

ARTÍCULO

VER, NOMBRAR, DESNATURALIZAR: UNA MIRADA POLÍTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Observe, name, denaturalize: a political view within Teacher Training

Graciela Di Franco, Norma Di Franco, Silvia Siderac

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
iceii@fchst.unlpam.edu.ar

Resumen

Este artículo se desarrolla al interior del proyecto “Investigación político curricular en las prácticas de Formación Docente” en la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Su objetivo es la comprensión de las prácticas en la Formación Docente para poder generar espacios de intervención articulando reflexión y reflexión en la acción. Perspectivas éstas que se constituyen en mirada política articulando a la universidad y la escuela, a la formación docente y la formación disciplinar y a la teoría y la práctica. Esta reflexión requiere vigilancia epistemológica de nuestras propias ideas naturalizadas en relación con el contexto institucional, académico y experiencial. Para ello los estudiantes del segundo y tercer año de los profesorados que ofrece esta Facultad se desempeñan como ayudantes de profesores en Escuelas Secundarias de nuestra ciudad. En el transcurso de su estancia en el aula narran su experiencia en cuadernos de campo convirtiéndose en espacios de reflexión y confrontación. Estas narrativas son testigos problematizadores (de su propia biografía, miedos, de la escuela, de docentes, de alumnos) y confirman en la mayoría de los casos la elección profesional de la docencia. Para este trabajo nos hemos concentrado en el análisis de estos cuadernos y del lugar que ocupan en el aprendizaje de la tarea investigativa.

PALABRAS CLAVE: discursos narrativos, escuela, Formación Docente, investigación educativa

Abstract

This research work is carried out within a project called “Political-curricular research in Teacher Training Practices” at the National University of La Pampa, Argentina. Its aim is to understand teacher training practices in order to generate intervention opportunities through articulating reflection and action reflection. Turning these perspectives into a political view relating university to school, teacher training to disciplinary knowledge, and theory to practice. This kind of reflection requires epistemological monitoring of our own naturalized ideas in contact with the institutional, academic and experiential context. For this, students from second and third years of the teacher training initial preparation program, work as teaching assistants at secondary schools in our city. While they are at school, they retell and write their experiences in research notebooks. These discourses are problem-raising “witnesses” of their own biographies and fears about school, teachers, students and, in most cases, they confirm their professional teaching advocacy. In this article we have analyzed the research notebooks and their role in the learning research task process.

KEY WORDS: narrative discourse, school, teacher training, education research

Recibido: 03/08/09

Aceptado: 29/11/09

Introducción

Este trabajo se desarrolla como uno de los ejes estructurantes del proyecto “Investigación político curricular en las prácticas de formación docente” con sede en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa que se orienta a la investigación comprensiva de las prácticas en la Formación Docente para poder generar espacios de intervención articulando reflexión y reflexión en la acción. Perspectivas éstas que se constituyen en mirada política articulando a la Universidad y a la Escuela; a la Formación Docente y la Formación Disciplinar y a la Teoría y la Práctica como espacios inescindibles de formación.

Esta reflexión requiere vigilancia epistemológica de nuestras propias ideas naturalizadas en relación con el contexto institucional, académico y experiencial. Paralelo, los estudiantes del Segundo y Tercer año de los profesorados que ofrece esta Facultad se desempeñan como ayudantes de profesores en escuelas de Tercer Ciclo¹ y Polimodal². En el transcurso de su estancia en el aula narran su experiencia en cuadernos de campo convirtiéndose éstos en espacios de reflexión y confrontación. Estas narrativas son testigos problematizadores de su propia biografía, miedos, de la escuela, de docentes, de alumnos.

El proceso de escritura de estas narrativas se inicia conflictuando el doble problema de las relaciones entre educación y sociedad y las relaciones entre teoría y práctica (Kemmis, 1988) en contextos institucionales situados, con los sujetos involucrados en las prácticas curriculares.

A partir de este abordaje se estructuran cuatro ejes con los cuales se analizan dialécticamente la práctica del aula con las categorías teóricas enriqueciendo la comprensión del contexto y volviendo a los autores. De manera espiralada se propone un “ida y vuelta” que relacione tanto la acción como la reflexión, proceso vivido tan complejo como grato y comprometido. La relación sociedad-educación –que constituye el Eje I- implica que el currículo forma parte de un proyecto de distribución cultural y explicita un mandato político en un momento histórico, cultural y social concreto. Ello nos remite a los procesos de selección, organización y distribución social de los conocimientos que se valoran y constituyen distintos códigos curriculares. La relación entre nuestras ideas y la práctica curricular (Eje II) se refiere a que es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido y es siendo practicadas que la teoría tiene importancia social y material.

