



Universidad Siglo 21

Autor: Pablo Raúl Benítez

Título: Dificultades y obstáculos en la construcción de las narrativas pedagógicas desde la perspectiva de los estudiantes de Historia del ISFD “Prof. Rogelio Leites” (La Paz, Entre Ríos).

Córdoba, septiembre de 2017

Carrera: Licenciatura en Educación

Índice:

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1: | 2 |
| <i>Resumen.</i> | 2 |
| <i>Abstract.</i> | 3 |
| <i>Introducción:</i> | 4 |
| <i>Antecedentes:</i> | 11 |
| Capítulo 2: | 20 |
| <i>Objetivo general:</i> | 20 |
| <i>Objetivos específicos:</i> | 20 |
| Capítulo 3: | 22 |
| <i>Marco Teórico:</i> | 22 |
| <i>El Paradigma Socio Antropológico: una mirada constructivista de las experiencias docentes situadas</i> | 24 |
| <i>La noción de dispositivo en las Ciencias Sociales, una perspectiva de sistematización de las prácticas áulicas.</i> | 28 |
| <i>La dimensión formadora de las Narrativas de Trayectorias como rememoraciones de las historias escolares</i> | 33 |
| <i>Obstáculos y dificultades vislumbrados como barreras en las producciones docentes narrativas</i> | 38 |
| <i>El movimiento de la práctica reflexiva en los procesos de construcción de las narrativas escolares</i> | 41 |
| Capítulo 4: | 45 |
| <i>Marco Metodológico:</i> | 45 |
| Capítulo 5: | 54 |
| <i>Análisis de datos</i> | 54 |
| <i>Conclusiones:</i> | 64 |
| Bibliografía | 69 |
| Anexos: | 74 |

Capítulo 1:

Resumen.

En este trabajo de formato PIA (Proyecto de Investigación Aplicada), se exponen los planteamientos, resultados y conclusiones de un estudio acerca de las concepciones, posturas teóricas y posicionamientos de los estudiantes del profesorado de Historia, quienes han transitado su último trayecto formativo en la residencia. El punto neurálgico al que nos avocamos son las dificultades y obstáculos que estos futuros docentes dilucidan en sus intervenciones territoriales pedagógicas en el momento de construir sus narrativas docentes. Los resultados ponen de manifiesto rasgos generales de las asunciones teóricas y la práctica docente del profesorado en vinculación estrecha con las instituciones asociadas, sus habitantes, climas y ritmos. Ese cúmulo de experiencias en espacios y tiempos particulares y concretos, permiten establecer algunas líneas básicas de conocimiento, análisis y reflexiones sobre los perfiles situacionales que atraviesan la construcción de las narrativas pedagógicas los nuevos docentes de Historia.

Palabras Claves: Narrativas pedagógicas, dificultades y obstáculos, formación y prácticas docentes, procesos de lectura y escritura docente, trayectorias y biografías escolares.

Abstract.

In this work of PIA (Applied Research Project) format, the expositions, results and conclusions of a study about the conceptions, theoretical situations and positions of the students of History teachers are presented, who have traveled their last formative journey in the school residencies. The key point we face is the difficulties and obstacles that these future teachers elucidate in their territorial pedagogical interventions when constructing their teaching narratives. The results reveal general features of the theoretical assumptions and teaching practice of teachers in close association with associated institutions, their inhabitants, climates and rhythms. This accumulation of experiences in particular and concrete spaces and times, allows us to establish some basic lines of knowledge, analysis and reflections on the situational profiles that cross the construction of the pedagogical narratives the new teachers of History.

Keywords: Pedagogical narratives, difficulties and obstacles, teacher training and practices, teacher reading and writing processes, trajectories and school biographies.

Introducción:

“... las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje”

Hunter McEwan y Kieran Egan

Con la intención de trazar las primeras líneas en este apasionante camino de la investigación en educación, realizamos un acercamiento a modo de resumen sobre el tema del mismo: La construcción de las narrativas pedagógicas, de los estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, del Instituto Superior de Formación Docente Prof. Rogelio Leites de la ciudad de La Paz, E.R., durante 2016”.

La pregunta y problema que orienta este trabajo es: ¿Cuáles son las dificultades y obstáculos que evidencian en la construcción de las narrativas pedagógicas las/los estudiantes de la cátedra de Residencia del cuarto año del Profesorado en Educación Secundaria en Historia?

Esta iniciativa de investigación procura adentrarse y reconocer aquellos puntos que se presentan como debilidades en los procesos de construcción de las narrativas

pedagógicas, reconocimientos que realizan sus protagonistas de las dificultades y obstáculos que son evidenciados y tomados como puntos de partida para la reflexión crítica, el debate conjunto, y poder repensar en base a diagnósticos situacionales, en proyecciones futuras e inmediatas superadoras que se orienten al cambio y la mejora de la actividad relacionada a la formación docente y al desempeño áulico.

Conocer las principales dificultades y obstáculos evidenciados en los procesos de construcción de las narrativas pedagógicas posibilita desplegar un gran abanico multifacético de ideas, herramientas y proyectos hacía la puesta en marcha de potencialidades aun no desarrolladas abriendo las puertas a la generación de nuevas fortalezas en el ámbito académico y pedagógico.

Los resultados positivos del proceso de búsqueda e indagación de esta información así como su análisis y procesamiento impactan directamente en la actividad académica institucional y fortalecen la formación docente inicial transitada por los estudiantes del profesorado, así como a aquellos profesores que acompañan los procesos de formación.

Sistematizar a partir de las evidencias de las variadas dificultades y obstáculos, invita a revisar en tanto redireccionar, aquellos enfoques desde los cuales se está posicionado en el momento de la actividad pedagógica concreta, permite establecer nuevos parámetros, andamios y anclajes para la mejora educativa en puntos vinculantes claves dentro de la formación como son: las alfabetizaciones académicas, los procesos de lectoescritura; contribuir a la reflexión crítica de las prácticas y las trayectorias escolares.

Las variables intervinientes son: los obstáculos y las dificultades, evidenciadas para la producción de las narrativas docentes, biografías escolares como construcciones a partir de las experiencias.

Así también se enfatizan subcategorías como: resistencias; y disposiciones de los estudiantes del profesorado como profesionales reflexivos y críticos de sus prácticas, la función y posición de la lectura y/o escritura (alfabetización académica); los insumos teóricos referentes en cada uno de los estudiantes, características y formas de producción escrita, memoraciones educativas anteriores a la formación profesional, sus influencias e impactos, (Trayectorias escolares).

Refiriéndonos de esta manera en forma de esbozo: en su primer capítulo de introducción y justificación del tema problema que guía la propuesta, se presenta al lector el contexto de intervención situacional, las características más relevantes que fundamentan la elección de la temática, se diagrama la primer enunciación de sus variables de análisis, buscando enfocar la atención en el objeto mismo de investigación formulado con la recurrencia de antecedentes de investigaciones académicas que aproximan conceptos e ideas para cimentar el trabajo presente, en la elección del formato P.I.A. como estructura metodológica del mismo.

En el segundo capítulo, referimos al objetivo central del trabajo, y sus respectivos objetivos específicos, que contienen la particularidad que da originalidad y viabilidad a la propuesta, una iniciativa que surge de una necesidad puntual de reconocer evidencias dentro del medio académico, para beneficio de aquellos participantes activos en el compromiso de formación docente continua.

El tercer capítulo, concita nuestro interés, así también, ya que en él se erige la estructura teórica y conceptual que sirven de parámetros de posicionamiento en nuestra investigación.

En los cuatro subtítulos que se exponen podemos dirimir aquellas ideas subyacentes que vertebran la propuesta, paradigma vigente marco de referencia, ideas centrales y claves, nuevos posicionamientos conceptuales y reformulación de ideas conceptuales cotidianas de la actividad docente.

Estos son analizados en sus variadas vertientes por autores que en sus escritos arrojan luz a nuestras lecturas abriendo portales al conocimiento conceptual que enriquecen nuestras potencialidades de reflexión y acción en la educación.

En el cuarto capítulo recuperamos de diversos autores dedicados a la investigación científica los enfoques que se utilizan para poner en marcha y concretar de manera plausible la presente propuesta

Se describen de manera detallada cada una de las fases y etapas que se sostendrán en su implantación científica, a saber: paradigma, población, vinculación con la temática, pertinencia, técnicas, instrumentos, criterios de selección muestral, y etapas de recolección de información y análisis de los mismos.

En el quinto capítulo se presenta el análisis de datos, mediante la utilización de herramientas teóricas analíticas.

En esta etapa fructífera del trabajo se destacan las inferencias que se han obtenido a partir de los datos recolectados, con una lectura de los hechos detallada; concluyendo con

miras al esclarecimiento y vislumbre de los objetivos enmarcados y hacia la detección de problemas reales y oportunidades de generar nuevos trabajos en el campo investigativo.

Como un primer andamiaje conceptual señalamos que: los relatos en tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer educativo y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, e intercambio y la discusión horizontal entre docentes.

Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan en la experiencia escolar y en las prácticas de enseñanza. Bolívar (2002).

En lo cotidiano aquello que no es relatado difícilmente puede persistir en la memoria. De modo que la narración no es solo una manera de dar sentido sino que además es una forma de recordar los acontecimientos transitados.

Este constructo teórico subyace en las normativas legales que sustentan los nuevos diseños curriculares de la provincia de Entre Ríos, a saber:

El texto de la Ley Nacional de Educación N° 26206: Art 11°; inc. E, L, y T; la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521: Título II, Capítulo 1, Art 3° y Art 4° Inc. C, H, e I; La Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890, Capítulo VI, Art 48° así también, tal el caso específico contemplado en la Resolución N° 0765/14 del C.G.E. (E.R.),

emitida el 12 de marzo de 2014, en su espacio titulado: Práctica Docente IV- Residencia. Escenas Educativas y Trayectorias de Formación.

En su marco orientador de encuadre normativo de la cátedra, especificando que la Residencia es un proceso que se organiza en varias etapas relacionadas, siendo las quinta y sextas respectivamente las siguientes:

-Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

-Elaboración y socialización de un trabajo final con propuestas de intervención a futuro.

Las dificultades en la construcción de las narrativas pedagógicas, como dispositivo para la reflexión de las prácticas en el profesorado, es la temática elegida, ya que esta es la última instancia que deben realizar los estudiantes de residencia, antes de culminar su trayecto.

Ellos después de culminadas sus intervenciones intensivas en las escuelas asociadas, toman como objeto de estudio sus propias acciones áulicas, las complementan con material teórico, y elaboran narrativas reflexionando y repensando sobre las mismas.

Este escrito es presentado al docente formador de Residencia y se pauta un coloquio donde se defiende dicha narración como dispositivo, integrando todo el recorrido de formación.

En el Proyecto de Vinculación con las Escuelas Asociadas se contempla, además una actividad de exposición integral de todos los dispositivos elaborados por los estudiantes de las distintas carreras de formación docente, hacia la comunidad educativa, a

realizarse durante el mes de noviembre, fecha que es pautada entre los docentes formadores del área de práctica profesional.

El contexto educativo de la temática planteada se enmarca en el Instituto Superior de Formación Docente Prof. Rogelio Leites, de la ciudad de La Paz, provincia de Entre Ríos.

Este instituto fundado el 23 de mayo de 1989, funcionando en las instalaciones de la Escuela Secundaria n° 9 Domingo Faustino Sarmiento.

En el centro de estudios superiores, estudian para la formación superior no universitaria, los futuros docentes en Educación Primaria, Educación Especial, profesores en Educación Secundaria en Historia y Matemática, como también profesores superiores en Ciencias de la Educación y técnicos superiores en Enfermería. El total de estudiantes aproximado en la actualidad es de 700.

El instituto de Formación Docente, comenzó sus actividades académicas en el edificio de la escuela primaria n° 2 Primera Junta, en la ciudad de La Paz, en la fecha mencionada, las propuestas académicas con las que surge son: la Especialización en Educación Especial, posteriormente la Especialización en primer ciclo para la Educación Primaria y a partir de 1991 se crea la Carrera de Profesorado de Educación Primaria.

El nombre de Prof. Rogelio Leites surge de una votación en función de los distintivos nombres que se presentaron y a partir del año 2012 y por resolución del Consejo de Educación se denomina de esta manera. Los profesorados comienzan a funcionar en el

actual edificio a partir del año 1991 en agosto de ese año, los títulos que se expiden en la institución son de validez nacional.

Antecedentes:

A continuación se citan tres trabajos de investigación de publicación científica reciente que ubican en un primer punto la construcción de las narrativas pedagógicas, en el campo de la formación docente como una realidad y como una instancia recurrente en todos los aspectos de la formación profesional docente.

Se toman tres investigaciones sumamente diversas en sus contenidos, pero que aportan al presente anteproyecto un bagaje en el estado del arte, permiten avizorar desde distintas perspectivas situacionales, el estado de cuestión que aquí se analiza.

“las narrativas pedagógicas y su construcción”, una aventura más que apasionante que promete visualizar y entender aquellos aspectos teóricos, que invitan a la recreación y reformulación permanente de temáticas educativas significativas, pero que a su vez colman de esperanzas y desafíos para generar una realidad educativa crítica, que implique una praxis, reflexiva y transformadora.

1- Se cita en primer orden, el trabajo de carácter investigativo publicado por la revista Praxis Educativa, publicación del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, Rep. Argentina:

Porta, L., De Laurentis, C., y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente, *Revista Praxis Educativa*, 19 (2), 43-49.

Estos investigadores parten de un análisis exhaustivo sobre los orígenes de las propuestas formativas sobre la inclusión de la escritura narrativa en la formación docente, plantean la relevancia de la investigación interdisciplinar en Ciencias Sociales, mediante la utilización de métodos cualitativos.

Permitiendo a la investigación cualitativa, la exploración de nuevos caminos, que incurrieran en la distinción de la tradición positivista, estas características destacadas por estos autores es lo que le imprime a su trabajo de investigación una esencia de corte innovadora, de mucha importancia para nuestro trabajo, ya que se puede entender este nuevo enfoque como otra posibilidad de iniciar investigaciones multiparadigmáticas:

La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas (Denzin y Lincoln, 1994; en Gurdían-Fernández, 2007: 34).

Como se destaca en la cita anterior el nuevo enfoque de investigación tomaba aportes de los métodos socio antropológico que cuyas practicas dejan claro la que los métodos positivistas excluyen un sinnúmero de aspectos cualitativamente importantes de las acciones investigadas, en este caso las convocantes actividades de los docentes.

Este nuevo marco conceptual deja ver que los estudios de campo realizados muestran instituciones dinámicas y acciones de personas que interactuaban de manera continua, acciones que son dejadas de lado o no visualizadas en investigaciones de tradición positivista.

Luego de este análisis los autores describen de manera detallada la historia del recorrido que realizó esta nueva forma de escritura académica en la Formación Docente destacando tres puntos, que en concordancia con los autores, se toman en el presente anteproyecto de trabajo final:

De hecho, y según Beijaard (2004), surge cómo área de estudio a partir de mediados de la década del 90 y hasta mediados de la primera década del siglo XXI podrían reconocerse tres tipos de indagaciones diferenciadas.

Un primer grupo que se focaliza exclusivamente en el proceso de la conformación de la identidad profesional docente, especialmente a través del estudio de las prácticas pre-profesionales y los primeros años de actividad en el ejercicio de la profesión.

Una segunda serie de investigaciones se focaliza en las características de la identidad tal como son percibidas por los docentes mismos o por los investigadores. Podríamos pensar con Bullough (2008: 6) que este tipo de indagaciones se encauzarían, siguiendo a Bruner, en una corriente de investigaciones paradigmáticas.

Por último, y más afín a nuestra línea de investigación, encontramos los estudios que presentan y representan a la identidad a través de las historias de vida narradas por los mismos docentes.

Las indagaciones de corte biográfico narrativo nos dan la posibilidad de indagar en la propia mirada retrospectiva de los docentes sobre su vida personal y profesional, mirada de la que emergerá la identidad en todas sus dimensiones: subjetiva, social y cultural.

Pioneros en esta corriente de indagación educativa, Connelly y Clandinin (1994) proponen la metáfora de la reconstrucción para la formación docente, que ve a la educación como una forma de repensar y reconstruir el pasado.

Esta concepción abre las puertas a la exploración del entretrejado de las tramas de vida docente y su formación profesional como determinante para la construcción de la identidad docente y sus prácticas (Branda y Porta, 2012; De Laurentis, Porta y Sarasa, 2013; De Laurentis y Porta, 2013).

El entretrejado que citan los autores de esta investigación se aproximan a nuestro objeto de estudio ya que conocer las dificultades y los obstáculos evidenciados por los estudiantes en tanto futuros docentes implica repensar y reconstruir un pasado vivenciado y situado, que invita a la indagación permanente, que tal como expresan los autores más arriba, de esa mirada retrospectiva emanará la identidad en todas sus dimensiones.

2- El segundo trabajo de investigación que retomamos como andamiaje y punto referencial se publicó en el año 2014, por el centro académico: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Sao Paulo, Brasil:

Petrucci Rosa, M.I., y Ansanello Ramos, T., (2014). Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. *Pro-Posicoes*, 26 (1), 141-160.

Este artículo científico tal como se enuncia en su resumen presenta los resultados de una investigación sobre las relaciones existentes entre los procesos de conformación de las identidades docentes y la noción de disciplina escolar.

Desde un punto de vista metodológico fue construido un cuadro empírico de narrativas docentes donde se muestran rememoraciones de las experiencias profesionales y sus respectivas relaciones con el campo disciplinar específico de los docentes.

En la investigación se logró demostrar que es posible establecer procesos identitarios docentes disciplinarios articulados con las experiencias de vida de los docentes en la relación con las dinámicas de estabilización presentes en el currículo.

Asimismo se evidencian dificultades en torno a las prácticas interdisciplinares, ya que se demostró que las disciplinas escolares, se configuran generalmente, como una especie de reducto que blinda las identidades escolares.

El objetivo de la investigación se centra en entender como las identidades docentes disciplinares se movilizan en el currículo contemporáneo brasileño, tomando como referencia, sus prácticas pedagógicas narradas y las posibilidades de rememoración extraídas de esas narrativas.

Lo relevante de estos análisis llevados a cabo por las investigadoras brasileñas además de lo ya expuesto radica en el marco referencial que utilizan para fundamentar su concepción de narrativas, que compartimos para este trabajo de investigación:

Al optar por las narrativas como método, se privilegian los discursos productores de identidades de experiencia y de currículo de aquellos quienes son sus protagonistas, de aquellos otros, que desde sus memorias pueden ofrecernos imágenes de un tiempo y de un lugar.

En otras palabras nuestros trabajos componen un método investigativo que no busca la mirada del otro externo a la experiencia, pero si, a la voz y a la mirada, perspectiva de aquel que vive y practica el cotidiano de la escuela. (Interno).

Nuestras investigaciones que producen narrativas como metodología, se pautan en vertientes de lecturas, conocidas como Nueva Historia, siendo nuestro principal inspirador el filósofo, crítico literario e historiador alemán, Walter Benjamín...en la perspectiva de Benjamín la narrativa se encuentra íntimamente relacionada con la acción de recordar, a la posibilidad de re significación de la propia experiencia por medio de las memorias cargadas de significados, sentimientos y sueños.

La acción de recordar permite que dimensiones personales, que fueron pérdidas con el avance del mundo moderno y capitalista, sean recuperadas, retomadas, en la relación temporal, pasado, presente y futuro.

Trabajar con narrativas es trabajar con aperturas, con la posibilidad de interlocuciones, acercamientos hacia el otro, sin buscar responder a todas las preguntas, y si muchas veces hasta creando muchas de ellas. Petrucci Rosa y Ansanello Ramos (2014).

