

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

# **Las prácticas docentes instaladas y las problemáticas institucionales en una escuela de tradición normalista provincializada. El caso de la Escuela Media nº 34 (ex Normal nº 3).**

Barral, Natalia Soledad y Genova, Elena María (UNLP).

Cita:

Barral, Natalia Soledad y Genova, Elena María (UNLP). (2007). *Las prácticas docentes instaladas y las problemáticas institucionales en una escuela de tradición normalista provincializada. El caso de la Escuela Media nº 34 (ex Normal nº 3)*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/255>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA  
Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007**

**Título:** Las prácticas docentes instaladas y las problemáticas institucionales en una escuela de tradición normalista provincializada. El caso de la Escuela Media n° 34. (Ex Normal n° 3).

**Mesa:** LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos

**Universidad, Facultad y Dependencia:** Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP-FAHCE). Departamento de Historia.

**Autoras:** Natalia Soledad Barral, Elena María Génova (alumnas avanzadas del Profesorado de Historia)

**Dirección:** 485 y 133. Barrio San Facundo. Casa 77.

Gonnet. (CP 1897)

Buenos Aires. Argentina

**Tel/fax:** (54)0221-4714823

**Dirección de correo electrónico:** [genova\\_elen@yahoo.com.ar](mailto:genova_elen@yahoo.com.ar) / [nsbarral@hotmail.com](mailto:nsbarral@hotmail.com)

**Introducción.**

El análisis de la práctica docente requiere de un abordaje multirreferencial, donde se entrecruzan componentes político-educacionales, legales, institucionales, pedagógicos, didácticos y, fundamentalmente, emergentes psico-sociales de sus protagonistas: docentes y alumnos. En el esfuerzo por diferenciar e indagar sus componentes, para comprenderla y mejorarla, la Genealogía del aula nos permite esclarecer como se originaron las condiciones que conforman el presente de nuestras escuelas. Según Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) la difusión del término aula se produjo con el triunfo de los métodos pedagógicos, que organizaron la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí, tanto por edad, como por logros de aprendizaje

Fue la anticipación metodológica, en el marco de un diseño didáctico anual de aprendizaje o de clase, la preocupación didáctica de mediados del siglo XX; donde la clara previsión de tareas del aula, no sólo facilitaba el control del proceso educativo formal, sino la intención de llegar a “feliz término”: la evaluación del alumno permitirá comprobar los objetivos que este alcanzó, según las expectativas trazadas por sus docentes.

La década del noventa, ubicó a los docentes de todos los niveles del sistema educativo, a los formadores de los profesorados y, es de esperar, a los practicantes, en una mirada crítica acerca de las metodologías de enseñanza. “... La expresión ‘construcción metodológica’ implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica.” (EDELSTEIN y CORIA, 1999: 68-69).

Los saberes y las formas de organizar la enseñanza, conformaron un *sentido común académico*, que no dio lugar al estudio de los procesos sociales concretados en las instituciones escolares (procesos de aceptación, rechazo, intercambio, jerarquización, acompañamiento, tensión, reconocimiento, conflicto, entre otros). La teoría educativa, de acuerdo con Giroux (1992), estuvo atrincherada entre la eficacia y la necesidad mediada por el discurso político de integración y consenso; esto es claramente visible si se reconoce que las nociones de lucha y conflicto son recortadas o excluidas del discurso tradicional de la teoría y práctica educativa.

El significado de los procesos sociales generados en las aulas y en las escuelas está vinculado con la historia, la coyuntura sociocultural y política que los contextualiza, posibilitando o impidiendo el despliegue de tareas o formas de relación.

El oficio docente combina lo organizado e imprevisible, las grandes micro decisiones, lo individual y lo colectivo, lo personal e institucional. La reflexión sobre dicho ejercicio permitirá *volver a pensar* desde el camino recorrido, poniendo en juego teorías, ideas, impresiones. Este volver a pensar, supone trabajar con los registros institucionales y áulicos disponibles. Revisaremos lo hecho: ordenamos nuestra tarea y la de los alumnos, diseñamos y administramos recursos didácticos, aseguramos transponer saberes de las Ciencias Sociales, generamos un clima pedagógico atendiendo a una relación vincular responsable. Sin embargo, las prácticas no se agotaron allí.

Una segunda mirada nos acercará a cuestionar desde el interior del campo educativo algunos indicios que merecen ser estudiados y que no forman parte de la agenda didáctica tradicional<sup>1</sup> que definió Edith Litwin (1997). Abordaremos aquellas circunstancias familiares de los protagonistas, idiosincrasias, antecedentes de escolarización, identificaciones de la historia de escolarización de los alumnos, entre otros.

Alfredo Furlán (1989) señala las características y dificultades de la práctica docente en los países latinoamericanos, reconociendo que a las demandas y urgencias planteadas por los alumnos, se agregan fuertes presiones sociales y laborales, condicionando los desempeños didácticos en las escuelas y, opacando la noción del docente como investigador de su propia práctica.

El proceso de indagación sobre la propia práctica no quedará a espaldas de las concepciones sobre las mismas, que la atravesaron en distintos momentos del siglo XX.

Para el mundo occidental, Ángel Pérez Gómez (1992) reconoció cuatro grandes perspectivas teóricas de análisis de la práctica: *racionalista* (focalizada en las prácticas rutinarias y artesanales), *de eficiencia social* (pone el acento en métodos, técnicas y habilidades a lograr por los alumnos), *humanista* (centrada en el alumno y sus intereses) y *de reconstrucción social* (considera a los protagonistas educativos en la complejidad del contexto social).

