

LA RELACIÓN TUTOR-RESIDENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA ENSEÑADA. ENTRE LÍMITES Y TENSIONES.

Autor/es: María Cristina De Carli – Mariano Luis Campilia

Pertenencia institucional: Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia- E.C.E. - Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba.

Dirección electrónica: decarlicristina@hotmail.com mlcampilia@hotmail.com

Resumen:

En el marco de actividades y perspectivas de trabajo referidas a la práctica docente en la Cátedra, los docentes a cargo de Residentes realizan un conjunto de tareas que se desarrollan e inscriben en lo que se a denominado espacio de tutorías el cual, permite centrar el estudio del entrecruzamiento de las particulares significaciones didácticas que se elaboran al relacionar el campo disciplinar y su enseñanza para la enseñanza, en diversos ámbitos institucionales.

Las *prácticas tutoriales* llevadas adelante en dicho espacio cobran el carácter de un fenómeno social anclado en un marco espacio-temporal de naturaleza cultural; sujeto y configurado por códigos y rituales sociales. Dichas prácticas plantean a docentes y alumnos la necesidad de reconstrucción y co-construcción de un sistema de relaciones configurando formatos específicos y particulares de interacción.

En dicho espacio se desafían matrices, trayectorias y marcas de escolarización. Como integrantes de la cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia – Área Historia - nos proponemos abordar la forma y las relaciones que se establecen entre Tutor y Residente en torno a la construcción del objeto de enseñanza en un ejercicio de narración de experiencia.

Palabras claves: Practicas docentes – Tutoría – Residencia – Historia enseñada.

Esta ponencia tiene como propósito abordar la forma y las relaciones que se establecen entre Tutor y Residente en torno a la construcción del objeto de enseñanza –Historia- a partir de un ejercicio de narración de experiencia.

Esta narración es producto de la construcción metodológica para la práctica docente desarrollada en el marco de Seminario Taller Práctica y Residencia Docente (Ex MOPE) para optar por el título de Profesor de Historia, otorgado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

La presente ponencia se encuentra estructurada a partir de tres ejes analíticos, reconociendo que los mismos forman parte de un proceso único. Estos ejes serán los siguientes: Primero, el funcionamiento del Seminario y en particular del área Historia; segundo la naturaleza del espacio de tutorías y las prácticas tutoriales y en el tercer eje se presentará cómo la construcción metodológica de la historia enseñada atraviesa el espacio de tutoría a través de la lógica del contenido y las formas de acción que plantea el conocimiento histórico.

Del contexto que nos unió

El Seminario Taller Práctica Docente y Residencia es un espacio curricular anual dedicado a la formación de docentes en distintas áreas y campos disciplinares para las carreras de Profesor en Psicología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de las Facultades de Psicología y Filosofía y Humanidades.

El Seminario adopta una perspectiva en la que se enfatiza los problemas de la actualidad, pues los diferentes formatos de sociedades, culturas e instituciones producen cambios constantes no solo en las ciencias, las artes, las tecnologías, sino también en las formas de relación con el conocimiento (Edelstein 2013).

En este marco mayor y entendiendo a la docencia como práctica social históricamente determinada, el Seminario reconoce conflictos, contradicciones y nuevos desafíos en relación a los procesos formativos; lo que conlleva a una redefinición de tareas, exigencias y responsabilidades en relación al rol docente tanto en la transmisión del conocimiento disciplinar, como en las instituciones en las que se desarrolla su práctica.

Tal como lo expresamos anteriormente, el Seminario se dedica a la formación de docentes en distintas áreas y campos disciplinares, lo que implica reconocer la complejidad de

estas prácticas en tanto construcciones históricas que dan cuenta, en parte, de las lógicas curriculares pero, sobre todo, de los complejos entramados que surgen de la existencia del código disciplinar.

En ese sentido el área Historia, plantea en su programa anual la existencia de tres etapas formativas.

En el primer semestre coexisten dos momentos fundamentales, por una parte el encuentro en las aulas a partir de una serie de seminarios de discusión y revisión teórica sobre las dimensiones y problemáticas que se plantean en los núcleos temáticos, que se complementa con la de talleres en los cuales se producen ejercicios en complejidad creciente.

Por otra parte, durante ese semestre se produce el ingreso de los practicantes a las instituciones de la residencia; elaborando una aproximación diagnóstica desde una mirada socio-antropológica, a través del soporte teórico etnográfico del espacio de sus prácticas: la escuela y el aula.