Hasta este punto las investigadoras demuestran la importancia del potencial que implica la utilización de las narrativas como metodología en la construcción sistemática del conocimiento científico, con el objetivo de entender los vínculos que intervienen en toda acción educativa, en la conformación de las identidades docentes.

En el trabajo citado, se recaban testimonios de docentes de nivel secundario en Brasil, contrastando las diferentes posturas de estos, tomando como parámetro de comparación la influencia que ejercen en las conformaciones identitarias docentes, por un lado su formación disciplinar y por otro el trabajo interdisciplinar.

Las autoras concluyen que la formación disciplinar es altamente condicionante en el momento de definir sus narrativas, ya que se evidencia en los docentes una tendencia resistente al trabajo interdisciplinar.

Se retoma de esta investigación, como punto referencial para nuestro trabajo, la conceptualización extraída de los trabajos del filósofo, Walter Benjamín, quien relaciona estas prácticas de narración con la apertura conceptual que posibilita la interlocución de los actores implicados en el proceso, generando espacios de producciones escritas y permitiendo la elaboración de cuestionamientos e incertidumbres que resultan en una gran riqueza formativa. Petrucci Rosa y Ansanello Ramos (2014).

3- El tercer trabajo que citamos como referencia: Martín, S. L. R. (2015). Las narrativas como estrategia de formación docente. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2). 251-270.

Esta investigadora parte del propósito de conocer el papel de la narrativa como método para indagar las practicas docentes, define la conceptualización de narrativa a partir de autores como: Connelly y Clandinin, quienes dicen, la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y su estudio. Connelly y Clandinin (1996).

En efecto desde la narrativa, las propias historias, vivencias y experiencias constituyen el material desde donde se pueden “leer”, en sentido interpretativo, los hechos y las acciones de quienes los narra, es decir, desde su “sujeto maestro”. Petrucci Rosa, y Ansanello Ramos (2014).

A su vez la autora destaca la importancia de considerar la narrativa como una valiosa alternativa en la construcción del conocimiento creativo.

Es relevante para el presente trabajo poder conocer aquello que la autora postula sobre la fundamentación teórica: Hermenéutica dialogo y narrativa:

La corriente hermenéutica y fenomenológica presente en la modalidad narrativa, prioriza el dialogo, en el que le yo establece una postura relacional, comunitaria e intersubjetiva. Esto significa que el sujeto se construye a partir del juego de intersubjetividades desde el discurso comunicativo o desde una conversación. Petrucci Rosa, y Ansanello Ramos (2014).

La revalorización de la investigación hermenéutico-narrativa aplicada a la educación es de suma importancia ya que vehiculiza la posibilidad de producir conocimientos que se encuentran cargados de vivencias experienciales con una finalidad de ser comprendidos y compartidos de manera participativa y democrática, en un escenario de múltiples intenciones y significados.

Utilizar las narrativas pedagógicas como estrategia para la formación docente, implica desarrollar procesos proactivos de este tipo de construcción pedagógica, tanto desde el reconocimiento de la trayectoria profesional de los propios docentes, como del potencial de imaginación y transformación pedagógica que guardan, con distinta intensidad, las instituciones formadoras de docentes donde estos se desempeñan. (Sánchez 2004).

La autora estimula en su escrito a repensar y posicionarse desde otras perspectivas con respecto a la utilización de estos dispositivos entendidos como recursos, en la docencia.

Rescatando la persistencia en este trabajo de la utilización de conceptos nodales como: los de encuentros con el otro, diálogo, debates, la importancia de la palabra oral puesta por escrito que denota: expresión de sentimientos, saberes, deseos, logros, fracasos y esperanzas entre otros.

Estos atraviesan los procesos de construcción de las narrativas e integran las creaciones de sus protagonistas, todos estos conceptos rescatados y avizorados para el presente trabajo forman parte de una estructura andamiada que sostiene el punto central, que son las dificultades y obstáculos que reconocen los estudiantes en la construcción de esos recursos de formación que implican las narrativas escolares.

Capítulo 2:

Objetivo general:

-Conocer las dificultades y obstáculos que se evidencian en la construcción de las narrativas pedagógicas, los estudiantes de la cátedra de Residencia del cuarto año del Profesorado en Educación Secundaria en Historia, del I.S.F.D. Prof. Rogelio Leites de la ciudad de La Paz (E.R.), durante el año 2016.

Objetivos específicos:

-Investigar cómo evidencian y caracterizan los obstáculos y dificultades como barreras para la producción de sus narrativas pedagógicas, los estudiantes de la cátedra de Residencia del cuarto año del Profesorado en Educación Secundaria en Historia, del I.S.F.D. Prof. Rogelio Leites de la ciudad de La Paz (E.R.), durante el año 2016.

- Indagar cómo los obstáculos y dificultades que evidencian en los procesos de construcción de las narrativas pedagógicas, impactan en la reflexión y producción de las mismas en los estudiantes de la cátedra de Residencia del cuarto año del Profesorado en Educación Secundaria en Historia, del I.S.F.D. Prof. Rogelio Leites de la ciudad de La Paz (E.R.), durante el año 2016.

-Investigar cómo los trayectos y/o recorridos de formación docente influyen en la reflexión y producción de las narrativas escolares, en los estudiantes de la cátedra de Residencia del cuarto año del Profesorado en Educación Secundaria en Historia, del I.S.F.D. Prof. Rogelio Leites de la ciudad de La Paz (E.R.), durante el año 2016.

-Analizar cuáles son las resistencias y disposiciones que se evidencian, para la construcción de las narrativas pedagógicas, los estudiantes de la cátedra de Residencia del cuarto año del Profesorado en Educación Secundaria en Historia, del I.S.F.D. Prof. Rogelio Leites de la ciudad de La Paz (E.R.);

Capítulo 3:

Marco Teórico:

En un primer acercamiento teórico nos situamos, destacando el paradigma que sustenta el foco de nuestra investigación, en la construcción de las narrativas pedagógicas, (el socioantropológico).

Intentar reconocer esta perspectiva metodológica de investigación en las Ciencias Sociales y apropiarnos de sus sentidos nos permite, como expalan los autores, participar en un nuevo mundo de experiencias vividas que cobran nuevos significados al ser vistos desde la multireferencialidad.

Luego en el segundo subtítulo, retomamos la noción de dispositivo; utilizado y de gran referencialidad en el campo de investigación de las Ciencias Sociales.

En nuestro trabajo aplicado a la investigación pedagógica, en tal caso los dispositivos pedagógicos como construcciones intelectuales, que vinculan una pluralidad de sentidos heterogéneos dando una particular fisionomía al trabajo de lecto-escritura docente, atendiendo la recurrente iniciativa y temática en la formación docente sobre las alfabetizaciones académicas y sus entramados.

En el tercer subtítulo hablamos de la dimensión formadora de las Narrativas de Trayectorias como rememoraciones de las historias escolares; en él se pueden leer las perspectivas más actuales sobre la temática del abordaje de los trayectos de formación, que atraviesan sustancialmente nuestro trabajo.

Las trayectorias de vida escolar son analizadas desde un marco teórico plural que busca brindar un esclarecimiento sobre la gran influencia que las historias de vida escolar ejercen en los procesos de construcción de las narrativas docentes.

En el cuarto subtítulo realizamos un acercamiento conceptual según la exposición de un trabajo de investigación educativa español, sobre obstáculos y dificultades en los procesos educativos, además de la demarcación teórica, que guían a nuestro trabajo, se presentan algunos ejemplos concluyentes a los que arribó el investigador citado en su obra.

En el último subtítulo, creemos relevante abordar el concepto de la reflexión como un proceso dinámico dentro de la actividad profesional docente, si bien es reconocido por todos que la reflexión está presente en todos los ámbitos pedagógicos, poder analizarlo de la mano de teóricos que se ocupan de su estudio pormenorizado.

Nos acerca a nuestro foco de investigación ya que, como refieren los autores citados, la práctica docente como objeto de estudio, debe estar inmersa en un proceso permanente de reflexión crítica de la tarea.

Esta reflexión nos da la posibilidad de optimizar las producciones narrativas, tomando de las experiencias áulicas todas las vivencias y recreando posibilidades nuevas, muchas de ellas surgidas de la reflexión conjunta y de cada uno de los sujetos en particular.

El Paradigma Socio Antropológico: una mirada constructivista de las experiencias docentes situadas

En la búsqueda de vías que posibiliten ampliar los registros al abordar las practicas, se recupera la perspectiva socioantropológica y en particular, de la etnografía en la investigación educativa, a partir de la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta (1990), enraizada en la tradición antropológica pero redefiniéndola.

Redefinición que entre las principales cuestiones, revaloriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo; establece una relación diferente entre lo micro y lo macro-social; reconoce una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico y de una adecuada armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando en este sentido distancia de los encuadres antropológicos clásicos.

Ante esta posición planteada por las autoras nos cuestionamos: ¿Por qué interesa esta perspectiva?

El centro de atención es la escuela y el aula, escalas para observar y analizar la realidad educativa en procura de diferenciarse de posturas que, operando desde una visión homogeneizadora y universalizante, generan sus constructos en términos de desviación o ausencia respecto de la norma, no permitiendo así reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las practicas docentes y de la enseñanza.

Se trata en cambio de no quedar atrapado en la referencia a atributos formales comunes que no permiten dar cuenta de las realidades específicas.

En esta dirección, se apuesta a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos de apropiación diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego que, desde la descripción de tramas de evidencia diversa, aproximan a una mayor comprensión de las prácticas de la enseñanza al procurar visibilizar los signos de su complejidad.

En esta perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que construyen desde su lugar.

Al respecto es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que existen diversificados patrones de interpretación. Es ineludible entonces, procurar descentrarse de los propios parámetros, desabsolutizar el propio referencial.

Por cierto, una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del atravesamiento educativo, que en muchos casos la caracteriza.

Por tanto apoyarse básicamente en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen particularmente por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio.

Ello reclama apelar a una posición de reflexión permanente, lo que implica una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en el investigador como en los sujetos comprendidos en las situaciones. Sobre todo a partir de entender que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención. Edelstein G. (2011 pp114-116).

“Conocer lo que sucede en las aulas a través de esta propuesta de análisis socio antropológico devela lo que sucede en el curriculum real y en el oculto, quienes se exponen, quienes dominan, quienes resisten, quienes generan conflictos, quienes luchan. Todos aspectos del mundo social que se reproducen en la escuela y que buscamos contextualizar, analizar y buscar soluciones.” Achilli M. E. (2000).

Siguiendo a Achilli (2000), una puerta que se abre ante la posibilidad de entender las realidades de la actividad educativa, este paradigma analizado, nos invita a ingresar en el interesante mundo de los contextos áulicos, sus protagonistas, sus iniciativas, resistencias, obstáculos, dificultades y potencialidades.

En acuerdo con la autora surge esta cuestión problematizadora, ¿Qué sucede cuando pensamos en la práctica de enseñanza como objeto de estudio?

La práctica de enseñanza se ejerce dentro y fuera de las aulas, en relación a los otros y a sí mismos.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje suponen una circulación del saber en un movimiento de ida y retorno.

La gran cantidad de prácticas que el docente debe realizar desde lo cotidiano en muchas ocasiones lo alejan del trabajo propio de su rol, la práctica pedagógica implica un quehacer intelectual crítico del conocimiento. Achilli, (2000).

La intención de las genuinas prácticas de enseñanza debería tener que ver con la recuperación de los procesos de reflexión y de enseñanza como constitutivos de la práctica docente, buscando, buceando progresivas objetivaciones e intercambios entre las prácticas, los registros descriptivos de las mismas, sus análisis interpretativos y la mejora del hacer en el aula.

De esta manera, los registros de clase se ponen en el centro del escenario de la práctica con el objetivo de develar lo que se esconde, desnaturalizar lo naturalizado, mirar lo cotidiano con extrañeza, escribiendo, reescribiendo, volviendo a escribir.

En tal sentido se orientan las prácticas profesionales en función de esos registros de clases que nos ponen al alcance evidencias sustanciales de las intervenciones pedagógicas.

La investigación de la práctica docente invita a descotidianizar lo que sucede en la vida de las aulas en relación al curriculum, con el objetivo de:

- Contrastar las informaciones parciales a un conjunto que las hace comprensibles.
- Tomar consciencia, inscripción, huella que en este trabajo hay un involucramiento intersubjetivo de la propia práctica. Achilli (2000).

En coincidencia con la autora que hace hincapié en el involucramiento intersubjetivo de la propia práctica, sostenemos las necesidades que se manifiestan en los contextos áulicos, requiriendo de los docentes que estos tomen el sentido de integralidad

de los procesos de contrastar las informaciones y toma de consciencia que permiten pensar nuevas vías como posibilidades en las producciones docentes.

La noción de dispositivo en las Ciencias Sociales, una perspectiva de sistematización de las prácticas áulicas.

La noción de dispositivo que ha sido planteada en las Ciencias Sociales y Humanas fue utilizada por primera vez por M. Foucault (1991), en la década del setenta, quien define el concepto para analizar la circulación social de poder. El autor entiende al dispositivo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, con un carácter estratégico, en un juego de relaciones de poder y de saber.

Es decir el dispositivo se define no solo por los elementos (discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, etc.), sino también por la red que se establece entre ellos.

Así Foucault delimita los alcances de dicho concepto a partir de tres características:

a): como retícula o red,

b): como un tipo de relación: “entre estos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, estas también, ser muy diferentes” Foucault M. (1991 p.129);

c): como un juego de fuerzas o, más bien, como “estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” Foucault M. (1991 p.130-131).

Cuando se refiere específicamente al campo de la formación, expresa que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos.

Creemos que retomar esta conceptualización es fundamentar el sentido integral y multidimensional en el que se estructuran las producciones docentes, narrativas vinculadas y vinculantes con la diversidad de elementos que las conforman y enriquecen como constructos pedagógicas de una realidad situacional.

Es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experienciales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. Souto M. (1999 p.105).

“Reconocer entonces los problemas y dilemas de la construcción identitaria y de la formación y práctica de la docencia nos permite pensar en el diseño de experiencias de formación que permitan superarlos”. Camilioni (1995 p.4).

En coincidencia con la autora las dificultades, obstáculos, y resistencias como así también todas las potencialidades que se evidencian en el campo docente pueden ser el vehículo argumental teórico para planificar nuevas experiencias que superen los puntos de partida y de esa manera guiar hacia una mejor intervención.

Es de fundamental importancia desde el rol docente, la construcción de un dispositivo de reflexión sobre las intervenciones áulicas, las acciones pedagógicas, que son el producto de un trayecto formador que contempla un cúmulo de saberes pedagógicos,

didácticos y disciplinares, sumados a historias biográficas, experiencias pasadas de cada hacedor de la actividad docente.

“Así como también la convergencia de realidades y vivencias enriquecidas por cada uno de los protagonistas de las propuestas, inmersos en el marco situacional y contextual de cada intervención en particular”. Larrosa, (1995 p.45).

El autor anteriormente citado, habla de convergencia de realidades y la fundamental importancia de la creación de un dispositivo que lo enmarque y que lo contenga, esto permite en todos los contextos, la reflexión de las propuestas y las actividades de los roles como productos de trayectos.

Entonces he aquí una cuestión esencial para la investigación en educación que incluye a la producción de las narrativas escolares: ¿Qué es sistematizar las practicas?, la práctica “oculta” los conocimientos que le dan sentido y la explican.

En esa medida, la sistematización es un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y buscando extraer de ella (explicitar) los conocimientos en los que se ha sustentado, así como aquellos producidos durante la acción. Es decir, la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica, Barnechea, González, Morgan (1998).

La narración de la experiencia práctica surge naturalmente, tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática.

Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la experiencia. El

orden se logra siguiendo varias dimensiones cognoscitivas Robinson y Hawpe, (1986): economía, selectividad y familiaridad.

La economía significa que el orden narrativo puede aplicarse a prácticamente todos los aspectos de nuestra vida: el pasado, el presente y el futuro.

La selectividad es vital, ya que no podemos prestar la misma atención a todas nuestras experiencias. El esquema narrativo clasifica y asigna significación a la información y la sitúa dentro de la narrativa.

La familiaridad se alcanza por medio de la repetición y de la creación de relatos similares de eventos característicos. Esto hace que las historias se cuenten dentro de una tradición más familiar y más fácil de comprender que si el marco es extraño y ajeno a la experiencia de los estudiantes.

En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes (1997), entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones. Según Palmer (1969), comprometerse en la interpretación es colocarse en el lugar de un autor.

El maestro tiene su mente fija en su audiencia (los estudiantes), se entrega a lo que McEwan (1987) llama «interpretación pedagógica» y produce un «texto pedagógico», como me gusta llamarlo. Como Barthes (1997), nos recuerda, un autor no es la persona que inventa las historias o los poemas más fantásticos, sino la persona que alcanza el mayor dominio de los códigos narrativos de determinada cultura.

Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice Gudmundsdottir (1998). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos.

El estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza.

Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación. Shulman (1987).

Continuando con el hilo argumental de este autor, poder posicionarse en estas cuatro dimensiones y desde allí leer las producciones docentes como constructos integrales nos enmarca dentro de nuevas posibilidades de superar las dificultades y obstáculos que están presentes en todo el trayecto de la acción educativa de manera inherente.

La experiencia práctica, que nos sitúa en el campo real de la acción es el contacto directo que genera la mayor y mejor vinculación con la docencia.

La interpretación son los procesos cognoscitivos que se expresan en el momento de develar los significados y sentidos que percibimos de nuestras acciones, y que a partir de ellos actuemos.

La reflexión, por tanto actividad intelectual que permite rever y repensar aquellas construcciones que guían las acciones, es volver y ver desde otro momento una realidad que se presenta compleja y conflictiva.

La Transformación, concepto de múltiples acepciones nos refiere en este contexto, a los cambios posibles, dinamizadores, de renovación, debeladores y superadores de conflictos y obstáculos presentes en la cotidianidad.

La dimensión formadora de las Narrativas de Trayectorias como memoraciones de las historias escolares

¿Qué son las narrativas pedagógicas, más allá de la noción de dar cuenta de sí?

Christine Delory-Momberger, nos introduce en un concepto de narrativas desde su capacidad transformadora integral, al ser un modo en como el sujeto construye experiencia social e histórica; que viabiliza procesos reflexivos que permiten a los sujetos identificarse como parte dinámica de contextos sociales e históricos.

Potencia puntos de encuentro entre los procesos de individualización y de socialización en la vía de un sujeto proyecto, en la cual la dupla, individuo-sociedad corresponde a una relación de interiorización y objetivación de la representación individual; en la que lo biográfico implica trascender la idea esencialista del individuo en singular y comprenderlo en la complejidad de ser dos facetas indisoluble de la actividad biográfica. (Christine Delory-Momberger, 2009 p33).

La identidad narrativa, entendida aquí como, el proceso de construcción de la identidad a partir de la narración lleva a que se le preste atención también a los posicionamientos que los sujetos narradores asumen en el marco de su narración.

Eso tiene que ver con el posicionamiento de sí y el posicionamiento de los otros, la posición de sujeto. Un punto crucial entonces es el posicionamiento que toman las figuras o personajes representados en un tiempo y en un espacio de narración.

Otro matiz de este concepto es el abordaje que se le imprime al carácter conjunto, y ya no individualizado, de la experiencia constructiva de las narrativas, como maneras de biografizar aquellas realidades que constituyen la acción cotidiana en la docencia.

En sintonía con la noción de Cristine Delory-Momberger, quien ve el para qué de las narrativas pedagógicas en su capacidad transformadora e integral como un modo por medio del cual, el sujeto construye experiencia social e histórica.

