
II - AUTORES INVITADOS

¿Cómo acompañar a los futuros profesores a pensar sus clases?

Prof. Alfredo Decia

Prof. Lizzie Keim

*Prof. Ema Zaffaroni**

Resumen

En el presente trabajo nos centraremos en el análisis en torno al desafío que implica el acompañamiento a los futuros profesores de historia en su trayecto de formación, desde el rol de profesores Adscriptores y profesores de Didáctica. Para ello describimos e intentamos analizar la implementación de un dispositivo metodológico de análisis de las prácticas: un Ateneo Didáctico desarrollado a partir de la presentación de un caso. La actividad se enmarca en el área de investigación del Departamento de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo (Uruguay).

Palabras clave: trayectos de formación, mediación, autonomía, intersubjetividad, Ateneo didáctico.

* Los autores son profesores de Historia en Enseñanza Secundaria y Profesores de Didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores Artigas; **Alfredo Decia**, Maestrando en Didáctica de la Enseñanza Media (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores/ANEP). Diploma de posgrado sobre “Constructivismo y Educación” FLACSO. **Lizzie Keim** Maestranda en Didáctica de la Enseñanza Media (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores/ANEP). Profesora Adscriptora de Formación Docente, Profesora en Maestría en Didáctica de la Historia Instituto Universitario CLAEH. **Ema Zaffaroni**, Maestranda en Didáctica de la Enseñanza Media (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores/ANEP). Posgrado en Didáctica Universitaria de la Universidad Católica. Profesora Adscriptora de Formación Docente.

1.- A modo de introducción: el contexto de nuestro trabajo. La formación de los profesores de Enseñanza Media en el Uruguay.

En el Uruguay la formación de docentes para la enseñanza primaria y media depende en una amplísima proporción de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, que forma parte de la ANEP¹. Dicha Dirección abarca los Institutos Normales, donde se forman los futuros maestros para la Enseñanza Inicial y Primaria desde fines del siglo XIX; el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET) creado en la década del sesenta, con la finalidad de formar a los docentes para los programas de Formación Profesional y Educación Técnica (UTU), y el Instituto de Profesores Artigas (IPA) creado en 1949 al que acompañan los Institutos de formación docente del interior de los cuales egresan los profesores que se desempeñan en la Enseñanza Media. Finalmente debemos incorporar al complejo panorama reseñado, la instalación de los Centros Regionales de Formación docente del interior (C.E.R.P.) desde el año 1996.

La formación docente es concebida con una estructura curricular que busca combinar tres componentes considerados básicos en la formación de los futuros docentes: las disciplinas específicas de cada especialidad, las asignaturas referidas al campo de las Ciencias de la Educación y la Didáctica-Práctica Docente de cada una de las especialidades.² El espacio de Didáctica –Práctica Docente se organiza bajo la particularidad de tener dos docentes, el Profesor de Didáctica y el Profesor Adscriptor. Cada estudiante elige un grupo de un liceo a cargo de un profesor con determinadas características (puntaje habilitante de muy bueno y determinada

¹ Administración Nacional de Educación Pública

² Así lo expresó su fundador el Dr. Grompone quien sostenía ya a comienzos de los años '50 que el plan de estudios de los futuros profesores debía contemplar "...un núcleo común correspondiente a Ciencias de la Educación, un grupo de disciplinas para cada especialidad y la práctica docente [...con la finalidad de...] adquirir aptitud para enseñar..." Corti, B. Ricobaldí, M. (2008)

antigüedad), asiste a todas las clases del año y tiene que hacerse cargo de algunas de ellas: alrededor de un 10% en el primer año y un 20% en el segundo. En el último año de la carrera, los estudiantes pasan a estar a cargo de un grupo, sin profesor Adscriptor, pero apoyados por el profesor de Didáctica, que los visita varias veces durante el curso.

Se parte así de un supuesto por el cual el saber profesional implica una síntesis de saberes derivados de la formación académica y los generados por la propia práctica. Así, lo que para algunos son la “teoría” y la “práctica”, transcurren siempre acompañadas a lo largo de todo el trayecto de formación en un permanente diálogo.

Sería banal precisar que aprender a dar clases no es puntualmente aprender a aplicar una modélica prescriptiva producto de la observación del Adscriptor. Se trata de un proceso bastante más complejo, en el que creemos que los *saberes prácticos* llevan tras de sí una enmarañada hechura que combina una representación de la Historia, un conocimiento elaborado de la interacción entre la representación del saber disciplinar y la acción práctica de enseñarlo, así como un esquema de actuación y comprensión propios de cada sujeto.

Como se verá, en este trayecto se establece una relación triangular entre el estudiante, su profesor Adscriptor y su profesor de Didáctica ya que la evaluación del estudiante se realiza en común. El profesor de Didáctica visita al estudiante en su grupo de práctica, y tras esta instancia se establece un espacio compartido con el profesor Adscriptor, en donde se realiza el análisis y valoración de la clase que ha dictado el practicante, seguido de un intercambio de ideas entre todos los implicados sobre lo que sucedió, lo que podía haber sucedido o lo que se pudo anticipar en el proyecto de clase.

La evaluación difiere en cada nivel. En el primer año de la práctica el estudiante realiza una carpeta de observación y análisis y debe aprobar un examen cuyo tribunal está integrado por el profesor de Didáctica, el profesor Adscriptor y otro profesor Adscriptor o de Didáctica. Esta carpeta

se conforma con un trabajo de registro sobre las clases del profesor Adscriptor, la Institución, los estudiantes, la disciplina, aunque incluye también las primeras experiencias de análisis de sus propias clases. En el segundo año, se reitera el trabajo de elaboración de la carpeta, pero se insiste más en el análisis de las prácticas que en la observación. La evaluación final se desarrolla en el propio grupo en donde el estudiante hace la práctica, consiste en una clase que es evaluada por el profesor de Didáctica, el profesor Adscriptor y el profesor Adscriptor del curso anterior. Finalmente en el tercer año de práctica, último de la carrera, en el que el estudiante está solo a cargo del grupo, la evaluación radica en una carpeta de análisis de su práctica y en una clase evaluada por su profesor de Didáctica y sus dos profesores Adscriptores de los cursos anteriores.

Dada la particularidad de nuestro sistema de formación hemos intentado, en este primer apartado, delinear el marco de desarrollo de la formación de los futuros profesores. Es en este contexto en el que nos proponemos relatar y analizar nuestra experiencia de trabajo en torno a las posibles mediaciones en la formación de un practicante desde la elaboración de su proyecto de enseñanza de la Historia a través del desarrollo de un Ateneo Didáctico realizado en el Instituto entre profesores Adscriptores y profesores de Didáctica

2.- Algunos supuestos de partida sobre la Didáctica de la Historia

La mayoría de los autores contemporáneos coincide en señalar que el objeto de estudio de la Didáctica es la enseñanza, práctica compleja, atravesada por dimensiones tanto éticas, como políticas. Práctica desarrollada por sujetos también complejos, que transcurre en contextos institucionales –complejos, a su vez- y cada vez más problemáticos en las sociedades actuales.

