

Las ayudantías de clase en el Profesorado de Historia: Un puente para volver a las aulas secundarias antes de la residencia.

Roxana Inés Gutierrez.

Cita:

Roxana Inés Gutierrez (2011). *Las ayudantías de clase en el Profesorado de Historia: Un puente para volver a las aulas secundarias antes de la residencia. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/595>

XIII Jornadas Interescuelas
Departamentos de Historia
10, 11, 12 y 13 de agosto de 2011

MESA 99 La historia enseñada: investigaciones e innovaciones en diferentes contextos

Coordinadoras:

Beatriz Angelini (UNRC) bangelini@hum.unrc.edu.ar

Ana María Brunas (UNCa) abrunas@yahoo.com.ar

LAS AYUDANTÍAS DE CLASE EN EL PROFESORADO DE HISTORIA: UN PUENTE PARA VOLVER A LAS AULAS DE SECUNDARIA ANTES DE LA RESIDENCIA

AUTOR: Roxana Inés Gutierrez DNI N° 13.494.427

Mail: rgutierrez26@yahoo.com.ar

Cátedra Didáctica Especial de la Historia. Dpto Historia. Facultad de Humanidades UNCa

Presentación

La investigación que presento ha sido realizada en el marco de la experiencia sistematizada de la Cátedra Didáctica Especial de la Historia, (DEH, en adelante) del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Catamarca. Se trata de una modificación en el practicum, iniciada informalmente en el año 2004, y que a partir del 2005 fue incorporada con el nombre “Ayudantías de Clase”. Tras seis años de desarrollo los avances y cambios se orientaron a la sistematización (aún con modificaciones en el equipo de cátedra desde el 2009), y además a realizar una investigación educativa que tomó como objeto de análisis el practicum y sus producciones.

El objetivo de este trabajo es comunicar los resultados de las indagaciones, realizadas sobre las memorias de los estudiantes, (y las nuestras) testimonios privilegiados para explorar el pensamiento reflexivo.

De algún modo, el campo de investigación se inscribe en la génesis del pensamiento práctico de los profesores de Historia, en el proceso de elaboración de conocimiento pedagógico, y el escenario es la carrera de formación inicial, pero las exploraciones no se realizan sobre prácticas de enseñanza de un futuro profesor/a que está cumpliendo con su residencia docente (proyecta y dicta clases), si no sobre interacciones y prácticas de estudiantes de profesorado.

Ellos/as participan en clases tomando decisiones de acción, se hacen cargo u operan en “segmentos de clases” y recogen información y sensaciones de un escenario complejo del que son actores. Entonces, la función de ayudantes los obliga a aproximarse a la lógica interactiva del profesor del curso, a las de los materiales que se utilizan en el aula, al pensamiento de los adolescentes-alumnos, a tomar decisiones de acción con ellas y, finalmente, a reconstruir su propio pensamiento (en los diarios personales).

El resultado suele ser un relato que intenta explicar los lugares y condiciones en las que actúan de manera inmediata, en contextos imprevisibles, inciertos y singulares.

Más allá de los objetivos señalados para esta presentación, destaco de manera particular que el desempeño de los alumnos ayudantes ha sido, y es, un lugar amplio de reflexiones, aprendizaje colaborativo y conocimiento comprensivo de las prácticas propias de formación inicial y continua de docentes.

“Las ayudantías de clase” nacieron como una propuesta que pretendía enfrentar el miedo a dar clase que manifestaban los alumnos de DEH y junto a esta pretensión, y ya en la línea de provocar una ruptura epistemológica efectiva en el pensamiento de los futuros docentes nos preguntábamos ¿qué hacemos en DEH para que la reflexión sea una herramienta en el desarrollo del pensamiento crítico y un camino en la mejora de las prácticas? A poco andar el primer motivo que nos llevó a modificar el practicum perdió relevancia. El ejercicio de la reflexión, y la posibilidad de la reconstrucción crítica pasaron a ser el centrales más allá de los discursos sostenidos desde hacía tiempo.

La narración (una vez más) es el formato elegido para comunicar la experiencia, sus procesos y resultados, para dar cuenta de cómo fue posible que el rol de ayudantes de clase posibilitara y estimulara la reflexión sobre las prácticas y diera visibilidad, a los componentes y a la trama, de una construcción permanente e inacabada capaz de explicar las decisiones de acción en las aulas de Historia.

Este trabajo relata y describe en primer lugar las características del practicum de la cátedra, en segundo término las fuentes que se indagan, su contexto de producción, sus características y una tipología provisoria a partir de la experiencia, luego, un planteo general de los modos en que la reflexión se trabaja en las clases de DEH y finalmente el análisis de algunos aspectos considerados por las memorias y que muestran el pensamiento reflexivo como llave para recuperar la génesis del pensamiento práctico.