En ese contexto entendemos al currículo como una “Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde alguno de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales –formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir

¹Último ciclo de la escolaridad obligatoria. Incluye 7º, 8º y 9º años, los alumnos tienen entre 12 y 14 años.

²Tres años a continuación de la Educación General Básica –educación obligatoria-. lo que reemplazó a la escuela secundaria a partir de la Ley Federal de Educación. Incluye 1º, 2º y 3º con alumnos cuyas edades oscilan entre 14/15 a 17 años.

curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (de Alba, 2006: 59)

El currículum se abre así como un entretejido de problemas provenientes de la sociedad y el interés por su tratamiento se basa en las articulaciones que le dan sentido. La asignatura focaliza esas articulaciones así como la importancia política del conocimiento que circula al interior de la cultura escolar, entendida como un entrecruzamiento de culturas (social, crítica, institucional, experiencial y académica) (Eje III).

La concreción en el aula del conocimiento escolar es analizado como currículum real que entrelaza al currículum prescripto (“la propuesta oficial, escrita y explícita” que actúa como cerco cognitivo, en nuestro caso Contenidos Básicos Comunes, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Planes de Estudio), con la propuesta editorial (la mediación que se materializa generalmente en los libros de texto, y responden a una traducción de la propuesta oficial y el conocimiento erudito) y con la cultura pedagógica de los actores (principios internalizados por los actores a partir de su propia formación) (Frigerio, 1993).

La autonomía del profesor frente al currículum (Eje IV) lo ubica como interprete crítico del proyecto cultural, a través del trabajo cooperativo y articulando en una praxis la formación de sujetos autónomos comprometidos con el bien común.

En el transcurso de la experiencia como ayudantes pudieron advertirse diferentes momentos y niveles de percepción y análisis de este Currículum Real y de la realidad social en la que éste se encuentra inserto. En una primera instancia los estudiantes vuelcan en sus cuadernos de

campo juicios y vivencias profundamente impregnadas de sentido común. En la medida en que las ayudantías avanzan en tiempo, lecturas y confrontaciones es que los relatos comienzan a enmarcarse en categorías teóricas que les permiten dar explicaciones fundadas a lo que acontece en las aulas. Las construcciones hegemónicas iniciales empiezan a ser percibidas primero, explicitadas luego, iniciando una reflexión crítica con posterioridad.

Primer Momento:
La interpretación no conflictuada:
“mirar” sin “ver”

La mirada física: cuando los alumnos de Currículum comienzan sus ayudantías en la escuela habilitan un cuaderno de campo que los acompañará durante todo el trayecto de las mismas. La idea es que allí vuelquen todo lo que ellos consideren que ha acontecido cada día en el aula. No se les ofrece una prescripción de cómo hacerlo, simplemente se les pide que narren. En un primer momento los relatos ponen todo el énfasis en lo que podríamos denominar una “mirada física” de la realidad. La concentración está puesta en: cantidad de alumnos; si son más varones o mujeres; el modo en que se sientan; si usan o no MP3 mientras están en clase; si salen al baño; si hablan entre ellos; si se paran o circulan por la clase.

Me llamó la atención que las chicas no llevaban guardapolvo. También me llamó la atención que todos, o la mayoría de los alumnos llevaban puestos auriculares para escuchar música. (Marcela, Profesorado en Historia)

Cuando llegué a la escuela observé y me llamó mucho la atención que el edificio estaba muy bien cuidado, casi nuevo y pareció todo organizado, muy limpio y ordenado. (Lucía, Profesorado en Letras)

En general es un curso que se porta bien y trabaja, usualmente se prestan las cosas y se ayudan, el aula es limpia, relativamente amplia, los bancos son para sentarse de a dos, los pizarrones están en buenas condiciones pero son un poco pequeños, hay varias ventanas que dan a un patio y permiten buena iluminación. (Vanesa, Inglés)

El grupo de alumnos es reducido, son 17, 10 mujeres y 7 chicos. Tienen buena conducta, excepto dos que son los más revoltosos. (Laura, Matemática)