Siendo la enseñanza una práctica, la Didáctica se constituye en la teoría de esas prácticas de enseñanza situadas en determinados contextos his-

tóricos y geográficos -culturales-, y por lo tanto, significadas o resignificadas por dichos contextos.

Reconocer que la prácticas de enseñanza no constituyen un campo neutral, objetivo y homogéneo, sino un complejo entramado de relaciones intersubjetivas donde se da una rica trama de intercambio, creación y transformación de significados, intereses y expectativas, en donde las creencias del profesor juegan un rol capital, implica valorarlo como un ‘práctico’, poseedor de un ‘conocimiento en la acción’ sobre el que es capaz de ‘reflexionar’³, proceso ineludible que la Didáctica debe priorizar y acompañar para un mejor desarrollo del conocimiento personal y perfeccionamiento de la práctica profesional.

No obstante, para que este proceso no se transforme en un mero “practicismo”, con primacía exclusiva de la acción, estos análisis y reflexiones deberán ser complementados y enriquecidos con los aportes de teorías formales e investigaciones académicas. La producción teórica elaborada desde la Academia es esencial e imprescindible, ya que concilia la necesidad de conocer y dar sentido a lo que el docente hace, con los nuevos conocimientos elaborados desde el campo de la Psicología, la Sociología, la Política, entre otros.

Como hemos mencionado, las ‘teorías de la práctica’ remiten esencialmente a la ‘enseñanza’, concebida como una acción de intervención social y pública; y como una acción individual, donde subyacen nuestras representaciones y concepciones sobre el enseñar, sobre la forma en que se aprende, sobre el objeto de saber que enseñamos, en nuestro caso, la Historia, en el marco de una dimensión institucional que la constituye y la condiciona. Comporta, entonces, una variada trama de relaciones que vincula al docente, al alumno y al saber, insertos en un contexto institucional, social y político, que en discurso disciplinar se le denomina “tríada didáctica” y se representa en forma triangular.

³ El concepto de “práctico reflexivo” referido a la capacidad de comprender su propia práctica y de poder actuar en la resolución de problemas específicos.

Reseñas

El análisis de sus componentes e interacciones nos permite ubicarnos en el centro de la problemática de la Didáctica y en buena parte de su agenda. Podemos pensarlo separadamente: el docente, con sus estilos didácticos; el alumno, con sus estilos motivacionales o atributivos y el saber disciplinar, en el marco de su complejidad como contenido académico y a enseñar. O en sus interacciones: docente/saber (zona de elaboración del saber) donde se analizan los contenidos disciplinares, su enseñanza, problematización del conocimiento y transposición didáctica; alumno/saber (zona de apropiación del saber) donde se analizan los procesos del aprender, las concepciones previas, el lugar del error en el aprendizaje; alumno/docente (zona de las interacciones didáctico-pedagógicas) donde se desarrollan los procesos de formación y relacionamiento sociocognitivo, construyendo y explicitando los diferentes roles contenidos en el contrato didáctico y el contrato pedagógico.

Al referimos a la enseñanza como un hecho de intervención social, consideramos que las problemáticas que debe atender todo docente abarcan múltiples dimensiones: lo áulico, lo institucional, lo social y lo político.

Si bien el espacio del aula es el ámbito específico de la acción docente, eso no puede llevarnos a pensar que su tarea se reduzca exclusivamente a él, despreocupándose de las otras problemáticas y desafíos que lo trascienden.

Su campo de acción supone, asimismo, la participación en la dimensión institucional que a la vez es constituyente y condicionadora de su quehacer. La tarea de enseñar, al enmarcarse en contextos institucionalizados, hace que los docentes tengan que articular la acción, la subjetividad y el sentido individual con aspectos vinculados a lo organizativo, reglamentario y normativo, que frecuentemente son prescriptivos y restrictivos.

Es en este sentido, que la enseñanza -en su dimensión social- se nos presenta saturada de opciones de carácter ético sobre las que el docente, entendido como un profesional autónomo, debe reflexionar no solamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también

acerca del contexto que en estos procesos tienen lugar, de manera que su desempeño reflexivo propenda al desarrollo autónomo de quienes participan en él.

Poder desempeñarse como docente desde esta perspectiva implica concebir a la docencia como una profesión y así acercarse al concepto de docencia como virtud ciudadana, utilizado por Cullen (1997), en el doble sentido: por tratarse de una práctica profesional pero además en el sentido de desarrollar una buena enseñanza, una práctica inteligente que ayude a formar a los estudiantes en un pensamiento crítico, autónomo y que los ayude a superar los modelos del pensamiento único.

Para tal fin el profesor debe desarrollar la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social y considerarse como “...*un intelectual transformador, con un claro compromiso político de transformar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y el debate de los asuntos públicos, así como su pretensión de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos...*” (Gimeno Sacristán – Pérez Gómez 1999: 423)

3.- Ateneo-Didáctico: un dispositivo para pensar el acompañamiento “entre dos”

3:1.- ¿Por qué acompañar al practicante?

¿Cómo acompañar a los practicantes en su *trayecto de formación*⁴?, ¿Qué sentido tiene para nosotros la tarea del acompañamiento?, ¿Qué accio-

⁴ Al mencionar el término trayecto remitimos esta exposición al planteo de Giles Ferry, quien afirma “*formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura*” (Ferry, 1990:43). Esto nos permite pensar la formación como el camino recorrido por un sujeto al que consideramos necesariamente *en formación*

Reseñas

nes tomar para crear un espacio que articule este acompañamiento “entre dos” – Profesor de didáctica y Adscriptor-? ¿Con qué herramientas teóricas contamos para sustentar estas intenciones?

Así se formularon algunas de las preguntas que dieron origen a la experiencia que nos proponemos relatar y analizar. Concebida en el seno del Departamento de Didáctica del Instituto de Profesores Artigas, la idea surgió como consecuencia de la particularidad de nuestras instancias de formación profesional, en el entendido que el estudiante practicante recibe en su trayecto un curso “entre dos” docentes, “entre dos” instituciones⁵.

