

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

Entre la externidad de la observación y el protagonismo de la residencia: Las ayudantías de clase como oportunidad de aprendizaje.

Gutiérrez, Roxana Inés y Perea, Jorge Alberto (Universidad Nacional de Catamarca).

Cita:

Gutiérrez, Roxana Inés y Perea, Jorge Alberto (Universidad Nacional de Catamarca). (2007). *Entre la externidad de la observación y el protagonismo de la residencia: Las ayudantías de clase como oportunidad de aprendizaje. 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/000-108/268>

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: “ENTRE LA EXTERNIDAD DE LA OBSERVACIÓN Y EL PROTAGONISMO DE LA RESIDENCIA: LAS AYUDANTÍAS DE CLASE COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE”.

**Mesa Temática Abierta: La Historia Enseñada. Debates y Desafíos en diferentes contextos
Universidad, Facultad y Dependencia: UNCa. Facultad de Humanidades. Departamento Historia.**

Autor/res-as: GUTIERREZ, Roxana Inés, y PEREA, Jorge Alberto, Profesores Adjuntos de la Cátedra Didáctica Especial de la Historia.

Dirección: Av. Belgrano 300. San Fernando del Valle de Catamarca. CP4700 teléfono 03833-422708- 03833-15515557. Direcciones de correo electrónico: rgutierrez26@yahoo.com.ar, iantropocat@yahoo.com.ar

Presentación

Deseamos compartir en esta presentación una investigación realizada en el marco de la experiencia sistematizada de trabajo en 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, que iniciamos informalmente en el año 2004, y que a partir del 2005 incorporamos con el nombre “Ayudantías de Clase”

A cuatro de años de desarrollo del proyecto, con distintos grupos de alumnos, el objetivo de este trabajo es comunicar el resultado de indagaciones acerca de los lugares desde los que los alumnos -ayudantes toman decisiones didácticas e intervienen en el aula incorporándose al escenario y transformándolo.

A la vez pretendemos rescatar y conocer comprensivamente, a partir de sus memorias y las nuestras, las reflexiones sobre la enseñanza de la historia, la relación teoría - práctica, y la consideración de los valores, actitudes e implicancias políticas, y morales de ser profesor/a de Historia.

Reconocemos que, de algún modo, impactamos en la génesis del pensamiento práctico de los profesores de Historia, en la formación inicial, y que cargamos con tres cuestiones: una es la producción de conocimiento comprensivo mediante investigaciones como la que estamos presentando; otra que refiere a la mejora del proyecto en tanto trabajo de campo de los alumnos de profesorado y otra es el impacto de la experiencia en nuestro propio proceso de profesionalización docente.

Si bien el objeto de esta presentación es dar cuenta de las indagaciones ya señaladas, no podemos soslayar los comentarios acerca de los modos en que el proyecto y la cátedra fueron modificándose durante estos años, y destacar 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 nuestras propias prácticas de formación inicial y continua de docentes.

Organizamos esta presentación en relatos. La narración, en tanto interpretación y estructuración presente de pasados situados, otorga sentidos a la experiencia. En esta ocasión el informe narrativo, que hace comunicable la experiencia y los resultados de la investigación, respeta el desarrollo temporal del proceso. Es una historia que relata cómo fue posible que los alumnos de DEH se transformaran de observadores en ayudantes de clase, de cómo la reflexión, desocultó razones, recuerdos, emociones, intenciones y conocimientos que podían explicar sus prácticas; y cómo la reflexión, la narrativa y las teorías acercaron el conocimiento del pensamiento práctico de los profesores de Historia y empezaron a develar los orígenes de las decisiones personales (de las propias prácticas).

El hilo conductor: la reflexión sobre las propias prácticas

Nos encontramos en la cátedra de DEH en el año 2003, y comenzamos entonces a re-plantearnos algunas cuestiones de la formación de profesores de Historia de la que participábamos. Hacía tiempo que, desde distintos lugares laborales e institucionales, renegábamos de la perspectiva aplicacionista en la consideración de la relación teoría – práctica, que caracterizaba a la formación de docentes heredera de la tecnocracia positivista, y que buscábamos modos de enseñar (especialmente modos de enseñar a enseñar Historia) que contribuyan al desarrollo continuo de la profesionalización. En esta línea, formar para la reflexión sobre las prácticas nos resultaba central.

Montados en la ola de la formación para “aprender durante toda la vida” y en la consideración del desarrollo profesional como proceso continuo al que apunta toda propuesta de formación inicial, la reflexión sobre las prácticas era una llave o más bien una estrategia cognitiva para el ejercicio continuo de la problematización, para tomar decisiones, para la mejora. Convencidos de la imposibilidad de brindar una formación acabada, en el trayecto de la formación inicial, para que los profesores cuenten con todos los saberes que les permitan enfrentar las responsabilidades profesionales de toda su tarea docente, asumimos que las experiencias en la formación inicial tienen que enriquecer las capacidades para el desarrollo posterior.