En el marco de esta última perspectiva, importa reconocer que *lo social* será el ámbito del fenómeno educativo y no, el condicionamiento negativo de su abordaje. Requiere un docente con formación teórico-crítica, con actitudes flexibles, que valore la ética como la reflexión moral de su tarea pedagógica.

Desde la criticidad, en el discernimiento que realice el docente de su práctica, captará en ella, como se han ido incorporando enfoques epistemológicos, pensamientos, sentimientos y acciones de las instituciones formadoras. Por otra parte, en las escuelas donde trabaje detectará cuestiones estables e instituidas, como también espacios abiertos al cambio.

En la construcción permanente con los alumnos se irán canalizando las potencialidades instituyentes en “acciones para el cambio”.

### **La lupa sobre la institución.**

Tradicionalmente se vincula a la institución educativa con la norma de alto significado para la vida de determinado grupo social, fuertemente definida, con amplio alcance y penetración en la

---

<sup>1</sup> La agenda didáctica tradicional, según Edith Litwin, es aquella que está formada por todos los elementos inherentes al currículum escolar.

vida de los individuos. Esta, representa un orden establecido que da al individuo la protección de una lógica con la cual organizar su mundo.

Cambiar no supone destruir compulsivamente el orden establecido, es generar inquietudes y movimientos culturales en el seno de la educación formal.

Lidia Fernández (1996) considera a la institución educativa como un *objeto cultural*, en cuyo interior se expresan cuotas de *poder social* por medio de normas y valores. Es a partir de las instituciones que desde un punto de vista colectivo puede regularse el comportamiento individual.

Es en el caso del Normalismo, que la institución cumple un rol de *orden y disciplina*. Surgido de las entrañas de los nacientes Estados Nacionales, fue uno de los principales generadores de la homogeneización de las sociedades post revolucionarias por medio de la “normalización” de los futuros ciudadanos. La escuela es el ámbito que concretiza una norma o modelo de tipo universal, el vigente en nuestra cultura.

Hoy en día, este tipo de instituciones, si bien mantienen el prestigio y la estructura de antaño, están fuertemente deterioradas debido a la provincialización generada por la Ley de Educación Federal de 1993 y la pérdida del objetivo de formación de la ciudadanía. Esto pudo relevarse en las observaciones y prácticas realizadas en el año 2006 en una de las ex escuelas normales de la ciudad de La Plata.

Durante las observaciones y prácticas en la Escuela Media n° 34 (ex Normal n° 3) pudo notarse que hay un fuerte aislamiento de la institución con relación a las problemáticas circundantes, tanto de los alumnos, como de la sociedad a la que pertenecen. La escuela se mantiene como un templo, coincidiendo con Pablo Pineau (2001), como un recinto cerrado de la Edad Media. Tal es el caso de la creciente cantidad de embarazos adolescentes, que si bien la escuela “contiene” a las alumnas embarazadas, no promueve la educación sexual entre el alumnado. Asimismo, tampoco pudo vislumbrarse una preocupación de la institución por incorporar la realidad en los programas de las materias como tampoco en el diálogo diario entre la escuela y los alumnos.

En este sentido, esta realidad se contrapone a la concepción de Fernández, lo institucional como la dimensión del comportamiento humano que expresa la tensión entre proteger y cambiar lo establecido. Dentro de las instituciones se encuentran tres espacios demarcados que ponen en juego la protección y el cambio; los mismos son: el sujeto cognoscente (“joven inmaduro ignorante”), el conocimiento y el que vigila haciendo cumplir la norma (“adulto maduro sabio”), que confronta al sujeto y al conocimiento.

Durante la entrevista con una de las docentes de Historia, la misma hizo referencia a los alumnos como ignorantes. En este caso pudo observarse como esta docente se presentó en el rol del

adulto sabio, que debe de “lidiar” con la ignorancia de los jóvenes. Incluso, en el diagnóstico de uno de los alumnos de primero de polimodal, presentó al grupo como la “resaca de la resaca”.

Asimismo, la institución remarca la diferenciación entre la sabiduría y la ignorancia al establecer la distribución del alumno en los cursos y aulas. Es así como que aquellos alumnos que se encuentran en el curso 1º1º son “mejores” que los de 1º2º, y que los de 1º4º son los “peores”. Esto a su vez, se muestra en la repartición de las aulas, ya que los de 1º 1º tienen un aula más espaciosa y luminosa que los de 1º4º. Incluso, durante la entrevista con el vicedirector, señaló que los alumnos de la tarde eran considerados por la institución como más conflictivos que los del turno mañana; si bien, él remarcó su preferencia por los del turno tarde, por ser más afectivos y dispuestos al diálogo. Los *no sabios*, los *no iluminados* recuperan aquí la tradicional categoría de la modernidad: el alumno receptor de conocimientos impartidos por sus educadores.

Es de este modo que puede observarse una de las principales características de la institución, la trilogía de: vigilancia-castigo-exclusión. Foucault (1989) definió el panoptismo como un método mediante el cual desde cualquier vértice se puede observar y vigilar. Este método fue utilizado en el siglo XIX tanto en cárceles como escuelas. La vigilancia en las escuelas se utiliza para mantener el orden, necesario para llevar a cabo el objetivo de generar cuerpos dóciles.<sup>2</sup>

Durante la entrevista, como ejemplo de lo antedicho, el Vicedirector se jactó que con únicamente observar por las ventanas de las puertas de las aulas podía controlar a docentes y alumnos. A su vez, pudimos vislumbrar como la sola aparición del vicedirector en algún ambiente de la escuela bastaba para que los alumnos cumplieran con las reglas de convivencia pautadas por la institución, por ejemplo, el ocultamiento de las gorras que hasta instantes antes vestían.

