. (8:10 a 11:55 hs)

Roles de las practicantes en la observación de la clase de 5º en tecnología:

- Presentación colectiva del instructivo del juguete: (...)

- Turnos para la observación: 20 minutos de corrido

1º turno: (presentan el instructivo: (...)- ayudan en el primer armado del juguete por grupos: (...)

2º turno: (ayudan en el seguimiento del primer armado del juguete por grupos: (...)- dos de las practicantes explicarán también el instructivo en el caso que sea necesario)

3º turno: (...) (ayudan en el desarrollo del juguete por grupos: (...)- dos de las practicantes explicarán también el instructivo en el caso que sea necesario)

4º turno: (...) (ayudan en el desarrollo del juguete por grupos: (...)- dos de las practicantes explicarán también el instructivo en el caso que sea necesario)

5º turno: (...) (ayudan en la terminación y presentación del juguete por grupos: (...)

| Observación | |
|--|---|
| Objetivo de la observación | Relaciones enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de 5º año con las practicantes. |
| Nombre y apellido del observador (de ustedes o del docente que los observe) | VM |
| Nombre y apellido del observado | Estudiantes de 5º año. |
| Nombre la escuela | José Ingenieros |
| Localidad | Caleta Olivia. |
| Curso | 5º c. |
| Turno | Mañana |
| Fecha | Lunes 02 de junio de 2014 |

| | |
|--|---|
| Nombre y apellido del observador (de ustedes o del docente que los observe) | ..... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 08:25 hs. |
| | <p>La docente a cargo del grupo toma asistencia.</p> <p>Las practicantes proponen registrar las ideas previas acerca de los materiales (qué son, los tipos). Los alumnos participan. Las nociones son registradas en un afiche.</p> <p>Las practicantes proponen la primera actividad con los broches y la realización de un juguete con los mismos. Se distribuyen los moldes de los dibujos. Los alumnos comienzan a realizar sus producciones y las practicantes los ayudan.</p> <p>Algunos de ellos comienzan a pegar los dibujos en el broche con ayuda de la docente.</p> <p>Los alumnos continúan con la elaboración de los juguetes.</p> |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 08:50 |
| Nombre y apellido del observador | ..... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 08:50 hs. |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 9:10 hs. |
| | <i>Interacción: los estudiantes en compañía de las practicantes finalizan el armado del juguete. Los varones se levantan, se cambian de mesa, juegan entre ellos.</i> |
| | Comienzan con el armado del segundo juguete. Copian en sus cuadernos las ideas previas de ellos que están plasmados en un afiche en el pizarrón. (Se repite la consigna en voz alta, los estudiantes no prestan atención). Una practicante solicita una tiza a la docente a cargo. Uno de los varones sale corriendo a buscar (sin permiso). |
| Nombre y apellido del observador | .... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 09:10 |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 09:30 |
| | <p>Se realiza la presentación del otro juguete “la vuelta al mundo” (...)</p> <p>pegan los afiches en el pizarrón mientras los alumnos ven el juguete anterior entretenidamente.</p> <p>Luego, (...) hacen la presentación del juguete “la vuelta al mundo”</p> <p>Se retoma el afiche anterior analizando los materiales utilizados en el juguete.</p> <p>Se presentan los pasos para realizar el juguete.</p> <p>Las practicantes reparten los materiales para que los chicos puedan realizar el juguete.</p> <p>Las practicantes acompañan a cada grupo de trabajo y explican detalladamente como tienen que hacer el juguete.</p> <p>Las practicantes ayudan a los alumnos a cortar el cartón.</p> <p>Algunos alumnos siguen jugando con el juguete anterior.</p> |
| Recreo | 09:30 a 09:45 |
| Nombre y apellido del observador | ..... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 09:45 |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 10:30 |

| | |
|---|---|
| | <p>Continuación de la clase. Los alumnos continúan con el juguete, con la ayuda de las practicantes. 09:55. Entra la portera repartiendo pan al alumno que lo desee. Cada grupo tiene una practicante que ayuda y orienta como va a continuar con el juguete. 10:15. Continúan con el armado del juguete.</p> |
| Nombre y apellido del observador | .... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 10:30 |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 11:00 |
| | <p>El grupo B ya casi termina con el juguete, el grupo A dibujan los muñequitos que van dentro de las sillas. Los grupos C y D (formados solo por nenas) siguen forrando las ruedas. Entra la profesora de Práctica III y toma fotos. La profesora hace juntar los recortes tirados en el piso al grupo B, que se encuentran parados viendo el trabajo de sus compañeros que aún no terminan. 10:40.El grupo D termina el segundo juguete. 10:47. El grupo C termina el juguete. Todos los grupos terminan de copiar los procedimientos escritos en el afiche (pegado en el pizarrón). 10:55. Siguen copiando tranquilos.</p> |
| Nombre y apellido del observador | ..... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 11 hs. |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 11:50 hs. |
| | <p>El grupo B sorteó el juguete entre de los integrantes. Al otro alumno se le brindó los materiales para la realización de otro juguete, ya que el alumno presenta dificultades para copiar. 11:05 hs. Algunos de los alumnos siguen copiando en la carpeta. El grupo D sortea los días en que se llevan el juguete a la casa entre las 3 integrantes. Los grupos discuten sobre quién se va a llevar el juguete. Un solo grupo decide dejar el juguete en el armario del aula.</p> |