Acordando con Lourdes Montero (2002)¹, entendíamos (y entendemos) “*la formación del profesorado como una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de*

¹ Montero, L (2002). “La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?” en Revista Educar N° 30, pag 71

la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa en un contexto más amplio de condiciones...una práctica desempeñada por una gran variedad de instituciones y personas, guiada por plataformas conceptuales con frecuencia más implícitas que explícitas, que afecta a un gran número de profesores que, deseablemente, van a encontrar en ella oportunidades de crecer profesionalmente”

De la mano de los estudios sobre el conocimiento de los profesores y de las perspectivas críticas, destacábamos el papel de la reflexión “...un profesional del que se espera no sólo que enseñe, sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseña, desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social embarcad en la transformación cultural más amplia, y no sólo en la transmisión de contenidos académicos, instrumentales y asépticos”²

Pensábamos entonces que hacía falta una ruptura, y que instalar de manera efectiva la reflexión como herramienta de formación podía producir el cambio.

Ahora bien, ¿esperábamos que el ejercicio de la reflexión fuese un aprendizaje acabado? No, esperábamos que fuese un aprendizaje iniciado y en desarrollo. Intuíamos que no era posible que produjese en un corto período de tiempo y con experiencias y mediaciones acotadas todas las soluciones ni todas las respuestas. Era una vía, un camino orientador del pensamiento sobre las prácticas docentes para conocerlas comprensivamente, construirlas y mejorarlas.

Estábamos en el lugar justo, el espacio curricular de la carrera, DEH es el primero en contactar a los alumnos de profesorado con las escuelas y las aulas en las que desempeñarán su profesión. (tarde a nuestro criterio, porque correspondía al 3º año del plan de estudios de 1996 y a 4º año del plan 1989, ambos vigentes) Un lugar para el inicio de la socialización profesional y por lo tanto para la construcción del pensamiento práctico.

Los estudiantes eran, a esa altura de sus estudios, portadores de un importante caudal teórico tanto pedagógico como disciplinar, la Historia, y además, y no siempre considerado, portadores de experiencias educativas y de expectativas profesionales con las que conformaban creencias y preconcepciones acerca de enseñar Historia y Formación Ética y Ciudadana en secundaria. Estos saberes también ponían al descubierto un manifiesto y generalizado temor a dar clases.

Pensamos que el punto de partida era modificar el prácticum

“En la formación de docentes, las observaciones de clases como 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.

² Escudero y otros (1994) “Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?. Madrid Ediciones pedagógicas.

Tiene sentido para la construcción y desarrollo del pensamiento práctico que será el que comande la interpretación e intervención en las situaciones educativas en las que se desempeñen.

La acción de “practicar” es un momento que resulta sustantivo para que los alumnos puedan analizar “sus prácticas”, esto es que desarrollen una disposición particular para la reflexión. Lo que es posible en tanto los escenarios de aprendizaje mantengan de modo constante la conexión entre los conocimientos teóricos y las escuelas que conforman los campos de prácticas. Esta disposición y efectiva reflexión es siempre difícil e incompleta pero es un insumo y espacio potente a la vez, para que, los futuros docentes, reconozcan y enfrenten dilemas de la enseñanza.” (Gutierrez -Perea 2006)³

Frente al practicum que toma como eje la aplicación de la teoría a la práctica⁴, planteamos uno que toma como eje la formación de profesionales reflexivos.

Esto, implica una nueva concepción de la relación teoría-práctica al proponer la problematización del conocimiento y de las situaciones socio-históricas y culturales de la enseñanza y el aprendizaje; y la consideración del docente como oficio moral. Avanza en el sentido de una epistemología de las prácticas sustentado en la reflexión, que posibilita la adquisición crítica de habilidades para la tarea del aula, que no se agota en las explicaciones sobre las prácticas, sino que logra el debate sobre lo moral, lo ético y lo político de las mismas prácticas. “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”⁵

³ Gutierrez y Perea (2006) “De observadores a ayudantes de clases” en “Aportes Científicos desde Humanidades” Año VI Volumen 6 ISSN 1666-2431 Editorial Universitaria. Pág. 797 a 807.

⁴ Es la forma más tradicional del practicum para lograr el aprendizaje de las rutinas de gestión del aula, que incluyen las de organización y las de enseñanza. Supone aceptar una relación entre la teoría y la práctica que es unidireccional: las teorías permiten derivaciones técnicas y de este modo contribuyen a normativizar la enseñanza. El conocimiento generado por la investigación es suficientemente fuerte para orientar y entrenar a los futuros docentes. De allí que las prácticas se ubican en los últimos años de las carreras de profesorado.

En esta línea hay algunas cuestiones: Es cierto que los estudiantes de profesorado tienen que aprender a organizar la clase, tienen que adquirir algunas destrezas para la enseñanza, reconocer algunas rutinas. Sin embargo se corre el riesgo que el dominio de rutinas o técnicas les otorgue comodidad y seguridad en las clases y por esto obstaculice la reflexión, la mirada crítica. (De hecho no parece necesario para quien siente que hace correctamente lo que le enseñaron técnicamente a hacer, y que ese saber proviene de la investigación, y ha sido suficientemente probado, poner en cuestión sus prácticas). Es cierto también que la autobiografía del alumno, la imagen que tiene sobre sí mismo y su experiencia de estudiante, opera o incide, en la formación, como lente ante lo que se le enseña. Por ello el practicum es un espacio para reflexionar y analizar estas imágenes, ya que ellas, discordantes de la realidad de las escuelas, cooperan con la obsesión por el control de la clase. También es cierto que el conocimiento teórico viene a posibilitar esta reconstrucción de su autoimagen como profesores, aunque el rol de la teoría no es sólo ese, ya que colabora en el desarrollo de habilidades para la comprensión de las cuestiones éticas y políticas de la enseñanza como profesión y del contenido académico - disciplinar que se trate.