Los chicos hablan y gritan todo el tiempo, salen constantemente del aula, muy pocos copian. (Celeste, Historia)

Torres Santomé (2002) manifiesta su preocupación respecto a las dificultades con que nos encontramos a la hora de sacar a la luz las relaciones de poder que atraviesan las prácticas. Lo fundamenta desde la convicción de que nuestra forma de “mirar” la realidad tiene que ver con el modo en que las tradiciones hegemónicas del conocimiento han ido conformando una modalidad de sentido común y una manera rígida y rutinaria de enfrentarse al análisis y conocimiento de lo que acontece. Michel Foucault en su método genealógico-arqueológico pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, que en tanto prácticas obedecen a unas reglas. En cualquier sociedad, existen múltiples relaciones de poder que atraviesan el cuerpo social. Estas relaciones de poder funcionan movidas por discursos que son a su vez “propuestos como verdaderos”.

Los protocolos dan clara cuenta en este primer momento de una imposibilidad de advertir otra cosa que lo que hasta este momento de sus vidas ha sido “lo visible”. La concentración está puesta más en las acciones físicas que en la construcción de

conocimiento; en la distribución per se de los alumnos en el aula que en la circulación de poder; en el rol individual del alumno más que en la enseñanza que promueve el docente. No aparecen aún preocupaciones políticas respecto a los contenidos que se están trabajando, los textos escolares, los diseños curriculares jurisdiccionales o los modos en que los planes de estudio de los profesorados se verían involucrados.

La mirada cultural y el miedo: A su vez, en este primer momento de las ayudantías tienen una alta frecuencia las menciones que dan cuenta del miedo a concurrir a la escuela. Son explícitos los nerviosismos, temores, angustias y resistencias que los estudiantes manifiestan en sus cuadernos. Las escuelas seleccionadas para el proyecto se hallan ubicadas en la periferia de la ciudad de Santa Rosa (capital de la provincia de La Pampa, ciudad con 120.000 habitantes). Estas escuelas cargan por lo tanto, con la fuerte impronta de ser “difíciles”, “especiales”, “conflictivas”, “diferentes” (menciones todas estas que nutren el discurso cotidiano, no explícito ni fundamentado, al interior de la formación). Al respecto los estudiantes narran:

La profesora nos dijo cuando llegamos que estos chicos son muy conflictivos, hay muchos repitentes y que dar clase en este curso no es tarea sencilla. (Damián, Profesorado en Matemática)

Le llevó al preceptor como diez minutos que entren y después otros diez minutos a la profesora para hacerlos callar, allí me acordé lo que me habían dicho de esta escuela, dar clase es casi imposible. (Christian, Profesorado en Historia)

Laura dice que hay chicos que son muy difíciles producto de las situaciones que viven. Ella tuvo este año algunos que abandonaron y nadie sabe qué pasó con ellos... (Mariana, Profesorado en Biología)

A mi compañera le habían comentado que algunos hasta llevaban armas (María, Profesorado en Geografía)

Mi papá me lleva y me espera hasta terminar porque del barrio no tiene buenas referencias (Luján, Profesorado en Geografía)

Los miedos aparecen muy fuertes al inicio de las ayudantías:

Hoy fue mi primer día en la escuela, llegué con muchos nervios y miedos. Miedo a no saber explicar, a no recordar algo en particular. (Paola, Profesorado en Biología)

Por un lado tengo muchos nervios y mucho miedo y por otro, estoy muy ansiosa por empezar, ya que desde que empecé la carrera nunca pude tener contacto directo con los chicos. Los nervios y los miedos son un poco lo mismo, es el temor al momento de explicarles algo... (Natalia, Profesorado en Biología)

La noche anterior, antes de ir a clase estaba nerviosa debido a que no sabía qué es lo que iba a decir, ensayaba como presentarme (Margarita, Profesorado en Letras)

Tengo miedo de que no me hagan caso, no me escuchen y también miedo de no saber expresarme si tengo que explicarles algo, ya que desde que empecé la carrera nunca tuve contacto con chicos y no sé cómo me voy a desenvolver a la hora de interactuar con ellos. (Fany, Profesorado en Biología)

Frente a las múltiples menciones respecto al temor a enfrentar esta situación de concurrir al aula –la cual no implicaba ni más ni menos que comenzar a asistir al ámbito donde discurrirá su futuro desempeño profesional– es inevitable que nos cuestionemos los fundamentos hegemónicos de esta construcción. Cuáles son las representaciones subyacentes que generan este sentimiento de miedo

–en muchos casos paralizante– frente a la propuesta cierta de comenzar a insertarse en el contexto concreto del aula.