Las ayudantías de clase: un trabajo de campo para “des-cubrir” las aulas de Historia de secundaria con la responsabilidad de interactuar

En la formación de docentes, las observaciones de clases, las prácticas de enseñanza y otras instancias de acercamiento e inmersión en las instituciones educativas conforman el practicum, entendido como las experiencias de campo de la formación inicial, que forman parte del largo y complejo proceso de socialización profesional.

La selección y la propuesta de actividades que integran el practicum inciden en la construcción y desarrollo del pensamiento práctico que será el que comande la interpretación de las situaciones educativas en las que se desempeñen y su intervención en ellas. Desde esta convicción el trabajo de campo de la DEH fue pensado como un espacio generador de experiencias valiosas, destinadas no a “cerrar” un proceso de aprendizaje, con certezas teóricas o técnicas, si no a abrir caminos críticos y creativos y a proveer herramientas cognitivas para la reflexión.

En este marco la relación entre la teoría y la práctica es concebida como un diálogo problematizador destinado a des-ocultar creencias, supuestos, conocimientos, valores, que operan en las decisiones y acciones prácticas, y a

buscar o aproximar posiciones teóricas comprensivas de prácticas reales en contextos socio-históricos y culturales determinados.

Ese diálogo crea la posibilidad de avanzar en el sentido de una epistemología de las prácticas, sustentada en la reflexión, capaz de estimular la adquisición crítica de habilidades para la tarea del aula, y de iniciar el debate sobre lo moral, lo ético y lo político de las mismas prácticas, más allá de las prescripciones curriculares y aún con ellas.

“Esta concepción de la reflexión legitima la noción de responsabilidad en la que los profesores en formación pueden comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así les capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales, políticas y morales”¹

Fue Schön (1983, 1987) el que sentó la importancia de la práctica profesional como generadora de conocimiento.

“En concreto, Schön se refiere a la reflexión sobre el ejercicio de la práctica como habilidad generadora de conocimiento en aquellos ámbitos que, como la educación, se caracterizan por desarrollarse en contextos complejos, ambiguos, cambiantes, donde el aprendizaje de la profesión supone la comprensión de la realidad y la interiorización de esquemas válidos para actuar sobre ella” (FERNÁNDEZ CRUZ 1994:140)²

Con el rol de ayudantes de clase de Historia en una escuela de nivel medio, los alumnos de profesorado tienen la oportunidad de intervenir de modo responsable y comprometido en el aula, al colaborar con el docente en la enseñanza y en la evaluación y con los adolescentes/alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje. La figura del ayudante transforma el escenario: incide en el rol del docente, profesor/a de Historia, del aula y en el desempeño del grupo escolar. Sin embargo estas consideraciones, que resultan interesantes al observar el nuevo escenario y sus actores, resultan menos valiosas frente a un proceso de acción-reflexión-acción que ponen en acto los futuros/as profesores/as y que está centrado en la resolución de situaciones propias de las clases de Historia en la escuela. En esta línea se trata de oportunidades para anudar y des-anudar conocimientos que provienen de distintas fuentes, las disciplinares, las psico-pedagógicas, las experienciales; cuyas huellas no siempre resultan visibles.

El formato del practicum

- En equipos de dos compañeros los estudiantes de DEH se incorporan a uno (o dos cursos) de secundaria a cargo de un profesor/a de Historia durante un período de tres meses y medio aproximadamente. (La extensión del período está relacionada con la cantidad de clases en las que se desempeñan. Se estima un mínimo de 16 horas de 40 minutos y un máximo de 28)

¹ Zeichner (1987) citado por Nieves Blanco op.cit pág. 388

² Fernández Cruz, M. (1994) Principios que guían la práctica en la enseñanza En Villar Angulo y Rodríguez (Dir) Enseñanza reflexiva para centros educativos. PPU Barcelona

- Cada ayudante de clase/estudiante debe elaborar un diario, una memoria de la experiencia personal de ayudante.
- Cada quince días aproximadamente, en la cátedra universitaria se realiza un monitoreo del desarrollo de la experiencia y de los avances de escritura. Los participantes relatan sus vivencias las que son comentadas, puestas en cuestión. Esta instancia también se incorpora en los diarios de clase. Allí se inicia o desarrolla la reflexión³.
- Los objetos de reflexión son las intervenciones de los ayudantes en las aulas de secundaria, sus creencias, valoraciones, descripciones, sentimientos, dudas, etc. de manera especial lo que en sus diarios de clase, o en los relatos orales, consignan como dilemático o como problema, así como los enunciados que emergen como certezas absolutas.
- Al final de año, un taller final de cátedra recupera el practicum, las clases teóricas y prácticas de DEH, y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que ingresaron en el escenario⁴. Pretende sustancialmente la reflexión sobre el proceso en clave de meta-cognición
- En cuanto al dictado de una o dos clases de ensayo como instancias del practicum son actividades voluntarias. Los estudiantes las realizan o no, y en parte, de esa decisión participa el profesor de Historia que los recibió como ayudantes.⁵

