

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Didácticas Específicas

Presentación

TESIS FINAL:

***“Entre instituciones...la formación de los alumnos del Profesorado
en Artes Visuales en los espacios de la práctica”***

Maestrando: Fani Ayelén Grosso

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación

Directora: Dra. María Amelia Migueles

Santa Fe, Marzo de 2018

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	5
<i>Introducción</i>	7
<i>Cap I: Delimitación del problema, intencionalidades y perspectiva metodológica</i>	
- El problema de investigación	9
- Sobre el Marco Metodológico.....	15
- Otras investigaciones y aportes teóricos vinculados con el tema.....	17
<i>Cap II: Definiciones teóricas que sustentan la situacionalidad del objeto de investigación</i>	
- Sobre las instituciones.....	25
- Acerca del currículum.....	28
- Sobre el espacio curricular en que se inscribe la investigación: Taller de Docencia IV.....	29
-Las “prácticas de enseñanza”.....	30
-La planificación, como un texto del saber a enseñar.....	33
-La Evaluación en la Práctica de los estudiantes del Profesorado.....	35
-Los sujetos del Profesorado de Artes Visuales.....	36
- La enseñanza de las Artes Visuales.....	39

Cap III: Una mirada a las particularidades institucionales y curriculares en que se desarrollan las Prácticas y Residencia

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

-El Instituto del Profesorado.....	45
-Las instituciones asociadas.....	48

DIMENSIÓN CURRICULAR

- Del Profesorado de Artes Visuales.....	49
- El Taller de Docencia IV.....	52
- De las Instituciones Educativas destino de la práctica.....	59

Cap IV: Las voces de los practicantes

-Las experiencias de vincularse con otras instituciones. Posibilidades y obstáculos.....	62
-La elaboración de la propuesta de enseñanza.....	66
-Entre la planificación y la situación de enseñanza.....	70
-Las “Prácticas” en el currículum de formación docente en Artes Visuales.....	74
-La evaluación en los procesos de práctica.....	79
-La experiencia de formación en la particularidad del Taller de Docencia IV. Relaciones con profesores, docente co-formador y con sus compañeros.....	83

-El sentido de la enseñanza del Arte en el Profesorado y en la Escuela Secundaria.....87

Cap V: Los espacios de diálogo en el Profesorado de Artes Visuales

-En el Taller de Docencia IV.....95

-La experiencia de sí en las prácticas de enseñanza.....100

- Vínculos con otras instituciones. Relaciones con profesores de práctica y docente co-
formador.....102

-Entre la propuesta de enseñanza y las planificaciones.....105

-La evaluación en los procesos de práctica.....110

-El Plenario de Prácticas.....112

***Cap VI: La enseñanza del Arte entre los espacios de práctica en el Profesorado y las
escuelas destino***

- La formación del practicante entre currículos e instituciones.....117

-El saber a enseñar y el saber enseñado, continuidades y rupturas.....120

-Sobre la enseñanza de las Artes Visuales.....124

-El docente de Artes Visuales.....127

-El Taller de Docencia IV, espacio de reflexiones sobre la formación en la práctica
educativa.....130

Bibliografía133

Anexos correspondientes al trabajo de campo

-Modelo de Entrevista.....	140
-Entrevistas realizadas a estudiantes/practicantes del Profesorado de Artes Visuales del año lectivo 2016.....	143
-Narrativas de los practicantes sobre sus experiencias de Residencia en el Nivel Secundario.....	203
-Plenario de Práctica: Registro fotográfico del Plenario de Práctica de los estudiantes del Profesorado de Artes Visuales del año 2016.....	233

AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar con el desarrollo de la investigación, quiero dedicar este espacio de agradecimientos, profundamente con mucho amor y respeto a quienes también formaron parte de este proceso. Desde el lugar que cada uno ocupa, me acompañaron y sostuvieron durante todo el recorrido.

Quiero destacar el acompañamiento incondicional de la Dra. María Amelia Migueles durante toda la investigación. Su entrega absoluta en el trabajo de coordinar, orientar, guiar y corregir cada una de mis inquietudes, dudas y elaboraciones. Siempre presente, con encuentros y acuerdos, con diálogos y debates, fundamentales para la toma de decisiones. Con sugerencias y apreciaciones, siempre necesarias, para la construcción de nuevos saberes y el fortalecimiento de mi trayectoria de formación. Eternamente agradecida, “Melita”.