Lo que se critica de este enfoque es la neutralidad otorgada a las rutinas o técnicas de enseñanza, (entendidas como destrezas para las realidades de las aulas); y las vinculaciones teoría - práctica que sostiene, o supone.

⁵ Zeichner (1987) citado por Nieves Blanco “Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial” en Pérez Gómez A. y otros (1994) “Desarrollo Profesional del Docente: política, investigación y práctica” Ed Akal Madrid pág. 388

Esta instancia tenía que sumar a las prácticas ya instaladas en la cátedra, como el diseño de clases, (la elaboración de planificaciones para el aula) y el dictado final de las clases de ensayo (previstas en la normativa) otras experiencias que anticiparan la fase interactiva del desempeño docente y la socialización profesional, mediante un acercamiento más comprometido y relevante que la observación de clases⁶, favoreciendo el desarrollo de la autoconciencia.

Si bien reconocemos el valor de la observación de clases y aún de la observación participante, a la hora de desarrollar la reflexión “sobre las propias prácticas” era reflexión sobre la observación (la enseñanza era una práctica de otro, ajena) y en ese sentido los alumnos de DEH seguían siendo “externos” al aula y su protagonismo en las clases de EGB 3 o Polimodal, casi inexistente. Las interacciones posibles de los observadores en las aulas no estaban guiadas por la intención de intervenir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ni tenían responsabilidad por ellos. En verdad los estudiantes observadores eran responsables por la producción de un informe de observación que diera cuenta de la disposición de saberes teóricos del campo de la pedagogía y de la historia necesarios para explicar de manera crítica los procesos observados.

En estas circunstancias las reflexiones posibles vinculaban las nociones acerca de cómo debían ser las clases y cómo eran en realidad bajo la lente de teorías y recomendaciones aprendidas en el trayecto de formación ya recorrido.

Entonces, nuestra búsqueda de “la actividad” o de la experiencia del prácticum se orientó a construir un puente eficaz que mediara entre el estar “afuera” de la observación, (la externidad) y el estar “adentro” del dictado de clases (protagonismo de ser docente residente).

De cómo fue posible construir el modelo

En nuestro tránsito por el sistema educativo y la organización de las escuelas identificamos el rol de ayudante de clase. Una figura docente propia del área de las Ciencias Naturales, (que en algún

⁶ La observación de clases era una práctica tradicional de la DEH. Se trataba de observar, registrar y elaborar luego un documento de análisis crítico de las clases observadas. Pasado este período y de manera casi abrupta se realizaba la clase de ensayo. Observaciones y clases de ensayo eran dos momentos que se desvinculaban en las valoraciones de los alumnos del profesorado. La preparación de las clases de ensayo era un tiempo que acrecentaba el temor (el miedo a dar clase) y ese temor que parecía paralizar la reflexión y la creatividad respecto de la propuesta que se construía era enfrentado desde un refugio seguro: reproducir el modelo vivido y observado. (¿una vuelta a los saberes previos?)

Esta actitud tenía cierta lógica mirando al futuro: en el ejercicio de la profesión se observa poco a otros colegas, en general la capacitación permanente tiende a seguir prescribiendo o sugiriendo cómo enseñar desde los resultados de investigación, el docente es más observado (supervisión, alumnos de profesorado, directivos escolares) que observador, y su tarea central es dictar clases.

El miedo a dar clases que manifestaban los alumnos de profesorado, resultaba para nosotros un obstáculo inquietante, y suponíamos que la forma de vinculación con las aulas que facilitaban las observaciones de clase contribuían al temor y no a la confianza.

momento se denominó ayudante de laboratorio) que se extendió luego a las clases de Educación Física y en la actualidad, en las escuelas provinciales, también existe para Informática.

Qué funciones cumplen estos docentes? Un ayudante de clase o de laboratorio está al tanto de las decisiones de enseñanza del docente de la disciplina, sabe qué estrategias didácticas se utilizarán en el aula y por qué (aún cuando se trate de rutinas) conoce los aprendizajes que se espera que los alumnos logren, es responsable de los materiales y recursos didácticos que se utilizan. Colabora con el docente guiando los trabajos individuales y grupales, evalúa trabajos prácticos, enseña a los alumnos a manipular los materiales, eventualmente se hace cargo de clases o de momentos de ellas ante la ausencia temporaria del docente.

Para ese tiempo nos habíamos encontrado con el libro de Pruzzo de Di Pego (2002) “La transformación de la formación docente: de las tradicionales prácticas a las ayudantías” que sumamos a nuestras lecturas y fue valioso.