| | |
|---|--|
| Fecha | Lunes 09 de junio de 2014 |
| Nombre y apellido del observador | ..... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 08:10 |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 08:50 |
| | <p>Retoman la clase anterior, trabajan con nociones de los materiales. 1° actividad: lectura de un texto en conjunto con las practicantes. Copian en un afiche la división entre materiales naturales y artificiales (practicantes). los estudiantes dictan los materiales a copiar. Se propone que elaboren un esquema conceptual de acuerdo con el texto (los estudiantes copian las actividades en sus carpetas). Los varones anuncian que no saben que es un esquema conceptual. Una de las compañeras muestra que trabajaron con uno en la clase de lengua.</p> |
| Nombre y apellido del observador | ..... |

| | |
|---|---|
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 08:50 |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 09:30 |
| | <p>Los alumnos siguen elaborando su esquema conceptual. Las practicantes recorren los grupos.</p> <p>Practicante “F”. sigue dictando la consigna al grupo de varones de la fila 1. Varón de la fila 1 es el primero en terminar la actividad n° 1. Pide permiso para ir al baño. La practicante “Z” la autoriza.</p> <p>09:10. Las nenas de la fila 2 terminan la actividad, los demás alumnos siguen trabajando.</p> <p>Los alumnos están terminando de realizar la actividad.</p> <p>Algunos alumnos ya terminaron de hacer la actividad y se mueven de sus lugares.</p> <p>Un alumno saca una flauta de su mochila y le muestra a una de las practicantes y mientras tanto su compañerito de al lado juega con unos autitos.</p> <p>Dos de los alumnos una vez terminada la actividad van a la parte trasera del salón donde se encuentra un pizarrón a dibujar.</p> <p>Todos los alumnos toman asiento porque la portera llega y les reparte el desayuno (leche y pan).</p> <p>Los alumnos toman el desayuno.</p> <p>Algunos alumnos ya guardan sus pertenencias porque ya va a ser la hora del recreo.</p> |
| Recreo | 09:30 a 09:45 |
| Nombre y apellido del observador | .... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 09:45 |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 10:05 |
| | <p>Algunos alumnos continúan con la actividad.</p> <p>Una de las practicantes presenta la segunda actividad, entrega una hoja n blanco a cada alumno.</p> <p>Los alumnos dibujan los juguetes.</p> |
| Nombre y apellido del observador | ..... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 10:09 |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 10:30 |
| | <p>Los alumnos continúan dibujando, algunos ocupan toda la hoja y otros solo una parte.</p> <p>Continúan con la actividad, diferenciando el tipo de materiales que utilizaron (copian en el cuaderno) entre materiales naturales y artificiales.</p> <p>Un alumno se retiró al baño.</p> <p>10:15. La mayoría terminó de realizar el dibujo.</p> <p>Las practicantes recorren los bancos para ayudarles a terminar la actividad.</p> |
| Nombre y apellido del observador | .... |
| <i>Hora de inicio de la observación</i> | 10:30 hs |
| <i>Hora de finalización de la observación</i> | 11:50 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Las practicantes realizan la actividad “dibugrama.” • todos los alumnos participan. • Las practicantes les piden a los chicos que peguen en sus cuadernos la actividad realizada. • Antes de salir al recreo, ven el video “La comunidad de las 3R” |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Una de las practicantes copia la actividad en el pizarrón. • 11:15. Los alumnos copian las actividades que están escritas en el pizarrón. (reducir, reutilizar, reciclar) • Los alumnos participan en la actividad. • Una de las practicantes copia los ejemplos de los que se pueden reutilizar. • Las practicantes reparten una actividad “sopa de letras”. • 11:34. Tres de los alumnos terminaron el juego “sopa letras.” • Los alumnos empiezan a guardar sus pertenencias. • Todos los alumnos terminaron de realizar las actividades y se mueven de un lugar a otro. • La profesora les llama la atención a las alumnas. |
|--|---|

Observación y registro... sus vinculaciones con la investigación de la propia práctica. No aporta mucho, ¿verdad? Faltaría el análisis y la recuperación de conceptos teóricos para que se constituya en un aporte real. Pero lo hicimos, cumplimos con el contenido mínimo. ¿Aprendimos?