Al ser más importante en mi vida: mi hijo, Juan Antonio, que con tan sólo 3 años de edad, supo contenerme desde el momento en que nació, acompañar mis deseos, y apaciguar mis miedos, siempre esperándome. Nadie mejor que él conoce y sabe de mi entrega comprometida y apasionada a este trabajo de investigación.

A mi familia, por su comprensión, estoicismo y el apoyo incondicional recibidos de ellos. Presentes en todos los momentos, conteniendo y respaldando en cada situación que fue necesaria.

A mis amigos: los del trabajo diario y los de la vida, por escucharme, por brindarme el amor y el cobijo que siempre necesité.

A cada uno de ellos, muchas gracias.

INTRODUCCIÓN

Realizar este proceso de investigación, siendo parte de la Institución y del mismo objeto de estudio, supuso un proceso complejo de múltiples posicionamientos. No es fácil correrse del lugar que uno está acostumbrado a transitar, implica un descentramiento, un mirar desde otro lugar lo que sucede en el universo del cual forma parte. En tal sentido, el lugar que como investigadora me tocó supuso correrme del rol cotidiano de formadora para ubicarme en un lugar diferente, en “otro lugar”, necesario para poder analizar la formación de los practicantes a partir de sus relatos y reflexionar sobre ellos apelando a otras miradas y nuevas conceptualizaciones.

Desde este lugar, se analizaron los espacios de formación en el Profesorado y los espacios de formación en las prácticas de enseñanza; las continuidades y diferencias entre ambos. Requirió delimitar el problema de investigación, definir las intencionalidades al tratar el objeto de estudio y la perspectiva metodológica en la cual se enmarcó este estudio (**Primer Capítulo**).

Así mismo, fue necesario realizar un recorrido por distintas referencias teóricas como posible enfoque de los análisis, situado en dimensiones institucional y curricular - del Profesorado y de las escuelas destino -. Además, requirió profundizar en la perspectiva que sostiene el Taller de Docencia IV respecto de las “prácticas” de enseñanza y acerca de los sujetos que intervienen: profesores, estudiantes y docente co-formador, la especificidad de las Artes Visuales como contenido de enseñanza, la planificación, las estrategias metodológicas y la evaluación (**Segundo Capítulo**).

En otro momento fue importante analizar el Diseño Curricular del Profesorado y las acciones planteadas en el programa anual del Taller de Docencia IV. Luego, indagar en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Área Artística - utilizado por las escuelas asociadas destino de la práctica- y las posibles relaciones y diferencias con las normativas del Profesorado (**Tercer Capítulo**).

Se realizaron entrevistas a cada informante clave – esto es, a cada alumno que cursó el Trayecto de Prácticas en el año 2016- que posibilitaron un espacio diferente con el practicante, a partir de un diálogo fluido y ameno, en donde no sólo relató la experiencia en torno a la “enseñanza” sino que también se propició un lugar para las emociones y los sentires en aquellos recorridos (**Cuarto Capítulo**).

Por último, se realizó un análisis reflexivo respecto del Plenario de Prácticas y de las Narrativas que los practicantes elaboraron sobre sus experiencias en los procesos de Residencia en el Nivel Secundario; funcionando estos últimos como dispositivos que sintetizaron la experiencia de formación que los mismos reconstruyeron de acuerdo a sus propias trayectorias (**Quinto Capítulo**).

En este sentido, la mirada estuvo anclada en la lectura profunda y un análisis crítico reflexivo de estos relatos, lo que implicó un entrecruzamiento de información que permitió vincularlos con aquellos que se obtuvieron a partir de las entrevistas y del análisis de los documentos y normativas. Se establecieron comparaciones y se identificaron continuidades o discontinuidades (**Sexto Capítulo**).

Estas ideas y saberes no dejan de estar abiertos a nuevos análisis, lo que me coloca en un camino de formación continua para enriquecer el trabajo con otros en los tramos de la formación inicial.

CAP I

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA, INTENCIONALIDADES Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En el siguiente capítulo se aborda la delimitación del problema de investigación; se dan a conocer los objetivos y la perspectiva metodológica en la cual se enmarcó este estudio.

El problema de investigación

En la Escuela Municipal de Bellas Artes “Intendente Ángel Orlando Pedrazzoli” de la ciudad de San Justo, provincia de Santa Fe, se dicta el Profesorado en Artes Visuales. En él me desempeño como docente del Trayecto de Práctica, particularmente en el Taller de Docencia IV, que se centra en las *Prácticas de ensayo y Residencia en el Nivel Secundario*.