La propuesta ha mostrado ventajas, frente a la observación de clases, como instancia de inmersión en las aulas de los futuros profesores. Esto de “des-cubrir” las aulas de Historia en secundaria es una metáfora que refiere a “correr el velo” mediante una posición diferente en el escenario: hay que intervenir una doble dirección la enseñanza y el aprendizaje. Es una intervención colaborativa que implica tomar decisiones entre un abanico de posibilidades que se abre en función de saberes cuyos orígenes o fundamentos no son visibles de forma inmediata. La memoria opera, en este sentido, de manera parcial porque es un relato posterior, que suele convocar la interpretación del escenario, sus lógicas y motivaciones, además del análisis de los resultados de las acciones. En un segundo momento, la reflexión sobre el relato propio y los relatos compartidos impulsan nuevas miradas aun cuando mantienen la provisionalidad.

La mirada histórica adquiere relevancia. No se pueden modificar los hechos vividos, se pueden modificar significados por la indagación de las condiciones que lo hicieron posible. Con bastante plenitud una realidad social, educativa, puede plantearse como construcción socio-histórica y en este sentido des-naturalizarse: “no ocurrió lo que tenía que ocurrir, si no lo que fue posible que ocurriera” mejor dicho, y en términos de un alumno de la cátedra, “*lo que hicimos posible en ese momento y en ese lugar...*” (Varón 32 años 2006) También es

³ La reflexión es un acto público y colectivo, no es una tarea en soledad. Requiere del lenguaje para exteriorizarse genera una deliberación que permite reconstruir explicativamente la experiencia.

⁴ El taller final de cátedra de DEH se realiza en dos jornadas y tiene una producción de insumos guiada por la cátedra que se elabora previamente. Del taller pueden participar los profesores de secundaria.

⁵ La elaboración de proyectos de clase forma parte de otro trabajo práctico de la cátedra.

posible señalar rupturas y continuidades en la enseñanza de la Historia en la escuela media, al menos en el tiempo corto cuando el análisis se realiza entre la experiencia de alumno y la nueva situación, y en el mediano tiempo cuando se suma la información producida por la investigación respecto de la historia escolar en Argentina.⁶

En las comunicaciones alumno – alumno, en los pequeños grupos la intervención del ayudante es acotada a las necesidades colaboran en la guía del grupo y contribuyen a asegurar la realización de las tareas, aclaran dudas, estimulan la participación de todos, moderan los diálogos, etc. Estas participaciones suelen reconocer cercanía con lógicas de aprendizaje, y comprensiones de procesos de conocimiento, que pueden referenciarse en la propia experiencia de alumno/a y en algunos casos en teorías del aprendizaje.

La resguardada condición de alumno que conserva el ayudante, y de alumno que “sabe más”, que está aprendiendo a enseñar, lo acerca a los alumnos de secundaria posibilitando, en la mayoría de los casos, un vínculo armonioso. Las prácticas de enseñanza del ayudante, son intervenciones en “segmentos de clases” y no en clases completas, salvo que tengan que “hacerse cargo del curso por una clase”⁷, caso en el cual reciben de los profesores indicaciones de trabajo para el aula. Luego, informan lo realizado y los inconvenientes suscitados. En esas situaciones despliegan estrategias didácticas posibles de considerar como aproximaciones al proceso completo de una clase: reciben información acerca del contenido a enseñar, el para qué enseñarlo, los recursos y las actividades que realizarán los alumnos Disponen de un guión que organiza, orienta y fundamenta las tareas. Los diarios de ayudantes recuperan esos guiones, las interpretaciones que hicieron de los mismos y también las modificaciones que les harían en función de resultados o de creencias y supuestos diferentes.

Las ayudantías han motivado una participación en la vida de la escuela que permite aproximaciones valiosas a las culturas institucionales y a su reflexión. Los alumnos de profesorado pueden percibir y analizar rasgos institucionales y realizan anticipaciones acerca del impacto de esos rasgos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.⁸ La institución escolar empieza a ser comprendida desde las prácticas de ayudantes, desde el aula (Como suelen conocer los profesores que se inician, la escuela en la que se insertan).