Con estos insumos diseñamos el primer borrador del nuevo practicum. Necesitábamos aliarnos a un docente de aula de secundaria que sintonizara con la idea. Claudia fue a partir de entonces la “co-equiper” en la empresa, (luego integramos otros colegas).

Aquel primer borrador originó el desarrollo informal del proyecto “Ayudantías de Clase” en el 2004.

Nos propusimos problematizar la relación teoría práctica a partir de una experiencia docente en la cual el “ayudante alumno” se comprometiera con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en el aula participando de ellos.

Preveíamos que la experiencia transformaría el escenario: incidiría en el rol del docente del aula y en el desempeño del grupo escolar. Pero esperábamos sobre todo transformar la formación inicial de los profesores de Historia de la Facultad, aún cuando la experiencia resultara una isla en la percepción total de la carrera.

El dispositivo de trabajo: prácticas y reflexiones sobre las prácticas del 2004 al 2006

El formato del trabajo consistió en la incorporación de pequeños grupos, dos o tres alumnos de DEH, en los cursos de EGB 3 y/o Polimodal en los que Claudia era la profesora de Historia.

Los estudiantes estaban informados de nuestras intenciones. Tenían que colaborar en el aula con la profesora y con los alumnos. No estaban responsabilizados de “dar clase” por lo tanto tampoco del diseño. En esa instancia la figura del Auxiliar Docente de Segunda Categoría de la Facultad sirvió de imagen orientadora.

La organización de las tareas se inscribió en un desarrollo espiralado:

-en el aula de ayudantes (EGB 3 o Polimodal)

-en la cátedra para los análisis reflexivos: memorias de experiencias, diálogo, y cuestionamientos, para edificación de propuestas de actuación de ayudantes

-entrevistas con los docentes de aula (realizadas por la cátedra)

-nuevamente las reflexiones, el aula y las propuestas de actuación

Culminado el periodo de la ayudantía realizamos el proceso de la clase de ensayo (fases: pre-activa, activa y post-actica-proactiva) Luego, retomamos las reflexiones enlazando ambas experiencias.

Los estudiantes tenían que elaborar una memoria de su experiencia, una bitácora, que reflejara de la manera más explícita posible sus emociones, sentimientos, impresiones, ideas y acciones. Esos materiales eran luego insumos en la cátedra de DEH y para el Taller Final.

Con la profesora Claudia iniciamos tímidamente la experiencia. A nosotros también nos habitaban temores en una rara alquimia con entusiasmo y confianza. El rol era nuevo, sin antecedentes en la enseñanza de la Historia y de la Formación Ética y Ciudadana en secundario. La más segura respecto de las actividades/ intervenciones de los ayudantes era la colega de la escuela.

Nuestros ayudantes ingresaron a las aulas dispuestos a colaborar con la profesora en la enseñanza y en el logro de aprendizajes de los jóvenes.

Se incorporaban a los grupos de trabajo de los adolescentes, los guiaban en la resolución de las guías de estudio e investigación, aportaban ejemplos, detectaban dificultades de aprendizaje etc.

En aquel momento los externos éramos nosotros.

La reflexión semanal de la experiencia, en la cátedra de DEH daba cuenta de:

-Había observación de clase pero no era realizada para analizar una práctica ajena (que debía ser mirada con lente teórica) sino en función de intervenir. Intuíamos el desarrollo de una reflexión que integraba de modo permanente la enseñanza que estaban acompañando/ayudando, los procesos de aprendizaje que percibían y sus dificultades y la práctica/intervención propia.

-Los ayudantes tenían cierta facilidad para detectar situaciones de dificultad en la comprensión de los alumnos. Actuaban rápidamente en la dirección de resolverla y luego, podían explicar sus decisiones. Nuestro supuesto es que al no ser sólo observadores sino colaboradores comprometidos, mantenían un alerta. ¿Estaba operando el sentido práctico? ¿Eran los propios recuerdos de la vida de estudiantes los que permitían detectar las dificultades de aprendizaje?

El rol de ayudante no era solitario. Creemos que esto facilitaba intervenciones “acompañadas”, la presencia de la docente del aula parecía otorgar amparo. Era la palabra autorizada...¿una forma de vigilancia epistemológica? ¿una guía “maestra” para un “aprendiz del oficio”?

Otra dimensión valiosa de la experiencia fue el reconocimiento del aula, de los alumnos y sus intereses, de las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje que de algún modo definía la cultura institucional de esa escuela. Este reconocimiento fue tratado en las sesiones de reflexión con especial

interés. La institución empezaba a ser comprendida desde las prácticas de los ayudantes, del mismo modo en que los profesores conocen la escuela en la que se insertan.

En aquel grupo de ayudantes hubo dos alumnos que recursaban la cátedra y habían experimentado observar clases. Ellos fueron los primeros en notar el cambio en el prácticum. Sus reflexiones y valoraciones nos impulsaron a seguir.