Estas instancias se enriquecen con los Talleres Interáreas en los cuales se cruzan informaciones sobre la problemática institucional, se tejen relaciones interdisciplinarias y se intercambian supuestos de trabajo entre los alumnos que se encuentran en las mismas instituciones. El objetivo de estos encuentros, es enriquecer el diagnóstico institucional como base de la futura construcción metodológica que se llevará al aula.

Aquí el papel del tutor se torna relevante ya que es quien de manera conjunta con el practicante llevará adelante la selección de contenidos, la construcción del mapa conceptual que dará cuenta de dicha selección y del posicionamiento en cuanto al objeto disciplinar y en relación con los sujetos del aprendizaje.

La presentación del Informe de Julio incluye la aproximación diagnóstica, áulica e institucional y la propuesta de intervención (fundamentación, selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, recursos y bibliografía). Esta propuesta se revisa con el docente a cargo y el tutor en el coloquio de defensa (antes del ingreso al aula).

La segunda etapa es la de las prácticas docentes, en la cual se pone en juego la construcción metodológica realizada. El alumno es ahora el docente a cargo del grupo que anteriormente observó; en este momento se plantea un juego de tensiones en el cual debe dar cuenta ante los alumnos, el docente de la institución y su tutor, de su trayecto de formación y de su posición "*definida por la carencia*" (Edelstein y Coria 1995: 15) Carencia respecto a una

posición a la que se aspira y por una posición previa que se está abandonando. Es decir iniciarse en la docencia, como un acto novedoso de inserción en un universo de prácticas extraño hasta esta experiencia. Escenario de demandas, deseos y posibilidades que luego marcan la historia de la formación profesional.

Este momento se desarrolla en las instituciones, con la compañía del tutor que observa y registra de manera exhaustiva todas las clases y junto con el residente se ponen en juego procesos de análisis didácticos de cada clase y de reflexión crítica de la propuesta en su conjunto, lo que permite la revisión y reformulación de las prácticas.

La tercera etapa corresponde a los **Talleres pos-práctica** en los cuales se revisa la práctica para profundizar la crítica reflexiva del momento anterior, ahora desde una mirada diferente por la experiencia transcurrida.

De la relación que establecimos

Este relato se basa en nuestra experiencia de la relación Docente-Tutor-Practicante durante el período de residencia en un Instituto de Formación Docente Superior (IFDS) de la jurisdicción Córdoba, durante el ciclo lectivo 2012. Entendemos a este espacio de tutorías como contexto y situación de aprendizaje en torno a las prácticas de enseñanza del residente. Se habla así de aspectos físico-topológicos y temporales de la interacción, donde la cultura y principalmente las marcas de escolarización ofrecen una especie de repertorio de diferentes situaciones sociales de intercambio que elaborarán un entramado entre los saberes históricos y didácticos de ambos, contextualizados para esa institución y esos alumnos en particular. (Domjan - Gabbarini, 2006: 31)

Hasta el año lectivo 2011, los residentes solo practicaban en instituciones de Nivel Medio, planteándose como un desafío su presencia en IFDS. Esta situación se modificó en el ciclo lectivo 2012 cuando se produce el ingreso de dos residentes a este nivel en el Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla más precisamente a 1° año del Profesorado de Educación Primaria en la Asignatura Argentina en el Mundo Contemporáneo, cuyo desarrollo de historia argentina abarca el periodo entre 1880 y 2011.

Cabe aclarar que de esta primera experiencia de residencia en un IFDS, para la presente ponencia se tomará el caso particular de una de las practicantes.

La aproximación diagnóstica institucional y áulica fue el primer acercamiento de la residente al instituto a partir de dos meses de observaciones guiadas por una perspectiva socio-antropológica, materializada en un soporte etnográfico.

Al finalizar este primer momento, el docente a cargo del curso designó el período histórico a desarrollar en la práctica, éste fue la “década infame” que se inicia temporalmente al producirse el primer golpe de Estado en 1930, el cual es tomado como un punto de inflexión en la historia del sistema político argentino pues esto se convertirá en una característica inherente del mismo, concluyendo en 1943 al producirse una nueva interrupción democrática, esta vez a manos de las Fuerzas Armadas.

Una vez asignado el periodo histórico la practicante realizó varias lecturas reflexivas y críticas de las posiciones historiográficas profundizadas siendo alumna del Seminario Taller, a fin de elegir la más apropiada para justificar el recorte y fundamentar la selección de contenidos para la propuesta educativa.