Las instancias de reflexión se caracterizan por la riqueza de las experiencias y situaciones ya que incluyen diferentes escuelas. (supone diferentes contextos sociales, distintos proyectos curriculares, etc)

Los ayudantes dan otra forma a la relación teoría-práctica: si bien preocupa lo de “dominio de la clase” que incluye el control del tiempo o de los momentos asignados a diversas tareas y el control de la disciplina, preocupa el desarrollo de habilidades para enseñar, y la disposición del conocimiento disciplinar necesario para hacerlo; es la consideración de los valores y actitudes de la profesión docente y la identificación de las

⁶ La Historia de enseñar Historia y La historia escolar son contenidos del eje I del programa de la cátedra de DEH

⁷ Esta situación del ayudante a cargo del curso no ha sido habitual en la experiencia 2005.

⁸ Por ejemplo los alumnos-ayudantes analizan el funcionamiento de la escuela, las rutinas, el uso del tiempo, y del espacio, la disposición de recursos didácticos y tecnológicos, la participación de los padres y tutores, las relaciones entre docentes y directivos y los impactos en la enseñanza y el aprendizaje.

cuestiones dilemáticas y los modos de afrontarlas, lo que se instala en el juego (aun cuando se problematizan sin resolución inmediata). Advierten las consecuencias morales de la enseñanza, tienen sensibilidad ante necesidades puntuales de los alumnos en tanto grupos y en tanto sujetos individuales.

Las memorias de ayudantes de clase como fuentes para indagar el pensamiento de las futuros profesores/as de Historia

Los diarios o memorias que elaboran los estudiantes/ayudantes son documentos en los que los autores/as expresan sus impresiones en torno a lo que ocurre en las aulas en las que se desempeñan. Expresan también dilemas, opiniones, recuerdos a los cuales referenciar las situaciones vividas, expectativas, y recogen, asimismo, el trabajo de la cátedra con esos documentos. Constituyen fuentes valiosas para reconstruir el proceso de formación que despliega el practicum, para indagar rasgos en la formación del pensamiento práctico de los futuros profesores de Historia y, de manera particular para nuestras intenciones, posibilitan la reconstrucción del proceso de reflexión individual y colectivo.

A seis años de llevar adelante esta modalidad de practicum una pluralidad de experiencias personales narradas en distintos tipos de diarios habitan el archivo de la cátedra. La diversidad obedece a la variedad de realidades “leídas y vividas” por los autores, a las características del componente “autor” y a la libertad con que fueron elaborados ya que, en principio, sólo se requiere que sean narraciones amplias y meticulosas. Oportunamente se aclara a los alumnos qué función tiene el diario en el proceso de enseñanza de la DEH y qué pueden aportar a su formación.

En cuanto a los tipos de diarios y sus características:

- Diarios descriptivos, minuciosos en los detalles, que no dejan afuera consideraciones del contexto institucional y/o sociopolítico y conservan una estructura de relato periodístico.
- Diarios que se centran en el análisis de situaciones particulares, que causan mucho impacto en el autor-lector de una situación real- para la que abundan en opiniones, datos, interrogantes. *“Fue tanta la tensión que yo sentía que sólo me aliviaba saber que no me miraban... la madre del alumno reclamaba a viva voz en la galería y el resto de los chicos pugnaban por amontonarse en la puerta para mirar y oír... algunos tenían una sonrisa y otros una mueca de asombro.. en medio de un murmullo...me preguntaba cómo se había llegado a ese punto...”* mientras el resto del relato transita por “lo cotidiano” que, en algunos casos suele aparecer como naturalizado, o al menos no es cuestionado: *“Durante las dos clases siguientes todo continuó normalmente...dictado de las actividades y distribución de fotocopias para leer y resolverlas...”*(Ayudante varón, 35 años, 2010)
- Diarios en los que prevalece la dimensión del autor-lector de la realidad- y relatan con abundancia de detalles sus pensamientos, impresiones sensaciones, ante los acontecimientos del aula, y de la

experiencia en sentido más amplio. Incluyen también propuestas de acción: “*Yo en su lugar hubiera hecho...*” (Ayudante mujer, 24 años 2006)

- Diarios que, al menos en las primeras páginas ofrecen un punteo cronológicamente ordenado de las acciones de los autores o de los hechos de los cuales son testigos. Este último tipo de documento parece originarse en una pretendida “objetividad” o en la débil disposición para escribir un relato.

Creemos que las características de las experiencias que narran los ayudantes en los diarios, como la intensidad emotiva, el carácter novedoso o extraño, el papel que en la realidad que se lee tuvo el autor, etc inciden en el texto que se produce. Asimismo, la práctica de escribir el diario, casi de manera semanal y de compartir su contenido, de observar las situaciones, dilemas o planteos que se hacen en la cátedra a la luz de esas producciones, es decir el uso público que se hace de ellos, colaboran también en las modificaciones del tipo de información que registran y de las características de la escritura.