Al analizar la formación docente actual hemos advertido fuertes distancias que estarían contribuyendo a generar las representaciones antes descriptas. Se trata de:

a) Distancia entre la teoría y la práctica: predomina la formación cada vez más teórica, por encima y anticipando la práctica con un posicionamiento muy marcado en la perspectiva curricular técnica (Grundy, 1991) que prescribe la acción e inhibe a los sujetos de posicionarse como artífices de la práctica.

b) Distancia entre la formación docente y la formación disciplinar: la formación universitaria mantiene la compulsión histórica que señala que para ser profesor de historia, “solo se necesita saber historia”, dejando a la formación docente el lugar instrumental del cómo hacer y restándole el verdadero sentido político de la formación.

c) Distancia entre la escuela y la universidad: la formación y la práctica profesional del sistema formador se ha pensado siempre a espaldas de los alumnos, de las prácticas escolares, de las dificultades y las posibilidades que allí se presentan. Esta distancia dificulta la comprensión y las posibilidades de intervención en el aula, en el currículo, en el aprendizaje escolar.

Consideramos que las distancias mencionadas promueven la construcción hegemónica de una representación en la cual se fomenta una fuerte confianza en la teoría (Lundgreen, 1992) y una concepción políticamente ingenua que cree en una transferencia lineal a la práctica. Es por ello que todo lo nuevo, lo no previsto, lo que saca del ámbito conocido y armónico que refiere a “formarse dentro

14

de la Universidad”, los arroja a un mundo de incertidumbres y conflictos que, inevitablemente, se traducen en temor.

Perrenoud (2004), en sus reflexiones acerca de las prácticas en el oficio de enseñar, considera la figura de profesionales reflexivos propuesta por Schön (1992) y ratifica que los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de las situaciones laborales vigentes. Por ello, junto a los autores antes citados, consideramos que las ayudantías contribuyen a recuperar la razón práctica, los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción, una práctica reflexiva que hace dialogar entre sí estos diversos saberes. Una práctica que ayude a nuestros alumnos a conciliar la razón científica con la razón práctica.

Segundo Momento:

Empezar a interactuar: “ver” y “nombrar”

Para Jameson (1985) en todo texto existe siempre una relación de tensión permanente entre presencia y ausencia. Hay puntos nodales implícitos en el sistema ideológico que no se han realizado en la superficie del texto, que no se han manifestado en la lógica de la narración y que podemos leer como lo que el texto reprime. Es así, que en los protocolos presentados en el primer momento podríamos leer un gran cúmulo de ausencias, en estos casos, producto de la imposibilidad de nuestros alumnos de visualizarlos y consecuentemente de explicitarlos o nombrarlos como tales. No obstante, en la medida en que la experiencia de las ayudantías avanza, comienzan a aparecer menciones que dan cuenta de un grado mayor de involucramiento. Es aquí donde la construcción de vínculos jugó un papel crucial. Si bien continúan ausentes las explicaciones o la construcción de respuestas o posibles hipótesis respecto

de lo que acontece en el aula, los temores mencionados en el punto anterior comienzan a desaparecer para dejar lugar a la interacción entre los sujetos. Al mismo tiempo –y en ese empezar a ser parte– se vuelven explícitos algunos problemas. Pueden “ver” que no hubo aprendizaje; pueden “ver” que no hubo interés; comienza el “despegue” de lo puramente físico y desde la interacción se permiten darle un nombre a lo que vivencian.

Debo aclarar que en un primer momento la propuesta sonaba como una exigencia más la cual me iba a demandar tiempo y organización. Sin embargo luego de la primera clase la mirada ya cambió y el aspecto de los chicos y la experiencia nueva me incentivó aún más. (Matías, Historia)

Me ayudó a reafirmar mi confianza en el diálogo como herramienta de enseñanza y aprendizaje, ya que permite la creación de un espacio más relajado y humano (Julieta, Historia)

Las ayudantías fueron un claro ejemplo de la teoría técnica, donde se daba un listado de actividades descontextualizadas, repetitivas buscando alcanzar un objetivo antes pautado. (Rocío, Biología)

Hoy no vi participación, interés por el otro, búsqueda de aprendizaje, significativo y mucho menos de construcción, tampoco de diferentes culturas y su valoración. (Juan, Geografía)