Las historias que contamos de nuestras vidas se escriben bajo las condiciones sociohistóricas de la época y cultura (...) a las que pertenecemos. Existe una historicidad del “narrarla vida”, como existe una historicidad del individuo, de la “conciencia de sí”, del “sujeto”. Las formas que adopta el lenguaje de la narrativa según el estado de la sociedad, según la relación del individuo con la política y lo social, imprimen su marca en nuestras representaciones biográficas. Los escritos que narran la vida, en sus diversas formas (...) constituyen un material privilegiado para tener acceso a la forma utilizada por los hombres de una determinada época, cultura y grupo social, para biografiar su vida. (2009, p. 40).

En esta línea conceptual revisamos los aportes que revalorizan la actividad narrativa desde el punto de vista de la construcción escrita sustentada en el recuerdo, recubierto de imaginación y creatividad para lograr aquello que queremos comunicar de nosotros.

La experiencia de narrar es una operación activa en la que la subjetividad se articula temporalmente, el recuerdo no es solamente la presencia del pasado. No es una huella, un rastro que podamos ordenar y mirar...el recuerdo implica imaginación y composición, implica un cierto sentido de lo que somos, implica habilidad narrativa... Larrosa J., (1995 p.307).

En consistencia con el autor la implicancia de la imaginación y la composición nos refiere a aquellos que nos constituye, nuestra esencia en su máximo significado, esta habilidad de construcción narrativa genera en el docente la potencialidad de crear su propio acervo cultural sustentado en su acción profesional, como punto de partida de una riquísima producción intelectual que lo enmarcan como su propio objeto de estudio.

En las últimas décadas, hemos asistido a un movimiento de significativa importancia en la historia de la investigación educativa a partir de lo que diversos autores han caracterizado como giro hacia la narrativa, ya que reconocen en esta una de las operaciones fundamentales de construcción de sentidos.

Sobre la base de este reconocimiento, la narrativa, que había perdido importancia, es reconsiderada provocando un retorno en la valoración de los relatos como una manera de organizar y comunicar experiencias.

Sentido desde el cual juega un papel vital en los estudios sobre la enseñanza y la formación de docentes.

Esta vertiente, que tienen una larga historia intelectual, se utiliza cada vez más en estudios sobre experiencias educativas, ya que recupera la tendencia de los seres humanos a contar historias y, a partir de ella, las formas en que interpretan sus mundos.

Los investigadores narrativos recogen, describen, cuentan y escriben relatos de experiencias que adoptan la forma de estudios de caso, biografías de vida, fragmentos de vida, entre otras.

Esta perspectiva es de sumo valor, en particular en su complementariedad con los abordajes socioantropológicos.

La narración como actividad fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva, está vinculada con asuntos éticos y prácticos, importantes para el propósito de comunicar quienes somos, como nos sentimos y los motivos por los cuales seguimos ciertos cursos de acción u otros.

Siguiendo a Edelstein G. (2011), quien afirma que el uso de la narrativa se extiende hoy como un medio de capacitar a los maestros para reflexionar sobre su propia práctica, ampliarla, enriquecerla, comprender y comunicar sentido.

“Desde la oralidad y la escritura, abre el camino a la reconstrucción de la experiencia pedagógica y la torna accesible a la reflexión”. Edelstein G. (2011 p.117-118).

En palabras de Konder, repensar el pasado, resignificarlo, pensar y resignificar el futuro, son acciones que suponen indagar el presente en el presente, superando mitos e ilusiones, poniendo en cuestión soluciones que se hayan presentado como inmediatas y veloces. Konder (1996 p.70).

Kramer nos introduce en una interesante cuestión que nos advierte desde otra perspectiva: ¿Es posible explicar objetivamente al hombre? Esta es ciertamente la gran cuestión de las Ciencias Humanas y Sociales.

“Si en las Ciencias Naturales el objeto de estudio siempre fue un producto acabado, separado, clasificable, seriable, neutro y por eso mismo posible de objetivación, en las

Ciencias Humanas y Sociales el objeto de estudio, el mismo hombre y sus relaciones, es un objeto en proceso, inacabado, vivo, múltiple e ideológico”. (Kramer, 1992 p.106).

Hay un sujeto que es objetivo en sí mismo, que refleja sobre sí mismo y sus relaciones y en estas relaciones construye su conocimiento.

Es por lo tanto un conocimiento producido socialmente, situado en la historia y en la cultura y no, como pretendían las Ciencias Naturales y todavía hoy las tendencias Positivistas, un conocimiento completamente objetivo. (Kramer, 1992 p.106).

En este punto rescatamos un concepto interesante a la vez controversial acuñado por Walter Benjamin (1984) quien permite ahondar en esta reflexión al postular que es necesario construir un referente teórico metodológico para las Ciencias Humanas.

Buscando un conocimiento que se piense a sí mismo, Benjamín delinea un modelo epistemológico y, permeando la construcción de esa teoría del conocimiento, presenta una propuesta metodológica.

Su cuestión principal es la verdad y el modo de tratarla. Dirigiendo su crítica tanto a la ciencia como a los sistemas filosóficos considera que ambos, en su afán de dar cuenta de la verdad, la han aniquilado, encarcelándola, homogeneizándola, ignorando sus diferencias.

La verdad está en la tensión entre lo universal y lo particular y su búsqueda se funda en la lectura monadológica de lo particular. Benjamin (1984), entiende la mónada como fragmento, realidad miniaturizada, constituyendo un punto de vista sobre el mundo y, al mismo tiempo, un mundo bajo un punto de vista.

Con todo, aunque contenga todos los elementos del mundo y de las ideas, cada fragmento o mónada es diferente de otro; el camino que pretendimos recorrer fue el de la lectura de lo particular trabajando los fragmentos, las astillas, las ruinas (Kramer, 1992; Kramer & Jobin y Souza, 1996), buscando comprender la totalidad que en ellos se revela.

Tomando prestado el desafío benjaminiano de hacer historia de los restos de la historia, la humanización de las ciencias humanas pasaría por el desafío de rescatar los elementos que le fueron arrancados para que éste pudiera ser convertido en objeto.

En este sentido, la narrativa y las historias de lectura/escritura, en tanto abordaje teórico-metodológico, se fundamentan en el pensamiento de Benjamin y en su objetivo de encontrar un referente humano, que solo puede ser histórico y social, para las investigaciones acerca del hombre.

Así la rememoración es propuesta como lectura monadológica de lo particular, pues es también en los pliegues de lo cotidiano que la historia se realiza Benjamin (1987).

Obstáculos y dificultades vislumbrados como barreras en las producciones docentes narrativas

De acuerdo con la distinción introducida por Cañal (2007), quien establece que entre las barreras que han de afrontar y superar los estudiantes y maestros en el ejercicio de la profesión, pueden distinguirse dos tipos: Obstáculos y dificultades.

Con el término obstáculos se hace referencia a factores de tipo conceptual, procedimental o actitudinal que forman parte del conocimiento profesional y cuya

presencia implícita o explícita en el pensamiento y/o la práctica del docente puede constituir un impedimento que interfiera en su progresión hacia los esquemas de comprensión y actuación característicos de la perspectiva investigadora dentro de los procesos educativos, incluidos en ellos la producción de las narrativas).

Y emplearemos el término dificultades para referirnos a factores del entorno escolar y profesional del docente, (currículum, disposiciones institucionales, organización escolar, alumnado, materiales, etc.) que pueden actuar también como barreras en el desarrollo profesional.

Es lógico considerar, que las barreras que se hacen presente en los procesos de construcción de la escritura académica, se manifiestan principalmente en la acción, es decir son un correlato directo entre las experiencias áulicas y los momentos de producción de las narrativas.

La realización de registros concretos ayuda a interpretar cómo se llevan a cabo estos procesos en cada caso: qué concepciones se expresan, cómo se realizan las producciones, cómo se secuencian, qué obstáculos y dificultades interfieren y limitan su desarrollo, qué apoyos y recursos resultan más provechosos y resultan en la mejora de las producciones narrativas.

Retomando los aportes conceptuales de este autor en investigación escolar; Cañal (2007), quien señala que los principales obstáculos y diferencias que se desarrollan en los procesos escolares, realizados en estudios de casos recientes, constatan que los más comunes e importantes se podrían catalogar de la siguiente manera:

La imprecisión, diversidad y divergencia de las concepciones sobre la enseñanza por investigación escolar que suelen expresar los docentes, realidad que los condiciona en las acciones pedagógicas.

El predominio entre estos docentes de las exigencias de la finalidad propedéutica, que no permite apreciar debidamente la aportación potencial de la investigación escolar al desarrollo de los objetivos educativos generales.

La idea de que la enseñanza por investigación escolar exige un aumento considerable de horas de dedicación y que ello dificulta en gran medida el éxito de esta opción en la práctica.

La falta de experiencias personales entre los docentes, falta de referentes teóricos, y desorientación sobre muchos de los materiales, procedimientos, y tareas profesionales que es preciso emplear en la puesta en práctica.

La dificultad que tienen para superar el modelo disciplinar habitual.

La dificultad para superar la dependencia al libro de texto como único o principal fuente de información para el docente y sus alumnos como guía para la enseñanza.

Los obstáculos conceptuales, metodológicos y de actitud que encuentran en el tránsito desde el rol tradicional del profesor, al característico de la investigación escolar actual, que presenta claramente tareas y dinámicas profesional diversificadas y dinámicas diferentes.

Un clima en la institución educativa poco favorable a la innovación, sobre todo cuando esta puede implicar cambios organizativos y de desarrollo curricular más profundos, como los nuevos enfoques pedagógicos.

Dificultad para conseguir el necesario apoyo de asesores experimentados en nuevas estrategias de enseñanza a fin de poder superar las frecuentes dudas, y dificultades que se le plantean al docente.

Escaso reconocimiento, apoyo social y de la administración educativa a la implementación de las innovaciones en la actividad docente. Cañal (2007).

El movimiento de la práctica reflexiva en los procesos de construcción de las narrativas escolares

“La experiencia es una acción argumentada, como una articulación entre el hacer y el pensar, y en la que el sujeto se construye.” John Dewey (1989).

De las múltiples vertientes que el concepto de reflexión puede imprimir en la producción docente, entendemos que los procesos de lectura y escritura en la acción pedagógica son fundantes, y la reflexión vertida desde una perspectiva vital de redescubrimiento, renovación y hasta de resurgimiento de aspectos concernientes a las prácticas áulicas dan una orientación a la formación docente.

Esto proyecta, habilitando nuevos enfoques y posicionamientos, por ejemplo en las dos vías esenciales que venimos dilucidando a lo largo de este trabajo como son: las alfabetizaciones académicas y las trayectorias escolares, variables vertebrales de todas las

producciones narrativas docentes y de aquellas dificultades y obstáculos que se evidencian en el proceso de construcción.

Empezando aquí por el análisis que nos plantean las autoras, Tarulli y Sattler (2002), “si pensamos la enseñanza como un acontecer, la consideramos como una práctica reflexiva... como una experiencia que no tiene límites prefijados, que es finita en tanto me hago consciente de mi incompletud, y donde se conjugan en una situación particular incertidumbres, cuestiones no previstas, preguntas sin respuestas”. (p.5).

La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.

Como lema, la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar.

Retomando a Dewey (1989), quien definía la acción reflexiva como “la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce” (p.25).

Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.

La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisas como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. Dewey (1989)

Hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva:

En primer lugar la apertura intelectual se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias.

Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

En segundo lugar la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona), para observar de qué manera funciona y para quién.

La reflexión supone el examen de estas y otras cuestiones, y no sólo responder a la que se refiere al cumplimiento de los objetivos o metas fijados por uno mismo al principio de un tema.

La actitud de responsabilidad tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, pues la enseñanza, aun en las mejores condiciones produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos.

La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad. Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Los maestros reflexivos examinan su ejercicio docente tanto sobre como en la acción. Zeichner, K.M., (1993).

Capítulo 4:

Marco Metodológico:

Enquadre de la investigación:

El método de investigación es Cualitativo, se trata de una perspectiva interpretativa y holista. Admite varias realidades a partir de la interpretación de los participantes.

El investigador es consciente y explicita que su participación es parte del fenómeno analizado. Hernández Sampieri (2010); resume el enfoque y destaca sus principales características: “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documento. (p.10).

Los hechos y su interpretación interactúan dinámicamente en los enfoques cualitativos. En el proceso cualitativo, la definición de la muestra, la recolección de datos y el análisis de datos son básicamente superpuestos. No se trata de probar hipótesis.

La metodología cualitativa es más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y otros actores sociales. Galeano. (2004, p. 16).

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal cual y como sucede. Implica la utilización y recogida de una variedad de materiales como la entrevista, la experiencia personal, historias de vida, observaciones imágenes, sonidos, que

describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. Gómez, Gil Flores, García Giménez. (1996 p.32).

En la presente investigación se procura conocer cuáles son las dificultades y obstáculos que se vislumbran durante el proceso de construcción de las narrativas pedagógicas de los estudiantes, en el trayecto final de su formación inicial, en el Espacio Curricular de Residencia, en el Profesorado en Historia.

La adecuación en la elección e implementación de este enfoque de investigación es pertinente ya que implica una forma de ahondar la interioridad de los sujetos sociales intervinientes (estudiantes del profesorado), intentando recabar aquellas evidencias que los propios protagonistas reconocen, como dificultades y obstáculos en el proceso de escritura y narración escolar. (Interrelación con el contexto y otros actores intervinientes).

Este hecho sustancial para la investigación educativa, donde se establecen amplias conexiones e interrelaciones entre diferentes variables de análisis que atraviesan la formación docente, (procesos de alfabetización académica, lecto-escritura y trayectos escolares, entre otras) pueden ser abordados, recolectados y analizados bajo la luz de un método dinámico y holístico, como es el cualitativo.

Técnica utilizada: La técnica que se utiliza es la entrevista. Teniendo como centro los objetivos de referencia y una guía general, la entrevista se desarrolla de manera flexible.

En este caso la entrevista es realizada para la recolección de datos por medio de un cuestionario con preguntas abiertas (guía de pautas), el cual se ajusta a la problemática de investigación.

La Entrevista permite conocer bien a los entrevistados, partiendo de un cuestionario con preguntas abiertas en donde se recabará información necesaria sobre el reconocimiento de las formas de narrativas existentes y cómo se manifiestan.

Para luego indagar las, disposiciones, resistencias, dificultades, obstáculos y potencialidades en los procesos de construcción de las narrativas pedagógicas en cada uno de los estudiantes, y así dilucidar nuestro objeto de investigación.

De esta manera mediante esta técnica y su instrumentación respectiva (entrevistas, guía de pautas), se logra obtener información holística de los procesos productivos docentes, para luego analizar aquellos que hemos propuesto como foco en esta investigación, las dificultades y obstáculos evidenciados en la producción de los escritos académicos.

La realización de entrevistas individuales en forma de conversación verbal, cara a cara que tiene como propósito conocer lo que piensa una persona con respecto a un tema en particular; una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado/informante) para obtener datos sobre un problema determinado. Taylor y Bogdan (2000 p.74).

El instrumento empleado es la guía de pautas, conformada por preguntas abiertas. Vieytes. (2004). Cómo indica el autor esta instrumentación permite una mejor coordinación y ordenamiento en el abordaje de la técnica seleccionada para la recolección de los datos requeridos. (p.28).

Población: El universo de investigación consta de: 8 estudiantes de la cátedra de Residencia del cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, del I.S.F.D. Prof. Rogelio Leites de la ciudad de La Paz (E.R.), cursantes durante el año 2016.

En forma individual cada estudiante participa de la entrevista como protagonista de los procesos de construcción de las narrativas escolares e intervinientes en el proceso de formación docente en los itinerarios de la cátedra de Residencia del Profesorado secundario de Historia (prácticas intensivas en territorio y posterior producción de narrativas).

Tipo de Investigación: exploratoria: (primer acercamiento a un problema-grupo de 8 estudiantes de Residencia) y donde las condiciones existentes no son aún determinantes;

Descriptiva: permitirá describir una realidad, el foco de la investigación son las dificultades y obstáculos evidenciados por los estudiantes en los procesos de construcción de las narrativas pedagógicas y NO experimental: es decir, sin manipular deliberadamente las variables.

Se entrevista a los estudiantes de Residencia, luego de la elaboración de las narrativas pedagógicas y su presentación en la etapa final de su trayecto de formación docente en el cursado de la cátedra. Asimismo los datos obtenidos permiten el análisis de la problemática de indagación.

Proceso de recolección de datos:

Las fases en la recolección de datos siguen el postulado de los autores: Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Giménez (1999), que a continuación se exponen:

1-Fase introductoria: tiene por finalidad facilitar información al entrevistado del objetivo de la entrevista, para que colabore y proporcione toda la información necesaria. Se debe iniciar con una serie de preguntas exploratorias que deben suponer entre 10 y 20 minutos. Se informa de: objetivo de la entrevista, el uso de la información que se hará de lo que facilite, lo que se espera del entrevistado a lo largo de la entrevista.

2- Fase desarrollo: es el momento en el que el investigador comienza a hacer las preguntas de acuerdo con los objetivos de la investigación y se solicita al entrevistado que dé respuestas amplias, esta fase puede llevar entre 20 y 40 minutos.

3- Fase final y cierre: en esta fase se recoge información de gran calidad cualitativa, pues las preguntas suelen ser más abiertas, para ofrecer al entrevistado la posibilidad de hablar de lo que considera más importante. La duración suele ser de 20 a 40 minutos.

La finalización de la entrevista debe realizarse haciendo un pequeño resumen del contenido de la misma y las aclaraciones que se consideren necesarias. Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Giménez (p. 289-290).

Las entrevistas son realizadas en el Instituto Superior de Formación Docente Prof. Rogelio Leites, en convocatoria previa a cada estudiante en particular, por el entrevistador.

Tratamiento del proceso de análisis de la información recolectada realizada en cuatro etapas:

a).- Análisis previo de información recolectada: Se trata de familiarizarse con el contenido y particularidades del tema de investigación. Mediante una lectura minuciosa de la recolección realizada en las entrevistas.

b).- Elaboración del material: Los documentos obtenidos se desglosan en unidades de significación que son clasificadas en categorías. (Dificultades y obstáculos evidenciados en los procesos de construcción de las narrativas pedagógicas). Esta etapa se puede a su vez clasificar en tres:

- Construcción de un compendio temático: consiste en concretar y ordenar el conjunto de entrevistas que van a ser analizados.

- Reproducción: La cual puede contener a su vez anotaciones, opiniones, detalles cualitativos y contextualizaciones del autor de las entrevistas.

- Elección del procedimiento de tratamiento: el uso de una aplicación informática. El procedimiento consiste en el desglose del contenido e información, la identificación de categorías y subcategorías, preparando las mismas para su exposición síntesis, esquema tablas y/o gráficos informatizados. (Variables de análisis).

c).- Utilización de unidades de análisis: se realizan a partir de las categorías anteriores elaboradas en referencia de los conceptos e ideas analizadas en la investigación.

d).- Aplicación de los resultados: después de la descomposición el material se reorganiza; se trata de construir el sentido de acuerdo al objeto de investigación en un texto

nuevo, luego de realizado el análisis del contenido e información. (Elaboración de informe preliminar y conclusiones).

En la siguiente guía de pautas se enuncian las preguntas que forman parte de la entrevista a cada estudiante, como se ha detallado anteriormente, el conjunto de las mismas, busca conocer las evidencias reconocidas por los entrevistados según las variables analizadas:

Dificultades (factores de entorno escolar), y obstáculos (factores conceptuales, procedimentales y actitudinales), así también; conceptualizaciones, disposiciones, resistencias y potencialidades, en la construcción de las narrativas escolares.

Todo ello sin desviar el foco de investigación que nos hemos planteado, las evidencias de aquellas dificultades y obstáculos afirmados por los estudiantes en la elaboración de sus escritos.

Instrumento para la realización de la entrevista (guía de pautas):

-Presentación:

-Escuela Asociada en donde se realizaron las intervenciones pedagógicas, (curso y materia):

-Breve descripción de las características situacionales del contexto escolar:

-Cuestionario:

A-¿Qué entiendes por narrativas pedagógicas?