En este diseño curricular de formación, partimos de la idea del acompañamiento como una instancia particular específicamente formadora, donde se pone en relieve la dimensión intersubjetiva del acto de enseñar. Tres sujetos - Profesor de Didáctica, Adscriptor y practicante- se encuentran en un acontecimiento didáctico único donde se produce una doble esencia: a la vez que enseñan (el rol profesional), aprenden. Se pretende que el sujeto en formación sea el gran protagonista de su trayecto, el constructor de sí mismo, quien “concede” a quienes asumimos el rol de formadores, el “permiso” para acompañarlo en la edificación de su profesionalidad. Esto exige valorar al sujeto en formación de manera integral, es decir con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones.

Constituidos en andamio transitorio, en sujeto facilitador en el desarrollo del proceso creativo del estudiante, “se trata/.../ de abrir espacios, de negociación de significados, dar lugar a la generación de una propuesta que exprese sobre todo el proyecto del practicante en relación

⁵ Asiste al Instituto de profesores al curso junto a profesor de didáctica y realiza al mismo tiempo la práctica en un grupo junto al Profesor Adscriptor que es a su vez en el mismo profesor titular de Historia.

con sus prácticas.” (Edelstein – Coria, 1995:48). Intentamos establecer un proceso comprensivo, percibiendo y propiciando la deconstrucción teórica desde el análisis de sus prácticas; la complejidad de la Historia como disciplina y de su enseñanza; la identificación de los obstáculos y las contradicciones del ejercicio de la profesión, etc. La construcción de una identidad profesional requiere de la necesidad de la formación de profesores que produzcan teorías sobre el pensar y el hacer docente, de manera de desenvolver sus capacidades para reconstruir sus prácticas, articular conocimientos teóricos y prácticos y eventualmente producir cambios en su labor docente. El futuro profesional de la docencia debería contar para ello con variados andamiajes teóricos que le permitieran superar prácticas meramente intuitivas o rutinarias

Por esta razón, la dimensión intersubjetiva, el acompañamiento se configura como un espacio privilegiado, irrepetible, único, permanente, que funciona como espacio de inscripción de la construcción del rol docente⁶. El acompañamiento no busca brindar recetas más allá del reconocimiento de las urgencias de los tiempos de *adolescencia profesional*⁷. No impone verdades absolutas, lo que intenta nuestra acción de acompañante es abrir un espacio para pensar, discutir, criticar, construir el rol.

3:2. Ateneo Didáctico: una ·aventura· para recrear y analizar prácticas de enseñanza.

Partiendo de la idea de la complejidad de nuestro acompañamiento de las prácticas de enseñanza, es que surgió el proyecto de organizar una experiencia de encuentro entre Profesores de Didáctica y Adscriptores tomando la modalidad de los Ateneos Didácticos, con un estudio de caso. Ana España define a esta herramienta como “una *estrategia de desa-*

⁶ Por supuesto que tenemos en cuenta que en este nuevo rol que se edifica el practicante posee inscripciones subjetivas de larga data, que adquirió en su rol de estudiante. Posee representaciones del oficio construidas desde el banco del estudiante.

⁷ Véase el planteo de Claudine Blanchard-Laville (2000)

rollo profesional que propicia el incremento del saber implicado en la práctica de enseñar a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante” (España, A. 2009:153). Este dispositivo metodológico de análisis de las prácticas permitió generar un escenario dialógico, donde cada uno pudo aportar y enriquecer el encuentro desde la reflexión socializada. Ensayábamos fundar –al decir de Imbernón- una “*comunidad de aprendizaje*” (Imbernón, F. 2007:106)⁸.

Seleccionado el dispositivo de trabajo, nos reunimos para estudiarlo en profundidad encontrándonos en esta búsqueda con los trabajos de Liliana Sanjurjo, Ana España y F. Imbernón⁹. El estudio de los Ateneos nos marcó una secuencia de acciones: elección del eje de trabajo, elaboración de su fundamentación, formulación de interrogantes en relación al mismo y explicitación de objetivos.

El eje temático que guiaría el Ateneo, se centró en la reflexión en torno a la mediación que como docentes de Didáctica y Adscriptores podemos desarrollar con los practicantes en relación a “*estudiar el tema y pensar su enseñanza*”.¹⁰

Analizar esta temática constituye una posibilidad de acompañar al estudiante en la identificación del sentido de la enseñanza de la disciplina. Implica que el futuro docente, al proyectar su enseñanza de la Historia, se pregunte sobre el carácter de los contenidos (¿qué enseñar?), la pertinencia y utilidad de los estudios históricos para el docente y para los adolescentes (¿por qué enseñar?), el papel social de su aprendizaje (¿pa-

⁸ “Grupos de docentes que se constituyen como tales en función de reflexionar sobre sus experiencias prácticas estableciendo relaciones de participación mutua en función de intercambiar, aprender y reflexionar sobre la práctica docente. Este compromiso se traduce en el interés por recrear y compartir sus saberes, enriquecerlos y transformarlos en nuevos conocimientos” Imbernón, F. (2007)

⁹ Trabajos consultados Sanjurjo Liliana (2009) y Imbernón, F. (2007)

¹⁰ Plan 2008. Eje temático del programa de la asignatura Didáctica I, especialidad Historia. <http://www.dfpd.edu.uy>

ra qué enseñar?), así como las estrategias y metodologías a implementar (¿cómo enseñar?). Si este era el eje del Ateneo Didáctico nos encontramos en condiciones de reflexionar acerca de la vital pregunta: ¿Cómo ayudar a un practicante a pensar y organizar su clase?¹¹

La actividad intencional¹² de construir un proyecto reúne básicamente tres dimensiones: la intención de actuar (los motivos que mueven a un profesor de Historia cuando se enfrenta a la pregunta ¿por qué enseñar esta disciplina?); la intención al actuar, dimensión que nos lleva a que hagamos conscientes estos motivos y la intención de producir efectos que se puede asociar a la pregunta ¿para qué enseño esta disciplina?

¹¹ Pensar y plasmar su clase en un plan, en un proyecto implica una representación mental de algo que no existe aún, es decir que el estudiante realizará una actividad preactiva. Mediar en esta acción de proyectar, nos parece esencial dado que esta actividad intelectual requiere de un “cuerpo entrenado”, de allí la importancia de su ejecución, de ejercitarse en su elaboración, sobre todo en instancias como ésta de formación inicial.

Juzgamos como muy trascendente el momento preactivo, lo consideramos una suerte de prefiguración del interactivo que se desplegará en el aula, y aún más como corolario al analizar la clase dada. Un círculo dialéctico que acompaña la profesión docente, transformándola en un permanente proyecto en construcción. El profesor selecciona los contenidos que considera oportunos, incluso como el historiador opta por duraciones y escalas. Todo su proyecto didáctico es una construcción en base a saberes historiográficos y a otros saberes. Partiendo del conocimiento - de las auto representaciones de un sujeto- las opciones que efectúa el docente atribuirán un cierto tipo de relato a su clase, un enfoque específico, algo singular, propio de cada profesor y con consecuencias diferentes en cada grupo y en cada contexto institucional.