Esas modificaciones podrían interpretarse como cambios en función del/ de los destinatarios del diario y por ello operaciones artificiales destinadas más al proceso de elaborar las memorias que al contenido que registran. Sin embargo y dado que los diarios son individuales pero la experiencia es de un equipo de ayudantes, los profesores y los docentes de la cátedra, hay suficiente información para triangular y cotejar como salvaguarda metodológica referida a la validez del texto.

Dice Zabalza (2008) “*De cara al sentido que he querido dar a los diarios como recurso para acceder al pensamiento del profesor cabe destacar al menos cuatro dimensiones que los convierten en recursos de gran potencialidad expresiva: a) se trata de un recurso que requiere escribir, b) se trata de un recurso que implica reflexionar, c) se integra en él lo expresivo y lo referencial, d) tiene un carácter netamente histórico y longitudinal de la narración*”⁹

Al respecto resulta interesante reconocer que en los años de trabajo de DEH con las memorias o diarios de ayudantes, los estudiantes reconocieron que no habían realizado una experiencia de este tipo en cátedras anteriores, y que la tecnología más usada en sus trayectorias educativas, secundaria y superior, fue la oralidad. Al ser indagados acerca del momento en que escriben la memoria o diario no hay una respuesta uniforme, a veces una vez por semana, a veces el mismo día de la clase. La determinación del momento de producción se vincula más con el interés de no dejar pasar algo que resulta relevante o con la demanda de la cátedra respecto del seguimiento, que con incorporar una práctica cuyo valor es, en general, reconocido al finalizar el cursado de DEH.

Las expresiones del pensamiento reflexivo en los diarios de los ayudantes

⁹ Zabalza, M. A. (2008) Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Ed Narcea Madrid 2º edición. Pág 46

Aquí se presentan algunas huellas del proceso de reflexión que quedan en las memorias de ayudantía de los estudiantes de DEH y en las memorias de la cátedra.

Dada la diversidad de cuestiones consideradas en los diarios hemos elegido un conjunto pequeño para este trabajo que refieren: a las tensiones iniciales; al análisis de la participación como componente de la fase interactiva de la enseñanza, a las actividades o consignas de trabajo en el aula; y finalmente a las limitaciones al desempeño de ayudantes.

A efectos de mantener el anonimato las referencias a los autores señalan sexo, edad y año de producción de la memoria. Para organizar la lectura e identificación del proceso de reflexión se adjudicaron letras a los testimonios.

La evolución en los análisis de situaciones y las valoraciones son generalmente radiografiadas en los diarios. Como en la mayoría de los casos, inician el relato desde el momento en que toman contacto con la propuesta de trabajo de campo de la DEH, rescatamos algunas expresiones:

- a) *“Vamos a ser ayudantes de clase con Celeste, somos un equipo, yo ya le dije que espero que me toque un 7º año, seguramente como son los más chicos me respetarán, me da miedo que los de los cursos más altos no sean respetuosos y no me lleven el apunte...que me hagan bromas pesadas.”* Mujer, 23 años, 2007
- b) *...”me pareció buena la idea, igual tengo mucha ansiedad y me dan nervios de imaginarme en el aula. ... espero que (las clases) puedan ser los martes a la mañana... me gustaría ir a una de las escuelas periféricas, dicen que los chicos ahí son insoportables... igual cuando me reciba me puede tocar una escuela así y no una como la Fray¹⁰ ...”* Mujer, 25 años, 2009
- c) *“hoy empiezo mi ayudantía en un 1º año de Polimodal en la Fray, estoy muy nervioso, me puse saco y corbata para estar mejor presentado, parezco profesor. La profe Ro nos exigió camisa y corbata solamente y yo le agregué el saco, qué diablos!
Me dijeron que los chicos son super- estudiosos y muy informados de la actualidad... espero no pasar vergüenza ante ellos. No hablé con la profesora antes... no sé en qué tema están...”* Varón, 22 años, 2006
- d) *“Voy a la Escuela EGB 196, queda en el Norte de la ciudad, nunca fui por esos barrios... la profe Roxana me dijo que tome el colectivo 104 que para frente a la escuela. También me dijo que es un edificio nuevo... que los alumnos del 7º EGB al que voy son casi todos del barrio... estoy nervioso, casi*

¹⁰ Hace referencia a la escuela universitaria “Fray Mamerto Esquiú” que funciona en el mismo edificio de la Facultad de Humanidades, por la mañana. En ella suelen realizar la residencia docente buena parte de los alumnos de los profesorados de la Facultad. La población estudiantil es reconocida porque en general se trata de adolescentes aplicados, provienen de familias de clase media, entre los padres muchos son profesionales en distintos campos, y se desempeñan en la Universidad.

angustiado. Entre el miedo a perderme, a llegar tarde y a que los alumnos me ignoren no sé cuál es peor...” Varón, 33 años, 2010