Ahora me doy cuenta que a los chicos les cuesta seguir un tema a partir de una guía de preguntas, tal vez un ejemplo, un caso lo haría más fácil. (Micaela, Historia)

Un aspecto en el que se pone foco es la enseñanza y sus posibilidades de provocar aprendizajes pobres o potentes y comenzar a pensar así los vínculos entre los saberes construidos y su posibilidad de comprensión y transferencia. Se

comienza a reflexionar acerca de la responsabilidad de ayudar a los alumnos a construir significados, de atribuir sentido para poder impactar en la estructura semántica académica y también en la estructura semántica experiencial. (Pérez Gómez, 1998). Explicitado este vínculo se podrán integrar estos aprendizajes con una ciudadanía activa que requiere de estructuras democráticas que estimulen los intercambios culturales para el desarrollo personal y comunitario.

Abordar la formación desde las ayudantías implicó—en este momento de la experiencia—hablar de reflexión, de intercambio, de interacción entre sujetos, de necesarios estímulos fraternos que constituyeron un nuevo campo de relaciones formativas. El hecho de que los estudiantes comenzaran a construir vínculos y explicitar problemas implicó habilitar al estudiante para ser sujeto de su propia formación, para generar debates en clase y aprender a develar los modos específicos en que circula el poder en las interacciones, explicitar los conceptos implícitos en las relaciones y en las prácticas y el modo en que se instalan y poseionan de algunos aspectos de la propia subjetividad. Fue la instancia donde se habilitó la posibilidad de comprender que las relaciones sociales propias de las prácticas llevan implícitos conceptos que, por estar presentes en las relaciones habituales, se asumen como naturales y se instalan sin resistencias en nuestra subjetividad para orientar así los patrones de comportamiento sin cuestionamiento alguno. Reapropiarse de cierta cotidianidad implicó apropiarse del sentido y contenido formativo implícito en las prácticas para comprender —en otras palabras— que “la internalización de los patrones culturales se fragua en relaciones prácticas simbolizadas en teorías y modos de relación social” (Lizárraga Bernal, 1998: 164).

Tercer Momento

Narrar el conflicto: desnaturalizar y construir respuestas

Tal lo expresado hasta aquí, los alumnos inmersos en el proyecto de ayudantías fueron recorriendo un camino en la construcción de discursos manifiestos en sus narraciones a la par que avanzaban en la interpretación de la realidad escolar y social. En esto que hemos dado en llamar el “tercer momento” es necesario aclarar que nos encontrábamos ya en un punto de la cursada en que los manejos bibliográficos seleccionados para la materia habían sido presentados casi en su totalidad. Fue ésta la instancia entonces, en que comienzan a aparecer reflexiones políticas que reemplazarían a las primeras explicaciones de sentido común.

Si bien la cátedra había explicitado desde el primer día de clases la convicción en que abordaríamos el curriculum como una construcción cultural y por tanto inevitablemente política, éramos conscientes también acerca del riesgo de que esta afirmación pasara a ser un argumento discursivo-teórico más de los estudiantes, del cual no pudieran apropiarse de manera relevante. Por ello, las narrativas volcadas en los cuadernos nos permitieron la posibilidad de análisis de esos discursos para comprender cuál había sido el movimiento interpretativo de nuestros alumnos.

En ese marco, compartimos con Jameson (1985) la prioridad de la interpretación política de los textos, no como un método auxiliar sino como el horizonte absoluto de toda lectura y toda interpretación. Los cuadernos de campo de los alumnos se tornan un valioso instrumento de investigación para la lectura política de la realidad. Sería un error separar los textos en políticos y no políticos. Para el autor mencionado, hacer esta distinción, cercenaría nuestra existencia como

sujetos individuales paralizando nuestro pensamiento sobre el tiempo y el cambio enajenándonos de nuestro propio discurso. Sería acentuar la brecha entre lo social y lo psicológico, lo político y lo poético, entre la historia y la sociedad y el individuo lo cual llevaría a buscar respuestas “individuales” como proyecto de salvación.