¹² Nos apoyamos en Boutinet J.P. (2004) quien afirma: “*La originalidad de tal actividad específicamente humana y altamente elaborada asocia siempre dos componentes psicológicos contrastados, por una parte una anticipación cognitiva deliberada, intencional de un acto de lanzamiento, por otra parte un movimiento kinestésico que realiza, concretiza el gesto anticipado del lanzamiento. De esta forma, lo que recalca la especificidad humana del jet, es el hecho de que este último sobreentiende una idea de reflexividad : yo no lanzo al azar sino luego de haberlo decidido, luego de haberlo reflexionado mentalmente*”.

Son los motivos de un sujeto que desea¹³, proyecta en función de la Historia “profesada”, de la Historia “soñada”, de sus marcos interpretativos, de sus mediaciones de formación, de su autobiografía escolar. Sin duda este vínculo con la identidad, hace que con mayor frecuencia el plan sea conservador¹⁴. La innovación existe en una mínima proporción, pero existe, busca transformar el devenir, cambiar lo que ha sucedido y sucede, de allí su importancia en la acción de enseñar.

En definitiva, colocar a la elaboración del proyecto y su posterior análisis como eje del Ateneo significó reconocer la potencialidad de la acción de proyectar. El practicante, autor y actor al mismo tiempo, realiza un enunciado de sus deseos, construye un proyecto de imposición frente a la realidad que trata de modificar y se compromete con él.

Apoyándonos en estas teorías propias y ajenas comenzamos la siguiente tarea en el camino de preparación del Ateneo. Era el tiempo de la búsqueda del caso y la posterior elaboración de las preguntas que guiarían el encuentro con los Adscriptores.

Para presentar un caso debíamos contar con un plan de clase y su posterior análisis elaborado por el practicante. Nos pareció interesante que fuera un caso en que se pudiera contar simultáneamente con el Profesor de Didáctica y el Adscriptor en el momento de su presentación. Esas dos condiciones, así como la convicción de que analizar un plan y su autoevaluación conjuntamente entre Profesores de didáctica y Adscrip-

¹³ “Las representaciones son, desde este punto de vista, indicadores de la presencia de afectos o en todo caso de su forma de expresión en el campo de la conciencia. Es así que un deseo o una pulsión pueden transformarse en valor perseguido.” En Barbier, J. M.(1991)

¹⁴ En relación a este carácter conservador del proyecto Ana Zavala (2011) nos dice que “...sería importante aclarar que cualesquiera fueran las dimensiones innovadoras, audaces, instituyentes de un proyecto deben necesariamente florecer en un contexto identitario y conservador que lucha por reducir al mínimo la incertidumbre del futuro. En cierta medida, es para eso que todos hacemos proyectos de distinto nivel, [...] lo hacemos para intentar controlar la incertidumbre del futuro desde el presente y desde el pasado.”

tores sería un espacio productivo determinaron la elección. La puesta en práctica de esta experiencia nos llevó posteriormente a pensar sobre la necesidad de construir categorías con fundamentos que habiliten la elección del caso. Estábamos aprendiendo.

Con el caso elegido, nos abocamos a la elaboración de las preguntas. Entendimos que primero los Adscriptores debían acercarse al plan de clase intentando responder: ¿Qué entendía el practicante por proyectar – planificar una clase de Historia?, ¿Qué dimensiones tenía en cuenta al realizar su proyecto-guión? y si ¿Existían compatibilidades entre el proyecto y el guión? Tras responder estas interrogantes, creímos que los presentes debían debatir en una instancia de taller a partir de la pregunta ¿De qué herramientas dispongo desde mi lugar de Profesor Adscriptor para acompañar la elaboración, desarrollo y análisis posterior a la clase, de un proyecto de enseñanza de la Historia?

Finalmente entendíamos que la pregunta central, el problema a reflexionar en el Ateneo se podía sintetizar en la pregunta: ¿Cómo ayudar a un estudiante a pensar y organizar su clase? Llegar a esta pregunta no fue fácil, en un principio pensábamos que todas las preguntas en relación al caso contribuían a desentrañar el problema que nos convocaba, fue ardua la discusión que finalmente nos hizo ver que si el eje era las posibles mediaciones en la formación docente de un practicante desde la elaboración de su proyecto, la pregunta debía apuntar directamente a esta temática. Es decir a poner en nuestras voces las mediaciones que traducen el acompañamiento que realizamos junto a los estudiantes en la proyección, ejecución y reflexión sobre su clase.

La organización demandó el compromiso de los profesores de didáctica, se buscó la convocatoria personalizada a los Adscriptores, se abrieron canales virtuales¹⁵ en los que se daba cuenta de nuestras intenciones, al tiempo que se compartían los marcos teóricos de la futura actividad.

¹⁵ <https://sites.google.com/site/auladeacompanamientovirtual/>

La Sala de didáctica desde el Departamento de Historia decidió el nombramiento de los Coordinadores del Ateneo, los docentes que tendrían a su cargo la presentación del caso (la Profesora de Didáctica y la Adscriptora del practicante), los colegas que brevemente introducirían los referentes teóricos de la propuesta desde la presentación del título dado al dispositivo¹⁶ y los compañeros que registrarían mediante actas los aportes vertidos en la jornada. Los Coordinadores elaboraron un programa¹⁷ que se socializó entre los docentes de didáctica, el escenario estaba dispuesto, las expectativas eran numerosas, se iniciaba la novedosa experiencia.

4.- El legado: las preguntas al final. Nuevo punto de partida.

El encuentro congregó la presencia comprometida de los profesores Adscriptores, junto a los “expertos” en el oficio fue grato reconocer la asistencia de varios docentes “novatos”. Placentera fue también la presentación como equipo desde la Sala de Didáctica, y así esta práctica se constituyó como un espacio colectivo de aprendizaje.

La inexperiencia en esta modalidad de trabajo legó una serie de autocríticas posteriores, por ejemplo se visualizó la complejidad del caso y su

¹⁶ Presentarían los conceptos de acompañamiento, formación como mediación para formar-se y la noción de proyecto y guión de clase.