Como estaba establecido (y aún lo está) los ayudantes dieron clases de ensayo y el proceso de planeamiento, intervención y reflexión post-activa tuvo características diferentes a los procesos de años anteriores. Un giro considerable en los momentos de intervención (fase activa) y de reflexión sobre la propia práctica de enseñar (post-activa). Sin embargo no logramos vencer totalmente el temor ni los nervios de “la primera clase”. Se mantuvieron las dificultades al tomar decisiones de planeamiento. Tampoco evitamos que sea vivida como examen final, y en este sentido apareció, nuevamente, desvinculada de la previa: del rol de ayudantes.

Al año siguiente Claudia, Marta, Silvina, Martha, José y Eduardo se integraron al equipo con sus cursos del nivel medio y recibiendo ayudantes de clase. Una veintena de jóvenes estudiantes del profesorado en Historia y alumnos de DEH desarrollaron la experiencia.

Mantuvimos el dispositivo en sus aspectos generales, y permitimos y alentamos experiencias ideadas y fundamentadas por los ayudantes.

Una de ellas fue la de brindar clases de apoyo, en contraturno, a los adolescentes que lo desearan y esos espacios, desarrollados en el departamento Historia de la Facultad fueron haciéndose numerosos. Los resultados aparecían en la escuela. Alumnos que se mostraban apáticos o desinteresados por la historia y sus tareas, que eludían participar y que no obtenían buenas calificaciones, lograban superar los obstáculos y cambiar su autoimagen. Mejoraban sensiblemente sus rendimientos y acrecentaban su entusiasmo.

Otra iniciativa fue “hacerse cargo de la clase”, tarea no habitual, pero necesaria en algunas situaciones escolares. En esos casos el diseño de la clase era del/de la profesor/a del curso y los ayudantes llevaban adelante la propuesta.

Qué develan nuestras memorias?

Recuperamos el inicio y *“denominamos ayudantía a una experiencia de formación diferente a la del practicante, (propio para la situación de clase de ensayo o de residencia y práctica de la enseñanza) se trata de una inmersión en las aulas que se aleja de “la ficción de ser docente”.*

El rol es único y no tiene por finalidad “hacer de profesor” durante un breve tiempo, sino colaborar con el profesor poniendo en acto un conjunto de saberes y a la vez ingresando en un escenario en el

que construirá otros y revisará aquellos. El ayudante es un aprendiz y esto mantiene y resguarda su posición de alumno.

Las acciones docentes que se le demandan y aprende y pone en práctica, integran el repertorio de rutinas y procedimientos que utilizará luego, como practicante y como docente. Las desempeña bajo tutela, al lado de un experto. Son objeto de análisis reflexivo en tanto prácticas propias que cobran sentido en la trama de las clases, o sea en un contexto que incluye también las decisiones y prácticas del profesor/a.”⁷

Dijimos que buscábamos una propuesta de practicum que comprometiera responsablemente a los alumnos de DEH con las aulas de EGB 3 y de Polimodal:

-Las ayudantías muestran potencia en la línea de constituir una propuesta de ingreso en las aulas con compromiso de intervención respecto de un grupo de jóvenes que tiene que aprender Historia o Formación Ética y Ciudadana. La idea de “ayudar” a dos actores: al/ a la profesor/a y a los alumnos, al primero a enseñar y al segundo a aprender, crea un espacio de actuación novedoso. En este caso también era/es un espacio en construcción.

En cuanto al propósito de superar la externidad de la observación, y crear una instancia que mediara entre observar clases y dar clases:

-Los ayudantes inician “tímidamente” prácticas de enseñanza, la observación, corresponde a una acción de reconocimiento del campo de trabajo y sus interacciones, ellos buscan/ edifican un lugar de acción, que opera como puente entre “el afuera” de la observación de clases y el “adentro” de dar clases. En esta búsqueda son estimulados por los docentes/profesores y requeridos también por los adolescentes en el aula (y aún fuera de ella)

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 EGB 3 y de Polimodal posibilitando un vínculo armonioso. El profesor que lo recibió en el aula asume una porción del compromiso de formación fuertemente relacionado con las cuestiones prácticas, y lo acompaña planteándole desafíos de trabajo.

-El ayudante parece desarrollar una habilidad especial para ponerse en “lugar de” mientras es espectador de la comunicación entre el docente y los alumnos. Parece estar alerta para brindar auxilio, por ello advierte las dificultades de los adolescentes para aprender, identifica la presencia de obstáculos.

Desde ese lugar de espectador la observación, cobra otro significado, está comprometida con la acción, que se manifiesta, en la mayoría de los casos, como una nueva explicación tanto del tema de historia de que se trate como de las técnicas y procedimientos de trabajo indicados por los profesores.

⁷ Gutierrez- Perea (2006) op cit.

-En las comunicaciones alumno – alumno, en los pequeños grupos su intervención es acotada a las necesidades. Es el espacio preferido de los profesores para el desempeño de los ayudantes porque colaboran en la guía del curso, contribuyen a asegurar la realización de las tareas aclaran dudas, estimulan la participación de todos, moderan los diálogos.