B-¿Qué factores actúan como obstáculos, impidiendo a los docentes la producción de sus narrativas pedagógicas?

C-¿Cuál es el lugar que ocupa la lectura y la escritura pedagógica en el rol docente?

D- ¿Cuáles son las principales fuentes teóricas que sustentan las producciones biográficas escolares?

E-¿Qué factores son los que dificultan la actividad de pensar y producir narrativas pedagógicas?

F-¿Cuáles son algunas resistencias entre los docentes ante el trabajo colaborativo: la producción de narrativas de sus prácticas y la socialización de sus producciones pedagógicas?

G-¿Recuerdas momentos relevantes en tu biografía escolar antes y durante la formación docente que hayan impactado en la producción de tus narrativas pedagógicas?

Capítulo 5:

Análisis de datos

En base de la información obtenida en las entrevistas realizadas a los estudiantes quienes han participado en el proceso formativo, que ha tenido lugar en distintas escuelas de la ciudad de La Paz, en la provincia de Entre Ríos.

Estos alumnos residentes se han desempeñado, según las disposiciones reglamentarias en las intervenciones áulicas intensivas por el tiempo de un mes aproximadamente, a su culminación junto con la carpeta de Residencia, se entregan las producciones personales de las narrativas, como escritos elaborados sobre el recorrido de sus trayectos de formación en el espacio de residencia.

Para comenzar el análisis de la información de acuerdo a las pautas fijadas en el presente trabajo, se destaca la excelente disposición de cada uno de los estudiantes en la participación de las entrevistas.

Para la elaboración de la siguiente unidad de significación se tuvieron en cuenta las principales variables de análisis, (dificultades y obstáculos), que fueron construidas, a partir de los aportes conceptuales vertidos por categorías secundarias seleccionadas (subcategorías), que integran las preguntas de las entrevistas, que se agrupan, según el criterio de diferenciación formulado:

- Factores de entrono escolar o dificultades: Lugar o espacio de la lectura y escritura académicas, disposiciones y requerimientos institucionales para la producción de las narrativas pedagógicas, trayectorias escolares, vínculos y relaciones establecidas entre docentes, formadores, co-formadores y residentes.

- Factores conceptuales, procedimentales y actitudinales u obstáculos: Conceptualizaciones, miradas y posicionamiento sobre los enfoques pedagógicos, resistencias al cambio, socialización de producciones, elaboración y revisión de escritos académicos, utilización de fuentes teóricas, escritura y reflexión crítica.

Unidades de significación y análisis:

En esta etapa se han seleccionado previa lectura pormenorizada de las notas escritas e información tomadas de cada entrevista una serie de unidades, según la recurrencia de las respuestas brindadas:

Dificultades (factores de entorno escolar):

- 1-Espacios institucionales reducidos que traten la temática
- 2-Se lo reconoce como una tarea para completar el trayecto formativo institucional
- 3-Falta de instancias de abordaje específico para la producción de escritura docente
- 4-Entre los docentes persiste una concepción tradicional de enseñanza, de fuerte presencia institucional y social
- 5-La estructura del sistema educativo facilita la desvinculación entre los docentes
- 6-La escasa utilización de bibliografía y lecturas pedagógicas sobre narrativas
- 7-Los espacios para la lectura y la escritura académica son insuficientes
- 8-No se comparten espacios para la lectura de producciones pedagógicas entre estudiantes, docentes formadores y co-formadores

9-Falta integrar espacios de lectura y escritura en las cátedras de prácticas profesionales y residencia

Obstáculos (factores conceptuales, procedimentales y actitudinales profesional docente):

1-El trabajo teórico es bueno, pero no así su relación con las prácticas

2-El análisis conceptual no es detallado generando muchas incertidumbres

3-Falta de manejo conceptual pedagógico produce inseguridad en las prácticas

4-Fuerte presencia de concepciones pedagógicas tradicionales generan resistencias al cambio

5-Rutinas pedagógicas estructuradas, como el caso de la elaboración de planificaciones áulicas, falta de flexibilidad

6-No se evidencia una cultura colaborativa plena, sino de trabajo individual, enfocado en los resultados antes que los procesos

7-Impedimento de concretar las ideas innovadoras por temores al fracaso

8-Falta reforzar la cultura de lectura y escritura académica intra e interinstitucional, para optimizar la producción de biografías

9-Falta mejorar los vínculos entre docentes co-formadores, formadores y residentes en aspectos conceptuales y procedimentales

10-La revisión de los escritos o producciones narrativas no forma parte de la cultura de lectura y escritura académica, ya que no se escribe para que se socialicen

| Tabla: Unidades de significación y análisis | | | |
|--|----------------------------|--|----------------------------|
| Dificultades | Total de respuestas | Obstáculos | Total de respuestas |
| 1-Espacios institucionales reducidos | 5 | 1-Falta de relación y vinculación teoría y práctica | 7 |
| 2-Se focaliza en el resultado antes que en el proceso | 5 | 2-Deficiencia en el análisis conceptual, produce incertidumbres | 8 |
| 3-Falta de abordaje institucional | 6 | 3-Inseguridad en las prácticas por escaso manejo de contenidos pedagógicos | 7 |
| 4-Concepción tradicional de la enseñanza en las instituciones | 8 | 4-Prácticas pedagógicas tradicionales obstaculizan las innovaciones en aspectos metodológicos | 6 |
| 5-Desvinculación entre docentes, por estructura del sistema educativo | 8 | 5-Rutinas pedagógicas estructuradas escasa flexibilidad | 8 |

| | | | |
|---|----------|--|----------|
| 6-Escasa utilización y manejo de bibliografía pedagógica específica | 5 | 6-Falta de trabajo colaborativo, mayor tendencia individualizada | 8 |
| 7-Espacios académicos insuficientes para la lectura y escritura | 5 | 7-Temores al fracaso, impiden la innovación de métodos dinámicos de enseñanza | 6 |
| 8-Falta de espacios para socializar las producciones académicas | 7 | 8-Falta reforzar la cultura de lectura y escritura académicas | 8 |
| 9-Integrar espacios de lectura y escritura en las cátedras | 5 | 9-Falta crear mayor vínculo entre todos los actores intervinientes en el proceso de formación | 8 |
| | | 10-Falta conciencia de socialización de las producciones pedagógicas | 7 |
| Total general de respuestas: 54 | | Total general de respuestas: 73 | |
| Total de entrevistados: 8 estudiantes residentes | | | |
| Nota: Exposición de las categorías y subcategorías de análisis inferidas a partir de los datos obtenidos. | | | |
| Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por estudiantes residentes cursantes durante 2016. | | | |

Como se puede apreciar en la tabla de unidades de categorías y análisis construida a partir de la información obtenida, la misma tiene en cuenta la relación conceptual que se establece entre las preguntas formuladas y las variables que son objeto de la investigación, como se manifiesta anteriormente, esta relación puede sustentarse en la conceptualización de dificultades y obstáculos elaborada por Cañal (2007 p. 1-17).

En la primer columna (izquierda), se observan las dificultades, seguidas por el total de entrevistados que respondió sobre estas evidencias en la construcción de sus producciones pedagógicas, en la columna de la derecha, se presentan los obstáculos que destacan los residentes, de la misma manera se puede ver la cantidad de residentes que respondieron esas evidencias por ellos vivenciadas.

En la parte inferior de la tabla se pueden observar los totales de respuestas acumuladas según cada categoría construida en la selección.

Siendo el total de entrevistados de los estudiantes de residencia del profesorado en Historia.

En el momento de inferir la información que se ha recolectado y el mensaje que esta contiene, se debe reconocer la riqueza del método implementado en la misma, ya que este permite entender, los pensamientos, miradas, e interpretaciones desde donde se posicionan cada uno de los entrevistados, pudiendo conocer, las actitudes y representaciones que cada uno de los estudiantes futuros docentes tienen de la construcción de las narrativas pedagógicas.

El total de entrevistados, intervinientes en el proceso de formación docente en Historia, que es el punto de encuentro y foco de la presente investigación representa un grupo menor del colectivo de futuros docentes de una institución de formación docente.

Es así que, se debe estar atento a los datos alcanzados, ya que su representación es parte de la voz de los estudiantes que expresan sus realidades, como forma de finalizar un trayecto, que dará paso a la formación continua.

Los entrevistados evidencian en mayor relación obstáculos, que tienen que ver con los desempeños profesionales docentes directos, concernientes con las concepciones teóricas y metodológicas que condicionan la acción docente y esto en correspondencia, a su vez, en el impacto que producen en los escritos pedagógicos.

La mirada de los residentes se posiciona en cómo conoce y qué conoce el docente de su profesión desde el punto de vista epistemológico, ya que a partir de sus concepciones, y pautas se activan sus prácticas diarias y formas de narrar sus acciones.

Los obstáculos para la construcción de las narrativas tienen una directa vinculación con estos aspectos del desempeño profesional, ya que luego en el momento de definir las producciones narrativas, todo el bagaje de experiencias es escaso o poco relevante y su riqueza formativa es distante y superflua, no alcanzando los objetivos y expectativas planificadas.

La falta de una cultura de lectura y escritura más sólidas en el ámbito institucional es evidenciada como un obstáculo recurrente en las producciones narrativas, esto conlleva

a que el colectivo de estudiantes experimente mayores inseguridades y temores para el cambio, y la transformación de los procesos.

En esta investigación centrada en aquellas dificultades y obstáculos, sobre las producciones narrativas en su elaboración, y como se ha detallado, los estudiantes observan rutinas tradicionales que generan ciertas resistencias al cambio, entendiendo en este contexto, cambio, en su acepción integral de la actividad pedagógica innovadora.

En esta investigación el cambio forma parte constitutiva de las narrativas pedagógicas, no solo en su modalidad de producción, como proceso complejo, y multireferencial, sino también su socialización, contrastación, interpelación, revisión y lectura en ambientes colaborativos.

Entre las dificultades más señaladas se encuentran aquellas que corresponden a la fuerte identificación en las instituciones con las prácticas más tradicionales, que conceden una imagen institucional rígida, más verticalista, que impiden el desempeño de intervenciones más flexibles y reflexivas en las prácticas.

Esto impacta en las producciones narrativas, ya que los estudiantes residentes, tienden a mecanizar sus escritos, focalizando en los resultados para alcanzar la calificación cuantitativa, ante la formación cualitativa, que requiere una reflexión sobre el proceso.

La estructura del sistema educativo, permite la fragmentación de los vínculos entre docentes, y que se puede advertir desde la estructura del curriculum, y las jornadas.

Transitando por las materias o disciplinas, que requieren que los docentes, sobre todo del nivel medio o secundario, estén sujetos, a horas cátedras, en una institución por

un determinado tiempo y que luego, por ejemplo, en una mañana tienen que estar en dos o tres instituciones, esto también es evidenciado como dificultad.

En su aspecto de interferencia en las comunicaciones y desarrollos de los procesos educativos. Su impacto en las producciones pedagógicas se observa en que muchas veces los docentes co-formadores, no entienden o no están en acuerdo con las posiciones planteadas con sus colegas formadores, y no se genera un espacio de encuentro en donde estén presentes todos los actores del proceso de formación docente.

Estas dificultades evidenciadas por los estudiantes brindan pautas importantes que denotan, no solo la vida, sino también, las dinámicas complejas que conforman las culturas institucionales, generando ámbitos y microclimas escolares, que ponen barreras a la producción de los escritos pedagógicos de formación docente de los estudiantes residentes.

Conclusiones:

Las biográficas escolares representan la expresión de elaboración de la identidad de un contexto social, y político determinado, en la medida en que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos.

Biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente de acuerdo a las posiciones que van caracterizando su vida profesional. Rivas Flores, (2007 pp. 125-135).

Sepúlveda y Rivas (2003), señalan tres características en cuanto a la utilización de las narrativas biográficas en educación, como estrategias de reflexión para el cambio de los sujetos escolares.

Señalan que permiten compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica de sí mismo. Generan instancias democráticas y colaborativas de la investigación y permiten el proceso de reconstrucción ideológica, teórica y práctica de los sujetos. (2003 pp. 367-381).

Los procesos de escritura de las narrativas pedagógicas, y su posterior categorización, reformulación y análisis, permiten la identificación en los futuros docentes, de aquellos elementos fundantes que actúan de manera inconsciente en el instante de la concreción de las prácticas áulicas.

Es por ello que la comprensión de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, los aprendizajes, el conocimiento, los procesos de evaluación, se ven manifestados en las acciones pedagógicas cotidianas.

Estas también se ven reproducidas en una diversidad de dificultades y obstáculos para la construcción de prácticas innovadoras, superadoras y transformadoras. Muchas veces generadoras de ciertos malestares.

Estos escritos permiten a los futuros docentes ser conscientes de los fundamentos teóricos y metodológicos desde los cuales direccionan sus acciones pedagógicas.

Les permite comprender desde una mirada analítica y reflexiva, todas aquellas corrientes de pensamientos y circunstancias que han marcado y modelado su pensamiento a lo largo y extenso del tránsito por el sistema educativo.

Es una forma de entender la investigación misma en educación, posibilitando, a partir del conocimiento sistemático de sí mismo, posicionarse críticamente para reorganizar desde los resultados, su práctica profesional, presente y futura.

El objetivo general que hemos tomado como eje de esta investigación se sustenta en estos parámetros teóricos, conocer las dificultades y obstáculos que evidencian en la construcción de las narrativas pedagógicas, los estudiantes residentes del profesorado en Historia.

Como obstáculos evidenciados más recurrentes destacamos la falta de relación y vinculación entre los postulados teóricos trabajados y analizados, con la práctica, es decir el obstáculo que señalan los estudiantes está enfocado, en los conceptos y procedimientos que guían la acción de las prácticas, como desconectadas de las corrientes más innovadoras y transformadoras de la educación, (entre ellas el abordaje conceptual y metodológico de la cultura de lectura y escritura académica).

Estas acciones, generan incertidumbres, temores, que llevan a los estudiantes, futuros docentes a proseguir con rutinas estructuradas e inflexibles, características de otros momentos históricos en el devenir de la educación escolar.

Las dificultades que se evidencian son un correlato de los obstáculos, en total concordancia, podemos entender que los impedimentos en los procesos de producción de las narrativas se direccionan con la falta de identidad renovadora y reflexiva en las culturas institucionales, que continúan sosteniendo entornos educativos con claros vestigios tradicionales verticalistas, que orientan las prácticas pedagógicas.

Adentrarnos en la conclusión de los objetivos específicos nos permitió conocer cómo los estudiantes residentes evidencian y caracterizan como barreras para la producción de las narrativas pedagógicas los obstáculos y dificultades.

En el primer caso los impedimentos son caracterizados como prácticas del orden profesional con fuertes lazos tradicionales de la concepción educativa, que generan barreras metodológicas y una persistencia de valores contrarios a la articulación y el trabajo colaborativo.

En cuanto a las dificultades son caracterizadas como barreras que detienen las dinámicas institucionales impidiendo la comunicación, la producción, la reflexión y la socialización de los escritos, en espacios que fomenten el intercambio de producciones académicos.

En el siguiente objetivo se indagó sobre el impacto de los obstáculos y dificultades en la producción de las narrativas en este punto podemos concluir que los obstáculos son

generadores de inseguridad en el desempeño de los residentes, quienes plasman en sus escritos la falta de solidez conceptual y procedimental.

Las dificultades tienen un impacto muy importante en las producciones ya que los residentes dicen contar con una desvinculación amplia en los procesos que tienen que ver con las comunicaciones de sus producciones.

Esto tiene su relación a partir de los escasos espacios brindados en las cátedras de prácticas profesionales y residencia, para los tiempos de actividad y apropiación de los conocimientos y estrategias necesarias para la elaboración de narrativas de mayor calidad académica, según la visión de los estudiantes.

Teniendo presente los trayectos de formación los estudiantes evidenciaron claros vestigios de pertenencia e identificación con experiencias pedagógicas anteriores, a la formación docente que son contrastadas y comparadas con las experiencias de las prácticas profesionales, (posicionamiento dual estudiante/docente, pasado/presente), esto es transcrito en las narrativas profesionales, como fundantes en las instancias de construcción de escritos docentes, según lo manifiestan.

A partir del análisis de las resistencias y las disposiciones que los residentes evidenciaron en los momentos de construir sus escritos biográficos docentes, se destacan los tipos de culturas y costumbres arraigados en las instituciones docentes sobre una importante adaptación de las practicas más tradicionales, que imposibilitan la utilización de nuevas estrategias y elementos de análisis y reflexión de las prácticas.

Tales como son las construcciones y socializaciones de las narrativas pedagógicas, este hecho señalado, repercute esencialmente, en las culturas de lectura y escritura académicas de los futuros docentes, ya que estos, se enfrentan a posiciones desencontradas en cuanto a las prácticas y desempeño de docentes formadores y co-formadores.

La elaboración, comunicación, socialización y formación para una profesionalización docente reflexiva y productora de escritos sobre sí, fundamentada en la cultura de la lectura pedagógica, que tome y se apropie de prácticas democráticas y colaborativas, en espacios plurales donde encuentren lugar todas las voces posibles de cada uno de los actores institucionales.

Esto requiere de una apertura de las prácticas que entiendan que existen potencialidades a desarrollar desde un posicionamiento claro como objeto de estudio docente, de sus propias prácticas.

Conociendo, investigando, indagando, y analizando, las diversas voces de los estudiantes, más allá de producir nueva teoría, en un marco referencial de la actividad docente.

Hemos construido nuevos andamios, abriendo otras “puertas”, para futuras investigaciones en educación que revisiten contenidos y exposiciones teóricas, para encontrar nuevos “caminos”, que inviten a transitar los cambiantes y complejos escenarios educativos de la realidad presente, con miras a las transformaciones y mejoras de las prácticas docentes.

Bibliografía

Achilli, M. E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor. Universidad de Rosario. Colección Universitas.

Barnechea, M.M. González, E. & Morgan, M. (1998). *La Producción de Conocimientos en Sistematización*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia.

Barthes, R. (1997). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Benjamin, W. (1987). *Escribiendo y recordando*. En: Lectura y escritura de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación. Kramer, S. proyecto de investigación cultura, modernidad y lenguaje: lectura y escritura de maestros en sus historias de vida y formación. Universidad Católica de Rio de Janeiro. Brasil.

Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>.

Cañal, P. (2007). *La investigación escolar, hoy. Didáctica de las ciencias experimentales*. Sevilla, España. Alambique.

Comilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación “Didáctica de Nivel Superior Universitaria”. Santiago, Chile.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires. CLACSO.

Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gudmundsdottir, Sigrun. (1998). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs.As.: Amorrortu Editores.

Hernandez Sampieri, R., (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico. Mc Graw Hill.

Hunter, M. y Kieran, E. (1998). (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs.As.: Amorrortu Editores.

Konder, L. (1996). *A poesía de Brecht e a História*. Rio de Janeiro: Zahar.

Konder, L. (1998). *Walter Benjamín: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus.

Kramer, S. (1992). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Sao Paulo: Ática.

Kramer, S. y Jobin, E. & Souza, M. (1996). *Historia de professores: Leitura, escritura e pesquisa em educacao*. Sao Paulo: Ática.

Larrosa, J., & Díaz, M. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta Editorial.

Mandler, J. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac2.pdf>.

McEwan, Hunter (1998). *Las narrativas en el estudio de la docencia*. En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Palmer, R. (1969). *Hermenéutica*. En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Rívas, Flores, J. (2007). *Vida experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*. En Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires: Noveduc.

Robinson, J. y Hawpe, L. (1986). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs.As.: Amorrortu Editores.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1990), *Etnografía y teoría de la investigación educativa*, México, Centro de Investigacion y Estudios Avanzados firl IPN.