El objetivo de este Taller es construir una instancia de reflexión y acción sobre la práctica docente apoyada en la investigación educativa, que posibilite integrar los problemas observados en la práctica, su comprensión y explicación. Por otro lado, también permite identificar situaciones problemáticas singulares que necesitarán de marcos teóricos con los que dialogar para poder analizarlas y comprenderlas, elaborando instancias superadoras. Se atienden variables propias de la función docente que integran aspectos personales, institucionales, comunitarios, curriculares y administrativos¹.

Los docentes de prácticas organizamos estrategias variadas para el desarrollo de este espacio curricular; esto es, abordando las diferentes realidades educativas, la reconstrucción de la propia biografía como estudiante, tutorías, pasantías, talleres, plenarios de prácticas, mesas redondas, entrevistas, estudio de incidente crítico, y todo lo que desde la experiencia y

¹ Apreciaciones recuperadas del Programa del Taller de Docencia IV.

el sentido crítico y creativo se interpreta como más adecuado. En este aspecto, se considera que la práctica está “atravesando” todos los espacios y momentos curriculares, por tal motivo se realizan articulaciones horizontales y verticales entre talleres y asignaturas de la formación docente, convirtiéndose en una instancia de síntesis en la formación profesional. Se fomenta en los alumnos la reflexión y el análisis de manera crítica y reflexiva, con un sentido ético político de la educación. Se tornan necesarias instancias de autorreflexión y análisis sobre cada trayecto de formación, de manera tal que cada uno pueda resignificar sus experiencias educativas.

Muchas veces lo que se proponen y planifican no lo logran concretar, existen diversas situaciones en las cuales no desarrollan sus propuestas en el tiempo que se les propone, y comienzan los temores, los estados de inquietud. Se encuentran con un docente co-formador que está continuamente observando que los contenidos se transmitan y enseñen como ellos creen que debe hacerse, que los alumnos no se dispersen, que traten de mantener el aula en un clima adecuado y que se muestre un escenario de plena enseñanza. A esto se suman las muchas instancias en las que también estamos nosotros, como docentes del Instituto de Formación, evaluando sus desempeños y recorridos, pensado tanto desde los espacios en los que se construyen como estudiantes en el Profesorado como en los que ofician de docentes en las escuelas destino; sus continuidades y diferencias.

Cada estudiante pone en escena sus propias herramientas para poder apropiarse de aquello en lo que se lo forma, que al llegar al campo laboral sufre reajustes o muchas veces ausencias. Es aquí, en este ida y vuelta constante, donde me interesó indagar, en el tránsito de la formación en el Profesorado a la formación en las prácticas educativas en las escuelas asociadas. En este recorrido es donde se evidencian algunos desajustes y adaptaciones mutuas, que conllevan demandas y expectativas distintas.

A partir de aquí, decidí abordar la siguiente problemática: *La formación de los alumnos en los “espacios de práctica” del Profesorado en Artes Visuales y en los de las escuelas destino, poniendo el eje de los análisis en sus continuidades, diferencias y particulares maneras de transitar por estos ámbitos institucionales.*

Sobre este tema surgió una serie de interrogantes que permitieron problematizarlo y organizar las primeras categorías de análisis.

- *¿Cómo transitan los estudiantes -futuros docentes- la experiencia de formación en el Profesorado de Artes Visuales y en las prácticas educativas en las escuelas destino?*
- *¿Cómo se vincula la formación profesional del futuro docente de Artes Visuales en el Profesorado con la que lleva adelante en las escuelas destino? ¿Qué particularidades adoptan estos espacios y tiempos en cada uno de estos ámbitos institucionales?*

En el intento de darles respuesta, el trabajo de investigación se centró en dos niveles:

- el de los practicantes como alumnos del Profesorado;
- el de los practicantes como los que llevan adelante propuestas de enseñanza.

En este sentido, en torno a las experiencias de formación de los estudiantes en los espacios de la práctica se articularon diferentes categorías que, al menos en un comienzo, fueron organizando tanto la búsqueda de información como los análisis. Podemos mencionar entonces:

- Las **organizaciones institucionales** (Profesorado de Artes Visuales y cada una de las escuelas destino), sus tiempos, espacios y normativas;

- El **currículum** (en sus aspectos estructurales-formales y procesales prácticos)² del Profesorado de Artes Visuales y de las escuelas destino, la inscripción de las prácticas educativas en ambos;
- La **enseñanza**, sus concepciones y prácticas, en uno y otro espacio institucional;
- la construcción del *saber a enseñar y enseñado*³, sus concepciones, puesta en texto e implementación en cada una de las instituciones;
- el “**profesor de Artes Visuales**”, sus rasgos identitarios y particularidades de desempeño;
- los **contenidos, la evaluación, la metodología de enseñanza**, concebidos y concretados en la enseñanza en ambas instituciones.