¹⁷ ATENEO DIDÁCTICO PROGRAMA

- I. 16.00 Apertura y presentación general.
- II. 16.15 Explicitación en torno al título.
- III. 16.30 Presentación y lectura del caso.
- IV. 16.45 Debate en subgrupo en base a preguntas disparadoras.
- V. 17.15 Pausa café.
- VI. 17.30 Desarrollo del Ateneo Didáctico a partir de pregunta eje.
- VII. 18.45 Síntesis de los aportes.

extensión como elementos que distorsionaron nuestras intenciones iniciales. En este ejercicio de análisis posterior se formularon algunas preguntas ausentes que a nuestro entender debieron acompañar el desarrollo del Ateneo tales como: ¿Qué es lo formador del relato en el caso seleccionado? ¿Cuáles fueron las mediaciones reales en este caso concreto? ¿Cómo entendió la acción de proyectar el estudiante?, entre otras.

Naturalmente esta evaluación primaria conduce a la necesidad de organizar otra/s jornada/s que dieran continuidad a este espacio de intercambio trabajando en torno al tema del acompañamiento docente en las instancias de creación del proyecto de enseñanza.

A continuación, presentamos algunas consideraciones de los profesores Adscriptores en relación a cómo ellos entienden el acompañamiento de los practicantes. Expresaron que lo conciben como una instancia para *“ayudar y dejarse ayudar, dialogar, escuchar vivencias y deseos, respetar tiempos y calmar ansiedades, estimular ante el fracaso”*. También entendieron que su trabajo con los practicantes, implica acciones para acompañar *“la búsqueda de su sentido al enseñar la disciplina. Descubrir junto a ellos las razones para enseñar Historia, respetando sus estilos de aprendizaje, evitando que perciban la existencia de recetas”*. La preocupación del Adscriptor por *“infundir la pasión por la historia,”* permitiendo que en el proceso del acompañamiento el docente asuma *“que sus estudiantes no la sientan”* de la misma forma. La conciencia de *“hasta qué punto es posible atrapar lo inefable del aula: el discurso de los actores, las vivencias, la experiencia de los Adscriptores dada la incertidumbre de la práctica y el carácter de novato de un estudiante practicante”*¹⁸, fueron otros de los temas que emergieron.

Las múltiples dimensiones del acompañante desde su mediación están presentes, poniendo el acento en lo inacabado del rol al tiempo que se asume la doble condición de enseñante y aprendiente (*que ayuda y es*

¹⁸ Expresiones vertidas por los Profesores Adscriptores presentes en el Ateneo Didáctico del 26 de mayo 2011 en el Instituto de Profesores Artigas.

ayudado). A esta altura resulta trivial señalar que los profesores Adscriptores y los de Didáctica somos expertos en el sentido que realizamos una práctica sobre la que tenemos mucho conocimiento pero también somos aprendientes.

Ayudar a la reflexión del “otro” es visto como una tarea importante en la instancia de acompañamiento, al respecto Edelstein y Coria mencionan el valor de esta reflexión vinculándola a la reconstrucción discursiva de las prácticas. Ello implica asumir nuestra trayectoria –en este caso la del practicante– relatar la experiencia de puesta en juego, en situación de acción, favoreciendo el análisis de la práctica, teorizando a partir de ella. Esta tarea constituye un *“meta-análisis a la manera de un cristal que permite una nueva mirada sobre la clase nos remite a una narrativa que deja hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato que cobra vida independiente de ella. Enseñar a leer la clase favorece las reflexiones sobre las decisiones que se adoptan en la enseñanza de la Historia.”* (Edelstein – Coria 1995:91) En su trayecto de formación cada practicante caminará acompañado, pero esencialmente haciéndose cargo de un proceso que es personal. Por eso, para contribuir con su formación profesional, entendemos al igual que los Adscriptores que la reflexión¹⁹ es un ingrediente sustancial.

La noción de practicante, está atravesada de múltiples demandas y expectativas, el tiempo de formación es un tiempo de pasaje, de transición para la propia identidad. *“Si la constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de “otro” que nombra, y al nombrar significa, asigna un lugar, la imagen que se devuelve en ese caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que ratifica una posición previa que se está abandonando: la de alumno”* (Bedacarratx 2009) En virtud de ello el sujeto practicante no se funda en soledad, requiere en este proceso de la presencia de “otros” (Profesores Adscriptores y Pro-

¹⁹ Entendemos a esta reflexión en tanto pensamiento que orienta la acción, suponiendo y prefigurando las relaciones sociales al servicio de intereses humanos, sociales y políticos.

fesores de Didáctica) que restituyen imágenes facilitadoras del encuentro consigo mismo. Es el sujeto en formación es el gran protagonista de su trayecto, el constructor de sí mismo, quien generosamente concede a quienes asumimos el rol de “formadores”, el permiso para acompañarlo en la permanente construcción de su profesionalidad.

Este acompañamiento resulta un importante apoyo frente a lo imprevisible de las acciones de enseñanza. Las prácticas de enseñanza trascurren en escenarios de incertidumbre, sin embargo los docentes “expertos” se apoyan en una serie de teorías. Teorías que no son sólo saber sabio, sino también aquellos supuestos en que el sujeto cree, aquello de lo que está convencido, sus “teorías profesadas” (Schön, 1997), teorías sustantivas²⁰, que dan sentido a su acción de enseñar, vinculadas directamente con su práctica de enseñanza de la Historia. Compartir estas teorías con los practicantes resulta una experiencia enriquecedora en la medida en que muestra una posible trayectoria para su posterior desempeño profesional. Se trata de enseñar a buscar “certezas” en la incertidumbre desde la revisión permanente de nuestras acciones.

En este ámbito de la “*duda y la certeza*” se manifestaron por parte de los Profesores Adscriptores cuestionamientos en relación a la posibilidad de considerar el proyecto de un practicante, su discurso escrito, como una imagen anticipatoria “fiel” de lo que va a acontecer en una clase. Si bien es claro que el proyecto no puede dar cuenta de todo lo que va a acontecer en el aula –por lo que es deseable que se presente un guión flexible–, consideramos que su escritura es sustancial. Su importancia radica en que si bien el proyecto no atrapa todo lo que acontece, permite en el análisis posterior a la acción, reflexionar sobre lo acontecido. Al decir de Jean Marie Barbier “*Las prácticas de elaboración de proyecto y de planificación son experiencias que se sitúan en el campo de los fenómenos mentales, intelectuales, y que tienen por soporte los estados de conciencia. Tienen por producto*

²⁰ Teorías que le dicen lo que es ser profesor, lo que son los alumnos, incluso lo que su profesión significa académicamente y socialmente.

Reseñas

representaciones, es decir, realidades que tienen por característica dominante el vincularse por sí mismas a otros objetos que están dotados de una existencia independiente de estos últimos y pueden entonces ocurrir y desarrollarse en su ausencia.” (Barbier 1991:13) De esta cita se desprende sin duda que la construcción de un proyecto se configura como una experiencia formativa, en la que el acompañamiento de Profesores Adscriptores y de Didáctica adquiere un rol fundamental a la hora de guiar al practicante en la búsqueda del sentido para la enseñanza de la Historia.