Está claro entonces que la mirada inicial “no política” de nuestros alumnos era fuertemente “política” y hegemonícamente construida. El desafío consistía entonces en vincular dialécticamente teoría crítica, reflexión, acción y realidad para ver si era posible “desnaturalizar” lo no visto, explicarlo y construir hipótesis que apuntaran a modificarlo. Ahora bien, Williams (1980) señala que la hegemonía, lejos de representar un discurso coherente (como la ideología en su sentido simple), constituye un proceso contradictorio en el cual participan no sólo discursos, o representaciones, sino también prácticas y experiencias de todo orden, proceso en virtud del cual los individuos se constituyen como personas, en tanto sujetos socialmente organizados. Esto suponía asumir que, la visión de mundo que poseían nuestros alumnos, se hallaba inevitablemente influida por el proceso de hegemonía. Suponía además, reconocer que una cosa sería advertir la existencia de sistemas de ideas más o menos coherentes y otro mucho más complejo percibir que tales representaciones de la realidad habían sido incorporadas inconscientemente a lo largo de sus vidas. Es decir que lo que realmente importaba era perder el temor a asumir que como personas socialmente organizadas, esto es, en tanto integrantes de determinadas clases y grupos sociales, estábamos inevitablemente atravesados por ideas hegemónicas que intentaríamos desocultar, explicar y cambiar.

La insistencia en este argumento y el ámbito de reflexión cooperativa que se daba en clase cuando los alumnos ayudantes volvían de la escuela dio lugar a la creación de un

espacio particular al que metafóricamente nombramos como una “gran sala de profesores”. Producto de estos intercambios reflexivos y de la inmersión en las aulas comenzaron a aparecer relatos como los que a continuación transcribimos:

Me sirvió, o me “alertó” con situaciones que muchas veces una las siente como naturales. Y esta idea de emancipar esa naturalización, descentrar el poder, encontrar o escuchar la propia voz, pensar crítica y reflexivamente abre otra mirada más enriquecedora para intentar promoverla en nuestra propia práctica como docentes.

Los trabajos prácticos me llevaron a darme cuenta o detectar, principalmente el de los libros de texto, la presencia de ideologías, intereses de poder.

A mi entender las ayudantías deben continuar, porque es una buena metodología para “abrirnos” la cabeza en relación a lo que sucede en el aula y cómo lo puedo cambiar.

...obligarme a rever lo que uno escribe, lo que uno dice, argumentar teóricamente la posibilidad del ejercicio de la reflexión-acción. Reflexión y de nuevo la acción, un verdadero trabajo conjunto.

Sin duda lo más importante es el obligarte a mirar las cosas desde otro ángulo, el alejarte, tomar distancia y revisar, lo digo, hago y escribo.

...resalto la actividad que llevamos a cabo que continúa en la puesta en común de los currículum de las distintas disciplinas, lo que nos lleva a formar un conocimiento interdisciplinario que fortalece nuestra cultura como docentes que buscan evitar la fragmentación o yuxtaposición de contenidos.

... la presentación de una clase que nosotros elegimos el tema del agua, en el mismo se favoreció a la creatividad, y al mismo tiempo

se nos ocurrieron muchas ideas por parte de todos los integrantes del grupo. Me llevó a reflexionar y preguntarme el porqué de ciertas cosas.

... pensar una práctica diferente y desnaturalizar el mundo que nos rodea. A nivel personal tuvo mucha influencia esta materia en mis estructuras mentales, me ayuda a ver la enseñanza y el ámbito en el que se desarrolla de forma más crítica.

... tengo problemas para relacionar con las categorías teóricas por lo que implican estas relaciones es decir, se debe comprender primero el texto o la categoría teórica para luego utilizarla o no, en el relato, o en la experiencia. Aunque en lo personal tengo dificultades para este ejercicio nunca debe faltar, es el más significativo el que te hace pensar, y el que si comprendes es desafiante y emotivo, son las que hacen el "click" en mi cabeza y me permiten replantearme un montón de cosas de mi carrera.

Construimos significados y reconstruimos nuestro sistema de pensamiento porque ahora disponemos de más herramientas cognitivas para enfrentarnos a la ideología y a los influjos predominantes en la sociedad.

... uno empieza a relacionarse con la vida dentro de las instituciones escolares siendo conciente de que esta esfera se encuentra relacionada a todas las esferas que componen la sociedad.

Conclusiones

Tal como lo expresáramos con anterioridad nuestra hipótesis investigativa estaba fundada en la idea de que las prácticas abordadas desde el sistema de Ayudantías facilitarían en la comprensión de la complejidad del Curriculum Real para construir posibles respuestas de intervención. Del análisis de los cuadernos de campo presentados podemos afirmar

que los estudiantes han podido recorrer un camino de construcción reconociendo las múltiples dimensiones del ámbito de las prácticas, articulando la reflexión teórica y el análisis de esas prácticas que tienen lugar en la formación de docentes, en las representaciones y en el discurso de los distintos actores.