Tiempo después, entendí que si nos enfocábamos en las interacciones verbales, e incluíamos un grabador, podría constituir un insumo interesante para la elaboración y desarrollo de las propuestas pedagógico- didácticas. Pero se planteaba un grave problema: la acomodación de “los tiempos” ... Si nos dedicábamos a observar, registrar y analizar para conceptualizar, la tarea de planificar (con lo complicada que es!), así como la elaboración de recursos y materiales, podría desajustarse en términos de las prácticas concretas... Decisiones, elegir siempre es renunciar.

En otra ocasión, cuando estábamos planeando las propuestas- con marchas y contramarchas, por medidas de fuerza y cambio de situación de revista – docentes con quienes había acordado previamente solicitaban licencia o cambiaban de grado-, nos detuvimos ante el interrogante ¿quiénes son lxs alumnxs? No había mucho conocimiento construido al respecto; las estudiantes eran muy reacias a mi planteo- que los chicos y chicas saben más de lo que se cree sobre la vida en la escuela, enseñar, etc., que analizan, comprenden y actúan en la escuela de acuerdo con criterios propios, que valoran de manera diferenciada, y no siempre desde parámetros sencillos, a pares, docentes y directivos. Propuse entonces elaborar e implementar una entrevista, y, a la vez, cruzarla con la historia escolar, lo que recordamos de lo vivido cuando éramos alumnxs, a partir del texto de Rebeca Anijovich, “Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida”, capítulo del libro “Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”, material de cátedra (pueden consultarlo aquí: <https://es.slideshare.net/irmabarbarajorgerodriguez/rebeca-anijovich-autobiografa-escolar-reconocer-la-propia-historia-de-vida>)

En clase, elaboramos las dimensiones de análisis y esbozamos las preguntas, que deberían ser claras y abrir las respuestas posibles, pudiendo repreguntarse.

- Dimensión 1: relación con los docentes- centrarse en uno.
- Dimensión 2: relación con compañeros y compañeras
- Dimensión 3: relación con el conocimiento

Elegí un de las entrevistas, se la ofrezco:

| | | |
|--|---|--|
| ¿Por qué? | Porque cada, no se si es una o dos semanas, cambiamos, cambiamos los lugares y no lo elegimos nosotros al lugar sino que las maestras dicen tal persona con tal persona acá, otra persona acá, y bueno después dice a otros y esta persona acá. | |
| ¿Y vos cómo te sentís con respecto a eso, que ella sea la que elija tu lugar y encima también tu compañero? | No me molesta pero no es lo que todos quieren, o sea cada uno quiere sentarse con sus amigas eso es obvio pero no me molesta. Ya te acostumbrás porque como va rotando durante el año vas a pasar por todos los compañeros. | |
| Supongamos que te duele algo en la escuela, ¿A quién recurrís? | A la maestra. | Solía ser muy tímida, y muchas veces me aguantaba los dolores, recuerdo una vez que me dolía mucho la muela, le avisé a mi maestra que no recuerdo quien era y me mandaron al hospital con el portero "...", quien me llevo en un divertido paseo en su moto hasta el hospital, se quedó ahí hasta que me atendieron y mientras el dentista me atendía, fue a avisarle a mi mamá, ella trabaja cerca del hospital y fue a buscarme. Luego el portero se volvió a la escuela y yo a casa con mi mamá. |
| ¿Y qué hace ella? | Depende que sea y si me dueles por ejemplo la panza y yo le digo y es la última hora de clase no me va a decir anda y llama a tu mamá a secretaria no, me va a decir que espere o aguante. | |
| ¿Trata de solucionarlo entonces? | Si puede ser sí. Si faltan muchas horas si nos dice anda a secretaria si te sentís muy mal y llama. | |
| ¿No va ella a llamar? | No, no llamas vos pero ahí hay gente en la secretaria obviamente. | |
| A la hora de realizar actividades dentro del aula, estás haciendo alguna actividad en particular y no la entendés ¿A quién le preguntas? | A ver, depende de qué maestra es porque capaz hay maestras que son muy estrictas y por ahí te da miedo preguntarles cosas, no sé, me suele pasar a veces que le decís que había que hacer porque pueden ser que te digan o te dicen tendrías que haber estado prestando atención o si no la escuchaste a la consigna. O si no entiende tu otro compañero le decís no hay drama. Lo que pasa es que soles decirle al compañero porque es el que más cerca tenés. | Jamás le preguntaba a mis docentes, me daba terror, porque si lo hacía se enojaban, me decían que ya lo habían explicado. Por lo tanto, siempre recurría a mis compañeras. Salvo que fuese una prueba, ahí si me veía obligada a preguntarle a las docentes. |
| Pero ¿Si el compañero no sabe? | Le digo a la maestra ahí sí. | |
| ¿Pero depende de con qué maestra estés? | Si pero se lo voy a tener que terminar preguntando. | |
| ¿Qué hace ella? | Me explica la actividad, pero no la explica solo para mí si no que la explica para todos porque ahí está explicando por si otro persona tampoco entendió. | |
| Si vos pudieras elegir a tus docentes, ¿cambiarías algo? | (Piensa por un momento)... Esa es una pregunta difícil, yo lo que más busco que la maestra explique bien, porque ese es el problema. La maestra puede ser buena pero que no te queden los conceptos es un problema porque después vas al examen y no tenés ni idea. | Creo que en su mayoría, sólo me quedaría con dos de ellos, la seño de matemática y el maestro de sociales, pero eran de distintos grados y no podría especificar porque no lo recuerdo. |
| ¿En este grado te está pasando eso? | No, todavía no me paso. Pero en grados anteriores si me ha pasado. | |
| ¿O sea que no cambiarías a ninguna ahora? | No, por ahora no. | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | Supongamos que de grande vos sos docente ¿Cómo cuál de los que tenés ahora te gustaría ser? | (piensa) Me gustaría ser más una combinación entre dos, pero obviamente preferiría ser yo misma. | La verdad no tuve en primaria un docente con el que me identificara, no fue una muy agradable experiencia pasar por la escuela primaria. |
| | Si sí obviamente pero si te tendrías que guiar por alguien, decís quiero ser como tal maestra... | Yo quiero ser en parte como mi maestra Marisol porque esa maestra es, es, no, es estricta pero es buena y mi maestra Laura que explica bien y otra maestra que es, que fue mi maestra el año pasado sería que se llama Dayana que ella es muy amable y súper cariñosa y también por eso. | |
| | Ahora yo te voy a pedir que elijas dos docentes de diferentes áreas y que me digas ¿Con qué animal representarías a cada una y por qué? | Mmmm... (Piensa)... Es difícil porque no hay un animal específico, porque cada animal tiene su cualidad especial y cada maestra tiene más de una cualidad y no sé si habría una sola que la represente pero, mi maestra Eva, vamos a entrar en mi maestra Eva. | |
| | ¿Eva de qué disciplina es? | Naturales. Y mi maestra, mmm... (Piensa)..., vamos a decir, (piensa), Laura. | |
| | ¿Ella es de? | Lengua y Sociales de las dos. Mi maestra Laura la denominaría como un tigre, no porque sea mala sino porque (piensa), la maestra es, un tigre es bastante representándolo como maestra es estricto y ella es estricta. Y mi maestra de Naturales como un perrito porque puede ser agresiva pero puede ser cariñosa. | |