Esas lecturas, sumadas a la orientación del tutor acerca de autores y textos específicos del enfoque elegido, mediados a su vez por debates y discusiones que atraviesan el campo disciplinar, dieron como resultado que la propuesta estuviese basada en la Nueva Historia Política, debido a que sus basamentos teóricos fueron considerados los más adecuados para la propuesta de enseñanza que se pondría en práctica. Esta elección se sustenta en la posición de Aguiar en cuanto a que *“el problema argentino es básicamente político [lo que puede apreciarse, en] investigaciones recientes que proporcionan claves interpretativas a los problemas de inestabilidad política y empobrecimiento social y económico”* (Aguiar 2003: 193).

Asumido un posicionamiento desde el objeto se comenzó a trabajar en conjunto en la selección de contenidos concretos que serían presentados a los sujetos de aprendizaje. En ese sentido, esta idea de política fue tomada en cuenta a la hora de construir la propuesta de enseñanza. Principalmente porque en ella se destaca la idea de que la política no es un reflejo mecánico de las estructuras socio-económicas sino que abarca las instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera societal. *“Se pasa entonces del término “la política” que remite a un espacio limitado a lo público estatal a “lo político”, término más ambiguo y, por eso mismo, más abarcativo”* (Aguiar 2003: 200).

Una de las características de la Nueva Historia Política es el enfoque multidisciplinar lo que permite buscar nuevas fuentes de información, autorizar otros relatos (literatura, juegos,

documentos, imágenes), utilizar técnicas cuali y cuantitativas, integrar a todos los sectores de la sociedad, abordar la esfera estatal, la societal, indagar sobre los partidos políticos en contraposición con los nuevos formatos, preocuparse por la cultura política, relacionar el imaginario social con la memoria, los ritos y costumbres que materializan prácticas políticas en distintos espacios institucionales formales y no-formales. Todos ellos, temas que nutren a la memoria colectiva, abren espacios para la reflexión y la crítica permitiendo confrontar teóricamente informaciones que agobian a una sociedad “despolitizada” y fuertemente “mediatizada”.

Además, la autora sostiene que la historia política va de la mano de la narrativa, pues ambas tienden “puentes legítimos” de los saberes disciplinares para con jóvenes y adultos no especializados en la materia. Lo que permite otra forma de enseñar, pues *“no hablamos de bajar” contenidos, hablamos de abordarlos de otra manera, desde otras perspectivas, validadas por las investigaciones en el campo*” (Aguilar 2003: 208).

Una vez definido el posicionamiento con respecto al objeto de estudio, se dio inicio a la selección de contenidos en el espacio de tutorías. La misma comienza de manera autónoma por parte de la practicante en lo concerniente a la elección de conceptos principales que darán cuenta del periodo histórico. En la primera tutoría, la residente presentó su selección, poniéndose en juego/tensión/fricción, la pertinencia de los conceptos que darán cuenta del período histórico a enseñar y el tiempo de la práctica que se resume a tres clases teóricas y una evaluativa.

Esta construcción en el espacio de tutorías no escapo a la tensión desde la residente a la posibilidad (o no) de resolver desde lo personal la elaboración de una propuesta de enseñanza, mientras que el tutor asumió el compromiso de facilitar la adquisición, incorporación, apropiación de modos de actuación frente, tanto a los conocimientos externos al sujeto, como a la revisión de los propios procesos de formación y el reconocimiento del aprendizaje como una participación gradual y creciente en una *“comunidad de práctica”* haciendo frente a matrices y marcas de escolarización.

Recordemos a este respecto que el tutor recorre junto al residente el desafío de “iniciarse en la docencia” desde una “situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación -mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene de aquello que no poseía inicialmente-; tarea que emprende el tutor, con intencionalidad de otorgar cada vez mayores niveles de autonomía al residente.