El incumplimiento de las reglas como las “inconductas” puede llegar a ser motivo de aplicación de castigos para el “disciplinamiento”. Este castigo puede acarrear la exclusión del cuerpo grupal, de convertirse en otro. Dentro de la Escuela Media nº 34, el castigo se reflejaba en la firma de los alumnos de un compromiso de mejorar el comportamiento, en caso que se acumularan tres firmas, los alumnos eran expulsados del colegio, y si no llegaban a ser incorporados por ninguna institución, retornaban y eran trasladados al turno tarde.

Pero no siempre se castigaba la conducta. En una de las clases, en la que la mayoría de los alumnos de 1º4º habían concurrido a visualizar la película “La noche de los lápices” por invitación del Centro de Estudiantes; un pequeño grupo de cinco alumnos no habían llevado la autorización, por ese motivo, y luego de una charla de estos con la Jefa de preceptoras, la señora se nos acercó

---

<sup>2</sup> Según Foucault dócil es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.

aduciendo que los llenáramos de tarea, ya que no quisieron ir a ver la película. En este sentido, se puso en un terrible lugar a la actividad áulica como castigo.

Muchas veces la estigmatización de los alumnos puede llevar a la exclusión. Tal es el caso de un alumno que debía ingresar en una vacante generada en el 1º4º, y por ser un “mejor alumno”, la institución consideró que estaría mejor en el nivel del 1º1º; de este modo, ya no solo la docente a cargo de las horas de Historia los definía como la “resaca”, sino que también la escuela aumentó esta categorización. Este posicionamiento como “otros” de los alumnos dentro del colegio, lleva a un sentimiento de mayor desplazamiento y ellos terminan sintiéndose en inferioridad al resto del alumnado.

La exclusión no solo repercute en el alumnado, sino que también repercute en la relación docente-practicante. Dentro de la institución, remarcaban la exterioridad de los practicantes, ignorándolos, llegando al punto de generar la invisibilidad de los practicantes dentro del aula, por ejemplo en la omisión de la respuesta al saludo por parte de preceptores, auxiliares u otros docentes. Esta exclusión pudo llegar a producirse debido a la histórica rivalidad Universidad – Normalismo<sup>3</sup>, ya que según Fernández, cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que marca a sus alumnos y docentes.

### **La escuela y el capital humano.**

En la segunda mitad del siglo XX, no sólo se enfatizó en el orden escolar, propuestas de programación, de desarrollos metodológicos y de evaluación de los aprendizajes. Además, se instaló, a imagen y semejanza del mundo empresarial, un discurso gerencial y administrativo que inundó de preocupaciones organizacionales a la escuela. Sin ánimo de disolver este primer marco institucional, de fuerte tendencia comeniana, compartimos la tendencia de Giroux (1990) a repensar el lenguaje de la instrucción escolar para que sea crítica y liberadora.

En su texto “Los profesores como intelectuales”, Giroux considera que para hacer frente a las limitaciones que caracterizan la enseñanza escolar y el currículum, deben desarrollarse nuevas teorías de la práctica educativa que supongan: cuestionar críticamente la práctica escolar; ofrecer a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos; tomar conciencia, padres y alumnos, que el conocimiento no es neutral, sino que es una reconstrucción social; examinar la educación desde las perspectivas sociales y la emancipación; enseñar a los

---

<sup>3</sup> La rivalidad Universidad – Normalismo se remonta a fines del siglo XIX, cuando ambas instituciones se encargaban de la formación de docentes. Mientras que la Universidad formaba docentes e intelectuales, que podían integrarse a cualquier institución; el Normalismo simplemente formaba maestros, que sólo podían ejercer dentro de las escuelas normales y eran excluidos del ámbito académico.

estudiantes a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente.

Los rasgos de la pedagogía crítica francesa constituyeron un marco teórico de algunos emergentes de nuestra práctica. Pudimos observar la evolución de dos alumnas, completamente estigmatizadas, posicionadas en el rol de “resaca”, que con el correr de las clases fueron interpretando productivamente todos los conceptos trabajados, logrando en el trabajo final una completa incorporación interrelacionada de todo lo trabajado, produciendo un maravilloso trabajo de integración y análisis; y según sus propias palabras, de compenetración con el trabajo a realizar.

En este sentido, el estudiante que *hace, se hace* participando y generando paulatinamente las condiciones para un futuro desempeño de cada vez mayor experticia y creatividad. Los autores críticos, preocupados por el desarrollo psicosocial de los jóvenes, remarcan las siguientes cuestiones: “... estudiar no es crear, sino crearse, no es crear una cultura, menos aun crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos, como un usuario o transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docentes o como especialistas. Mas generalmente, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir” (BOURDIEU y PASSERON, 2003: 84 )

El sociólogo Pierre Bourdieu nos aproxima a dos grandes preocupaciones de nuestra práctica: el aula como un espacio de taller, que integra teoría y práctica, y la construcción con el otro, como referente de una vida en comunidad.

### **La experiencia de las prácticas docentes en la ex Normal n° 3. La mirada de sus protagonistas.**

Las prácticas en docencia son un reto para todos los alumnos de los profesorados, en el que se conjugan sentimientos tan contrapuestos como son los temores y las aspiraciones. Pero también implica superar las trabas institucionales, políticas, gremiales, administrativas; y los conflictos siempre presentes dentro de las aulas y las instituciones.