| | PREGUNTAS | RESPUESTAS ESTUDIANTE | RESPUESTAS AUTOBIOGRAFIA |
|--------------------------------------|--|--|--|
| R E L A C I O N | ¿Sabes cuántos son los compañeros que tienes? | Sí, 20. | Siempre fuimos grupos grandes, entre 25 y 30 alumnos, y mayormente varones. |
| | ¿Cuál es la característica que tienen? ¿Hay más varones que nenas o cómo es? | Ahora mismo no me acuerdo bien pero siempre, a veces, somos más, creo que somos más chicas en este momento, no estoy muy segura pero no influye mucho eso porque las chicas suelen ser amigas de los chicos y los chicos amigas de las chicas. | |
| | Los compañeros que tenés actualmente ¿son los mismos que años anteriores? | Sí pero también he tenido nuevos. | Sí, con los compañeros que tuve durante la primaria fuimos siempre los mismos, los "rezagados", los "excluidos" y de menor status social. Siempre éramos el 4° C, o el 6° C. digo esto, porque en los otros grados estaban los "hijos de..." |
| | ¿Son mucho los nuevos? | No. Este año fueron, si no me equivoco dos los que entraron. | |
| | ¿Se ven con tus compañeros afuera de la escuela? | Sí, nos vemos un montón. | No, digamos que sólo con mi amiga, que era mi vecina y compañera de grado. Donde yo viví toda mi vida, no teníamos mucho para hacer, y mi mamá era bastante estricta. Salidas sólo al patio de mi casa, o a los cumpleaños. |
| | ¿Si? ¿Qué hacen cuando se ven? | Si no nos sentamos a veces por separado nos vamos a las casas a veces de los demás y también lo que suele pasar es que vamos a salir a algún lado a, por ejemplo, los fines de semana salimos a "mostaza" a comer o a veces a la tarde a "del viento" a tomar un helado. | |