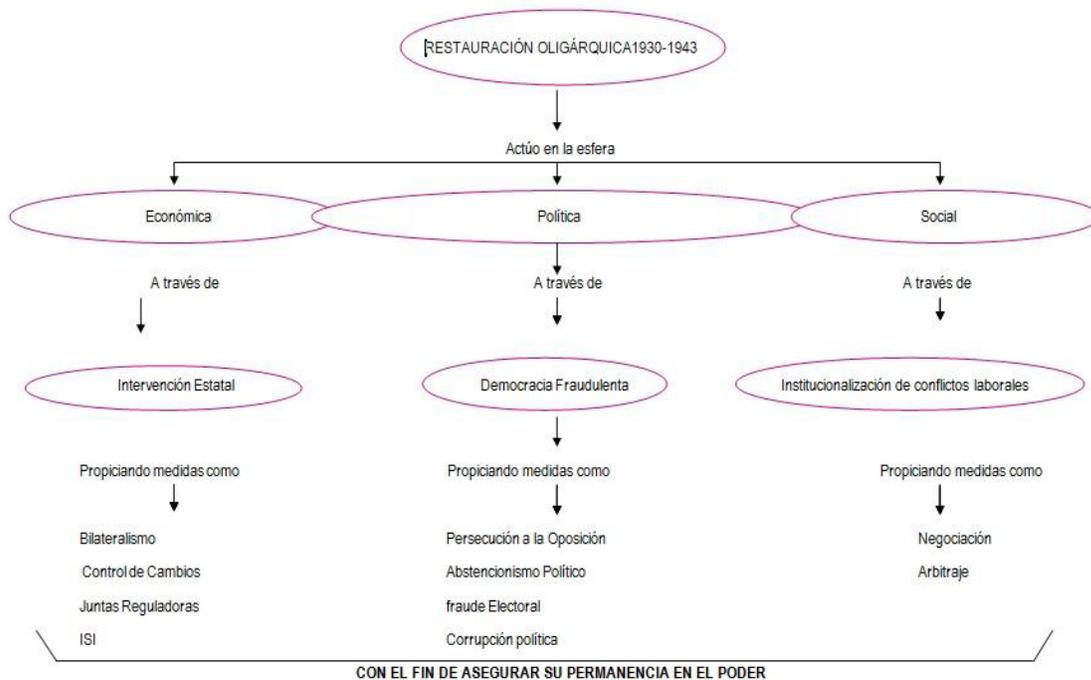
Se asume que la *enseñanza* implica un proceso de comprensión de la propia práctica, y en el camino de “*aprender a enseñar*” se reconocen diferencias entre «*hablar desde* (el lugar de residente – docente)» y «*hablar sobre* la enseñanza» y sobre la propia propuesta de intervención didáctica, como dos situaciones enunciativas atravesadas institucionalmente por una relación de saber-poder en el juego de la asimetría. (Domjan - Gabbarini, 2006: 184)

Desde la mirada del tutor este momento estuvo atravesado por la tensión autonomía-dependencia y la apuesta a permitir que el otro encontrara su propio estilo y apoyar su producción.

Del conocimiento construido

Una vez discutidos los conceptos a trabajar comenzó la etapa de definición de niveles desde la generalidad del período hasta la particularidad de concretos históricos, los cuales se plasmarán en el mapa conceptual, requisito distintivo del Área Historia.

Luego de varias semanas de un espacio de tutoría atravesado por tensión y fricciones se logra plasmar la selección de contenidos en el mapa conceptual del período, presentandose de la siguiente forma



Una vez transitadas las etapas de miradas de los sujetos, de la institución, delimitación del objeto y la selección de contenidos, comienza el trabajo de planificación de manera conjunta entre practicante y tutor teniendo en cuenta que es una práctica situada.

En consonancia con el tiempo de la práctica se pensó abordar una dimensión –de las establecidas en la selección de contenidos y plasmadas en el mapa conceptual- por clase, su construcción metodológica se realizó en conjunto con el tutor y en este momento se presentaron los momentos de tensión y límites en relación a la construcción de las clases.

Luego de varias propuestas de inicio, se optó por presentar al objeto de estudio del eje temático partiendo desde los conocimientos previos de las alumnas, para luego poder hablar de conceptos más abstractos y/o abarcativos. De ese modo se pretendió que se acercaran al conocimiento de una manera cíclica o en espiral logrando un aprendizaje significativo, pues la adquisición de nuevas ideas, se vincularon con el bagaje cognitivo previo de las alumnas.