Los casos seleccionados expresan la tensión del inicio, los temores ante la nueva experiencia y especialmente respecto del comportamiento de los alumnos. Los mismos estudiantes dicen tiempo después:

- a) *Yo que creía que para hacerme respetar la edad de los chicos era importante! Nada que ver! Mi curso es de Polimodal, tienen entre 15 y 17 años y algunos varones son más grandotes que yo, son corpulentos... no se qué pasa en otros lados pero aquí el respeto es lo normal... son bien educados y tienen una actitud especial ante el conocimiento, ante la persona que sabe. Lo noto con la profesora y también conmigo (por suerte) Me puse a pensar de dónde saqué la idea de que los más chicos serían más respetuosos...”*
- b) *“La escuela no es periférica, está en Valle Viejo y es del sistema educativo municipal, los chicos son tremendos pero no malos, a la profesora le cuesta mucho iniciar la clase, o sea ponerlos en orden para empezar a trabajar. Hoy les propuse que le demos una sorpresa y la esperemos con todo listo y lo hicimos!! Creo que se sintieron cómplices míos y me pregunto dos cosas, una el origen de esa complicidad (será que recuerdo que en mi época ayudábamos a los practicantes para que les fuera bien)...”*
- c) *Hasta aquí llevo tres semanas de clase, son muy buenos, no pasé vergüenza y eso que me consultan bastante cuando están haciendo las guías. Al principio creí que me estaban poniendo a prueba ... Me tratan con confianza, algunos me llaman por mi nombre... Quiero dar una clase yo... y que sea sobre Peronismo, ya tengo un montón de ideas para trabajar...”*
- d) *He participado tanto en este curso...presenció y actué en tantos conflictos...que parece que los conozco de siempre... no me ignoraron nunca. Conseguí ser aplomado ... y discreto...hasta la preceptora me consulta algunas cosas del comportamiento de los chicos... es que el día de la reunión con los padres fue casi dramático...”*

Como puede advertirse han logrado un lugar en el aula, no vuelven a dar cuenta de nervios o de angustias personales ante la actividad de campo. Además en los casos a) y b) inician la búsqueda del origen de sus creencias.

Los diarios describen también las actividades de aprendizaje que los alumnos deben realizar y que fueron diseñadas por los profesores. En estas instancias los ayudantes colaboran con los adolescentes y en consecuencia sus memorias relatan de modo bastante pormenorizado su participación con los grupos o de manera individual. Esos relatos muestran cómo interpretan las dificultades que la resolución de tareas plantea en el aula y en función de esa interpretación cómo guían la superación de los obstáculos.

Como se verá, aparecen también conceptos, teorías y autores recuperados al momento de la escritura, recuerdos de su experiencia de alumnos y también situaciones de enseñanza de la cátedra de DEH.

Dicen:

“ La profe distribuyó las guías de trabajo para que sean resueltas en pequeños grupos de 2 o 3 chicos. La primera actividad indicaba que leyeran el texto y luego pedía que localicen en el mapa planisferio Fenicia, Palestina y Cartago. ... En el pizarrón estaba colgado un planisferio físico y político y los chicos tenían en sus carpetas cada uno un planisferio “mudo” ... me acerqué al grupo del final a ver cómo lo hacían... en un instante me pasaron por la cabeza todas las dificultades juntas (las de ellos para hacer la tarea y las mías para ayudarles) Había que localizar regiones históricas en un mapa actual y me parecía muy difícil no tenían más referencias que lo que estaba en el texto seleccionado. Además las regiones a ubicar eran muy pequeñas en la escala de los mapas disponibles en el aula. Reconozco que al primer grupo que llegué les hice el trabajo... en tanto pensaba cómo podía guiar enseñando. Recordé cómo mi profesora de 1° año de secundaria nos enseñó a trabajar la cartografía y con el grupo siguiente recorrí esos pasos... y salió bien. Como todos los chicos se iban levantando con sus carpetas en mano a buscar auxilio, a mí o a la profesora, pedí permiso a la profe para explicar las técnicas que deben usar para ese tipo de trabajo cartográfico...utilicé mi experiencia de alumno... y lo que me asombra es que me acordé” Varón, 33 años, 2008

“Estaban trabajando con una guía que habían llevado de tarea a sus casas y volvieron sin resolverla, algunos dijeron que no entendían...una consigna era “subraye las ideas principales...” un alumno me preguntó cuáles eran. Recordé que en clase de Didáctica, Adolfo había planteado una situación idéntica... esa fue la oportunidad que tuvimos para aprender a enseñar, mejor, a guiar la identificación de las ideas principales y otras herramientas para enseñar lectura comprensiva de los textos de historia, así que aproveché inmediatamente mis nuevos aprendizajes. Hice la pregunta ¿de qué habla el fragmento? Y se dieron cuenta. Por qué será que siempre los profes suponen que los alumnos ya saben tal o cual cosa...” mujer, 21 años, 2010