Han podido, asimismo, posicionarse como futuros docentes investigadores a partir de la producción de conocimientos que en las prácticas mencionadas se genera. Han comenzado a visualizar como posible el hecho de pensar una formación docente que ayude a los profesores a construir autonomía profesional y cuestionar la fuerte racionalidad técnica de sus biografías escolares.

Al esclarecer el rol del profesor en el aula han comenzado a conflictuar algunas naturalizaciones que obturan la reflexión, lo que posibilita generar espacios de intervención desde la formación docente universitaria para construir mayores niveles de autonomía en la conquista de decisiones curriculares, convirtiéndose así en intérpretes activos del curriculum prescripto.

Podemos afirmar que en el trayecto de las ayudantías los estudiantes han hecho el "inventario" que reclama Gramsci (1986) en el comienzo de la elaboración crítica. Esto significa que la concepción del mundo "recibida sin beneficio de inventarios" con que nos encontráramos en el primer momento de la cursada –y que puede verse en el primer momento de análisis-, ha sido puesta a prueba la parte teórica y, en consecuencia, revisada en una segunda etapa para ser finalmente conflictuada y reemplazada en el tramo final o tercer momento. La ideología entendida en su sentido simple, queremos decir, concebida como sistema coherente de ideas- conectada o no con elementos de "buen sentido"- ha logrado penetrar hasta el "fondo de la

cabeza” y conmover al punto de desplazar (y reemplazar) los elementos propios de la concepción hegemónica, especialmente a aquellos que Williams (1980) identifica como “principios organizadores”.

El trabajo de análisis discursivo crítico de estas narrativas y el inicio de los alumnos en la investigación de su práctica como futuros docentes, posicionados en las teorías críticas (Giroux, 1994; Freire, 1972; McLaren, 1993) nos permite no dudar en que una buena educación para clases populares nunca podrá ser aquella que contribuya a mantener la injusticia social predicando la resignación y presentando el mundo como único posible. Nuestra propuesta se condice con lo que Torres Santomé (2002) ha dado en llamar un “currículum optimista”. Consideramos que las instituciones escolares siguen siendo el principal espacio para la construcción de la ciudadanía, ya que, si bien es en las aulas donde se han dado las mayores manipulaciones y distorsiones, existe también allí la posibilidad de convertir a las personas en críticas y reflexivas de toda la información que reciben. Especialmente, porque es en la escuela donde los grupos más desfavorecidos pueden compensar los déficits informacionales; razón ésta para afirmar que son las instituciones escolares, a través de quienes en ellas ejercemos nuestro rol profesional, que debieran brindar claves para entender el por qué de las diferencias sociales. “Como seres humanos capaces de observar, analizar y teorizar, también podemos desarrollar nuestras capacidades de imaginar alternativas de mejora a todo aquello que detectamos como deficiencia” (Torres Santomé, 2002: 7). La formación de una ciudadanía crítica es, sin duda, entonces, el eje político fundamental de la Formación de Formadores.

Referencias

- De Alba, Alicia. (2006). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires, Miños y Dávila.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frigerio, G. (comp.) (1991) *El currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y Críticas*. Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. et al. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- Gramsci, A. (1986) *Literatura y cultura popular*, Buenos Aires, Cuadernos de cultura revolucionarias.
- Grundy, S.,(1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- Jameson, F. (1985) *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid, Editorial Antonio Machado Libros.
- Lizarraga Bernal, A. (1988) *Formación humana y construcción social. Una visión desde la epistemología crítica*. En *REVISTA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA* Vol. XIII, N° 2. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP/Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, CIDI, OEA.
- Lundgreen, U. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- McLaren, P. (1993) *Pedagogía crítica, resistencia cultural*. Barcelona, Paidós
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y*

- el aprendizaje de las profesiones.
Barcelona, Paidós.
- Torres Santomé, J. (2002) “La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista”. Lección inaugural de la solemne apertura del curso
- 2001-2002 en la Universidad de A Coruña – España. Disponible en: http://www.publicacioneseinv.com.ar/paginas/archivos_texto/61.pdf
- Williams, R.. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.