La elección de la institución recayó en el conocimiento previo de lo que implica una escuela Normal. En la ciudad de La Plata, las escuelas normales mantienen cierto status dentro del resto de las escuelas públicas, y esto nos hizo suponer la posibilidad de poseer mayores recursos para el desarrollo de nuestras prácticas. Sin embargo, fueron los recursos una de las trabas institucionales que se nos presentaron, dado que, a modo de ejemplo, los días que precisábamos mapas, la persona encargada de los mismos no se encontraba.

Las prácticas instaladas en la ex Normal 3 nos fueron evidentes desde el primer día en que ingresamos a la institución para realizar nuestras observaciones. Durante la entrevista con las autoridades, nos recalcaron qué para trabajar dentro de esa escuela era preciso la “buena



apariencia”; debíamos lucir como profesores y no como alumnos. Las mujeres debíamos estar bien arregladas, del mismo modo que en su momento, las estudiantes de Magisterio de las Escuelas Normales de la década del 60 debían ir con sus guardapolvos almidonados y sus zapatos bien lustrados. Ese mismo día nos entrevistamos también con la docente a cargo de las horas, quien respondía al prototipo de “buena presencia” que la institución solicitaba: sobriedad al vestir, maquillaje natural y uñas arregladas tanto como su peinado.

La profesora titular de las horas, egresada de la Universidad Nacional de La Plata, trabaja en la institución desde hace muchos años. Sus clases, estructuradas y repetitivas, estaban segmentadas cronométricamente (repaso oral, presentación del tema nuevo, dictado de contenido y cuestionarios a realizar por los alumnos); y la participación de los alumnos era casi inexistente, de ese modo, se mantenía la relación docente (adulto maduro sabio) – alumno (joven inmaduro ignorante), modelo instalado en ese aula, que nos fue muy complejo superar, principalmente por la escasa intervención de los alumnos.

En la primer entrevista, la docente a cargo de las horas, nos asignó los contenidos a abordar, que debían ser expuestos brevemente, sin ninguna profundización, ya que eso le permitiría completar la programación por ella presentada. De este modo, daba cuenta de la internalización del método pansófico de “enseñar todo a todos”, que según Pablo Pineau (2001), es uno de los elementos constituyentes de la escuela en el paisaje moderno.

Otro aspecto característico de la escuela moderna, presente en la docente, fue la evaluación. Durante nuestras clases, debido a que debía “cerrar” el trimestre, interrumpía la dinámica de la clase llamando a los alumnos para evaluarlos. Incluso, un día, salió del aula llevándose un pequeño grupo, estando prohibido por la institución, ya que los practicantes no pueden quedar solos al frente del curso; esto fue observado por una autoridad y señalado a la docente a cargo; cuestión que condujo a la evaluación oral dentro del mismo aula en el que dábamos clase.

La negociación de los contenidos fue una cuestión clave en nuestras prácticas. La docente nos había recalcado que temáticas quería que fueran abordadas, y de ese modo, realizamos a partir de la concepción del surgimiento y consolidación del Estado Nación una elección de los procesos más relevantes. Si bien nuestras clases no se semejaban a las de la docente, porque fue diversa la forma en la cual realizamos la transposición didáctica y la metodología de clases, los contenidos se asemejaban a sus deseos de poder finalizar la programación. No obstante, alumnas-practicantes de la misma docente en el mismo colegio, y en un primero de polimodal, recibieron señalamientos por parte de la profesora titular de las horas, recalcándoles temáticas que no podían dejar de abordar, incluso objetó ciertas modalidades de abordaje de los contenidos.

Nuestra intención no fue romper con los contenidos que debían ser enseñados, sino con la dinámica del aula. De ese modo tuvimos que sobrellevar otra de las prácticas instaladas, el silencio de los alumnos. Nos propusimos levantar las voces de los alumnos; sin embargo, fue una tarea mucho más compleja de lo que esperábamos, la vergüenza a la participación o el temor a equivocarse fueron nuestros principales obstáculos; aunque el anonimato del papel permitió que la expresividad, la creatividad y la elaboración en clase tuviesen un resultado más que positivo.

Hacer las clases más dinámicas fue otro de nuestros objetivos, suscitados a partir de la observación y autoevaluación de nuestras prácticas. No obstante, otra práctica instalada surgió: la disposición del espacio. El aula pequeña, demasiado para albergar a más de treinta alumnos, una docente y dos practicantes, y algún observador transitorio. Los alumnos estaban acostumbrados a mantenerse en sus pupitres, el dispositivo de control cumplía a la perfección su finalidad. Las consignas de trabajo en grupo, tuvieron que ser reemplazadas por el trabajo en parejas; el aula no permitía ni la movilidad de los alumnos ni la de los mobiliarios, apenas podíamos circular las practicantes entre los distintos grupos / parejas de trabajo. Incluso un día notamos que uno de los alumnos, al estar presente los treinta y dos, estaba sentado en el suelo, ya que no había espacio para otra silla.

El Normalismo propone la homogenización del alumnado, no obstante, dentro del aula la diversidad está latente. En este caso en particular, el contraste más notorio era la intelectual. Un pequeño grupo marcaba la diferencia con el resto, incluso manifestando la disconformidad frente al repaso de las temáticas no comprendidas. Esto da cuenta de la falta del “otro” en la práctica áulica.