Luego de este proceso la grilla de clases que se pretendía llevar a la institución quedó estructurada de la siguiente forma:

CLASE	CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
Martes 14/08/12	Presentación del tema: “Restauración Oligárquica (1930-1943)”	Contextualizar el periodo de 1930 a 1943 en relación a la historia del sistema político argentino desde 1880 hasta la actualidad. Analizar el concepto de Restauración Oligárquica. Identificar las características de la Democracia Fraudulenta.	Presentación personal Exposición dialogada. Construcción de línea de tiempo. Exposición dialogada. Construcción de línea de tiempo. Lectura grupal de guía de estudio. Puesta en común Construcción de línea de tiempo	Preguntas disparadoras. Línea de tiempo. Preguntas disparadoras. Línea de tiempo. Guía de estudio. Línea de tiempo.
Martes 21/08/12	Reestructuración de la economía. Estado oligárquico intervencionista	Identificar cambios y continuidades en la dimensión económica desde 1930 en relación al periodo anterior. Comprender el nuevo rol del Estado como regulador de la economía.	Exposición dialogada. Proyección de video. Trabajo grupal.	Mapa conceptual. Fragmentos de video de Canal Encuentro. Guía de preguntas.
Martes 28/08/12	Repercusiones sociales de la reestructuración económica. Estado	Identificar las demandas de diferentes sectores obreros que se instalan en este periodo. Comprender el nuevo rol del Estado como regulador de las relaciones laborales.	Trabajo grupal. Lectura y análisis de imágenes. Exposición dialogada. Construcción del mapa conceptual.	Imágenes. Mapa conceptual.

	oligárquico intervencion ista.			
Martes 04/09/12	---	---	Instancia evaluativa.	---

Uno de los puntos en que la relación tutor-residente convergió de manera natural es la idea de que el aprendizaje significativo hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa.

Por lo tanto, entender que la mediación social implique dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué y con qué enseñar) sino también a los agentes sociales (quién enseña y aprende) y sus peculiaridades junto a entender al aprendizaje como una construcción que se realiza socialmente, fueron la razones para que se haya propiciado en cada una de las clases teóricas un momento para que las alumnas puedan resolver consignas de actividades específicas en grupo.

Las clases se estructuraron de manera similar entre ellas variando principalmente las actividades. Iniciar con una exposición dialogada permitió retomar contenidos trabajados anteriormente, como así también fomentar la participación por medio de preguntas y comentarios, apelando de esta manera a los conocimientos previos de las alumnas y a partir de ellos brindarles nuevos contenidos desde las estructuras cognitivas previas.

En cuanto a la lectura guiada, si bien no es un medio a través del cual las alumnas ganen autonomía de trabajo ha sido una instancia intermedia clarificadora para la posterior resolución de actividades, las que si se realizaban con un grado mayor de autonomía. Esta estructura permitió cumplir con el rol de mediador que caracteriza al trabajo docente. Pensar y diseñar clases con una fuerte presencia mediadora del docente fue en cierto modo discutido por el tutor quien sostenía que se sobredimensionaba la figura y de su rol como mediador, perdiéndose la autonomía de trabajo de las alumnas.

La corriente historiográfica de la Nueva Historia Política aunada con los aportes de las teorías del aprendizaje ancladas en el constructivismo, han dado lugar a una interesante propuesta de trabajo, que teniendo en cuenta las características del grupo específico, las particularidades del

cursado de la asignatura y los conocimientos previos de las alumnas así como su bagaje cultural, han modelado la propuesta misma.

La relación alumno-docente y saber está mediada por diferentes factores, uno de ellos es el método de la transmisión del contenido, es decir, “*el análisis del conocimiento escolar en el plano de su existencia material en el aula*” (Edwards 1985:45), pues “*el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis: un nuevo contenido*” (Edwards 1985: 46)

Al discutir los conceptos esgrimidos por el autor, profesor tutor y practicante asumieron la posición de la elección y selección de contenidos en relación a la idea de construcción de certeza situada, es decir nuevamente, para este grupo en particular, además se tuvo en cuenta en este momento de discusión las edades de las alumnas y las trayectorias escolares diferentes en cada una de ellas, pues analizando todos estos factores llegamos a concluir que los recursos más adecuados para la enseñanza de los contenidos serian aquellos que provoquen un espacio de construcción y trabajo en conjunto.

En la primera clase, se presentó una línea de tiempo que por un lado presenta una forma de conocimiento tópico, pues muestra datos contiguos que no admiten objeción y por otra, contiene es un modelo cronológico temático, pues no solo posee fechas y períodos sino además abarca una temática en particular. Este tipo de conocimiento, el temático, también fue propiciado por el cuadro comparativo utilizado en la segunda clase para abordar el aspecto económico de este período y por el cuadro conceptual integrador de la tercera clase práctica.