Rodriguez Gomez, G., Gil Flores, J. y Garcia Gimenez, E. (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga, España. Ediciones Aljibe.

Sepúlveda, M. Rívas, J. (2007). *Voces para el cambio. Las biografias como estrategias de desarrollo profesional*. En Santos, M. Angel y Beltran (editors). *Conocimiento y esperanza*. Malaga, Universidad de Malaga.

Shulman, L. Wittrock, M (Ed). (1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Paidós.

Souto M., Barbier y otros (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Colección Formador de formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Tarulli, G. y Sattler, S. (2002). *Algunos quiebres que permiten pensar las prácticas*. Material de las cátedras: Práctica de la enseñanza y Seminario de la Práctica Docente I. Paraná, Argentina: UNER.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos aires, Argentina. Ediciones Paidós.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial de las Ciencias.

Zeichener, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance, Milwaukee, Wisconsin, EE.UU.

Leyes y Resoluciones:

Ley Nacional de Educación Superior N° 24521. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 10 de agosto de 1995.

Ley Nacional de Educación N° 26206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2016.

Ley Provincial de Educación N° 9890 (Entre Ríos). Boletín Oficial de la Provincia de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos, 03 de julio de 2001.

Resolución N° 0765/14 del C.G.E. (E.R.). Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Paraná, Entre Ríos, 12 de marzo de 2014.

Anexos:

A continuación se presentan a modo de ejemplificar, algunos trabajos que han realizado los estudiantes de la cátedra de Residencia en su trayecto final al culminar las intervenciones áulicas, estas son una serie de construcciones narrativas producidas por ellos (seis), que son entregadas al docente formador de Residencia, en ellas podemos ver plasmado en forma práctica algunos de los aportes realizados por los estudiantes en las entrevistas de esta investigación.

Anexo n° 1

Narrativa pedagógica que pertenece a Estudiante N°1

Estudiante residente del profesorado en Historia

Lugar y fecha de elaboración: La paz, Entre Ríos, noviembre de 2016

Introducción

La siguiente narrativa pretende desarrollar mi experiencia en el camino de la residencia, la cual hizo un aporte significativo en esta etapa de mi formación.

Las instituciones donde realice dichas prácticas fueron, la Escuela Secundaria N° 9 Domingo Faustino Sarmiento, ubicada en Echague y Berutti y la Escuela Secundaria Doctor Enrique Huber, ubicada en French y España de la ciudad de La Paz. Los cursos donde primeramente observe, y luego desarrolle clases de acuerdo a lo planificado fueron:

en 1º Año “C” en la cátedra de historia y en 5º Año “B” en la cátedra de Formación Ética y ciudadana.

La experiencia en el aula fue distinta en ambos cursos, ya que los mismos variaban de acuerdo a las necesidades, edades, comportamientos, atención, etc. Esto me ayudo a concentrarme más en lo que es la planificación, es decir en el sentido de la producción de conocimientos, y la planeación de la clase con el propósito de emplear variadas metodologías, siempre teniendo en cuenta las necesidades del alumno.

Dicha experiencia se llevó a cabo durante 8 semanas, durante las cuales pude observar dos clases y así realizar un diagnóstico del grupo de estudiantes, y llegar a conocer necesidades, dificultades y fortalezas Durante este recorrido se han presentado una serie de obstáculos, los cuales han servido para continuar con esta experiencia de enseñanza/ aprendizaje.

Dichos obstáculos trataron de resolverse, los que se pudieron, con mayor o menor efectividad, dependiendo de cada uno.

Transcurrieron también, dentro de esta experiencia ciertas categorías de vital importancia que se transformaron en inevitables en este proceso de formación. Con esto me refiero a lo que son: La enseñanza, La Planificación, La Relación Docente/ Alumno, La Experiencia de la Enseñanza, La Experiencia de Aprender, El Sujeto Docente, El Sujeto Alumno, El Docente co-formador, Instituciones Educativas (Escuelas asociadas) y otras.

Dentro de la multiplicidad de factores intervinientes he tomado tres de ellas para realizar un desarrollo más profundo, aunque visiblemente se entrecuzaran en el transcurso

de dicha narrativa. Las mismas son La Planificación, La Experiencia de la Enseñanza y El Sujeto Alumno y las he elegido porque son las que más me han llevado a realizar una reflexión más profunda acerca del sentido de la práctica educativa.

Desarrollo

En dicha narrativa es preciso desarrollar la experiencia obtenida a lo largo de esta etapa de las prácticas educativas, por lo que me centrare en las categorías antes mencionadas para hacer hincapié en lo que fue este proceso de formación como futuros docentes.

Mis prácticas, como antes dije, fueron desarrolladas en la Escuela Secundaria N° 9 Domingo Faustino Sarmiento, y en la Escuela Secundaria Doctor Enrique Huber donde realicé observaciones, primeramente y prácticas intensivas luego en dos cursos diferentes, de los cuales uno, el de Historia pertenecía al Ciclo Básico y el otro, el de Formación Ética y Ciudadana perteneciente al Ciclo Orientado.

Al comenzar con esta experiencia educativa nos encontramos con grupos múltiples, en donde predomina la diversidad y la heterogeneidad, por lo que se debió tener presente ciertas cualidades a la hora de realizar la planificación, en el sentido de la producción de conocimientos, lo cual se convirtió en un verdadero desafío, ya que no fue fácil dar con ciertas estrategias y metodologías para cada grupo en particular y así poder permitirle al alumno cierta enseñanza/ aprendizaje significativo y de valoración.

Y digo no fue fácil porque comenzamos a transitar un camino donde se ponen en juego una serie de factores importantes tales como que metodologías usar, que estrategias,

que recursos, que actividades, como usarlas, en fin, como planificar de acuerdo al grupo de alumnos al cual nos debemos dirigir.

La planificación debió ser realizada previamente a cada clase y para dos cursos diferentes, es decir para un 5° Año de Humanidades y Ciencias Sociales del Ciclo Orientado y para un 1° Año del Ciclo Básico. Para la misma contamos con material teórico brindado por los docentes, que en sí no fue mucho, pero sí de mucha ayuda y también con el conocimiento acumulado en estos cuatro años de formación, para así comenzar con este proceso.

Además, contábamos con las observaciones realizadas previamente a cada grupo, por lo que resulto más factible la realización de la misma.

Particularmente planificar fue un verdadero desafío, en el sentido de pensar continuamente que hago, que utilizo y como lo utilizo, teniendo en cuenta siempre lo propuesto por el diseño curricular de la provincia de Entre Ríos, el cual fue el instrumento esencial para esta realización, ya que el diseño es a la vez, propuesta, concreción y apertura de nuevos sentidos para la educación secundaria.

Por lo que respecta a las escalas del objeto de estudio, los diseños curriculares muestran su voluntad diversificadora en cuanto a los contenidos.

La tarea del diseño es representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación para anticipar como será posible desarrollarlas, conservando siempre su carácter de prueba o intento, ya que la planificación no se realiza de la nada, en abstracto.

Es un acto eminentemente práctico; se orienta en función de la acción y su objeto se realiza en la práctica. Así mismo la planificación deben ser representaciones útiles.

También se tuvo en cuenta el texto de *Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi*, en el cual se plasma la definición de planificación como: “Plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria”, etcétera.

En cierto sentido, planificar fue un recorrido de enseñanza anticipatorio que fue abriendo la posibilidad de una reflexión y de un enriquecimiento de la práctica en sí, al ir desarrollándola y modificándola en función de las situaciones concretas que se iban desarrollando.

Para alcanzar los objetivos educativos, su organización y su secuencia, la selección de contenidos fue muy importante en la planificación realizada para los dos cursos en particular ya que son los contenidos los elementos más valorados de la planificación, como instrumento para organizar y comprender el tema a ser expuesto en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Así mismo fue indispensable partir de los conocimientos previos que traía el alumno, teniendo en cuenta tanto dificultades como fortalezas, e inducirlo a un camino de conceptos nuevos, construyendo así nuevos conocimientos, mediante la utilización de métodos y estrategias.

En el desarrollo de la práctica docente, como experiencia, se combinaron diferentes métodos de enseñanza.

Reflexionando y teniendo en cuenta que no se puede pensar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin tener en cuenta el contexto y la situación en que están inmersos

Teniendo en cuenta que los saberes disciplinares tienen una importancia fundamental, ya que ellos son los que nutren y dan lógica a los contenidos.

El nuevo contexto demanda una ruptura respecto a algunas de las funcionalidades que tradicionalmente habían tenido la geografía y la historia en la enseñanza.

Por lo tanto, la enseñanza debe tener en cuenta los progresos, métodos y tradiciones científicas referentes en sus áreas referentes y los saberes comunicados en los procesos de enseñanza- aprendizaje se plantean a escala de complejidad muy diferentes, y sus objetivos son también muy diferentes.

En esta experiencia de la enseñanza se pusieron en juego una serie de factores, los cuales debieron ser asumidos, estudiados y comprendidos para poder llevar adelante este recorrido.

Para conocer cada grupo se hizo necesario realizar un diagnóstico, el cual se entiende como un proceso a través del cual conocemos el estado o situaciones en el que se encuentra algo y así poder pasar a realizar mi propia experiencia de la enseñanza.

En relación al trabajo del alumno, la mayor parte de mis prácticas dentro del aula se enfocó en el desarrollo particular de cada estudiante, aunque en ocasiones se empleó el trabajo en equipo, más para superar dificultades y autocorregir.

En uno de los cursos asignados me encontré con un grupo totalmente numeroso, inquieto, y desobediente, estos fueron obstáculos que debí superar con gran esfuerzo y dedicación. Estas clases al ser bastantes sirvieron para darme cuenta de ciertas dificultades que se presentan dentro del aula, y que hace falta de mucha innovación para poder superarlos.

Teniendo en cuenta la disposición para aprender de los alumnos, el nivel de desarrollo evolutivo y los conocimientos previos, se pasó a desarrollar métodos y estrategias de enseñanza.

Las estrategias son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora socio cognitiva, tales como la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, etc. Todas ellas pueden ser consideradas como estrategias de enseñanza en cuanto marcan un modo general de plantear la enseñanza-aprendizaje y generan prácticas para conseguirlo.

Podríamos decir que una estrategia es la organización secuenciada de la acción. Esto implica una actividad consciente, previsor y planificada, una secuenciación de los pasos a seguir para lograr unos objetivos. “*Estrategias didácticas. Una construcción del docente. Mg. Marcela Manuale.*”

En mi experiencia de enseñanza, la verdad, trabajar con uno de los cursos asignados, el de Historia fue un gran desafío ya que era un grupo muy numeroso e inquieto, se dificultaba bastante la enseñanza, pero pude poner en práctica los métodos y estrategias de enseñanza que tenía preparado, y así lograr un poco de su atención, dentro de todo realizaban las actividades propuestas y mostraban, interés por la clase.

En el otro curso, el de Formación Ética, mi experiencia fue totalmente opuesta a la de Historia, y es aquí donde me di cuenta y pude reflexionar acerca de lo bueno que había sido me que haya tocado un grupo totalmente distinto, ya que este, (el de formación etica) era un grupo de 22 alumnos, dentro del aula todos trabajaban nunca tuve problemas en cuanto a la enseñanza. Al momento de reconstruir conocimientos previos, la mayoría respondía correctamente, participaban y eran muy respetuosos.

Por lo que mi experiencia de enseñanza fue muy buena, por un lado, porque, con el primer grupo tuve que innovar, tratar de lograr cierto interés, ir a las clases cargada de contenido para enseñar lo mejor posible y no bajar los brazos frente a un grupo tan difícil y por el otro porque cada clase era algo tan lindo, es muy satisfactorio que los chicos respondan, sentirse desagraviada con tu enseñanza.

El aula un lugar de encuentro con la cultura. El enseñar no es repetir los contenidos curriculares, pretendemos ayudar a reflexionar críticamente. “*Nuevas perspectivas didácticas en el aula. Bixio, Cecilia Homo sapiens ediciones, 2000*”.

Como alumna y como futura docente, en cuanto a los saberes adquiridos pienso que los mismos se presentaron y tomaron cuerpo a través de un largo tiempo de aprendizaje (y lo seguirán haciendo), para luego pasar a realizar mis prácticas educativas.

En este transcurso fue de mucha importancia la presencia del profesor de residencia, el cual estuvo siempre presente en lo que pudieron, explicándonos a nosotros sus alumnos, como presentar nuestra clase frente a nuestros alumnos.

El docente utiliza en su diario accionar en el aula, diferentes recursos que le permiten acercar los contenidos escolares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje por parte de los alumnos.

El sujeto del aprendizaje es el educando, en este caso nosotros los alumnos, considerado tradicionalmente como receptor de conocimientos, y actualmente como partícipe activo del proceso.

En mi posición de sujeto alumno siempre hubo una serie de componentes intervinientes como, sentimientos, preocupaciones, ansiedades, y el conocimiento y dominio de todas estas, se tradujo en un buen desempeño en clase.

Si el alumno logra un conocimiento acabado de sus fortalezas y flaquezas, y aprende a convivir con ellas, aprovechando las primeras y mejorando las segundas, con la ayuda del docente, con quien comparte esas experiencias, seguramente el resultado será positivo, y lo fue en mi caso.

El espacio escolar actuó siempre como situación o escenario de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos alumnos

Durante esta etapa me tocó que me hayan ido a observar en la mayoría de las clases, y la primera vez me sentí como muy intimidada, pero ya luego todo pasó, te das cuenta que

están ahí para ayudarte, para evaluarte como alumnos, porque es su obligación como nuestros profesores.

Cada etapa evolutiva fue tomada teniendo en cuenta su particularidad, a efectos de aprender los contenidos como alumna, para luego desarrollarlos como docente, considerando, siempre los cambios ocurridos en dicho transcurso del cursado, para realizar una buena práctica docente.

En este proceso de enseñanza por parte del docente y de aprendizaje por mi parte, como alumna, siempre hubo cierto compromiso a la hora de corregir, explicar y ayudar.

Conclusión

La residencia es una asignatura importante y eminentemente práctica, por medio de la cual pude demostrar habilidades, destrezas, aptitudes, así como también reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos.

Las practica docente fue algo muy valioso para mi formación, ya que aprendí muchísimo clase a clase ya sea al momento de planificarla, luego de estudiarla para así poder llevarla a cabo y estar ahí al pendiente de todo cada clase. Fue propia de mi proceso formativo y lo sentí como una apropiación del oficio docente.

El contacto realizado con el campo profesional me permitió familiarizarme, por así decirlo, con la institución educativa, establecer espacios de análisis, reflexión y producción de conocimientos sobre la enseñanza.

Las mismas me llevaron a la crítica, al cuestionamiento a la duda de que si lo que estaba haciendo era lo adecuado o lo más idóneo, de asumir la inseguridad cada vez que me enfrentaba a un grupo estudiantil, de poner a prueba y crítica mis conocimientos y saberes profesionales, que de hecho no son ni acabados, ni completos. Por supuesto los docentes siempre estuvieron ahí para marcarme todo lo bueno y lo no tan bueno que tenía que mejorar.

Fue precisamente las prácticas, el ejercicio de esta profesión, lo que me enseñó cuanto de lagunas y necesidades de saber tenía, pero a la vez, también sirvió para ponerme a prueba a mí misma, a mis conocimientos, demostrar y demostrarme cuanto podía dar, hasta donde podía lograr llegar. Así mismo me ayudó a estar cien por cien segura de que es lo que me gusta, es lo que yo quiero.

El hecho de no haber estado nunca frente a un grupo de alumnos y muy numeroso como era uno de ellos, me resultaba un poco inquietante, pero pude sobrellevar las clases dadas gracias a ciertas estrategias implementadas.

Con el otro de los grupos fue totalmente distinto, es decir que tuve dos experiencias totalmente opuestas, pero las dos me ayudaron a crecer y perfeccionarme.

En lo personal las prácticas fueron una experiencia muy linda, una etapa cumplida en este camino hacia la docencia.

¡Quién se atreve a Enseñar, nunca debe dejar de Aprender!!



Enseñar es Aprender dos veces!!

Anexo n° 2

Narrativa pedagógica que pertenece a Estudiante N° 2

Estudiante residente del profesorado en Historia

Lugar y fecha de elaboración: La paz, Entre Ríos, noviembre de 2016

INTRODUCCIÓN

La siguiente narrativa pretende desarrollar mi experiencia en el camino de la práctica docente, la cual hizo un aporte significativo en esta etapa de mi formación.

Las instituciones donde mi Residencia fueron: Escuela Secundaria N° 10 “Recuerdos de Provincia”: rol de preceptor; Escuela Secundaria N° 9 “Domingo Faustino Sarmiento”: rol de bibliotecario. Estos roles me permitieron tener un conocimiento de cómo es la tarea que llevan a cabo tanto el preceptor como el bibliotecario, ya que es algo que se realiza fuera del aula pero que es de suma importancia en el desarrollo cotidiano de la vida institucional.

Escuela Secuela N° 15 “ Domingo French”: prácticas intensivas. Me designaron el mismo curso, 4to “B” del Ciclo Orientado para dar la carga horaria tanto de la cátedra Historia como Formación Ética Ciudadana.

La experiencia en el aula fue muy gratificante, un grupo compuesto por 9 estudiantes, respetuosos y predispuestos a la realización de las actividades.

Al tener el mismo curso, en el mismo día las dos materias me implico una mayor concentración en lo que la planificación, es decir, en el sentido de la producción de conocimientos, y la planeación de la clase con el propósito de emplear variadas metodologías, siempre teniendo en cuenta las necesidades del alumno.

Me sirvieron para ello las clases de observación, ya que me permitieron realizar un diagnóstico del grupo y llegar mínimamente a conocer necesidades, dificultades y fortalezas.

Como en todo proceso también se presentaron ciertos tipos de obstáculos que son necesarios para que como futura docente me pueda desenvolver mejor en mi profesión.

Transcurrieron también, dentro de esta experiencia, ciertas categorías de vital importancia que se transformaron en inevitables en este proceso de formación. Con esto me refiero a lo que son: la enseñanza, la planificación, la relación docente/alumno, la experiencia de la enseñanza, la experiencia de aprender, el sujeto docente, el sujeto alumno, el docente co-formador, instituciones educativas (escuelas asociadas) y otras.

Dentro de la multiplicidad de factores intervinientes he tomado tres ellos para realizar un desarrollo más profundo aunque visiblemente se entrecruzarán en el transcurso de dicha narrativa. Las mismas son la planificación, la experiencia de enseñanza y el sujeto alumno y las seleccione porque son las que han hecho reflexionar aún más acerca del sentido de la práctica docente.

DESARROLLO

En dicha narrativa es preciso desarrollar la experiencia obtenida a lo largo de esta etapa de Residencia por lo que me centrare en las categorías antes mencionadas para hacer hincapié en lo que fue este proceso de formación como futura Profesora de Historia.

Mis prácticas, como antes dije, fueron desarrolladas en la Escuela Secundaria N° 15 “Domingo French”, donde realice observaciones primeramente y practicas intensivas luego en el mismo curso, donde di las dos cátedras.

Al comenzar con esta experiencia educativa nos encontramos con grupos múltiples, en donde predomina la diversidad y heterogeneidad por lo que se debió tener presente ciertas cualidades a la hora de planificación, en el sentido de la producción de conocimientos, volcada en la secuencia didáctica, lo cual se convirtió en un verdadero desafío, ya que no fue fácil dar ciertas estrategias y metodologías para cada materia en particular y así poder permitirle al alumno cierta enseñanza/ aprendizaje significativo y de valoración.

Y digo no fue fácil porque comenzamos a transitar un camino donde se ponen en juego una serie de factores imperantes tales como qué metodologías usar, que estrategias, que recursos, que actividades, como usarlos, en fin, como planificar de acuerdo al grupo de alumnos al cual no debemos dirigir.