La escuela está instalada en las dinámicas del siglo XIX e inicios del siglo XX, y es la labor de los docentes comprender las prácticas instaladas como obstáculos vadeables, y no como murallas impenetrables.

## **Conclusión.**

Las prácticas en docencia nos permitieron el regreso al aula desde un rol diferente. El ubicarnos en el papel del adulto, del “poseedor del conocimiento”, nos condujo a comprender los conflictos dentro de la escuela, y por ende del aula, de manera más interiorizada.

Reconocemos en el desarrollo de nuestras prácticas las teorías pedagógicas y psicológicas fundamentadas en el proyecto didáctico generado. Consideramos como emergentes didácticos de nuestro trabajo, la *historia personal, familiar y escolar de nuestros alumnos*, superando la restricción de la Didáctica tradicional.

Sostuvimos la convicción que el aula es el *espacio de construcción significativo y comprometido* de alumnos y docentes. Detectamos rasgos organizacionales y pedagógicos de la *cultura normalista*, identificando que los antecedentes de formación de directivos y docente a cargo responden a dicha cultura.

La realidad social se impone en la institución, pero no observamos un trabajo sistemático para su abordaje. Las prácticas de *exclusión* fueron constantes en los estadios inferiores de la estructura organizativa, ubicando en igual rango a alumnos y practicantes.

Explicitamos en varios planes de clases, llegando a su concreción, categorías de la pedagogía crítica. Integramos la idea del “orden” de la clase con la “*construcción metodológica*”; jugando con logros, crisis y conflictos, sin omitir los contenidos de enseñanza prescriptos por la profesora del curso. Recurrimos a *estrategias de andamiaje previstas*, sin oprimir la expresividad de quien aprende.

La vivencia de las prácticas nos ayudó a comprender la mirada multirreferencial de la misma.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Ed. Troquel. Buenos Aires. Capítulos 1 y 2.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Capítulo 3.
- DUSSEL, I y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula*. Ed. Santillana. Buenos Aires
- DUSSEL, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Oficina de publicaciones del CBC-UBA. Buenos Aires. Capítulo 1.
- EDELSTEIN, G y CORIA, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, L. (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, M. del C. (2001) “Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada”. En: *Historia de la Educación*. Anuario nº 3. 2000/2001. SAHE. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FURLAN, A y PASILLAS VALDEZ, M. (1989) *El docente investigador de su propia práctica*. U.N.A.M. México.
- GALLART, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación escolar*. Ed. Stella y La Crujía. Buenos Aires.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós. España. Capítulos 1 y 2.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Ed. Siglo XXI. México. Capítulo 3.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Capítulo 2.
- PEREZ GOMEZ, A. (1992) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Ed. Universidad de Málaga. Málaga.
- PINEAU, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En: Pineau, P; Caruso, M; Dussel, I. *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires
- PUIGGROS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*. Ed. Galerna. Buenos Aires.

## ANEXO

### ❖ OBSERVACIONES INSTITUCIONALES

La Escuela Normal N° 3 “Almafuerte”, ubicada en la intersección de las calles 58 y 8, surgió a comienzos del siglo XX como apéndice de la Escuela Normal N° 1. Si bien en sus inicios se trató de una institución de carácter privado y para señoritas, fue durante el período peronista que la escuela se transformó en mixta; pasando asimismo a tener subvención y ser dependiente del Estado.

En la actualidad, esta Unidad Académica se sostiene a partir de lo aportado por la Provincia de Buenos Aires (su provincialización se produjo en la década del 1990, junto con la Ley Federal de Educación) y el mínimo aporte de los padres a la cooperadora.

La institución es un gran edificio, característico de las primeras épocas de la ciudad de La Plata, consta con sectores para cada nivel: Inicial, EPB, ESB y Polimodal; utilizados en los turnos mañana y tarde. En tanto el nivel Superior utiliza el sector de Polimodal en el horario nocturno. La institución comparte el edificio con la Escuela Media N° 1. Los límites físicos entre una escuela y la otra son imaginarios, y poco respetados por los alumnos.

La escuela posee un gran patio que comparten EPB, ESB y Polimodal, pero en horarios distintos, tanto para el recreo como para las horas de Educación Física. En el sector del Polimodal se encuentran distribuidas en tres plantas las aulas, la biblioteca, los laboratorios de físico-química y de audiovisuales, la sala de profesores, la preceptoría, la dirección, la secretaria, los baños separados de alumnos, alumnas y docentes, y el buffet.

Las características de las aulas son diversas. Se encuentran dando a la calle 8 aulas espaciosas, cómodas y luminosas; mientras que las que se encuentran dando al gran patio interior, son más bien reducidas en relación a la población que asiste a ellas. La división del tiempo esta regida por el timbre. Se trabaja en módulos de una hora reloj, habiendo cada dos horas un recreo de alrededor de 10 minutos.

A partir de las observaciones se puede concluir que se pretende un clima activo de trabajo, con una adecuada aceptación de las reglas de convivencia (el no uso de gorras dentro de la institución, la ingesta prohibida de goma de mascar); sin embargo, no es ajena a los problemas sociales actuales (embarazo en temprana edad, violencia, etc.).

Quien cumple el “rol del adulto”<sup>4</sup> es el Vicedirector Daniel Silva, al que los alumnos respetan y quieren. El cumple el rol de psicopedagogo, ya que la institución al ser una Unidad Académica no posee Gabinete Pedagógico; a su vez recae en él el control del disciplinamiento,

---

<sup>4</sup> Rol de “adulto” se conjuga el trabajo de la afectividad con el del control.

debido a la ausencia de un sistema de amonestaciones utilizan un acta de conducta; en el cual, a la tercera firma, el alumno es expulsado de la escuela.