En cuanto a la línea de tiempo en construcción, actividad central de la primera clase, si bien presenta como base datos inobjtables -principalmente datos cronológicos- también propicia un tipo de conocimiento situacional, pues da lugar a conocer una realidad en torno a un sujeto o en este caso en relación a grupos de sujetos implicados en la historia política de un período determinado.

Este tipo de conocimiento –situacional- también fue propuesto por la utilización de los documentos históricos analizados en la tercera clase, pues a partir de su lectura y análisis, las alumnas se situaron en su realidad y lograron confrontarlas con otras. Este es el caso del fraude electoral. Conocieron un período en la historia argentina caracterizado por este tipo de conductas para conseguir y permanecer en el poder, y trajeron sus experiencias personales en cuanto a este tipo de prácticas en relación principalmente al fraude promulgado por Luis Juez en las elecciones

provinciales de 2007. Este fue un ejemplo muy usado durante la práctica pues era de recurrente utilización por parte de las alumnas, sin embargo, no todas lo recordaban, ni le aplicaron una lectura situada al hecho. Esto se debía principalmente a las diferentes edades de las estudiantes, pues generalmente quienes eran mayores lo recordaban y analizaban la situación, mientras que las más jóvenes no lo hacían puntualmente. De manera que el conocimiento no es significativo por más que intentemos darle cercanía a lo cotidiano de las alumnas (Edwards 1985). Este caso de denuncia de fraude electoral contemporáneo a algunas de las alumnas fue un concepto que no se había trabajado como uno fundamental dentro de la propuesta pero que al ser tomado con mucha fuerza por parte de las alumnas, tutor y practicante revisaron la propuesta de clases a fin de capitalizar este conocimiento dentro de la misma.

Luego de cada clase generamos una instancia de devolución en los cuales poníamos en tensión constante las actividades planteadas, las respuestas de las alumnas, la aproximación al conocimiento y sus lógicas de apropiación, las interacciones, los juegos, los silencios y también las vociferaciones, etc. Este momento permitió re - ver algunas situaciones específicas con el fin de mejorar lo planteado en dicha clase o cambiar algunas estrategias para las siguientes. En cuanto al contenido histórico no fue necesaria la reformulación ya que en cada clase pudo desarrollarse según lo planificado. Estas tensiones que pusimos en juego se daban claramente entre la formación académica y la práctica misma, ya que el ritmo, los tiempos escolares y los sujetos moldean la práctica más allá de la previsión y el conocimiento disciplinar tanto del residente como del tutor.

Reflexiones finales

Esta ponencia trato de poner en palabras una experiencia en cuanto a la relación Tutor-practicante/residente en la construcción de una historia enseñada, pero tal vez nos alejamos de lo subjetivo que se juega en esa relación es por ello que para finalizar quisiéramos reflexionar en torno a la razón: para vivir todas esas emociones fue necesario trabajar duro, estar dispuestos a aceptar errores sin buscar excusas, aprender a escucharnos...pero sobre todo vivir aprendiendo. Un vivir aprendiendo que a nuestro entender constituye la clave del desciframiento y acción en un contexto complejo y problemático como en el que nos insertamos como docentes, caracterizado por la falta de jerarquización laboral, la falta de autonomía, el control burocrático,

la pérdida de prestigio del rol docente, el abandono progresivo que sufre la educación por parte de las políticas públicas, etc.

Vivir aprendiendo nos ayuda a no bajar los brazos, a perseverar en la lucha por la construcción de un profesional ético y crítico, que tome como argumento fundante de su acción el manejo pleno del conocimiento del campo y la construcción metodológica que le dan decisión y libertad; que comprenda la importancia de una apropiación acabada de las teorías del aprendizaje; que entienda que en la interacción con sus pares se encuentran cifradas sus posibilidades de trascendencia, por lo cual debe propugnar y diseñar instancias de socialización de saberes y experiencias en torno a las prácticas docentes y sobretodo que no olvide la valorización del alumno.

Bibliografía

Aguiar, L. (2003) *El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?* En: *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, Publicación de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), Córdoba, Universitas.

Edelstein, G., Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

Edwards; V. (1985) *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*. En “*Currículum, maestro y conocimiento*”, Temas universitarios, núm. 12, México, UAM-X

Domján, G., Gabbarini, P. (2006) *Residencias docentes y prácticas tutoriales: propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*, Córdoba, Brujas.