“Hoy me vino bien don Vigotzky, creo que puse andamios para que puedan resolver la guía de trabajo...igualmente yo hubiera hecho otra cosa, distinta para ese tema ...creo que no es importante hacerlo así Todavía me pregunto por qué es importante que aprendan las civilizaciones del cercano oriente y no creo que haya que insistir con lo de los legados culturales... eso ya me lo preguntaban a mí en la secundaria... igual todavía repaso los manuales, recuerdo la fotocopia que trabajaron en el aula, y hasta voy a buscar el diseño curricular para encontrar una respuesta. El miércoles cuando lo diga en Didáctica, cuando diga ahí que me cuestiono esto de para qué sirve ... puedo armar lío... me van a mirar como si estuviera loco...y yo no digo que no hay que enseñarlo” varón, 28 años, 2007

“ Hoy fue fantástico! (exagero?) La profesora dio toda su clase sobre el monopolio español como causa de las revoluciones de independencia analizando cartografía histórica en la que fue señalando las rutas de comercio

y los bienes que circulaban...a medida que explicaba iba realizando preguntas al curso. Unas referidas a datos, a localización de lugares como puertos o el Potosí y otras preguntas que planteaban la necesidad de tomar una decisión o de imaginar lo que era más conveniente para unos o para otros. Por ejemplo para los comerciantes porteños y para España. Mostró la ruta del contrabando y también les preguntó si ellos hubieran elegido el comercio legal o practicar el contrabando... Dos chicos dijeron que el contrabando porque les daba más ganancias... y ella les dijo: -Eso era ilegal...o sea que los puso en situación de pensar lo legal y lo ilegal... Yo pude seguir su lógica en la explicación... eso lo hizo muy bueno para mi criterio. Ahora pienso que yo ya disponía de conocimientos sobre ese tema y tengo que pensar en los chicos... el impacto se me hará más claro en la próxima clase” mujer 23 años 2010.

La cuestión de la participación en clase es otro aspecto que se problematiza:

“Me pregunto que hay que mirar para decir que los alumnos participan en la clase... ¿que responden? Que hacen las tareas que se les indican? Entonces no hay participación cuando no responden o cuando no desarrollan las guías de estudio en el aula o en la casa? Mi pregunta va en el sentido de pensar la participación como respuesta esperada y correcta y la no participación como el silencio o la no realización de las tareas.

Hay momentos en estas clases y también en la facultad en que la intervención de los alumnos es ignorada porque no sigue la idea del docente... o porque es sospechada de picardía ... de intención de distracción”

Varón, 25 años 2009

“Pocas veces la participación en la clase es considerada un aporte de parte de los chicos. Cuando se equivocan, cuando dan respuestas erróneas circula en el ambiente un mensaje “está mal, eso no es” o el profesor dice:- no traten de adivinar... piensen ... ya lo hablamos aquí. Yo siento que se apela a la memoria ...” varón 26 años 2009

“...no podían participar o responder a la profe porque había conceptos que para ellos no significaban nada... ...copiaban del pizarrón de modo automático...y no sabían de qué se trataba el tema...aunque la profe ya lo había explicado y bien...” varón 32 años, 2005

La participación en las clases de Historia es un aspecto que también interroga a la experiencia de estudiantes universitarios. La noción de no participación o de participación débil, al ser analizada en los encuentros de seguimiento de la ayudantía se transforma en contenido de la enseñanza de la Historia propio de la fase interactiva. Es posible reflexionar entonces acerca de los obstáculos a la participación como el temor al ridículo, el principio que sostiene que los estudiantes buscan satisfacer el requerimiento del docente, pensar en la respuesta que él espera como manera correcta. El error se inscribe en el conjunto de acciones pasibles de reprobación.

La no participación también se genera por dudas o no comprensión del contenido de una explicación o de una consigna problematizadora. La reprobación es entonces equivalente a una acusación culposa.

En el otro lado del análisis la participación como respuesta correcta es valiosa pero no puede ser la única participación considerada como tal. También debería recuperarse y valorarse la participación que abre otras puertas, que pone al descubierto otras lógicas, que propone, que discute, que, en términos cognitivistas, impulsa la negociación de significados. Es redundante, pero casualmente la participación como contenido de la DEH se instala como práctica de la cátedra y objeto de reflexión permanente.