Fue el Vicedirector quien nos facilitó y guió en el reconocimiento de la institución, mostrándonos tanto las instalaciones, como relatándonos las características de la misma.

El personal docente y directivo de la escuela posee una formación terciaria o universitaria; considera en su mayoría que la Ley Educativa es una aberración degenerativa; y si bien se llevan a cabo prácticas educativas con características progresistas, puede vislumbrarse un fuerte dejo normalista. La concepción que docentes y no docentes tiene del alumnado es que son diferentes según el turno al que concurren; los que asisten al turno mañana son de clase media y se manejan dando cuenta de que son “hijos de...”, mientras que los de la tarde buscan contención y afecto en la escuela.

Mayormente piensan que los padres delegan la crianza en la institución y no se preocupan por la educación de sus hijos, sino simplemente que estos avancen de nivel. Esto está relacionado con aquello que Obiols (1995) denomina “la escuela como un jardín infantes”<sup>5</sup>, donde es el docente el que debe contener y motivar al alumnado.

Los docentes reconocen que en la escuela hay colegas que realmente se esfuerzan y demuestran su vocación por la docencia al intentar hacer que los alumnos alcancen el proceso de aprendizaje, mientras que otros dan por perdida esa batalla, colaborando con el deterioro de la educación.

Frente a las autoridades y las reglas de convivencia por ellas marcadas, los docentes manifiestan aceptación y acatamiento, reconociéndolas como herramientas válidas para la sana convivencia dentro del aula. Es la figura del vicedirector la que impone por su sola presencia la disciplina, siendo a su vez la única figura masculina de autoridad, ya que por una práctica institucional, no hay preceptores hombres.

Los alumnos plasman en la figura del vicedirector, la figura de un padre, que del mismo modo que los contiene emocionalmente, les marca las pautas de convivencia. En tanto, si bien respetan a los docentes, no se pudo observar que volcaran demasiado interés en las materias.

La mayoría de los alumnos provienen de la zona sur de la ciudad, y de hogares de distintos estratos medios. Eligieron concurrir a la institución por la tradición que tiene la misma en la sociedad platense, y por encontrarse en una zona céntrica que les permite acceder fácilmente. Asimismo es una escuela pública que mantiene un buen nivel educativo; y ello produce una alta demanda para ingresar a la misma.

---

<sup>5</sup> Véase **OBOLS**, Guillermo. DI SEGNI DE OLBIOLS, Silvia. (1995) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. Editorial: Kapelusz. Buenos Aires

Los alumnos tienen una construcción de su imagen bastante negativa, signada por la incapacidad y la ineficacia. Esta imagen está fuertemente influenciada por los prejuicios que algunos docentes poseen sobre ellos; sumado a la inestabilidad que les genera la sociedad actual, que solo reproduce un sistema excluyente.

Sin embargo encuentran en el Centro de Estudiante el ámbito propicio para defender sus posturas y hacer escuchar sus inquietudes y necesidades, siendo un Centro de Estudiante con fuerte raíz histórica, fuertemente golpeado durante la última Dictadura Militar.

El curso en el que llevaremos a cabo nuestras prácticas es el 1° 4° del Polimodal, del turno mañana, a cargo de la Profesora Alberta Di Domenico.

Después de nuestras observaciones áulicas podemos concluir que nos encontramos con una clase muy tradicional, mecanicista, sumamente ligada a la educación bancaria (Freire 1973). En la que la participación de y a los alumnos es pasiva y nula. El rol del docente a cargo es tradicionalista, con una fuerte práctica oratoria, sin lugar a la participación del alumno, generando una relación jerárquica.

## ❖ OBSERVACIONES AULICAS

- *Barral, Natalia Soledad.*

A la hora de elegir instituciones para realizar mis prácticas pensaba en optar por una institución pequeña, lo más parecida posible a la escuela por donde pasé casi la mayor parte de mi experiencia escolar. Pero luego pensé que sería una buena oportunidad de conocer una escuela con las características del Normal 3, con su gran edificio y su larga trayectoria.

La observación institucional la hicimos en grupo, éramos siete alumnos que íbamos a pasar nuestra experiencia en esa escuela. Fuimos recibidos por el Vicedirector Daniel Silva en la Dirección, donde nos relató las características organizativas de la institución, y algunos consejos que él recibió de su profesor de las prácticas, ya que él también es profesor de Historia. El consejo que más me impactó fue que “si un profesor en el aula pierde un minuto, lo pierde para siempre”, eso me hizo pensar en la dinámica del tiempo en la escuela. Algo a lo que me iba a tener que acostumbrar. Pero eso no era lo único que iba a tener que asimilar sino muchas cuestiones más que hacen a la práctica escolar.

Luego de esa charla, el vicedirector se ofreció a mostrarnos cada espacio de la institución, fue una visita guiada muy útil, ya que conocimos cada área de la institución; por ejemplo dónde se encuentra la sala de audiovisuales, dónde está la biblioteca, la sala de profesores, la sala de

preceptores, y el lugar en el que guardan los mapas. También de la charla con el vicedirector pudimos vislumbrar cuestiones importantes a tener en cuenta para nuestra posterior práctica, como qué clases de alumnos asisten a la escuela, las normas de disciplina (todo lo desarrollado en la primera parte de la propuesta). En esa misma visita conocimos a la profesora del curso asignado ( Alberta Di Domenico), y la ubicación del mismo. El Vicedirector nos permitió conversar con la profesora, ya que como empezaba el mundial los alumnos se habían retirado temprano; en esa charla la profesora nos facilitó el programa de la materia y nos permitió empezar nuestras observaciones cuando nos pareciera más pertinente.