-Las prácticas de enseñanza del ayudante, previas a la clase de ensayo, eran/son intervenciones en “segmentos de clases” y no en clases completas, salvo que tuvieran que “hacerse cargo del curso por una clase”⁸. En esas situaciones despliegan estrategias didácticas posibles de considerar como aproximaciones al proceso completo de una clase: reciben información acerca del contenido a enseñar, y para qué enseñarlo, los recursos y las actividades que realizarán los alumnos. A su cargo queda la explicación histórica, la organización efectiva de los grupos y la orientación de los mismos en la tarea. En realidad los ayudantes no desarrollan una propuesta totalmente personal, disponen de un guión y de cierto margen para las modificaciones. Este margen es el de la incertidumbre de las prácticas.

-Los profesores de Historia de EGB 3 y Polimodal que reciben a los ayudantes aceptan la modificación del escenario y de su propio rol: son co-formadores de docentes.

La modificación del escenario pone de manifiesto una particular distribución de autoridad que decide el/la profesor/a que reconoce a los ayudantes y deposita confianza en sus desempeños. Cuenta con ellos y comparte tareas de enseñanza.

-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 adelantar comprensiones acerca del impacto de esos rasgos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.⁹

-Los ayudantes dan otra forma a la relación teoría-práctica: si bien preocupa lo de “dominio de la clase”, las habilidades para enseñar, y la disposición del conocimiento necesario para hacerlo; es la consideración de los valores y actitudes de la profesión docente y de las cuestiones éticas y políticas de la educación, lo que se instala en el juego (aún 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.

La relación teoría-práctica se presenta en primer lugar con pluralidades: son “teorías” y “prácticas,” y además se entraman 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.

⁸ Esta situación del ayudante a cargo del curso no ha sido habitual en la experiencia los casos que se dieron fueron especialmente analizados en los talleres.

⁹ Por ejemplo los alumnos-ayudantes analizan el funcionamiento de la escuela, las rutinas, las relaciones entre docentes y directivos y sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestras memorias de la cátedra también develan dificultades en la experiencia: -Los desempeños de ayudantes no son posibles o necesarios en todas las clases ni con todos los grupos de alumnos de EGB 3 y Polimodal. Cuando no es posible instalar el rol la observación tradicional vuelve a ser la forma de inmersión en el aula; los impedimentos que se presentan en el desempeño de ayudantes se vinculan con fuerza con el quantum de Historia que dominan los estudiantes de profesorado y con “su temor a entrar” en el entramado relacional del aula. Luego parecen incidir también las rutinas y estilos de trabajo del profesor con ese grupo de alumnos¹⁰, y el dominio, por parte de los alumnos de ciertas técnicas y procedimientos de estudio y trabajo en la clase de Historia.

La débil disposición de conocimientos disciplinares, Historia, define las posibilidades reales de ejercer como ayudantes (como de dar clase), a la vez que se instala conflictivamente entre las nociones “Historia a enseñar”, “Historia enseñada” e “Historia aprendida”. La primera y la última vinculadas a los mandatos de la formación, delineando la imagen del docente ideal, que tiene que disponer de una “Historia aprendida para edificar la Historia a enseñar”.

El problema de no disponer de conocimientos suficientes o necesarios en lo disciplinar, desde la formación académica, lleva a buscar en la experiencia personal de alumno de secundaria modelos de profesor y de contenido histórico. Se sienten “ignorantes” como alumnos de la universidad y en consecuencia muy lejos de las expectativas del docente que aspiran ser. En el aula de ayudantes en tanto espacio de exposición, esta situación provoca: parálisis o inacción, aferramiento a consignas ajenas, temor, actuaciones inseguras y tensionadas. Todas estas cuestiones narradas de modo descarnado en las memorias y recogidas por nosotros en las nuestras.

Cuando volvemos la mirada sobre algunas investigaciones referidas a la socialización profesional de los docentes y al pensamiento del profesor

Memorias indagadas

Las fuentes privilegiadas de esta investigación son las memorias de los alumnos ayudantes de clases. Ellas tienen las voces que escuchamos en nuestras indagaciones. Ya valoramos en la narrativa:

- “La explicación alternativa”
- La dedicación a los grupos menos favorecidos en el aula
- El desarrollo de la reflexión

Llamamos explicación alternativa a las intervenciones de los ayudantes en las clases, tendientes a facilitar la comprensión de los alumnos. Estas intervenciones sobre temas de la disciplina o sobre las indicaciones de estudio e investigación indicadas por los profesores no modifican la intención de los

¹⁰ Acotamos que se trata de los mismos profesores que recibieron ayudantes en distintos cursos y escuelas

docentes sino que median en la comunicación entre él/ella y los alumnos cumpliendo una función metalingüística en la comunicación (aclaran o precisan el código).

El origen de esas intervenciones es reconocido en los recuerdos del secundario, en el reciente conocimiento de la materia en la universidad, (refieren a la cátedra a la que corresponde el contenido en cuestión) tanto por los discursos académicos como por las lecturas realizadas. La secundaria provee la experiencia memorada de sus propias dificultades o de los elementos que facilitaban la comprensión. La carrera de Historia aporta amplitud y profundidad de conocimiento lo que les permite disponer de herramientas para la explicación.