Entre las múltiples maneras de concretar el acompañamiento, destacamos la necesidad de los practicantes de obtener aportes bibliográficos que les permitan profundizar en el conocimiento de la Historia. Acción que remite al deseo siempre presente de legitimar el discurso de los profesores en el aula y la necesidad de profundizar y querer aprender en relación al saber histórico. Concebimos la formación del docente –siguiendo a Pilar Maestro-, como un proceso de reconstrucción constante de nuestro pensamiento, que debe conjugar la atención sobre el pensamiento didáctico, (teórico-práctico) con el impacto que tienen también sobre nuestra práctica las cuestiones teóricas de la disciplina concreta y muy especialmente la concepción epistemológica de la misma²¹

En este sentido, acompañar a los futuros docentes de Historia implica, por ejemplo, enfrentarlos al desafío de pensar la disciplina como una disciplina en construcción permanente, ya que como señala (Macry 1997: 13) *“El caso es que el pasado cambia continuamente de aspecto cuando se coloca bajo el microscopio del historiador. Su apariencia refleja la perspectiva desde la que se le interroga y se le reconstruye”*, por lo tanto esa “provisoriedad” del conocimiento en general y del histórico en particular, debe ser uno de los ejes de la formación, para terminar con una concepción “estática” del conocimiento, como si éste pudiera ser algo acabado, que no debe estar en revisión permanente.

²¹ Maestro Pilar (1997)

Esta revisión permanente nos enfrenta a la complejidad del campo de estudio de la disciplina, a los esfuerzos que debe hacer el historiador y luego el profesor para intentar explicar el pasado desde la mirada del presente pero sin olvidar jamás que está mirando un pasado posible entre muchos. Formar a los docentes en estas coordenadas es imprescindible para que puedan concebir las dificultades de la construcción del conocimiento histórico, las dificultades para determinar la naturaleza del conocimiento y así realizar una reconstrucción de ese conocimiento para poder enseñarlo sin caer en exageradas simplificaciones. Por eso tanto los profesores de Didáctica como los profesores Adscriptores debemos mantener un diálogo atento con la investigación histórica e intentar transmitir a los estudiantes de Formación Docente el interés por construir su propia relación con la asignatura, su relación con “*los otros*”²² personajes de la Historia que van a enseñar.

El acompañamiento a los estudiantes/practicantes nos compromete a formar un futuro profesor que sepa tomar decisiones fundamentadas y pueda llevarlas a la práctica respecto a qué Historia quiere enseñar, cuáles son los contenidos que priorizará, qué estrategias y metodologías utilizará para hacerlo y cómo piensa evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

Un docente capaz de revisar permanentemente no sólo su accionar sino también sus concepciones, dispuesto a desarrollar una formación permanente, que le permita estar actualizado tanto en el campo disciplinar como en el campo de la didáctica.

²² Expresión utilizada por M. de Certeau y retomada, entre otros, por J. P. Barrán: “si la Historia es un diálogo con el pasado, con los muertos, entonces por definición es un diálogo ‘con otros’, no con formas diferentes del ‘nosotros’. Hay que partir de la radical alteridad del otro” en La nueva historia, en *Historia y docencia* Revista de la APHU, año 2, mayo 1997

Un docente que, además, esté realmente dispuesto a asumir el desafío de la enseñanza también para aquellos “que no quieren beber”, al decir de Meirieu, es decir, “*hacer emerger el deseo de aprender*”.²³

Los procesos de transformación en el ámbito de la enseñanza, se caracterizan por ser extremadamente complejos, lentos, no lineales ni definitivos, sino que se van produciendo sucesivos ajustes y corrimientos en las prácticas. La experiencia relatada es una muestra de ello. Las interrogantes y dudas forjadas como fruto del Ateneo Didáctico son el legado que abre un nuevo punto de partida para seguir profundizando en la reflexión sobre cómo ayudar a mejorar los trayectos de formación de profesores. Conforman una experiencia que permite incorporar los avances logrados y trabajar sobre los errores cometidos y las omisiones que existieron, y nos impulsan a reconsiderar que necesitamos apostar y repensar los espacios de trabajo colectivos.

Bibliografía consultada

ALEN, Beatriz (2004) *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. Programa elegir la Docencia. Dirección Nacional de gestión Curricular y Formación Docente, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

BARBIER Jean Marie– GALATANU Olga (2000) *Hacia la articulación de una teoría de la actividad y de la subjetividad. Significación, sentido formación*. París, P.U.F.

BARBIER Jean Marie – GALATANU Olga(2000) *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*. París, P.U.F.

BARBIER, Jean Marie. (1991) *Elaboración de proyectos de acción y planificación*. París. PUF.

²³ “No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber” dice Philippe Meirieu en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 373, noviembre 2007

- BEDACARRATX, Valeria (2009) *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional*. Buenos Aires, Ed. Biblos
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et TOUX-ALAVOINE Betty (2000) *Le temps de formation*. Blanchard Laville et S. Nadot (eds) *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris.
- BOUTINET, J. P. (2004) *Ciencia del sujeto, ciencia de la singularidad*.
- CORTI, Bettina – RICOBALDI, Mirta. (2008) Reflexiones en torno a la Didáctica y Práctica en la formación de los docentes. Revista *Temas* N°1, Montevideo, CENID
- CULLEN Carlos (1997) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires, Novedades Educativas
- DE CERTEAU Michel (1999) *La escritura de la Historia*. Madrid, Ed. U.J.A.
- EDELSTEIN Gloria- CORIA Adela (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- FERRY Gilles (1990) *El trayecto de formación*. México, Piados
- IMBERNÓN, Francisco (2007) *La formación permanente del profesorado. Diez ideas claves*. Barcelona, Graó.
- MACRY Paolo (1997) *La sociedad contemporánea. Una introducción histórica*, Barcelona, Ariel
- MAESTRO Pilar (1997) Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia en Clío & Asociados. La Historia enseñada., en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/2425>
- MEIRIEU Philippe (2007) Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 373, Barcelona
- SANJURJO Liliana (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens

Reseñas

SCHÖN, Donald (1982) *El Profesional reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós

Zavala, Ana (2011) *Del dicho al Hecho*. Introducción. Montevideo, Biblioteca Nacional.