El curso asignado posee 3 módulos semanales, el martes dos y el miércoles solo un módulo. Pudimos observar cuatro clases, la mayoría de los días fueron martes, ya que los viernes nunca tenían clases por el asunto del mundial. El primer día la profesora nos presentó a los alumnos, nos dijo que nos sentáramos donde encontremos algún lugar, ya que el aula es muy chica para el número de alumnos. Nosotras nos sentamos en la parte de atrás para obtener una mejor mirada del curso. Fue una situación muy rara, me costaba pensar que dentro de unos meses nosotras íbamos a estar al frente de la clase, sentía como que me iba a costar salir del rol de alumna, aunque ya me separaba unos años de la secundaria, me parecía como si la distancia no fuera tanta.

A lo largo de las observaciones nos encontramos con un curso muy respetuoso con la profesora, pero muy revoltoso. Es un curso de 33 alumnos donde predominan los varones. Las clases de la profesora son muy tradicionales y ritualista, ya que la profesora siempre se maneja con un sistema de preguntas orales o para trabajar en la carpeta. La primer parte es una oratoria de la profesora repasando lo desarrollado la clase anterior a partir de preguntas orales y la efímera explicación del tema a tratar. Luego de la presentación del tema la profesora les dicta una pequeña introducción al tema y luego el largo cuestionario para trabajar en los restantes 50 minutos que quedan de clases.

Las cuatro clases que pudimos observar tienen la misma estructura, los contenidos abordados tienen solamente una mirada política.

Este modelo de clase sobresalta el papel del profesor, no teniendo lugar las voces de los alumnos. La profesora cuando hace las preguntas está dirigiendo la respuesta de los alumnos, ya que cuando el alumno pretende resolver alguna inquietud, los ignora, y les dice eso después será tratada, pero eso nunca ocurre. De esta forma la exposición oral de los temas anteriores, se vuelve un monólogo de la profesora, y los alumnos dejan de participar para hablar entre ellos.

De estas observaciones pueden entreverse las falencias presentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a simple vista el gran problema de este curso es la falta de participación, la falta de compromiso de lo que se está haciendo. Algunos alumnos no encuentran un espacio para



imponer sus voces, otros directamente no intentan participar ya que ni siquiera escuchan a la profesora o copian en la carpeta. Pareciera que nada los motiva o no encuentran ningún interés sobre los temas tratados.

Después de este diagnóstico no puedo dejar de tener miedos e incertidumbre, parece una tarea demasiado compleja, pero es nuestro primer desafío como docentes. Soy consciente de los obstáculos que pueden presentarse, pero nos proponemos con mi pareja pedagógica tratar de sortearlos, para poder llevar a la práctica nuestra propuesta de la mejor manera posible.

- *Génova, Elena María.*

Las observaciones para mí tuvieron un doble significado; el primero fue el regresar a una institución en la cual había realizado mis primeros años de escolarización, y el segundo fue encontrar esa misma institución que me había acogido muy transformada, no sólo a nivel edilicio, sino también a nivel educativo.

El primer contacto con la institución lo realizamos el viernes 9 de junio, y en la escuela se estaba viviendo una dinámica distinta. Ese día comenzaba el Mundial y muchos de los alumnos no habían concurrido a la escuela, al mismo tiempo que otros perseguían al Vicedirector por la institución pidiéndole permiso para retirarse del establecimiento.

Al llegar a la escuela, ingresamos por el sector destinado al Polimodal, junto al resto de compañeros que debían realizar sus observaciones en la Normal 3. Fuimos recibidos por el vicedirector Daniel Silva, quien muy atentamente nos mostró todas las instalaciones del colegio, como así también nos describía las características socioculturales de la escuela y sus miembros. Esa descripción fue de mucha importancia, ya que nos preparó para conocer en mayor profundidad la realidad de la escuela, de sus docentes y sus alumnos.

Me llamó poderosamente la atención la relación existente entre el Sr. Silva con los estudiantes, todos ellos lo saludaban afectuosamente, lo buscaban para poder hablar con él sobre problemáticas que les estaban ocurriendo, tanto a ellos como a otros compañeros. Pero asimismo, podía vislumbrarse un sumiso respeto ante aquel hombre que les simbolizaba la autoridad.

El mismo día en que realizamos la observación institucional, nos entrevistamos con la profesora Di Domenico, quien nos presentó una terrible radiografía de sus alumnos, describiéndolos como la “resaca” de años anteriores y de aprobaciones al límite del 9º año de la E.G.B. Fue llamativo que en ningún momento ella preguntara nuestros nombres, recién entrada ya la primera observación preguntó por ellos. Si bien puede rescatarse la consideración que tuvo al atendernos y brindarnos el programa de sus clases.

Las observaciones en total fueron cuatro, distribuidas en tres martes y un viernes. No pudimos realizarlas de corrido, ya que en ciertas oportunidades los partidos de la selección argentina y las capacitaciones docentes interferían en nuestro proceso.

La división en las que tendremos que llevar adelante nuestras prácticas, tiene un total de treinta y tres alumnos, siendo mayormente varones. Nos impactó a mi compañera de prácticas y a mí, el tamaño del aula, demasiado pequeña por la cantidad de alumnos que concurren a ella. Considero que esa debe ser una de las trabas por las cuales pude observar un grupo muy desunido, poco motivado, y menos participativo.