“En los trabajos de Wubbels (1992) sobre lenguaje lógico y lenguaje metafórico...La tesis fundamental que maneja el autor es la siguiente: entre el conocimiento de los formadores (conocimiento teórico) y el de los estudiantes (conocimiento experiencial) no se da la integración adecuada, porque el vehículo, lenguaje o código en el que se expresan los primeros es simbólico o abstracto, mientras que el de los segundos es concreto e icónico.”¹¹(Bretones Román 2003)

Si a partir de esta tesis miramos nuestro caso podríamos decir que el ayudante tiene contacto y está adquiriendo el conocimiento teórico, a la vez es portador de conocimiento experiencial, (su pasado de estudiante de secundaria) esta cercanía de ambas experiencias o vivencias le permite una mejor diferenciación e integración de los códigos. Aún cuando construyen otra metáfora.

En cuanto a la oportunidad de la intervención, las memorias señalan: “...me di cuenta que no todos los chicos entendían...” “...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...”, “había conceptos como intervención... golpe de estado...oligarquía...me acerqué a dos de ellos y les pregunté si sabían qué era una intervención ...” En la condición de mediadores en la comunicación detectan las interrupciones, los ruidos, los cortes. Pueden operar para restablecer la comunicación pedagógica y sostenerla.

Cuando hablamos de la dedicación de los ayudantes a los grupos menos favorecidos en el aula, nos referimos a la atención especial que brindan a los adolescentes que no pueden seguir el ritmo de la clase. Los ayudantes los identifican como grupos con bajo rendimiento, con poca o débil participación en clase, apáticos y desmotivados. Muestran poco compromiso con sus tareas y no reciben, a criterio de los ayudantes, la atención del/de la docente.

Primero los ayudantes se sienten movilizados por una situación que les resulta “injusta”, luego manifiestan el desafío: “ese grupo es un enigma...” y cuando se acercan advierten “... necesitan más

¹¹ Bretones Román, A. “Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula” en Revista Educar N° 32- 2003 Universidad Complutense de Madrid pág 25 a 54.

enseñanza...”, “...les gustaría trabajar de otro modo...”. A partir de ese momento prueban estrategias de trabajo, y acompañan a los adolescentes.

En el caso de los ayudantes que instalaron las clases de apoyo en contra-turno, crearon un espacio de mayor libertad (respecto de lo institucional) para enseñar y en ese espacio utilizaron otros recursos, mostraron otras versiones del pasado y estimularon nuevas preguntas. Relataron a los alumnos sus historias de estudiantes y la narrativa fue una vez más una oportunidad para nuevas reflexiones.

Las memorias informan los logros de aprendizaje y los progresos de los adolescentes, de manera especial los que refieren a la adquisición de técnicas y habilidades para estudiar Historia, y integración de los alumnos al ritmo del curso.

El origen de esta decisión, según los relatos, también se vincula con su experiencia de alumnos y con las creencias y convicciones acerca de la educación como compromiso ético y moral con la formación de ciudadanía.

El desarrollo de la disposición para la reflexión resulta un aspecto central de la experiencia. Por una parte porque la reflexión ha tomado como objeto la propia experiencia de los ayudantes y las prácticas de los profesores con los que trabajaron y las prácticas de los docentes que les enseñaron Historia.

En los relatos y en los talleres, en los que la reflexión cobra sentido porque se hace pública, plural y colectiva, aparecieron las historias personales, las teorías reconocidas en la formación y los desempeños en aula dando lugar a situaciones particulares, únicas, que empezaron a entramarse en aprendizajes y conocimientos compartidos y discutidos y especialmente en decisiones de acción.

Las memorias destacan “yo creí que era conductista... y ahora que repaso mi memoria y las propuestas constructivistas... creo que no, ahora me doy cuenta...”, “ el primer día cuando iba a la escuela estaba muy nervioso, ...no dejaba de pensar en cómo me verían los chicos... cuando la profe me presentó como profesor que voy a ayudarla...me gustó... ahora no veo el momento de dar clase”, “la profe es muy buena explicando...me hizo acordar al profe que yo tuve en tercero de secundaria...yo ayudo con las guías al grupo del fondo...juegan mucho y se concentran poco”,

“ yo quería el séptimo porque creía que los más chicos iban a ser más respetuosos, estoy en noveno... ya me di cuenta que para el respeto de los chicos hacia mí no tiene que ver con la edad...”, “dar clases es difícil...son muchas cosas a considerar... me preocupa si van a entenderme... y si yo no se responder alguna duda de ellos...”, en el taller, que trabajé con dos compañeros y sus memorias pensé: si somos tres y hay esta variedad de creencias y sentimientos y razones para hacer lo que hicimos en el aula, no quiero pensar en las diferencias entre los quince que estuvimos hoy ...”, “me acordé cuando Jorge nos dio esa clase con un discurso tan positivista... y nos mostró luego lo de la racionalidad técnica...yo estaba haciendo lo mismo con esto de explicar la revolución...”, “busqué unas fotografías de la Guerra y les hice fotocopias ampliadas y las llevé... con algo tenía que ayudar a que se pusieran en la cabeza la idea de LA GUERRA...”