Anexo*

Planificación de clase

Tema: Arte paleolítico

Fundamentación:

La elección del tema a dar en la primera clase de la práctica docente recayó en la decisión de trabajar las diferentes manifestaciones artísticas que se desarrollaron durante la época que denominamos como Paleolítica. He aquí que intentaré brindar las razones personales, o de estricto orden académico, que me llevaron a elegir esta temática, así como también establecer cuales son las características del grupo 1º 1 del Liceo 29, que incidieron en esta planificación.

En primer lugar es necesario fundamentar por qué historia del arte como tema en esta primera clase.

* A continuación se transcriben extractos textuales de la planificación de la primera clase y posterior autoevaluación del estudiante Isaías Amado, del 25/4/2008 utilizado como estudio de caso en el Ateneo didáctico organizado por la Sala de Didáctica del Departamento de Historia del Instituto de Profesores Artigas, mayo 2011.

Las razones se dividen en aquellas personales, y las que a mi entender hacen a esta temática tan fundamental como para que los alumnos se acerquen a ella. En lo que hace referencia a la importancia histórica del tema, sostengo la idea de que las creaciones artísticas poseen un elemento que es trascendente cuando se intenta comprender la historia, y esto es que a través de ellas podemos llegar a tener una idea muy cercana, de qué era lo que aquellas personas sentían, vivían, y qué era lo que les preocupaba. Pero por sobre todo, creo que una manifestación artística es también una manifestación espontánea de los sentimientos, y nos revela las diferentes cosmogonías que los individuos a través de los siglos tenían, es decir, cómo pensaban el mundo, en el Paleolítico, por ejemplo. En este período en particular, no existían las fuentes escritas, y por intermedio de las creaciones artísticas, podemos llegar a tener un acercamiento sobre la vida de los primeros hombres (o mujeres, ya que nos encontramos ante artistas anónimos) que habitaron la Tierra. Claro está, que tanto aquí como durante el desarrollo de la clase, dichas manifestaciones, son siempre sometidas a interpretación tanto del historiador, como del docente, y eso hace que no tengamos certezas, sino más bien, nuevas preguntas.

¿Por qué Historia del Arte? Aquí hago más las palabras del historiador René Huyghe, quien afirmaba que a través del arte, el mundo se hace más inteligible, accesible y familiar. El lenguaje y el arte son lo que diferencian al hombre del animal, pero también es una intermediación en ese intento que el ser humano establece por entender la naturaleza que lo rodea.

Personalmente, siempre tuve una fascinación por las diferentes maneras en las que el hombre volcaba lo más profundo de su ser, en una obra de arte, ya sea pintura, música o una película, muchas veces a uno se le puede erizar la piel al observar determinada obra, y sentir una infinidad de cosas. También, he estado rodeado durante los últimos años, por amigos/as que se dedican al arte, y ante esa incapacidad por ser un artista más, prefiero dedicarme a su estudio más que a su práctica. Pero siempre uno necesita un empujón, casi un incentivo, y la misma ocurrió

Reseñas

este año cuando comencé con el curso de Historia del Arte, y la forma en que el profesor da sus clases, fueron una especie de incentivo para elegir este tema. Por ello es que el sentido que para mí tiene esta clase, es el de transmitir esa pasión personal hacia el arte, y compartirla con los alumnos, aunque soy claramente consciente que siendo esta mi primera clase, eso es difícil de lograr, ya que habrán otros aspectos que también voy a tener en consideración, y que hacen más referencia a lo didáctico.

Además, el estudio del Arte paleolítico puede servir también para que los estudiantes piensen históricamente, debido a que a través de los ejemplos en clase, ellos pueden hacerse una idea de las diferentes necesidades y vivencias que tenían los seres de aquellos tiempos, y cuantas diferencias existen con este mundo actual, tan globalizado y tecnológico. Este tema, puede ser un buen ejercicios de empatía, en el cual los alumnos se metan en el alma de los artistas prehistóricos y sientan lo mismo que ellos, cuando pintaban o esculpían sus obras.

El sentido que puede tener para los alumnos, es en primer término acercarse a un concepto de arte, que, quieran o no, es algo que les va a acompañar toda la vida, ya que constantemente van a estar rodeados por símbolos, por obras, que sería ideal saber decodificarlas. Aquí también se hace necesario un análisis sobre las características del grupo, que pude observar en estas semanas, y de mis conversaciones con la profesora adscriptora. En cuanto a los hábitos de estudio, debo afirmar que se ve muy reducido y en algunos casos totalmente carente de ellos. Por lo general, las participaciones se concentran en tres o cuatro personas, de las cuales no todas pueden expresarse de la mejor manera vía escrita. Ello hizo necesario un cambio de planes en mi estructuración de la clase, ya que pensaba trabajar con las ideas previas sobre el concepto de arte, pero me veo obligada a que busquen información en sus casas, y luego compartirlas en el aula. También se verá reflejado en la evaluación que propondré más adelante.(...) De acuerdo a estas características planifiqué una clase, en la que será posible la interacción con ellos, en un ir y venir, con la ayuda de otros recursos.

La pregunta central en la cual se basará mi clase será ¿Cómo podemos llegar a conocer al hombre del paleolítico a través de sus creaciones artísticas? Esto implica que el eje conceptual por el que va a girar la clase, tendrá como referencia el arte como manera de acercarse a las vivencias y sentimientos de los individuos en el Paleolítico. Pero también me interesa que esta temática, sirva para trabajar el relativismo en la Historia, ya que buscaré que ellos no se queden con una única interpretación que algunos historiadores brindaron sobre el por qué de estas creaciones, sino que observen las diferentes visiones, y puedan incluso elaborar su propia interpretación.

Finalmente debo señalar, dos aspectos que atañen a los alumnos, en cuanto a lo que yo pienso que ellos pueden tener como idea previa del tema, y sobre todo lo que ellos deben saber cuando termine la clase. Con respecto al primer punto, supongo que las ideas de arte son muy vagas, aunque lo esencial lo tienen incorporado, pero el hecho de que ellos puedan traer una definición los va a ayudar a involucrarse con la clase.

Pero lo que pretendo que ellos sí sepan al finalizar la clase, gira en torno a tres cuestiones. El primero, es el concepto de arte, como una forma de expresión creada y en la cual tiene una intervención directa el contexto histórico social en el cual se crea esa obra de arte. Segundo, que puedan observar cuales son las características específicas del arte en el período que nos concierne, y finalmente, cuales son las interpretaciones que los historiadores brindaron a estas obras artísticas.