| | | | |
|------------|---|---|---|
| CON SUS | ¿Te pasa que tenés que juntarte con tus compañeros a hacer tareas grupales? | No, en realidad lo que pasa es que a veces somos grupos, y ponele que nos quedamos atrás con una cosa y decimos bueno ponele nos juntemos y todos tenemos la posibilidad, pero las maestras intentan, no quieren juntarse; pero hay otras maestras que nos son de las materias principales que ha habido una vez que me paso que nos tuvimos que juntar, no sé si la maestra sabía o no sabía que no nos dejan juntarnos. | Sí, siempre y era algo que odiaba porque llegué al punto de darme cuenta que sólo éramos dos las que trabajábamos y el resto miraba. Aparte a mamá no le gustaba, porque se daba cuenta de eso y me decía, pero yo no tenía carácter para decirles algo, e imagino que por eso seguían conformando grupo conmigo. |
| | ¿Y a vos te gusta hacer actividades en grupo fuera de la escuela? | Mmmm... (Piensa) no se... fuera de la escuela no. | |
| | ¿No? | No | |
| PARES | ¿Eligen al mejor compañero en la escuela? | Sí. | Sí, siempre. No me gustaba mucho porque yo siempre elegía entre mis amigas, y me daba pena tener que elegir sólo a una. Aparte me llevaba bien con la mayoría. |
| | ¿Y en qué te basas para elegirlo? | No me gusta elegir a mí, no me parece una buena idea elegir compañero. | |
| | ¿Por qué? | Porque estas sobrevalorando a las personas y no me parece bien eso. | |
| | ¿Y no participas en la elección? | Suelo dejar voto en blanco y sino (piensa) y sino no sé qué hago, suelo elegir a alguien al azar o por ahí que sea un amigo que nunca me haya hecho nada pero no me gusta, de hecho el año pasado me obligaron a votar y yo no quería votar, porque no me gusta. | |
| | ¿Quién te obligo a votar? | La seño, dijo no se puede poner voto en blanco y fue como que obligó. | |
| | Si tenés que elegir a un compañero para realizar alguna actividad dentro del aula ¿En qué te basas para elegirlo? | Primero me baso antes que nada en que trabaje porque sino termino haciendo el trabajo todo yo sola y no me gusta. | En realidad, mi grupo para trabajos fuera de la escuela, siempre fue el mismo mis dos amigas, mi primo y sus dos amigos con los cuales me llevaba bien. No hacía una elección, aparte sentía que estábamos todos al mismo ritmo, pero siempre éramos dos las que más ganas le poníamos a los trabajos. |
| | ¿Y si los que más trabajan ya están elegidos? | (Piensa) No sé, que preste atención y que no ande volando por todos lados. | |
| | ¿Nos podrías describir un recreo? | Sí. Somos una cantidad de grados, no somos todos los grados porque no somos no es un gimnasio enorme y se hace mucho un montón y hay una parte, un sitio que es para pelota y siempre suele ser una pelota de fútbol y a veces creo que juegan al básquet; pero lo que suele pasar es que como castigo en los recreos si nos portamos mal nos quitan la pelota, y se la dan a otros. | Salíamos como rebaños de chivos por la puerta del aula, así nos decían las seños, y el recreo consistía en jugar distintos juegos, a veces jugábamos al "ladrón y policía", al "garraespada", "la mancha", "manchacolor o televisión" para que seamos más y si es que salíamos al patio dependiendo del clima, otras veces a la "rayuela" o el "elástico" ya sea afuera en el patio o adentro en el salón, pero había veces que no salíamos al recreo y nos quedábamos jugando al "ta-te-ti" o al "tuti-fruti". Los recreos eran de 10 minutos y siempre se me hacían cortos, volvíamos al aula lentamente. |
| | ¿Qué sería portarse mal en el recreo? | Y... no sé... Según ellos es correr muy fuerte a toda velocidad, porque hay otras personas que no corren y están caminando y a esas personas las, a veces terminan lastimados. | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Seguí con tu relato, me estabas contando el recreo... | Ah sí, hay personas que juegan a la mancha, suele pasar que se agrupan para jugar a la mancha y a algún juego, a veces por grados a veces que no y puede ser que otra la mitad del grado juegue a una cosa, otros que no jueguen a eso y otros jueguen a otra y que suele pasar pero lo que también suele pasar es que a veces depende el juego y depende las personas suele pasar que no quieran aceptar a otras personas en el juego. | |
| | ¿Sentís que dura poquito el recreo o esta bien? | A ver, depende el día no siempre es así, a veces siento que dura mucho y a veces siento que dura poco, a veces son como 5 minutos y siempre dicen que son 10 terminan siendo 5 minutos y algo así no se, siempre los siento como intercalado el tiempo y no siempre el mismo. | |
| | ¿En qué materia o en qué momento de la jornada escolar crees vos que disfrutás más de tus compañeros? | ¿De mis compañeros? Bueno mas que nada de mis compañeros disfruto más en el recreo y no se, por ahí cuando estoy sentada y si tengo a alguien que me caiga bien a mi porque si tengo una persona que me molesta obviamente que no me la voy a pasar bien, que si charlo ahí con ellos y si me la paso bien. | En los recreos y en las horas libres, en las clases habian muy pocas oportunidades para compartir con ellos, y quizás en los actos pero muy poco porque debíamos mostrar nuestro respeto a los símbolos patrios. |