La planificación debió ser realizada previamente a cada clase. Para la misma contamos con algún material teórico brindado para los docentes y también con el conocimiento acumulado en estos años de formación pero así poder comenzar con este proceso.

Además las observaciones previas hicieron más factible la realización de la misma.

Particularmente planificar me llevo a pensar y repensar continuamente qué hago, qué utilizo y cómo lo utilizo, teniendo en cuenta siempre lo propuesto por el Diseño Curricular de la provincia de Entre Ríos, el cual fue una herramienta esencial para esta realización, ya que el diseño es a la vez propuesta, concreción y apertura de nuevos sentidos para la educación secundaria.

Por lo que respecta a las escalas del objeto de estudio, los diseños curriculares muestran su voluntad diversificadora en cuanto a los contenidos.

La tarea del diseño es representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación para anticipar como será posible desarrollarlas, conservando siempre su carácter de prueba o intento, ya que la planificación no se realiza de la nada, en abstracto.

Es un acto eminentemente práctico; se orienta en función de la acción y su objeto se realiza en la práctica. Así mismo las planificaciones deben ser representaciones útiles.

También se tuvo en cuenta el texto de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, en el cual se plasma la definición de planificación como: “Plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria”, etcétera.

En cierto sentido, planificar fue un recorrido de enseñanza anticipatorio que fue abriendo la posibilidad de una reflexión y de un enriquecimiento de la práctica en sí al ir

desarrollándola y modificándola en función de las situaciones concretas que se iban desarrollando.

Para alcanzar los objetivos educativos, su organización y su secuencia de contenidos fue muy importante en la planificación realizada para el curso en particular ya que son los contenidos los elementos más valorados de la planificación, como instrumento para organizar y comprender el tema a ser expuesto en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Así mismo fue indispensable partir de los conocimientos previos que traía el alumno, teniendo en cuenta tanto las dificultades como fortalezas e inducirlo a un camino de conceptos nuevos, construyendo así nuevos conocimientos, mediante la utilización de métodos y estrategias.

En el desarrollo de la práctica docente, como experiencia, se combinaron diferentes métodos de enseñanza.

Reflexionando y teniendo en cuenta que no se puede pensar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin pensar en el contexto y la situación en que están inmersos.

Teniendo en cuenta que los saberes disciplinares tienen una importancia fundamental, ya que ellos son los que nutren y dan lógica a los contenidos.

El nuevo contexto demanda una ruptura respecto a algunas de las funcionalidades que tradicionalmente habían tenido la geografía y la historia en la enseñanza.

Por lo tanto la enseñanza debe tener en cuenta los progresos, métodos y tradiciones científicas referentes en sus áreas y los saberes comunicados en los procesos de enseñanza-

aprendizaje e plantean a escala de complejidad muy diferentes, y sus objetivos son también muy diferentes. “Didáctica de las Ciencias Sociales geografía e historia” Hernández Cardona Grao, 2002.

Para conocer el grupo se hizo necesario realizar un diagnóstico, el cual se entiende como un proceso a través del cual conocemos el estado o situaciones en el que se encuentra algo y así poder pasar a realizar mi propia experiencia de la enseñanza a alguien. “El diagnóstico en el aula” Elena Luchetti y Omar Berlanda, Magisterio del Río de la Plata, 1997.

En relación al trabajo del alumno, la mayor parte de mis prácticas dentro del aula se enfocó en el desarrollo particular de cada estudiante, aunque en ocasiones se empleó el trabajo en grupo, más para superar dificultades y autocorregir.

Teniendo en cuenta la disposición para aprender de los alumnos, el nivel de desarrollo evolutivo y los conocimientos previos, se pasó a desarrollar métodos y estrategias de enseñanza.

Las estrategias son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora socio cognitiva, tales como la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, ETC. Todas ellas pueden ser consideradas como estrategias de enseñanza en cuanto marcan un modo general de plantear la enseñanza-aprendizaje y generan prácticas para conseguirlo.

Podríamos decir que una estrategia es la organización secuenciada de la acción. Esto implica una actividad consciente, previsor y planificada, una secuenciación de los

pasos a seguir para lograr unos objetivos. “Estrategias didácticas. Una construcción del docente” Marcel Manuale.

En mi experiencia de enseñanza logré poner en práctica los métodos y estrategias de enseñanza que tenía preparados para cada clase. Los alumnos en todo momento se mostraban predispuestos a realizar las actividades y mostraban interés por la clase. Al momento de reconstruir conocimientos previos, la mayoría respondía correctamente y participaba.

En general las clases dadas tanto en Historia como Formación Ética y Ciudadana, en el mismo curso, fueron productivas, por lo que mi experiencia de enseñanza fue muy buena.

Al ser el mismo grupo y tener las dos materias seguidas en el mismo día, tuve que innovar, tratar de lograr cierto interés, ir a las clases cargada de contenidos para enseñar lo mejor posible y no bajar los brazos siendo esta mi etapa final de la carrera.

Es el aula un lugar de encuentro con la cultura. El enseñar no es repetir los contenidos curriculares, pretendemos ayudar a reflexionar críticamente. “Nuevas perspectivas didácticas en el aula” Bixio Ceclia, Homo Sapiens Ediciones, 2000.

Como alumna y como futura docente, en cuanto a los saberes adquiridos pienso que los mismos se presentaron y tomaron cuerpo a través de un largo tiempo de aprendizaje (y lo seguirán haciendo), para luego pasar a realizar mis prácticas educativas.

En este transcurso fue de mucha importancia la presencia de nuestro profesor de Residencia, quien estuvo siempre en lo que pudo, explicando, aconsejando, corrigiendo, aportando ideas de cómo presentar la clase frente a nuestros alumnos.

El docente utiliza en su diario accionar en el aula, diferentes recursos que le permiten acercar los contenidos escolares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje por parte de los alumnos.

El sujeto de aprendizaje es el educando, en este caso nosotros los alumnos, considerado tradicionalmente como receptor de conocimientos, y actualmente como Participe activo del proceso

En mi posición de sujeto alumno siempre hubo una serie de componentes intervinientes como sentimientos, preocupaciones, ansiedades y el conocimiento y dominio de todas estas, se tradujo en mi desempeño n la clase.

Si el alumno logra el conocimiento acabado de sus fortalezas y flaquezas y aprende a convivir con ellas, aprovechando las primera y mejorando las segundas, con la ayuda del docente, con quien comparte esas experiencias, seguramente el resultado será positivo, y lo fue en mi caso.

El espacio escolar actuó siempre como situación o escenario de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos alumnos.

Durante esta etapa me tocó que me vayan a observar y la primera vez me sentí muy intimidada, nerviosa, pero luego todo paso, te das cuenta que están ahí para ayudarte, para evaluarte como alumnos, para también reforzar nuestras fortalezas y flaquezas.

Cada etapa evolutiva fue tomada teniendo en cuenta su particularidad, a efectos de aprender los contenidos como alumna, para luego desarrollarlos como docente, considerando, siempre los cambios ocurridos en dicho transcurso del cursado, para realizar una buena práctica.

En este proceso de enseñanza por parte del docente y de aprendizaje por mi parte, como alumna, siempre hubo cierto compromiso a la hora de corregir, explicar y ayudar.

CONCLUSIÓN

La práctica es una asignatura importante y eminentemente práctica, por medio de la cual pude demostrar habilidades, destrezas, así como también reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos.

La Residencia como último paso fue algo muy valioso para mi formación, ya que aprendí muchísimo clase a clase ya sea al momento de planificarla, luego de estudiarla para así poder llevarla a cabo y estar ahí pendiente de todo Cada clase. Fue propia de mi proceso formativo y la sentí como una apropiación del oficio docente.

El contacto realizado con el campo profesional me permitió familiarizarme, por así decirlo, con la institución educativa, establecer espacios de análisis, reflexión y producción de conocimientos sobre la enseñanza.

Las mismas me llevaron a la crítica, al cuestionamiento, a la duda de que si lo que estaba haciendo era lo adecuado o lo más idóneo, de asumir la inseguridad cada vez que me enfrentaba al grupo estudiantil, de poner a prueba y critica mis conocimientos y saberes

profesionales, que de hecho no son ni acabados ni completos. Por supuesto los docentes estuvieron ahí para marcarme lo bueno y lo no tan bueno que tenía que mejorar.

Fue precisamente la práctica, el ejercicio de esta profesión, lo que me enseñó cuanto a lagunas y necesidades de saber tenía, pero a la vez, también sirvió para ponerme a prueba a misma, a mis conocimientos, demostrar y demostrarme cuanto podía dar, hasta donde podía lograr llegar. Así mismo me ayudo a estar más segura de que es lo que me gusta, es lo que yo quiero.

Bibliografía:

- Silvina Gvirtz y Mariano Palmidessi. ELABC de la tarea docente: curriculum y Enseñanza. 3ª ed, Buenos Aires, Aique 2012.
- Xavier Hernandez Cardona. Didáctica de las Ciencias Sociales geografía e historia. Barcelona, Editorial Grao, 2002.
- Elena Luchetti y Omar Berlanda. El diagnóstico en el aula, Magisterio del Rio de la Plata, 1997.

Anexo n° 3

Narrativa pedagógica que pertenece a Estudiante N° 3

Estudiante residente del profesorado en Historia

Lugar y fecha de elaboración: La paz, Entre Ríos, septiembre de 2016

Introducción:

En la siguiente narrativa propondremos relatar la experiencia acontecida durante el periodo de prácticas intensivas en la materia Historia, de la cátedra Residencia, del Profesorado de Historia, para lo cual también se confrontarán las experiencias con la teoría aprendida durante el periodo de formación.

Desarrollo:

Como se anticipó, en este informe se pretende expresar lo acontecido durante la experiencia de campo llevada a cabo durante el periodo de Residencia. El cual inició en el año 2015, pero cuestiones de tiempo ajenas a la cátedra, se culminó entre los meses de junio y septiembre del corriente, en el Colegio Secundario N°21 “Bartolomé Gonzales”. Durante los primeros momentos de observaciones se posibilitó un acercamiento hacia el contexto en el cual funciona dicho establecimiento y la manera en que se desarrolla una clase, siendo estos los primeros encuentros con el momento de clase, los que fueron de gran importancia para iniciar los diagnósticos que ayudarían a planificar las clases y actividades que, según la evaluación previa del grupo, se consideraron más adecuadas.

En cuanto al edificio de la escuela, se encuentra sobre la Avenida H. Irigoyen esquina Boca de Tigre, una asfaltada y la otra de ripio, pero de fácil acceso, cuenta con un sector de aulas que fueron construidas recientemente y otro que no aparenta ser nuevo, un patio central y aulas que funcionan en lo que parecen ser salones de grandes dimensiones divididos por separaciones de machimbre bastante precarias, que dejan conectadas las aulas, lo que hace que el desarrollo de las clases en algunos momentos sea difícil, sobre todo porque en el aula contigua se dictaban clases de

El grupo de alumnos está integrado por 18 chicos de entre 17 y 19 años, no muy participativos, con muy buena conducta y que relacionan con mucha facilidad los contenidos de todas las áreas, lo que facilita mucho el trabajo en clase.

Habiendo contextualizado el lugar donde se llevó a cabo la instancia de práctica, pasaremos a la cuestión didáctica.

Según plantea Alejandro Spiegel, planificar una clase que sea “entretenida” y que generen en el alumno intereses en tiempos en que los chicos se ven bombardeados por estímulos de todo tipo plantea un verdadero desafío para el docente, en este sentido la incorporación de la TICs en la educación generó la apertura de un nuevo campo de acción para los docentes, sin embargo, mucho no ha ocurrido de innovador dentro de las aulas, por lo menos no en relación a las expectativas que generó esta nueva alternativa de enseñanza digital.

Esta situación, a la hora de la práctica, genera varias dudas, inquietudes, inseguridades y miedos, acerca de cómo podría ser utilizada esta herramienta para lograr que los alumnos se interesen por las clases. Por ello en varias ocasiones fue preferible evitar

esta herramienta y valerse de métodos más tradicionales, que no por ello fueron menos efectivos, de dictar clases.

De esta manera lo que siempre se buscó, dentro de los contenidos es que la enseñanza genere interés en los alumnos, teniendo en cuenta su diversidad y la posibilidad de transmitir los contenidos en diversos lenguajes. Trabajando siempre desde lo que el alumno tiene a la mano. El desafío que nos presenta esta idea es cómo aprovechar todas las fuentes de información disponibles. Y ésta no es sólo tarea del docente, porque justamente una de las enseñanzas que hay que promover en los alumnos es que ellos mismos reconozcan sus mejores modos de aprender y encuentren información en la vida que los rodea. La idea de esto, es hacer participar al alumno en la generación de conocimientos, lo que los vuelve más significativos y quedan en ellos aprendidos y aprehendidos.

Por esto debemos entender que la enseñanza y esta experiencia de práctica nos muestran que no hay una receta o una certeza, sino caminos posibles.

Es buena la experimentación en el campo de la práctica, la prueba, el ensayo y error para aprender,

En este sentido, y hablando desde mi experiencia personal, la práctica fue un espacio donde pude tomar contacto con el hecho de enseñar. Por esto decidí empezar a “jugar” con diversas formas de desarrollar los contenidos, las actividades y los recursos, que fueron desde lo más lúdico hasta cuestiones teóricas muy puntuales.

Esto sirvió como primeros acercamientos a las cuestiones de la enseñanza, obviamente, ninguno de estos “experimentos” en clase, hubiese servido sin la posterior

autoevaluación que intentaba sacar, desde mi punto de vista, en que cuestiones o con qué recursos los chicos demostraron mayor interés y lograron adquirir de manera más rápida y efectiva el conocimiento. Este proceso de evaluación se llevó a cabo durante el mismo transcurso de las clases mediante la constante evaluación de los chicos y las reiteradas preguntas para saber si los temas quedaron claros.

La evaluación del uso de los recursos, entendidos estos como todo el material utilizado para dictar las clases, quitando así el rótulo de que sólo se puede usar en las mismas el material que esta caratulado como “didáctico” y abriendo un nuevo abanico de posibilidades que llevo a la utilización de obras de arte, periódicos, materiales audiovisuales orientados a captar la atención del alumno.

También se buscó utilizar lo que está afuera de la institución escolar, lo que acontece en la vida cotidiana del alumno para confrontar los hechos con los contenidos, para facilitar la comprensión, esto añadió un factor de interés, de innovación y de riqueza al tratamiento de los temas.

Conclusión:

Como conclusión podemos decir que el periodo de Residencia es una etapa de crucial importancia dentro del proceso de formación, es en donde uno toma contacto con el lugar donde va a desempeñar la tarea docente, se empieza a relacionar con los grupos de alumnos y demás actores que intervienen en la educación.

Es importante que uno tenga en cuenta todos los factores tratados anteriormente a la hora de plantear la práctica docente y poder autoevaluar el ejercicio docente en cada clase.

Anexo n° 4

Narrativa de Residencia

Institución: Instituto Superior de Formación Docente Prof. Rogelio Leites.

Carrera: Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Historia

Curso: 4 año.

Cátedra: Residencia.

Profesor/a: Pablo Benitez.

Responsable: Estudiante N° 4

Lugar y fecha: La Paz Entre Ríos Argentina, 18 de agosto de 2016.

Introducción

¿Cuál es el objetivo de realizar un informe de nuestra residencia?

Este informe tiene como objeto efectuar un posicionamiento frente al estado de situación en que nos encontramos al momento de ejercer nuestras intervenciones en el espacio áulico, teniendo presente que comenzamos a transitar el camino de la enseñanza/aprendizaje desde la perspectiva del profesional de la educación, es decir, ya no como meros componentes pasivos para pasar a ocupar la centralidad en la transposición didáctica de contenidos, enseñando además, formas de ser y de hacer que el estudiante también aprende.

En mi caso las instituciones educativas que me proveyeron los espacios para desplegar mi experiencia en el aula, fueron: en la disciplina de historia, La Escuela Secundaria N° 9 “Domingo Faustino Sarmiento”, institución que se encuentra ubicada en la intersección de las calles Berutti y Ecchagüe, en la ciudad de La Paz Entre Ríos y en la disciplina de Formación Ética y Ciudadana, La Escuela Secundaria N°21 “Bartolomé Gonzalez”, ubicada en calle Hipólito Irigoyen de la misma ciudad.

Dentro de las intervenciones se pusieron en juego una multiplicidad de elementos de tipo Epistemológico, Didáctico, Humano Áulico y Educativo entre otros. Factores estos que sin darnos cuenta forman parte de nuestras clases de residencia, los que fue necesaria aprender a utilizar, ubicados frente a un grupo de personas que esperaban algo de nosotros, nuestros alumnos.

Otras cuestiones de enorme relevancia para el desarrollo de nuestra experiencia y que aparecen como imprescindibles dentro de la formación como profesionales de la educación son: “La enseñanza, La planificación, La experiencia de aprendizaje, El sujeto estudiante, Relación docente/estudiante, La experiencia de enseñanza, El sujeto docente, Las instituciones educativas, El docente co-formador, La evaluación, Las estrategias y otras”.

De todos los puntos antes mencionados, he tomado solo cuatro para provocar un análisis de mayor profundidad y con el objeto de definir el objetivo que persigue este informe, estos puntos son: La planificación, Relación Docente/Estudiante, Las estrategias y La evaluación.

En otro sentido es necesario tener en cuenta que también se presentaron obstáculos en nuestra experiencia y que pudieron ser de tipo Espacial, Didáctico, Temporal o Estratégico, pero que de ellos fue posible extraer una situación de aprendizaje. Obstáculos estos que fueron resueltos poniendo la mejor predisposición a favor de poder efectuar nuestra experiencia.

Desarrollo

En el presente informe será necesario desplegar nuestra percepción con respecto a las experiencias áulicas que forman parte de la formación como futuros profesionales de la educación.

En mi caso en particular dichas experiencias se desarrollaron en la Escuela Secundaria N°9 “Domingo Faustino Sarmiento” y en la escuela secundaria N°21 “Bartolomé González”. En la presente situación y ya ubicados dentro de las instituciones fue posible desplegar clases en segundo y tercer año del ciclo básico, en donde pude desplegar clases de las disciplinas, historia y formación Ética y Ciudadana.

Al momento de desarrollar las clases nos encontramos con grupos heterogéneos, hecho por el cual fue necesario tener presente, ante nada, la diversidad de individuos para poder plantear las estrategias necesarias, de manera de facilitar el aprendizaje por parte del estudiante, de los contenidos propuestos.

Fue necesario enfrentarnos a una dimensión desconocida puesto que fue preciso conocer al grupo con el propósito de cumplir con nuestros objetivos formativos. Es por esta

razón que se emplearon una diversidad de factores tales como: Recursos, Metodologías, Estrategias, Buena voluntad y predisposición y sobre todo la promoción del aspecto humano para que el estudiante no se encuentre con un docente despersonalizado, descontextualizado o inhumano.

Fue de gran relevancia (en el tiempo previo a la intervención directa en el aula y ya con el grupo de estudiantes), planificar las clases de Historia y Formación Ética y Ciudadana que iríamos a desplegar en segundo y tercer año. Para efectuar de buena manera la tarea de planificar, fue necesario adquirir un capital teórico para utilizar de manera más efectiva los conocimientos que hemos acumulado durante nuestra trayectoria formativa.

También fue necesario realizar las observaciones pertinentes, para de esta forma, poder tener un diagnóstico del grupo en el cual haríamos nuestras intervenciones.

Esto fue realizado con el fin de planificar las clases de manera contextualizada y acorde a los contenidos desarrollados por el docente de la cátedra y al contexto áulico, en este sentido Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi hacen la siguiente referencia: *“Diremos que el diseño o la planificación es una prefiguración de la realidad, que sirve para guiar la práctica”*.