Estructuración de la clase:

La clase intentaré desarrollarla en dos momentos, de los cuales el segundo se compone de otros dos elementos a trabajar. El primer momento consiste en establecer un concepto de arte. Para ello me plantée llegar a un concepto con la ayuda de lo que los estudiantes puedan buscar en sus casas, ya sea internet, diccionarios o enciclopedias, de la definición de arte. Yo creo fundamental que cada vez que se inicia un tema,

que lleva un título que se puede dar por sobreentendido su definición, primero establecer los componentes de ese término, por ello primero hablaremos de lo que es el arte, y eso se le unirá a lo que traigan de clases anteriores sobre el Paleolítico. Por lo tanto, esta primera instancia tendrá un alto grado de participación de los alumnos, y con la ayuda del pizarrón, ir escribiendo los términos más importantes de sus definiciones, hasta crear un concepto nuevo y más elaborado. También aprovecharé uno de los recursos que la profesora estableció en sus clases, e incorporaré el concepto de arte, al Vocabulario Histórico, que ella le pidió que realizaran al final de su cuaderno. Luego pasaremos a analizar las características del arte paleolítico, dividiendo el pizarrón en dos columnas una con el arte rupestre y la otra con el arte mobiliario. Allí iremos anotando las características principales. Otro recurso que emplearé en este momento de la clase es la utilización de láminas, que muestren pinturas tales como las de las Cuevas de Lascaux, las de Altamira, o en el caso de la escultura, algunos bastones de mando, propulsores y fundamentalmente la Venus de Willendorf. El uso de las láminas tiene que ver con la idea de que ellos observen estos ejemplos y me digan qué ven allí, para ir anotando las características en el pizarrón. Pero sobre todo, por tratarse del arte y de alumnos de primer año, que aún necesitan tener el objeto de estudio frente a ellos. En una cultura de la imagen como en la que estamos viviendo, es imprescindible que los alumnos puedan ver sobre todo lo que uno le está hablando.

También pretendo contar con un mapa del mundo, para ubicarles donde quedan los lugares donde fueron halladas estas obras de arte.

Dentro de este segundo momento, pretendo también preguntarles cuáles son las interpretaciones que ellos le dan a esas creaciones, para ir estableciendo las diferentes opiniones que los historiadores nos han brindado acerca de las posibles razones sobre por qué se crearon estas obras.

Debido a las características ya señaladas del grupo, creo necesario que las preguntas que buscan la interpretación de las pinturas y esculturas, así como también, lo referente a la descripción de estas obras, deben ser

dirigidas a que las contesten determinados alumnos que, por lo general, no se los escucha en clase.

El tiempo que le pienso dedicar a esta clase, son en principio los 45 minutos, aunque también tengo claro de que la noción de tiempo es algo difícil de controlar en las primeras clases, y que incluso se puede extender o acotar, según las circunstancias que puedan ocurrir durante la clase.

(...)

Autoevaluación de la Clase Práctica N° 1

La autoevaluación se estructurará de acuerdo a los diferentes momentos previstos en la planificación, analizando aspectos personales que creo mejorar o destaco como como positivos, y también evaluando cómo funcionó la metodología aplicada, en los estudiantes del 1° 1 del Liceo 29.

la clase comenzó con una definición de arte que, previamente, había pedido a los alumnos que buscaran. Lo primero que debo decir es que, si bien me sentía nervioso, algo que era previsible, de todas maneras pude desarrollar esta parte de la clase con normalidad, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos contaron con un alto grado de participación. Creo que esta fue la parte de la clase donde, si bien estaba tenso, funcionó mejor, ya que pude darle voz a todos aquellos que cumplieron con la tarea de traer una definición de arte, e incluso pienso que logré darle un buen uso al pizarrón, ya que en la medida que ellos leían su concepto de arte, yo anotaba lo más importante en el pizarrón.

Aquí considero que fue muy importante, el haber leído y buscado previamente algunas definiciones en diccionarios o internet, como una forma de asegurarme lo que los estudiantes podían llegar a exponer en la clase. Me sentí también contento de que aparecieran algunas voces que, por lo general no se escuchan. (...) Finalmente, a la hora de incorporar el concepto de arte al vocabulario histórico, creo haber contem-

Reseñas

plado de buena manera los términos que ubiqué en el pizarrón, fruto del aporte de los estudiantes.

El momento de la clase, en donde me sentí tal vez, más inseguro, fue cuando tuvimos que entrar de lleno en el tema que yo como título puse “Arte en el Paleolítico”. Si bien, el uso de las láminas fue el adecuado, y ellos se mostraron entusiasmados con las fotografías, no creo haber logrado despertar esa sensibilidad que en mi planificación aparecía como uno de los objetivos fundamentales de la clase. Por ello es que en el transcurrir de la clase, yo sentía que no estaba logrando lo que quería, pero una vez hecha la evaluación en frío, supongo que era algo que estaba dentro de lo previsible, debido a que aún me falta ese contagio que me gustaría compartir con los estudiantes sobre algo que me apasiona.

Observé tres deficiencias en mi rol. En primer término, el uso del pizarrón no fue el más adecuado, sobre todo cuando tuve que escribir las características del arte mobiliario. (...) Luego, si bien el uso del mapa fue bastante correcto, ya que señalé donde se ubicaba Altamira y Lascaux, hubiese sido preferible que utilizara un mapa físico y no político, por haber insistido en el hecho de que las montañas fueron el lugar donde más se encontraron las manifestaciones del arte paleolítico. También me hubiese gustado poder explicarles que también existió arte prehistórico en América, e introducir allí la problemática de la cronología, e incluso tomar como ejemplo algunas figuras que la profesora llevó, sobre arte rupestre en la Patagonia y ver la diferencia en la fauna. Pero decidí en el momento omitir esa cuestión, temiendo que el tema se me fuera de las manos. Aunque ahora me arrepiento, ya que una vez más prima ese criterio eurocéntrico en el análisis y los alumnos pueden quedarse con la idea que en América no hubo arte en la prehistoria.

Finalmente, y tal vez la cuestión por la que reflexioné más, fue el tema de las preguntas que les hice a los alumnos, pero no con el objetivo de evaluar conocimientos, sino que cuando hablé del arte abstracto y la fecundidad (haciendo referencia a las Venus), creí conveniente pregun-

tarles a ellos que sabían de estos conceptos, porque en el momento no me sentí tan seguro para establecer por mi cuenta una definición de los mismos. Eso se debió, en mi opinión a que a la hora de planificar la clase, yo tenía esos conceptos incorporados, pero cuando los llevé a la clase, no tenía las palabras justas para explicarles esos términos. En definitiva, creo que el balance se puede calificar de positivo. Ya que mi percepción es que los alumnos entendieron el tema, pude expresar la mayoría de los conceptos claves, con claridad, tuve un buen manejo de la postura moviéndome a lo largo de todo el salón, y permitiendo a los alumnos expresarse sobre todo, cuando tuvimos que brindar una interpretación del arte prehistórico.