| | PREGUNTAS | RESPUESTAS ESTUDIANTE | RESPUESTAS AUTOBIOGRAFIA |
|--------------------------------------|---|--|--|
| R E L A C I O N | ¿Realizas actividades fuera de la escuela? | Sí. | Sí, aparte de ir a la escuela iba a danza clásica, española y aeróbic. |
| | ¿Qué actividades realizas? | Voy a un lugar que hacen cocina, voy a básquet, francés, inglés y eso nada más. | |
| | ¿Qué materia dentro de la escuela te gusta más? | Inglés. | Me encantaba matemática y naturales, si tuviera que elegir entre esas dos, dejaría naturales, me encantaba, llegaba a mi casa y me ponía a investigar por mi propia cuenta en los libros. |
| | ¿Por qué? | Porque las lenguas se me llevan muy bien y me encanta hablar inglés. | Aparte tenía una tremenda obsesión por investigar en mi patio, observaba los insectos, las plantas, me encantaba estar al aire libre. |
| | Con respecto a alguna actividad en particular que hagas en la escuela ¿cuál te gusta más? | ¿Actividades o materias? | Para mi cada salida al río, arroyo, montaña o bosque era una investigación y siempre soñaba con encontrar algo que jamás haya sido conocido por nadie, pero bueno sólo quedó ahí en un sueño. |
| | No, actividades. | Leer en lengua. | En cuanto a las actividades, me gustaba cuando nos llevaban a trabajar al laboratorio, me sentía importante, toda una científica. |
| | ¿Preferís trabajar de manera individual o grupal? | Individual porque por ahí muchas veces no concordamos juntos en la opinión y también hago más rápido el trabajo sola porque no tengo que andar dando opiniones. | Me gustaba mucho trabajar sola, pero me estresaba un montón porque tenía a mi mamá pinchándome todo el tiempo, y cuando no entendía era una tortura porque para mi lo que la seño decía era palabra santa, y mamá a veces me explicaba distinto y para mi estaba mal, terminábamos peleando. Y hoy, me doy cuenta que tenía razón. |
| | ¿Cómo estudias cuando tienen prueba? | Depende que tenga que estudiar, si tengo que estudiar algo teórico lo leo, lo leo, lo leo, hasta que me queda, a mí me dicen que no lo haga pero yo lo hago y es memorizar | Admito que estudiaba de memoria, había temas que me gustaban tanto que no los estudiaba sólo leía una o dos veces y ya bastaba, pero había otras temas que necesitaba estudiar de memoria, porque debía aprenderme capitales y sus países, o las reglas ortográficas o las tablas o fórmulas |

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| CON E L | | porque a mí me dura el memorizado, pero obviamente un poco me queda de eso después y si es algo más practico como matemática estudio más que nada como hacerlo y le pido a mi mamá que me haga un par de actividades para que yo poder hacerlas, como un simulacro de prueba. | matemáticas, o ríos y límites específicos. Siempre estudié sola, me encerraba en mi pieza y estudiaba ahí por horas hasta que me dormía. |
| | ¿Solo tu mamá te ayuda? | Sí pero no porque no sepa o algo así sino porque mi papá está trabajando todo el día entonces mi mamá esta en casa, es la única que esta. | |
| | En cuanto a las correcciones que te hacen las señas de las pruebas ¿Cómo son? ¿Son muy detallistas? | No se. | Las correcciones de las pruebas dependían de cada maestra o maestro, a veces me ponían un número del 1 al 10, y a veces desaprobado (+) o aprobado (+) o (-). Algunos eran detallistas, no te perdonaban ni una coma o punto, y quizás eso influye el que hoy sea tan perseguida con lo errores de ortografía, porque por cada error me descontaban medio punto. |
| | Vos decís que estudias de memoria, cuando vas a las pruebas ¿tenés que poner así tal cual como era el concepto o no hace falta? | No, a las maestras no les pasa nada si lo repito y también mejor si lo hago porque aparte prefieren más que nada que lo pongamos con el concepto pero implica que lo entendemos si lo decimo como nosotros lo entendemos, es como que con nosotros con nuestras palabras significa que nosotros lo entendimos bien. | |
| | Esa corrección como la hacen ¿Te ponen aprobado /Desaprobado o te ponen una nota también? | Una nota, me ponen un número. | |
| | ¿Te sentís bien que te califiquen así? | Sí me siento bien, tampoco creo que este mal. En mi caso no soy una persona que le vaya mal en los exámenes pero... | |
| | ¿Pero si te pones en el lugar del chico que si le va mal? | Claro por eso es lo que iba a decir me gustaría más un aprobado o desaprobado porque si yo me saco un 7 y a mi no me parece una nota muy buena con un aprobado es una nota que yo no se bien en que nota entonces es como que aprobé, esta bien. | |
| | ¿En alguna materia sentís que necesitas ayuda extra? | Matemática, porque no soy buena en las matemáticas, pero no ayuda extra sino que por ahí me cuesta entenderlo y cuando me explican por ahí de nuevo... | En lengua y sociales, pero jamás tuve un profesor particular, iba a una escuela pública y sólo había dos, y el estado económico no permitía que pagara un profesor particular, llegábamos justo a fin de mes. |
| | ¿Con una explicación de tu mamá alcanza o necesitas un profe particular? | No, con una explicación de mi mamá basta. | |
| | Con respecto a la tarea que te dan para hacer en la casa, yo te voy a decir características y vos decime como las caracterizas, ¿las ves difíciles? | No, depende que, me molesta un poco que me digan que haga mucha cosa artística en mi casa porque es que como que me molesta un poco hacer mucho trabajo artístico, sobre todo porque no se me va bien. | Difíciles, porque cuando surgían dudas no tenía a quien recurrir, si le preguntaba a mi mamá no le entendía. Interesantes, pero sólo algunas, por ejemplo cuando había que investigar temas de naturales me encanaba. Cansadoras, porque asistía de mañana a la escuela, por la tarde hacía mis quehaceres diarios porque mamá trabajaba todo el día y de noche iba a la escuela nocturna, por lo cual mi |
| ¿Son interesantes? | Depende de que vaya el tema, si me interesa a mi el tema o si no. | | |