Se hizo necesario tener en cuenta tanto los factores epistemológicos, como espaciales, temporales, humanos, edilicios y la trayectoria cognitiva anual de los estudiantes, los cuales esperan una efectiva programación de actividades, de manera que les permita continuar con su trayectoria sin cortes, quiebres ni sobresaltos, en definitiva, el normal desarrollo de su año escolar. *“Si bien es cierto que la realidad marca buena parte del camino que debe adoptar el diseño, las decisiones sobre qué hacer con los diversos*

elementos (como abordarlos, seleccionarlos y jerarquizarlos) no se toman solo con criterios técnicos”.

Planificar no debe ser tomado como un mero hecho de estructurar nuestra actividad educativa, sino que debe atender a otras cuestiones que no se encuentran explicitadas en la programación formal presentada. En una planificación se mezclan aspectos objetivos y subjetivos, en síntesis, hay que tener presente en todo momento tanto lo implícito como lo explícito.

De manera indefectible, para llevar adelante una planificación es de relevancia trabajar con el diseño curricular, en este caso el Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos, pero además es preciso tener en cuenta el currículum oculto o también llamado “Implícito”, compuesto por las actitudes y formas de ser y de hacer de un docente, porque de estas cuestiones nuestros estudiantes también aprenden. *“Si por currículum entendemos el complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del currículum oculto, el diseño tiene que contemplar no solo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje, gracias a las que se producen esos efectos”.*

Realizar un planteamiento pedagógico en un plan determinado es tratar de proponer estrategias y recursos que se encuentren lo más contextualizados posibles al contexto actual en donde la tecnología nos muestra día tras día los avances en este sentido y que en determinadas ocasiones nos propone la obsolescencia de las actuales instituciones educativas, hecho por el cual se hace necesario ajustar cada vez más y con mayor rapidez nuestras prácticas educativas a la contemporaneidad de los procesos.

En mi caso en particular al momento de planificar fue necesario realizar algunas modificaciones pero que en definitiva pude lograr la aprobación y fue satisfactorio el trabajo de poner en práctica una actividad dificultosa y que requiere de precisión. Además es preciso considerar la enorme incertidumbre tanto por el hecho de programar un determinado tiempo de clases, como el momento en el cual debería comenzar a poner en práctica todo este planteamiento al grupo de estudiantes, teniendo presente que a la hora de desplegar mis clases se me estaba evaluando, no solo por parte del encargado de evaluar mis intervenciones, sino también por el grupo de estudiantes que efectuaba una valoración de la puesta en escena que les proponía.

En mi experiencia sigo encontrando planificaciones en donde se registran escasas innovaciones, con la utilización de recursos y estrategias tradicionales. Teniendo en cuenta la gran diversidad de recursos con que nos encontramos en la actualidad y a manera de proyección, propongo diversificar la utilización de los anteriores, de manera de poder aplicar mejores estrategias para enriquecer nuestras prácticas para que se encuentren contextualizadas y más acorde a los requerimientos sociales hacia la educación.

Un factor de gran relevancia a la hora de tener que emprender nuestro camino del dictado de clases, es la cuestión de implementar estrategias que resulten ser lo más adecuadas posible al grupo en el que tenía que realizar mis intervenciones áulicas.

En este sentido será de mucha utilidad aplicar una conceptualización con respecto a las formas que utilizamos para enseñar que nos permita aclarar las ideas sobre dicho término. En consecuencia para el concepto de estrategia, “(*strategos=general, en el ámbito*

educativo se refiere a métodos o combinación de métodos, procedimientos o principios”.

Marcela Manuale.

Es importante traer a colación, además que las estrategias metodológicas que son necesarias de implementar en nuestras incursiones educativas no solo tienen que ver con los recursos utilizados, sino también, con las actitudes y procedimientos que proponemos para obtener los mejores resultados con respecto a la formación de nuestros estudiantes, que es en definitiva el objetivo que se pretende alcanzar y es lo que reviste una real importancia. *“Las estrategias docentes son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora sociocognitiva, tales como, reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, etc.”.*

Al hacer referencia a modos actitudinales que manejamos, hacemos mención a aquellas formas de ser del docente: estados de ánimo, estados emocionales, la capacidad de incluir a todos quienes quieran tomar su mensaje y la manera del docente de posicionarse frente a un grupo estudiantil y frente a situaciones imprevistas que puedan surgir. Estas estrategias no se encuentran explicitadas en ningún diseño curricular porque forman parte del currículum oculto o implícito. En este sentido dichas formas de desempeño actúan como complemento de aquellas que se encuentran encuadradas dentro de una planificación o plan de estudio y permiten, en conjunto, realizar una transposición didáctica que se refleje en buenos resultados de aprendizaje para los estudiantes, en definitiva debe ser una cuestión que contenga propósitos orientados más hacia la calidad educativa y no tanto a criterios de cantidad educativa. *“La estrategia es, ante todo, un procedimiento, y por consiguiente, una actividad socio afectiva por la que relacionamos los medios con los fines”.*

En mi experiencia las estrategias didácticas empleadas resultaron ser efectivas, fructíferas y de enorme significatividad para la acción de enseñanza/aprendizaje. Esto se logró visualizar y percibir a través de los buenos resultados de aprendizaje obtenidos durante el dictado de las clases, contando con el soporte de los objetivos planteados con antelación y su posterior cumplimiento. También es preciso tener presente que dichos objetivos no se cumplieron en el tiempo estipulado, por una diversidad de factores que fueron provocados por cuestiones externas, pero que imprimieron también sus efectos en la trayectoria de la residencia frente al aula.

Durante el desarrollo de mi práctica/residencia he logrado evidenciar poco trabajo por parte de los docentes, en lo referente a utilizar una buena diversidad de formas de enseñar que permitan llamar la atención del estudiante, de modo que la adquisición de conocimientos resulte ser una experiencia gratificante y significativa.

Como proyección me interesa proponer otras formas educativas que permitan utilizar una mayor cantidad de recursos para de esta manera atender a la diversidad de estudiantes, desarrollando la creatividad de los adolescente y promoviendo por un lado, la utilización de las nuevas tecnologías y por otro favorecer la construcción de lazos entre pares y entre estos y el docente, teniendo en cuenta la importancia de las cuestiones humanitarias.

Otro aspecto que será necesario exponer y que resulta de gran relevancia es la relación docente/estudiante que se establece entre educadores y educandos dentro del espacio áulico. Hecho que frecuentemente tiene sus efectos sobre la capacidad de aprendizaje, comprensión, interpretación y reflexión de los estudiantes. “Desde la

Psicología Social de orientación cognitiva se recuperó el estudio del autoconcepto como aspecto fundamental para entender y analizar las relaciones interpersonales”. Marchesi y Martín. Kaplan, Carina. Rosenthal y Jacobson.

En esta línea será preciso pensar en un docente que se ubique más cerca de la realidad, que de un título que lo avale para enseñar los contenidos de una determinada disciplina educacional y con esto hago referencia a que necesitamos a nivel social de docentes que logren contextualizar no solo los contenidos que deben transmitir, si no también que posean una actitud humilde y sencilla, que se encuentre cerca de la realidad de cada estudiante y que pueda interiorizarse de la situación de cada educando en particular, pero no solo para tener información acerca del mismo, también que tenga la función de intervenir de manera inclusiva pero diferenciada en cada caso.

En este sentido el logro de los objetivos propuestos se obtendrá de manera más efectiva, en la medida en que el docente se acerque a la realidad contextual en donde se encuentran insertas sus incursiones educacionales porque de esta manera correrá el menor riesgo de excluir a los estudiantes, que pueden tener o no dificultades y estas pueden ser de tipo familiar, de aprendizaje, del contexto en donde se desenvuelve (barrio, ciudad, etc.), o también a partir de experimentar malas situaciones en referencia a una insostenible relación con el docente. *“Las personas que ejercen mayor influencia en la forma en que los niños o adolescentes se perciben a sí mismos, son: los padres, los docentes y pares (compañeros y pares)”*.

Así surge la cuestión de que, socialmente se reclame la necesidad de contar con profesionales educativos que lleven adelante sus actividades de enseñanza basadas en

mucha mayor medida en la realidad contextual en donde se desarrolla como profesional y no tanto desde el discurso. Todo esto es un efecto, en la mayoría de los casos, del divorcio existente entre la práctica y la teoría que se puede visualizar en muchos espacios en donde se explicitan experiencias de enseñanza/aprendizaje. *“Si el profesor consigue incorporar en sí mismo algunas de las características propias de la persona con elevada autoestima, verá enriquecidas sus posibilidades de acción, obtendrá mejores resultados y logrará una mayor satisfacción, personal y profesional”.*

En este sentido mi residencia se desarrolló de manera exitosa, puesto que en el grupo en donde expuse mis clases logramos entablar una relación muy buena y esto se vio reflejado en la efectiva apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y por las muestras de afecto expresadas por los mismos.

En definitiva esta experiencia resulto significativa en el sentido de la puesta en escena de una transposición didáctica en donde todos los elementos confluyeron para construir lazos interpersonales con el sujeto educando.

En este sentido, en mi desarrollo educativo experimental, me encontré con muy buenas situaciones. En la cotidianeidad de las instituciones en donde deslicé mis clases, pude visualizar y experimentar una muy buena relación docente/ estudiante, entre pares de alumnos y entre colegas docentes. Los lazos que se crean dentro de los espacios educativos me resultaron significativos, hecho que pude constatar a través de la excelente respuesta del estudiantado hacia mi propuesta educativa, pero también con las muestras de afecto expresadas de parte de todos los componentes de la comunidad educativa.

A manera de proyección, creo que la actividad educativa, en el aspecto relacional se encuentra bien posicionada y muy bien orientada porque si la educación logra acercar a los individuos al conocimiento y además promueve la creación de vínculos, es una actividad que está cumpliendo con su cometido social.

Para finalizar será de mucha utilidad hacer referencia a un aspecto relevante dentro del accionar docente en el aula y que mi residencia no estuvo ajena a ella, con esto hago referencia a la evaluación.

En este sentido es importante tener presente que la evaluación no debe ser tomada solo con el objetivo de obtener un resultado numérico del recorrido de los estudiantes en un período determinado. También tiene que oficial de autoevaluación del docente porque debemos saber que como docentes, al enseñar también aprendemos. Por lo anterior se hace necesario hacer hincapié en los conocimientos previos de los estudiantes porque de estos podemos obtener aprendizajes que logren enriquecer nuestra actividad educativa.

Es en la resolución 1582 del CGE de la Provincia de entre Ríos, en donde encontramos los lineamientos generales con respecto a las propuestas evaluativas que debemos efectuar para realizar una valoración tanto del desarrollo y la adquisición cognitiva del estudiante, como de nuestro desempeño educacional. En definitiva la evaluación debe ser tomada en un sentido global en donde tengamos en cuenta que el estudiante no es un actor pasivo del proceso y que de una situación evaluativa logremos aprendizajes significativos tanto en el docente como en el estudiante.

Conclusión

Para concluir es necesario hacer referencia a que la residencia fue un espacio de aprendizaje que cuenta con la misma importancia de los demás espacios curriculares de la formación docente, claro está que esta disciplina tiene otro componente que se encuentra en la puesta en práctica de los conocimientos previamente obtenidos, pero además debimos utilizar otros elementos de la vida cotidiana tales como el afecto, la templanza y el placer que debe causar el hecho de proporcionar a un semejante algo nuestro, formar al joven estudiante para enfrentarse a la vida cotidiana en todos los aspectos.

En mi trayectoria formativa se fueron configurando los distintos factores que ahora me permitieron posicionarme dentro de un grupo de estudiantes de la mejor manera y con la convicción, en mi caso en particular, de que es lo que quiero ser y hacer.

El empleo de recursos, distintas estrategias, la promoción de una relación lo más cordial posible y por último la evaluación, ocuparon un lugar central dentro de las intervenciones en los espacios áulicos. En este espacio también se sucedieron obstáculos, que fueron mínimos en este caso y logramos superarlos de la mejor manera posible.

En definitiva logré efectuar una incursión educativa satisfactoria, quedando como aprendizaje una buena impresión de la tarea educativa y reafirmando mis aspiraciones como profesional de la educación.

Bibliografía

-Apunte de cátedra. Observar de eso se trata, pero ¿Cómo hacerlo?

-Consejo general de educación. Diseño curricular de la Provincia de Entre Ríos.

Tomo II.

-Gvirtz, S. y Palamidessi M. (2012). La planificación de la enseñanza. ¿Para qué hacer planes en la escuela? Editorial Aique. Capítulo VI.

-Manuale, M. (docente del curso) Estrategias didácticas. Una construcción del docente. Curso de extensión. Editorial UNL.

-Marchesi y Martin, Caplan, C., Rosenthal y Jacobson. El alumno y la construcción del conocimiento. Calidad de enseñanza en tiempos de cambio. Editorial Alianza. Capítulo XIII.

-Resolución 1582 de evaluación del CGE de la Provincia de Entre Ríos.

Anexo n° 5

Instituto de Formación Docente N° 715 “Prof. Rogelio Leites”

Carrera: Profesorado en Educación Secundaria en Historia.

Cátedra: Residencia.

Trabajo Final: Narrativa- Trayectoria Escolar.

Profesor: Benitez, Pablo.

Responsable: Estudiante N°5

Lugar y Fecha:

Introducción:

La formación Docente es parte constitutiva del nivel de educación superior tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

¿Amamos a la docencia? ¿Amamos lo que hacemos? ¿Amamos lo que enseñamos?

Al dar punta pie inicial a estas preguntas, me centrara en la experiencia áulica de la que tuve experiencias agradables como otras no tanto.

De lo que estoy segura es que todo esto nos sirve re-pensar nuestra práctica y preguntarnos una y otra vez sobre en lo que nos estamos formando y para formar otros

sujetos, ¿Para qué llegamos a este punto de la carrera, que tan cierto es que nos gusta la docencia? Y ¿Cuál sería el perfil de docente que queramos formar?

Si bien, muchos son los escritos y publicaciones además de consejos de los docentes acerca de lo que es ser docente; pero la experiencia es de uno y yo hoy la estoy compartiendo.

Tuve muchos tropiezos al comienzo, fueron muchos los obstáculos que tuve que sortear para poder terminarlas y contestar las preguntas anteriormente postuladas.

Cuando ingresamos a la formación docente, nos encontramos inmersos en un mundo, que no está separado del resto, lleno de desafíos, porque el acto de educar es un desafío.

Si le damos sentido a la práctica y le sacamos provecho a nuestras experiencias, seremos conscientes de lo que es el proceso formativo y lo que se logró en nosotros mismos.

Desarrollo:

Entendemos que al enseñar producimos un acto fundante ligado a la transmisión de nuestros saberes y no se trata solamente de repeticiones más o menos liberales de contenidos curriculares.

Buscamos construir en nuestras clases un espacio donde algo de experiencia cultural sea posible, donde se jueguen subjetividades y se trabaje gozando del esfuerzo de pensar y conocer.

Es importante autocriticarnos y autocriticarnos, más aún donde vivimos en una sociedad que cambia constantemente y porque los estudiantes pertenecen a esta sociedad, ya que nos podemos pretender que la escuela construya muros logrando ser una isla ya que las instituciones – y particularmente las educativas- son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros y el hecho de pensar la escuela como una construcción social nos da a entender que es un agente más que puede apartarse de la demanda de los sujetos.

Cuando nos enfrentamos a lo “desconocido” nos imaginamos que el mundo está lleno de cosas malas y de problemas que no tienen solución alguna. Pasa lo mismo en estas instancias donde el miedo y el fracaso está latente, donde los desafíos son mayores y donde sabemos que enfrentamos a los estudiantes no es enfrentarse a un enemigo sino más bien es enfrentarse a la experiencia de aprender a enseñar en carne propia.

Es por todo lo mencionado anteriormente que es necesario volvernos chicos, ponerse en la vereda del otro y analizar desde otros panoramas la situación y la visión de lo que “sujeto-alumno”.

Así de esta manera me dispondré a realizar un breve relato de mi experiencia áulica, tomando como punto de partida a la planificación, aunque debo confesar que esta parte de la práctica de realizar la planificación áulica me encontré con muchos obstáculos, la organización de la misma representó un desafío, pensar en las actividades que los distintos grupos necesitaban y podían realizar, que es lo que deben aprender, considerando lo relevante.

Mis prácticas fueron realizadas en la institución secundaria “Recuerdo de Provincia N° 10” turno tarde en las cátedras Historia y Formación Ética y Ciudadana.

En historia, en el Ciclo Orientado, año 5to, el grupo estaba conformado por 23 estudiantes de entre 16 y 17 años de edad aproximadamente.

En la cátedra de Formación Ética y Ciudadana, en el Ciclo Orientado, año 6to año, el grupo estaba conformado por 18 estudiantes de entre 17 y 18 años de edad aproximadamente.

Ambos grupos heterogéneos, en su forma de actuar y realizar las actividades propuestas en clases, también en su comportamiento muy respetable hacia la docente y hacia ellos mismos.

Los chicos de 6to años eran un poco más inhibidos hacia la docente residente, aunque aceptaban la autoridad de la docente, sus formas de responder o de dirigirse no eran los más adecuados, pensándolo desde su formación y que ya están culminando sus estudios secundarios; cabe aclarar que solo algunos de ellos, no todos.

Los estudiantes de 5to año, eran muy respetuosos, amables y simpáticos, comprometidos con las actividades realizadas y empeño en resolverlas.

La institución como sus directivos y co-formadores fueron muy amables en acogerme y recibirme en la escuela.

Pensar en grupos tan heterogéneos, me lleva a preguntar ¿Cómo planificar igualitariamente que no es igual? ¿Es suficiente observar un tiempo breve para darnos cuenta de cuál es la demanda de los estudiantes, cuáles son las necesidades que requieren?

“en el presente se ha puesto en cuestión la formación escolar en términos de la configuración de una identidad homogénea que esconde otras formas de la cultura produce desigualdad”. Así, es imposible reconocer una tendencia a pensar a la identidad como un proceso en construcción.

No cabe duda de que todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y es ahí donde nos encontramos con el desafío de poder llegar y de poder transmitirlos correctamente. No todos los estudiantes piensan lo mismo y no todas reacciones de la misma forma ante la diversidad.

Es así que la discrepancia es inmutable dentro del aula. El hecho de planificar una clase va más allá de cumplir con lo que la formación nos exige, tiene que ver con lo que nosotros queremos lograr y queremos dejarles a estos sujetos.

Planificar y enfrentarnos a ellos, hacen que la experiencia de la enseñanza nos deje una huella en lo que somos y quienes queremos ser. Y pensar en la planificación como un sistema que nos permite ordenar y fundamentar las estrategias a aplicar y los contenidos a dar en un determinado espacio y saber cuáles serán los métodos más adecuados para los alumnos de diferentes niveles y teniendo en cuenta para ello el diagnóstico realizado por medio de la observación, ya que esto nos permite conocer el grupo con el cual se trabajará un determinado tiempo.

Como dijimos antes la planificación permite anticiparse racionalmente a los hechos, prever situaciones, evitar improvisaciones riesgosas y/o superfluas, gestionar cambios a partir de una visión-objetivo y proyectar hacia un futuro cercano las acciones institucionales de manera coherente y colegiada. Teniendo en cuenta también que la

formación de la práctica profesional se orienta al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y socio-educativos. Dicho campo constituye un eje integrador en los diseños curriculares que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

Sin embargo, habiendo tenido todo esto en cuenta. El hecho de estar frente a clases, de posicionarme como docente fue muy gratificante, me llevo una experiencia inolvidable y de recordar las caras de los alumnos con agrado y satisfacción de haber logrado lo que quería, sin duda la satisfacción es para siempre y este recorrido es inolvidable.