El desarrollo de la reflexión tuvo momentos y matices diferentes sin embargo podemos afirmar que el primer objeto de reflexión es su propia imagen en el aula, las sensaciones y temores que los habitan el primer día y el origen de esas sensaciones. Luego, el segundo objeto de reflexión es el docente del aula y sus decisiones y acciones. Suelen ser reflexiones críticas, empeñadas en buscar teorías de la enseñanza o del aprendizaje para sostener “- yo en su lugar hubiera hecho...” y en considerar la cuestión de los valores, lo moral en los comportamientos de docentes y alumnos. Estas reflexiones recorren también las imágenes de los docentes que tuvieron. Después, y a poco andar su ayudantía, emerge con fuerza la reflexión sobre sus prácticas y sobre sus propios pensamientos, ideas, conocimientos, limitaciones y convicciones. Es en estos momentos cuando re-significan las decisiones de los profesores, valoran su rol de ayudantes y manifiestan cierta autonomía. Esa autonomía parece dar cuenta del momento en el que logran “ubicarse”, “reconocerse en el escenario”. Aparecen las comprensiones y explicaciones de las prácticas de los profesores, y la diferenciación de las propias. Allí comienzan a diseñar los rasgos que desean para sus propias prácticas como docentes. En estas reflexiones tienen especial énfasis las preguntas, los ayudantes se hacen nuevas preguntas. Las respuestas, aunque provisorias, pueden enlazar las prácticas, la experiencia personal, la autoimagen del alumno-profesor, y el conocimiento teórico.

Y fuimos transformando la cátedra... y seguimos aprendiendo

En el desarrollo de la cátedra tomamos un conjunto de decisiones que creímos convenientes para mantener la reflexión como práctica permanente y para que la didáctica sea realmente forma y contenido.

Al principio o al final de cada una de las clases, edificamos un espacio para la reflexión que se dispara de diferentes modos. Por ejemplo, solemos mostrar nuestro diseño o relatarlo, y a partir de preguntas hacemos públicas las explicaciones de nuestras prácticas. En ellas no faltan las emociones, ni las creencias, ni las teorías. Otra alternativa es la de-construcción de la clase en segmentos de trabajo a la luz de algunas imágenes teóricas o de metáforas de actuación.

También relatamos los dilemas ante los que nos encontramos con frecuencia, ya sea a partir del cursado de algún postgrado, o por las cuestiones de la realidad y el contexto a la luz de algunas teorías, o los dilemas que enfrentamos al momento de pensar la clase para ellos. Les contamos lo que seguimos pensando después de clase...en fin tratamos de dar cuenta de los motivos de las decisiones didácticas. *“Cuando los profesores contamos a nuestros alumnos de formación docente las distintas situaciones vivenciadas ... a lo largo de nuestra historia laboral, vamos ayudando al proceso de apropiación institucional que ellos deberán hacer durante su carrera. Las experiencias no deberían enterrarse como tesoros arqueológicos, sino que el pasado puede ser recreado a medida que se dice.*

Es “un saber pedagógico sobre los contenidos” (Shulman, 1987), esto es experiencia práctica, interpretación, reflexión y transformación” (Cabo. C. 2005)¹²

Estimulamos que los alumnos de DEH cuestionen nuestras creencias y concepciones. Diferenciamos opciones de enseñanza en función de teorías científicas, de cuestiones éticas, de la concepción de “buena enseñanza”, de las intenciones educativas. Incentivamos el ejercicio de la empatía (si estuvieras en mi lugar...)

Esperamos que la inmediatez, que la incertidumbre, que la acción no nos arrebaten la posibilidad de hacerlas objeto de reflexión, objetos de metacognición con los saberes adquiridos.

“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)¹³

SAN FERNADO DEL VALLE DE CATAMARCA, JULIO DE 2007.

¹² Cabo, Carina (2005) “Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica” en Revista Iberoamericana de Educación ISSN 1681-5653

¹³ Camilloni, Litwin, Davini y otros (1998) “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós Buenos Aires. Pág. 86.

BIBLIOGRAFÍA:

- CABO, CARINA (2005) “Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica” en Revista Iberoamericana de Educación ISSN 1681-5653
- CAMILLONI, LITWIN, DAVINI y otros (1998) “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós Buenos Aires. Pág. 86.
- EDELSTEIN g. Y CORIA A. 1995 “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia” Ed. Kapelusz Buenos Aires
- ESCUADERO y otros (1994) “Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?. Madrid Ediciones pedagógicas.
- GUTIERREZ Y PEREA (2006) “De observadores a ayudantes de clases” en “Aportes Científicos desde Humanidades” Año VI Volumen 6 ISSN 1666-2431 Editorial Universitaria. Pág. 797 a 807
- IMBERNON, F. (COORD) 2002 “La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa” Ed. Grao.Barcelona
- MONTERO, L (2002). “La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?” en Revista Educar N° 30, pag 71
- PEREZ GÓMEZ A. BARQUIN RUIZ, ANGULO BLASCO J. F. (Editores) 1999 “Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica” Ed. Akal Madrid
- PRUZZO DE DI PEGO, V. 2002 “De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías” Ed. Perfiles Educativos. Argentina
- SCHON, D. (1992) “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” Paidós. Madrid
- ZEICHNER, K (1987) “Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado” En Revista de Educación, 282, p. 161 -189.
- .