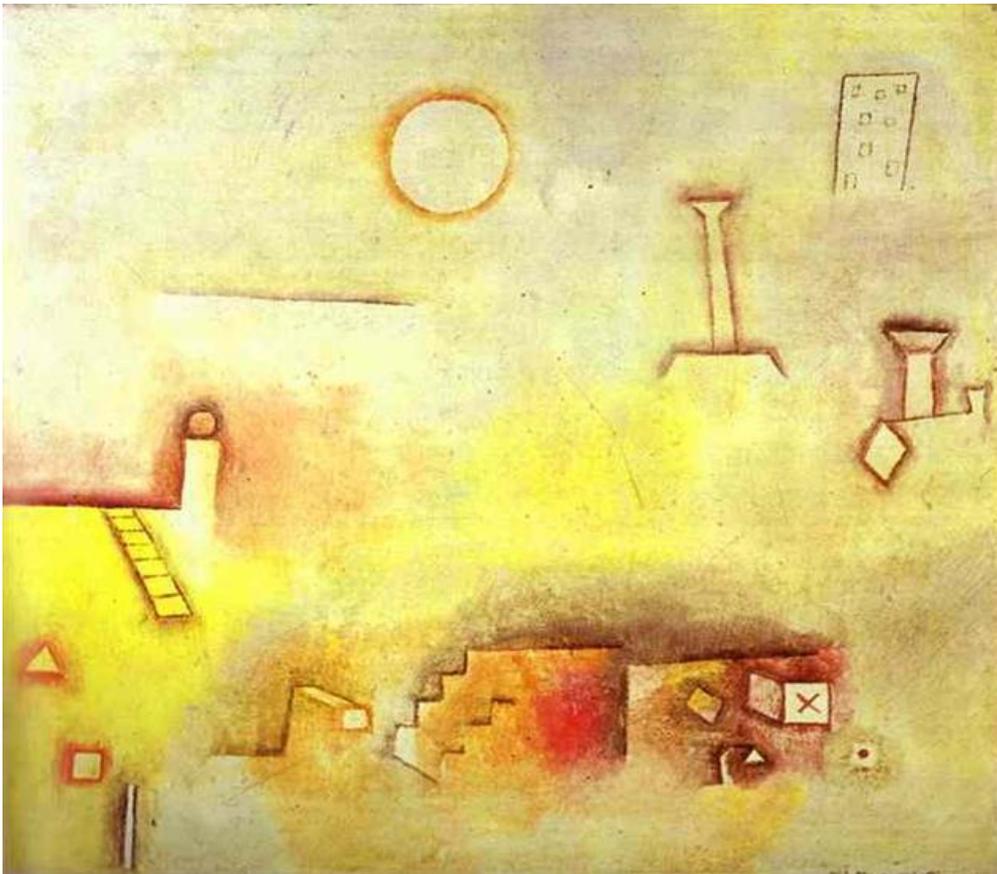
| | | |
|---|---|---|
| ¿Son divertidas las cosas que hacen? | No me gusta mucho la tarea porque sigue siendo el estudio así que no te puedo decir divertidas. | hermana y yo nos encargábamos de la casa, y el tiempo para hacer mi tarea era a la noche. Estresantes, a veces, cuando no las entendía y no lograba hacerlas, porque nos ponían una nota si no cumplíamos con ellas. Aburridas, en algunos casos me resultaban de esa manera porque era muy estructurado todo. |
| ¿Son cansadoras? | A veces si, cuando dan mucho si es cansador. | |
| ¿Estresantes? | No. | |
| ¿Aburridas? | Sí, a veces. | |
| ¿Podrías contarnos como es una clase típica de matemáticas? | (Piensa)... entramos al aula y por ahí la seño si tiene que explicar un tema lo explica y si no si ya tenemos, escribe un par de ejercicios y los explica y los hacemos y los corregimos oralmente y listo y así, así reiteradamente hasta que sea el recreo. | No recuerdo muy bien, la seño entraba presentaba el tema y nos daba ejercicios, nos mostraba la manera de resolverlos y nos hacía ejercitar y pasar al frente a resolverlos al final de cada clase, era algo que odiaba porque prefería ser invisible en ese tipo de actividad. Creo que hubiese cambiado la manera de enseñarnos, era todo muy rígido, muy procedimental, es decir "era como que nos daban una receta y había que reproducirla, y a veces al que no entendía, la comida le quedaba mal". |
| ¿Cambiarías algo de esa clase que me acabas de describir? | No. | |
| ¿Te parece que esta bien? | Sí. | |