Las clases de la docente son rutinarias, siendo clase tras clase repetido siempre el mismo modelo: saluda a los alumnos, les dice que debían de estudiar para ese día, comienza a retomar el dictado de la clase anterior, les hace preguntas de las que espera no sean contestadas, por lo cual, continúa con su monólogo; en tanto los alumnos no prestan atención a la clase, sólo desvían la mirada al pizarrón cuando la docente decide escribir en él, o cuando les advierte que lo que va a dictar entrará en el examen.

Las dinámicas de ese aula en la materia presentan para mí un desafío, porque será mi primer acercamiento a esa vocación que deseo concretar, y porque me encontraré frente a prácticas diversas de las Universitarias. A su vez, considero que será la devoción con la que enfrentaremos junto a mi compañera pedagógica la que nos permitirá un acercamiento a los alumnos, como también de los alumnos hacia nosotras, y consecuentemente, a la Historia.

#### ❖ ENCUESTA A LOS ALUMNOS.

<b>Alumno</b>	<b>¿Por qué eligieron venir a esta escuela?</b>	<b>¿Cómo es para Uds. la relación con profesores, directivos y</b>
Anónimo.	Nunca tuve un colegio fijo. La verdad no sé, porque queda cerca del trabajo de mi viejo.	Como en todo colegio. Bien, siempre y cuando no nos portemos mal.
Joaquín Gaudino	Porque me mandan, sino no vengo.	Todo bien con el profesor de cultura y la de historia. Después todo mal.
Carla Píparo.	Me anotó mi mamá porque en el colegio que iba nada mas tenía hasta 9°.	Es buena la relación que tengo.
José Villordo	Elegí esta escuela porque me habían hablado de ella y me cambié.	Mi relación con directivos, profesores y preceptores es buena.
Joaquín Barreca	Yo vengo a esta escuela desde Jardín.	Con los profesores me llevo, con la gran parte, bien.

<b>Alumno</b>	<b>¿Por qué eligieron venir a esta escuela?</b>	<b>¿Cómo es para Uds. la relación con profesores, directivos y preceptores?</b>
Marianela López Seco	En realidad yo no sé bien porque me anotaron en esta escuela, por lo poco que se es porque cuando yo entré, el Normal 3 era uno de los mejores colegios públicos en La Plata, pero de esto hace 10 años. Lo aclaro porque actualmente es muy bajo rendimiento.	La relación con las autoridades no es buena ni mala, es llevadera. Lo único es que cuando necesitamos de algunos de ellos nos es difícil encontrarlos.
Anónimo	Porque mi tía vino de chiquita y mi mamá me trajo porque ya sabía como era.	La relación con algunos es buena y con otros es mala.
Matías Junquera	Vengo de Jardín.	La relación con los directivos es mala, ni la saludo. Con profesores, como todo, algunos son piolas y otros nada. Con las preceptoras hay buena onda.
Yanina Stazi	Yo vengo a esta escuela porque mi mamá trabaja en el ministerio de acá, entonces como todos mis hermanos vinieron acá yo tenía que venir.	No es muy buena, salvo con la profesora y algún que otro profesor; con los directivos muy bien no nos llevamos.
Camila Pérez	Mis papás me mandaron a esta escuela porque mi mamá vino de chica., y la verdad que se lo voy a agradecer siempre.	
Agustina Screnzo	La verdad no sé, lo que sí se es que a mi mamá le gustaba el hecho de que en este colegio tuviéramos inglés desde 1º grado y a parte, porque mis hermanos y mis primos venían todos acá.	Es todo muy distinto en EGB, ya que aunque los directivos y profesores sean macanudos son mucho más fríos, será porque nos tratan como “chicos” más grandes, pero me gustaría que nos escuchen y nos contengan un poco más y se preocupen de nosotros no solo en lo escolar sino también en lo personal.
Estrella Ramsing	La idea que yo tenía era de venir a esta escuela con mi mejor amiga de toda la vida, pero sin darnos cuenta, ella se anotó a la tarde y yo a la mañana.	La relación con profesores, directivos y preceptores me parece buena.
Ailén Llamazares	Yo elegí venir a este colegio porque hice toda la primaria en la Escuela N°1 y quería terminar acá. No por el hecho de que la escuela sea estatal, es mala, los conceptos son los mismos que en una privada.	Yo creo que la relación con los profesores (con la mayoría) es muy distante. Con los directivos realmente no tenemos mucho contacto, así que no puedo hablar mucho. Y con los preceptores la relación es buena.

<b>Alumno</b>	<b>¿Por qué eligieron venir a esta escuela?</b>	<b>¿Cómo es para Uds. la relación con profesores, directivos y</b>
Miguel Arrecigor	Yo vine a esta escuela porque quería venir y conocerla.	No tengo relación alguna con profesores y directivos.
Sofía Lamboley	Vine a la escuela porque mis padres hicieron toda su secundaria acá.	Los profesores y directivos de esta escuela dejan mucho que desear. La directora ejerce su puesto pero solo por nombre, porque no la pone en práctica.
Diego Ochoa, Iñaki Otermín y Ezequiel Álvarez	Nuestras madres nos anotaron en este colegio porque era más fácil pasar de año.	La relación es pésima con los directivos y con los profesores.
Gabriel Celedón	Yo no elegí esta escuela sino mis papás.	Con los directivos no tengo relación alguna y sus reacciones no son buenas ya que nos quieren hacer cumplir las reglas y ellos no las cumplen