A raíz de la experiencia áulica, más allá de los miedos y de los pensamientos negativos en los que me encerraba por momentos, hacía que los temores sean más grandes pero esos desafíos y obstáculos a los que me enfrento no son malos, no está mal fallar cuando se persigue una meta, sino saber sortearla con rectitud y actitud positiva para lograr lo esperado y dejar además de conocimientos en los estudiantes, también agrado y llegarles emocionalmente.

Estos procesos colaboran con la formación inicial de los docentes, lo que implica, por un lado, asumir las responsabilidades por los aprendizajes de los alumnos de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y por otro, concretar la enseñanza como una práctica social que trasciende el espacio escolar, como un proceso de construcción comunitaria y contextualizada.

Todo proceso de aprendizaje implica la reorganización del sistema de representaciones con el que contamos. Para que esta reorganización tenga lugar, es

necesario que los nuevos contenidos de conocimientos tengan en la estructura previa al sujeto, “puntos de apoyo” puedan ser los conocimientos previos del sujeto o las ideas con las que él mismo venga.

Cada área curricular aborda objetos de conocimientos que tienen una particular manera de ser construidos, podríamos ser, los métodos y técnicas propios de cada ciencia, habrán de traducirse en operaciones cognoscitivas y éstas, a su vez, habrán de estar guiadas por las estrategias didácticas del docente y por las estrategias de aprendizaje del alumno.

Al observar diagnosticar y planificar para estos grupos, se pusieron en juego diversas estrategias y desde ya nuevas experiencias para mí, tomando de punto de partida los conceptos y aprendizajes previos de los alumnos y relacionándolos con los que debían de apropiarse.

Desde el comienzo de la observación, pude visualizar que los educandos eran dinámicos y activos, como también, heterogéneos, así que la planificación debía ajustarse a ellos de esta forma y que les sean significativos esos aprendizajes, además de que les sea de provecho y que se apoderen de ellos.

Amabas cátedras requieren de otras disciplinas y de didácticas y prácticas pedagógicas. Formación ética y Ciudadana es una cátedra transversal y de la cual podemos trabajar diferentes puntos de vista, llevando al alumno a ser crítico y que dé su opinión, como también generando el debate.

Debemos tener en cuenta que la intencionalidad a partir de la cual la docente selecciona una determinada estrategia no siempre se condice de manera explícita y se manifiesta con los objetivos planificados.

Formar un vínculo con los educandos a veces se torna difícil, desde mi última experiencia, se dio con los alumnos de 6to año, ya que no buscaban la interacción de docente-alumno; aunque si se dio con los estudiantes de 5to año. Ambas trayectorias fueron diferentes y se me presentaron como desafíos, pero hoy puedo decir que esos desafíos fueron superados y con la mejor satisfacción.

Formar ese vínculo requiere tiempo y espacio para tener una relación sólida pero por el tiempo acotado que lleva una práctica áulica, la relación no es tan estrecha y no se llegó a concretar un vínculo afectuoso con los educandos.

Sobre la base de unos conocimientos transmitidos en la trayectoria por el instituto, más o menos empírico, se ha seleccionado deliberadamente ciertas estrategias para la enseñanza aprendizaje de ciertos contenidos y junto a esto, se ha organizado actividades, materiales y se ha previsto un determinado tiempo para su realización. Se ejercía sobre todo en los estudiantes, la curiosidad y sobre ella la acción de poder satisfacer esa curiosidad en las actividades realizadas y por consiguiente se diera una clase más dinámica que tradicional.

Las actividades se las podía comparar con la realidad, llevándose a cabo el debate y compartir las experiencias. Fortaleciendo la autonomía del alumno.

Que en el proceso de dicha transformación que se proponen simultáneamente revisar tanto lo macro como lo micro política institucional, gestión institucional y curricular, como propuestas pedagógicas con el objeto de disminuir el bajo rendimiento, la repetición y evitar la deserción de los alumnos y aumentar los índices de retención escolar.

Conclusión:

Las estrategias didácticas deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los estudiantes acerca de los objetos de conocimientos que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan.

Consideramos que dicha significatividad se ha logrado cuando el aprendizaje se ha producido de manera significativa, esto es, cuando se ha logrado algún tipo de construcción de saberes y aprendizajes en los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas experiencias me han hecho crecer como docente y fortalecer mi postura como tal y sostener que la autoridad se da a través del saber.

Recuperar el sentido de ser de la escuela como institución social y de pertenecer como un actor fundante de la misma, pensar en que los estudiantes también son actores activos dentro de las instituciones, poder reconstruir ideas, conceptos y creencias y llevándolos a la práctica. El encuentro diario se justifica en la medida que el maestro puede propiciar en el aula la vivencia de una experiencia cultural y que los educandos puedan, mediante la experiencia apropiarse de algún modo de esa producción y reproducción social

y cultural que se dan en las escuelas, también como un ámbito participativo y fundante de socialización.

Bibliografía:

Diseño Curricular de Educación Secundaria. *Tomo II. El enseñar y el aprender: dos procesos que constituyen el acto educativo.*

Fanfani Tenti, Emilio. *Mitomanías en la educación Argentina- Cap. I Mitos sobre los estudiantes y mitos sobre los docentes.*

Garay, Lucia. *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones.*

Grinberg, Silvia y Levy, Ester. *Subjetividades, identidades y currículo: debates y perspectivas.*

Gvirs, Silvina. *¿Dónde está la escuela?*

Planificación: *un modo de pensar la didáctica en el aula.*

Resolución 1582: *trayectorias escolares.*

Anexo n° 6

Instituto de Formación Docente Continua. N°715. “Prof. Rogelio Leites.”

Carrera: Profesorado en Educación Secundaria en Historia.

Cátedra: Residencia.

Trabajo Final: Narrativa.

Curso: Cuarto Año.

Profesor: Benítez, Pablo.

Responsable: Estudiante N°6

Lugar y Fecha: La Paz, 02 de octubre de 2016.

Introducción:

La importancia de relatar por medio de la escritura la experiencia áulica, no solo requiere de pensar la práctica como “algo que paso”, más bien requiere de darle sentido a lo que hicimos en las mismas, poniendo énfasis en lo que en un momento soñamos ser cuando estemos frente a un aula.

Si le damos este sentido a la práctica, seremos conscientes de lo que el proceso formativo logró en nosotros mismos.

Cuando ingresamos a la formación docente, nos encontramos inmersos en un mundo, que no está separado del resto, lleno de desafíos por que educar es un desafío.

Es importante autocriticarnos, autoevaluarnos, más aun cuando vivimos en una sociedad que cambia constantemente y por qué los estudiantes pertenecen a esa sociedad, ya que no podemos pretender que la escuela construya muros logrando ser una isla ya que *las instituciones – y particularmente las educativas – son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros¹*, y el hecho de pensar la escuela como una construcción social no da a entender que es un agente más que no puede apartarse de la demanda de los sujetos.

Es así, que a continuación se desarrolla, un relato de lo que vivencié dentro del aula durante el periodo de prácticas.

La residencia se llevo a cabo en diferentes instituciones, con diferentes estudiantes y por tanto en diferentes contextos.

Antes de comenzar a redactar la experiencia áulica, creo que es de gran importancia hacer mención a que cuando ingresé a las escuelas, me recibieron muy bien, aunque cabe aclarar que se vivenciaron situaciones de incomodidad, y que a pesar de solicitar discontinuidad, luego logré superar los obstáculos.

Las prácticas intensivas en el área de historia se llevaron adelante en un tercer año del C.B.C, curso integrado por 32 estudiantes, de edades que oscilaban entre los 14 y 16 años de edad. En cuanto a formación ética y ciudadana, se llevaron a cabo en un sexto año

¹ Lucia Garay- LA CUESTIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN Y LAS ESCUE-LAS. CONCEPTOS Y REFLEXIONES. Págs. 61.

del C.O, orientación Ciencias Naturales, curso integrado por 16 estudiantes de ambos sexos y edades entre los 16 y 17 años de edad.

Cundo nos enfrentamos a lo “desconocido” nos imaginamos que el mundo está lleno de cosas malas y de problemas que no tienen solución alguna. Pasa lo mismo en estas instancias donde el miedo está latente, donde los desafíos son mayores y donde sabemos que enfrentamos a los chicos no es enfrentarse a un enemigo sino más bien es enfrentarse a la experiencia de aprender a enseñar en carne propia.

Es por todo lo mencionado anteriormente que es necesario volvernos chicos, ponerse en la vereda del otro y analizar desde otros panoramas la situación y la visión de lo que le llamamos “sujeto alumno”.

El hecho de planificar una clase va más allá de cumplir con lo que la formación nos exige, tiene que ver con lo que nosotros queremos lograr y queremos dejarles a estos maravillosos sujetos.

Planificar y enfrentarnos a ellos, hacen que la experiencia de la enseñanza nos deje una huella en lo que somos y quienes queremos ser.

Desarrollo.

Son tres los puntos seleccionados que se desarrollan a continuación y que están en relación a lo que, en lo personal, más disfrute.

En primer lugar, planificar; nos remite a pensar en la organización de los contenidos a enseñar, en relación a los recursos y las estrategias, pero que no dejan de estar en constante relación a las características que un grupo presenta.

No hay duda alguna de que los grupos no son homogéneos, ya que no todos aprenden al mismo ritmo, no todos piensan lo mismo y no todos reaccionan de la misma forma ante la diversidad; es así que la discrepancia es inmutable dentro del aula.

Pensar en un grupo ampliamente heterogéneo me lleva a preguntarme ¿Cómo planificar igualitariamente para un grupo que no es igual? ¿Es suficiente observar un tiempo breve para darnos cuenta de cuál es la demanda de los estudiantes? *“en el presente, se ha puesto en cuestión la formación escolar en términos de la configuración de una identidad homogénea que esconde otras formas de la cultura y produce desigualdad. Así, es posible reconocer una tendencia a pensar a la identidad como un proceso en construcción”*²

En lo personal considero que el periodo de observación es demasiado acotado para realizar una planificación que apueste a la igualdad y a la inclusión en su totalidad, para un grupo que es desigual en muchos aspectos; esto sumado a las herramientas que la formación nos otorga, muchas veces escasa, nos lleva a enfrentarnos a obstáculos que nos desaniman, nos agotan y que en muchos casos terminan con las ganas y el empeño que los practicantes ponemos.

Pero no todo es tan caótico y con lo mencionado no le quito importancia al periodo de observación, los desafíos u obstáculos no son malos, al contrario, cuando logramos romper ese desanimo que nos traba, podemos visualizar cosas mejores y sentir que todo marcha como debe ser.

² “Subjetividad, identidades y Currículo: Debates y perspectivas; Autores: Silvia Grinberg, Esther Levy.

Ahora bien, planificar es un desafío en una primera o segunda instancia, la armamos la desarmamos, la pensamos la volvemos a pensar, la corregimos, y si no está del todo bien, la volvemos a corregir, es normal, la práctica es una instancia de aprendizaje porque es una instancia de evaluación y en éstas es válido errar. Muchas veces no sabemos que planificar, que actividad podemos proponer o que texto hacerles leer a nuestros estudiantes, pero sin embargo creo que muchas veces no nos preguntamos ¿para qué o para quien planifico? La respuesta creo que es sencilla, si pensamos que *la planificación permite anticiparse racionalmente a los hechos, prever situaciones, evitar improvisaciones riesgosas y/o superfluas, gestionar cambios a partir de una visión-objetivo y proyectar hacia un futuro cercano las acciones institucionales de manera coherente y colegiada*³. Si sostenemos que realizar una planificación que contenga todo lo que la formación nos exige es suficiente estamos errados, ahora, si pensamos que estamos planificando para quienes llamamos “sujetos alumnos” demandantes del saber, y que somos nosotros quienes les damos herramientas a ellos, no solo estamos cumpliendo con las exigencia de la formación sino que también le damos vida y vivencia a lo que plasmamos en el papel.

Es aquí donde entra en juego la importancia de la observación, donde si bien como se mencionó antes, el tiempo es escaso, se logra visualizar a grandes rasgos las características generales del grupo o particularidades de algunos chicos.

Pensar en el sujeto alumno es pensar no solo en la heterogeneidad que tenemos dentro del aula o dentro de las escuelas sino que también es pensar en lo que ellos viven

³ Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 1. Págs. 26

fuera de ellas, como nos plantea el diseño curricular”*la escuela no es el único ámbito donde circulan los diferentes saberes*”⁴ esto nos da a entender que no es el aula donde los chicos son susceptibles a adquirir conocimientos sino que también son válidos aquellos saberes aprendidos en la cotidianidad.

Situaciones complejas, historias de vida, problemas de adolescentes, pero problemas en sí.

En mis primeras intervenciones realizadas el año que pasó, las cuales quedaron incompletas, visualice que muchos estudiantes habían abandonado la escuela y en una charla con la tutora del curso interrogué a ésta << ¿Por qué abandonaron estos chicos?>> Y su respuesta fue, <<no lo sé>>.

Si bien la intención de esta narrativa no es realizar un análisis crítico del funcionamiento de las instituciones, me resulta interesante resaltar la situación para hablar de los sujetos alumnos.

Considero que es complejo pensar en el estudiante de secundaria. Ellos no necesitan un castigo ni mucho menos se deben sentirse obligados, al contrario, en lo personal, creo que es suficiente escucharlos un poco y comprenderlos porque en muchas ocasiones, no sabemos más que su nombre y su rendimiento académico, o los rumores que en las salas de los profesores se comentan sobre ellos.

En el rol de biblioteca, escuché una profesora que dijo, <<trae los chicos y les damos estas actividades así los obligamos a leer>>, y en un momento me imagine, los

⁴ Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 1. Págs. 23.

chicos son como “animales domésticos obligados a entrar a un corral”, suena feo pero fue lo que sentí. Sin embargo, y muy a pesar mío, no reaccione como me hubiera gustado reaccionar, tal vez si conociéramos un poco más de los gustos de nuestros estudiantes no sería necesario obligarlos a leer, si yo sé que a un estudiante le gusta dibujar le ofrecería que lea sobre técnicas de dibujos y tratar así de despertar la motivación en ellos.

Repetitivas veces hemos escuchado hablar de una adolescencia que está perdida, que es “incontrolable”, ahora bien, las sociedades, están dentro de un mundo que cambia constantemente, en diversos aspectos, y que de alguna manera u otra afecta a las familias, a los adolescentes que en ella vive y por supuesto la escuela, de ella no escapa.

Para nadie es desconocido el hecho de que la relación profesor - alumno ya no es semejante a aquella que imperaba en el sistema educativo moderno, o por lo menos, no debería ser igual. Por ello, y si queremos brindar en nuestras escuelas una educación de alta calidad, debemos reconocer que el estudiante de hoy es diferente al de años atrás, y que por lo tanto, su rol en el proceso de enseñanza - aprendizaje ya no es el mismo.

La unidireccionalidad profesor - alumno en la entrega de conocimientos ya no es válida, puesto que ahora el alumno conoce y sabe lo mismo, o incluso más, que el propio profesor. En definitiva, el rol del alumno como ente pasivo en el proceso de enseñanza - aprendizaje ha mutado en que éste último colabore activamente en la ejecución de su propio aprendizaje.

El alumno actual se caracteriza por ser interactivo, espontáneo, inquieto, resuelto, crítico, hábil en el uso de tecnologías y ávido de experiencias y sensaciones nuevas; por consiguiente, su rol en el aula ya no es el de un simple espectador ni el de un simple

"comprador" de un "producto" vendido por el profesor, sino al contrario, el estudiante actual genera su propio conocimiento, sólo con la ayuda del profesor, aunando y relacionando productivamente el cúmulo de informaciones que posee, encauzando éstas en pro de su beneficio personal, es decir, creando un aprendizaje significativo para su vida y para su entorno social; en otras palabras, es el propio educando quien produce su aprendizaje y quien dirige, en definitiva, el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El docente, en el aula actual, pierde protagonismo, pues ya no es el alumno quien está a su disposición, sino que ahora es él quien está sujeto a los intereses y características de estos nuevos educandos.

Sin lugar a dudas, el alumno descrito anteriormente es el que encontramos a diario en nuestras aulas, un alumno que muchas veces se nos torna difícil "controlar" y motivar, un estudiante que en reiteradas ocasiones nos sorprende con información que para nosotros es desconocida, un educando que nos maravilla con sus habilidades en el manejo de tecnologías. Y también, un alumno que no sabemos comprender porque ignoramos la procedencia de sus actitudes, la causa de su comportamiento y el origen de sus intereses.

Si pensamos las aulas como un espacio de vida, pensemos que vivir no significa castigar, obligar, o aportar al fracaso, al contrario tenemos que aprender junto a los chicos disfrutar sus triunfos como si fueran propios, valorar las pequeñas cosas que tenemos y hacerlas gigantes, somos sus compañeros en el paso por la escuela así sea por un mes por un año o por los seis años que dura la educación secundaria.

Creo que la formación nos da todo lo que está a su alcance para que seamos los docentes que los chicos que hoy quieren que seamos, en cuanto a la experiencia de la

enseñanza, otro de los puntos seleccionados para el análisis, nunca nos termina de completar, siempre nos falta más, por que como se mencionó anteriormente los grupos son heterogéneos y por ende la practica estará sujeta a los cambios.

En cuanto al grupo en general de estas últimas intervenciones, en relación a mi experiencia de enseñanza, sentí una gran calidez y aceptación por parte de los estudiantes, no solo pude experimentar el trabajo con un grupo de estudiantes si no que fue mucho más que eso, fue como trabajar con grandes compañeros, me sentía satisfecho de enseñar pero también de que me enseñen.

Es increíble ver y notar las grandes cosas que los chicos pueden realizar. Como proyectan y con el entusiasmo con el que lo hacen.

Más allá de todo, de los miedos, de las noches largas planificando y estudiando, de los obstáculos, de los contratiempos, pude notar que yo les deje algo de mí a los chicos, lo noto en cosas pequeñas, cuando te saludan con calidez, cuando dialogan con uno, es una seña de que las cosas no son tan pésimas como uno se las imagina, es la emoción y la naturaleza de la esencia humana lo que me enorgullece de mis intervenciones.

Conclusión.

Mi relación con los estudiantes fue muy fluida, pude captar lo que sus actos querían transmitir e incluso, comprender que cada uno tiene sus particularidades. La relación docente-estudiante aporta mucho a las prácticas pedagógicas, ya que como dice Fanfani, *un buen docente debe saber reconocer que no existe ser humano sin motivaciones, pasiones*

*o intereses, que deben reconocerse como legítimos*⁵, es aquí donde, desde una postura personal, encontramos la esencia del ser docente, de lograr captar lo que a los estudiantes los motivan y poder vincular nuestra práctica con dichas motivaciones-pasiones.

Si bien mi relato no es extenso, tengo la esperanza de que sirva para que reflexionemos sobre nuestros haceres docentes. No solo debemos buscar la calidad educativa desde el conocimiento temático – curricular, sino también “transferir calidez humana” condición indispensable para formar “alumnos felices”.

Creo que la pregunta entonces sería ¿amamos lo que hacemos? ¿Amamos lo que enseñamos? Mi respuesta es totalmente positiva, tenemos que agotar lo inagotable, la sensibilidad, las pasiones y lo que nos provoca enseñar, intentar sin que nuestras ganas se vayan y re-plantearnos nuestras prácticas diarias. Es importante tener en cuenta que un docente, no es solo quien se para frente a un aula a dialogar sobre un contenidos específico, planteado desde un diseño curricular, sino que un docente debe ser más que eso, debe ser un amigo, un compañero, un acompañante por excelencia en la trayectoria de nuestros estudiantes. Vemos la satisfacción, cuando nos sentimos queridos y aceptados por nuestros estudiantes, y si logramos visualizar esto, creo que algo debemos estar haciendo bien.

⁵ Fanfani Tenti- Mitomanías en la Educación Argentina- Cap. 1 Mitos sobre los estudiantes.