Resultó tan enriquecedor como agotador, fue una gran sorpresa para lxs practicantes enterarse de la complejidad del pensamiento y sentimiento en torno de la escuela, lxs docentes y lxs compañerxs que desplegaban niños y niñas. Aclaro que, además, la entrevista así como su socialización e intercambio en el siguiente encuentro se realizó en el período previo al ingreso a las aulas. Creo, si no me equivoco, que fue la primera vez por lo menos con esa cohorte que se aproximaron desde la dialéctica teoría - empiria al- la futurx "alumnx". Con esto quiere decir que habían realizado encuestas y entrevistas a docentes, pero no a niños o niñas. No es azarosa esa decisión, no es casual; en el fondo, muy muy en el fondo, muchos se consideran sus únicos portavoces, tanto maestrxs (prácticos) como expertos (teóricos). Pero resulta que todo sujeto tiene mucho que aportar, a condición de ser interpelado: el sujeto escolar no es la excepción. Y aquí podríamos releer al filósofo del lenguaje, Jorge Larrosa, en su inconmensurable capítulo "El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero", que integra el libro "Pedagogía profana- Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación"- qué título movilizador - (disponible el capítulo del libro en: <http://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/larrosa-el-enigma-de-la-infancia.pdf>).

"... la otredad de la infancia no significa que los niños todavía se resistan a ser plenamente apropiados por nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones; ni siquiera significa que esa apropiación acaso nunca podrá realizarse completamente. La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder."

Demasiado potente, ¿verdad? Los adultos, particularmente aquellos que consideramos ser sus portavoces, podemos reconocernos en esa soberbia, esa arrogancia, de ese afán presuntuoso de dar cuenta de su otredad. Fíjense cómo, desde la perspectiva de Larrosa, la idea de “conocer” a lxs niñxs, alumnx, para enseñarles, cae por su propio peso: son un enigma.

“En el círculo superior reina sobre la ambigüedad un misterio— y la luz del intelecto se apaga lamentablemente.”



Paul Klee, “Reconstructing”

(Volviendo a los) Problemas pedagógico- didácticos. Elementos para su construcción

Debido a todo lo enunciado previamente, en este arco recurriremos a videos. Sí, nos dedicaremos a observar, analizar, registrar y sistematizar las nociones que dan cuenta de problemas, en relación con aspectos pedagógico- didácticos. Aclaro, por si no resultó comprensible, que los problemas son construcciones, a modo de especulaciones teóricas (porque no pueden implementarse de manera situada: no podemos ir a ese tiempo y lugar y trabajar con esas personas que participan en ese espacio escolar para proponer formas de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, para contrastarlos empíricamente) en torno de situaciones áulicas. Dicho de otra manera, la tarea a realizar rondará en torno de videos que muestran situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, y sobre las que ustedes esbozarán problemas posibles, recurriendo a conceptos y nociones propias del campo de la didáctica, junto con propuestas de resolución.

Esto lo propongo porque, eventualmente, deberán problematizar sus propias prácticas: distinguir y desentrañar qué situaciones presentaron dificultades – siempre en términos didácticos- y por qué, y qué propondrían para que no se reiteren en el futuro. Durante una cursada de Residencia, una estudiante dijo, muy convencida, que nunca, durante sus prácticas, se presentó algún problema. Claramente, no entendía la noción; creía que refería a un conflicto. Por eso, le pregunté: ¿siempre que enseñaste, todos y cada uno aprendió, todo? Sí, afirmó. Desde mi perspectiva, esa respuesta daba cuenta de la incapacidad de objetivar y mirar críticamente la propia práctica, porque siempre se presentan situaciones que nos inducen a repensar, dudar, revisar nuestra tarea, mejorarla. Es otro de los elementos clave de la carrera, que, o no se había enseñado, o no se había aprendido.

Entonces, como escribía anteriormente, formularemos problemas en función de aquello que podemos visualizar a través de los videos, para lo que podrán recuperar muchos elementos de aquellos construidos durante el análisis de las planificaciones. Esa será nuestra tarea durante esta semana. En el foro, presentaré las indicaciones.