Respecto de las limitaciones al desempeño de ayudantes en las clases de Historia en secundario, los diarios señalan dos situaciones: una es el conocimiento disciplinar, el saber Historia como conocimiento académico, el disponer de un conjunto amplio de información histórica a la vez que un acercamiento a las transformaciones de ese conocimiento que aparece en los manuales; la otra tiene que ver con las características del grupo de alumnos en el sentido de “excelencia” o de “buenos alumnos”, se trata de jóvenes que han desarrollado ciertas habilidades y capacidades para el estudio de la historia con un margen importante de autonomía, que son altamente competitivos entre sí, y que, paradójicamente, no son estimulados a desarrollar aprendizajes de mayor complejidad. En todos los casos se trata de grupos del último año de secundaria.

La primera de las situaciones que limita a los ayudantes se manifiesta como carencia personal transitoria. Los temas en estudio corresponden a cátedras que los estudiantes del profesorado en Historia no han cursado todavía. Coinciden con los contenidos propios de la historia contemporánea o reciente mundial o argentina. Esta carencia los hace sentir inseguros respecto de preguntas que les puedan hacer los alumnos de secundaria o de la comprensión crítica de las explicaciones de los profesores de historia en ese nivel. Además señalan que al tomar contacto con los materiales de aula, los manuales o fotocopias parciales de los mismos, los contenidos son nuevos para ellos (no formaban parte de la enseñanza que recibieron en su experiencia de alumnos de ese nivel) En esos casos desconfían de sus posibilidades reales de colaborar y suelen sentirse muy desorientados/as en las clases. La conclusión a que llegan, además de solicitar cambiar de curso, es una valoración del saber académico. En la segunda situación no logran sentirse necesarios en el aula. No consiguen crear o descubrir un espacio de actuación colaborativa con los otros actores del escenario.

A modo de provisoria conclusión

Vuelvo a citar a Litwin, y esta vez es un homenaje a su memoria, *“No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco podremos imprimir en el currículo un punto que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generarán en el salón de clases con los sujetos implicados”* (Litwin 1998)¹¹

¹¹ Camilloni, Litwin, Davini y otros (1998) “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós Buenos Aires. Pág. 86.

La mentada relación teoría-práctica se presenta en primer lugar con pluralidades: son “teorías” y son “prácticas,” y además se entran con creencias, pre-teorías, convicciones e intenciones. A la vez, no siempre las teorías disponibles resultan suficientes para dar cuenta de prácticas y ciertas prácticas obligan a repensar teorías. Entonces suelen quedar tensiones o amplios interrogantes a trabajar, que quedan abiertos, que no resuelve la cátedra de manera definitiva. Aun con esta certeza y la convicción de que los desarrollos de la cátedra de DEH han sido desparejos en el sentido de que hubo grupos de estudiantes que generaron o tuvieron mejores oportunidades para poner en juego la reflexión. Los conjuntos de memorias producidas y compartidas por cada promoción de futuros profesores, orientaron los aspectos a considerar cada año con mayor dedicación pero a la vez suspendieron el tratamiento de otros aspectos no menos importantes.

La lectura longitudinal e histórica de los diarios correspondientes a seis años de ayudantías es hasta ahora un privilegio de la cátedra que puede enriquecerse con los aportes, y como en este caso, difundir algunas primeras interpretaciones.

En la perspectiva metodológica de las investigaciones acerca del pensamiento práctico de los profesores y profesoras, en las que los diarios son documentos personales que gozan de aprobaciones con recaudos y de cuestionamientos, el caso de las memorias de ayudantes no queda exento.

Son testimonios que pertenecen a sus autores y que por disposición administrativa (forman parte de los trabajos prácticos de la cátedra) quedan archivados, permanecen a disposición de la Facultad y su utilización tiene un resguardo ético. El contrato implícito es que serán utilizados en la cátedra, conservando el anonimato, como insumos para indagar la trama del pensamiento práctico y como hitos en el itinerario de construcción metodológica de la DEH y de sus contenidos relevantes.

Apostar a la reflexión como estrategia, como habilidad de pensamiento que contribuye a formar un profesional preparado para hacerse cada vez más consciente de sus actuaciones sigue siendo una decisión de la DEH establecida en el programa del año académico¹².

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, N. (1994) “Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial” en Pérez Gómez A. y otros “Desarrollo Profesional del Docente: política, investigación y práctica” Ed Akal Madrid
- BRETONES R. (2003) “Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula” en Revista Educar N° 32- Universidad Complutense de Madrid
- CAMILLONI, LITWIN, DAVINI Y OTROS (1998) “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós Buenos Aires

¹² Gutierrez, R. (2011) Programa. Cátedra Didáctica Especial de la Historia pág. 2, 4 y 5)

GUTIERREZ Y PEREA (2006) “De observadores a ayudantes de clases” en “Aportes Científicos desde Humanidades” Año VI Volumen 6 ISSN 1666-2431 Editorial Universitaria

ZABALZA, M. A. (2008) Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Ed narcea Madrid 2º edición.

CATAMARCA, ENERO DE 2011