Dentro de las **intencionalidades** que guiaron esta investigación, se planteó como *objetivo general*, analizar las particularidades de la formación de los alumnos en los espacios de práctica en el Profesorado de Artes Visuales y en los de las escuelas destino. Y, como *objetivos específicos*, profundizar en esos espacios de práctica de acuerdo a las particularidades de tiempo, espacio y normativas de cada una de las instituciones; reconocer la inscripción de estos espacios tanto en el currículum del Profesorado de Artes Visuales como en el de las escuelas asociadas, sus relaciones y diferencias. También, se planteó analizar el programa del espacio curricular Taller Docencia IV del Profesorado de Artes Visuales, contemplando propósitos, contenidos, propuestas metodológicas, perspectivas y enfoques;

² Se recuperan estas conceptualizaciones de los planteos de la pedagoga mexicana, Alicia De Alba (1998), 1998.

³ Yves Chevallard (2009) incorpora estas denominaciones en su teoría de la Transposición didáctica, sobre las que se profundizará en el Cap. II.

indagar sobre la enseñanza – como experiencia y objeto teórico - en ambos espacios; problematizar la construcción del *saber a enseñar y enseñado*, transpuesto en las planificaciones educativas y en las aulas, en el Profesorado y en las escuelas asociadas; interpretar los rasgos que caracterizan al “docente de Artes Visuales”; y observar las propuestas y abordaje de la evaluación, los contenidos y la metodología de enseñanza, en los espacios de práctica del Profesorado y aquellas que se ponen en juego en las escuelas destino (desde el punto de vista de los distintos sujetos involucrados).

Este proceso de investigación tuvo lugar en una serie de **etapas** o momentos en los que se llevaron a cabo diferentes instancias. En una *primera etapa* se realizó la lectura e interpretación de normativas y documentos curriculares vinculados con la temática. Aquí se analizó el plan de estudios del Profesorado de Artes Visuales y la estructura curricular del Trayecto de Práctica; la inclusión en ella del Taller de Docencia IV y el programa de este espacio curricular; el Diseño Curricular Provincial de Educación Secundaria, en especial los apartados referidos al Área Artística (Artes Visuales) puestos en práctica por las Instituciones Educativas destino. Estos documentos brindaron, por un lado, el encuadre político normativo de la propuesta curricular del Profesorado y del Taller Docencia IV y, por otro, los contenidos que enseñaron los practicantes, las planificaciones que diseñaron, las estrategias de enseñanza que pusieron en juego y la evaluación que llevaron a cabo durante el proceso de Residencia.

En un *segundo momento*, se realizaron entrevistas a cada uno de los informantes clave (a cada uno de los alumnos practicantes del Taller de Docencia IV). En este caso, la entrevista fue pensada como una estrategia que permitió que “el entrevistado hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, 1979, en Guber, 2004, p.1). Posibilitó una situación “cara-a-cara” con el alumno practicante donde se propició un espacio de escucha atenta a las

diversas experiencias vividas, posturas, recorridos, trayectorias de formación y procesos de reflexividad. En este sentido, la entrevista permitió una relación a través de la cual se lograron enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. Particularmente se realizaron entrevistas semiestructuradas, con cierto nivel de informalidad y no directividad, destacando su carácter “performativo” y no sólo referencial – informar sobre cómo son las cosas - (Spradley, 1979, en Guber, 2004).

La **muestra** estuvo constituida por los alumnos que cursaron en el año 2016 el Taller de Docencia IV, que se centró en las Prácticas de Ensayo y Residencia en el Nivel Secundario. Esta muestra corresponde a 9 informantes clave.

Este grupo de estudiantes realizó sus Prácticas de Residencia en el Nivel Secundario en cuatro Instituciones Educativas de la Localidad de San Justo. Las mismas fueron:

- Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”.
- Escuela de Educación Técnica N° 277 “Fray Francisco Castañeda”.
- Escuela Agrotécnica N° 336 “Mario César Videla”.
- Colegio Urbano de Iriondo del Niño Jesús N° 8015.

También se recuperó el *Plenario de Prácticas* de los estudiantes a través de la observación y de un registro fotográfico de la exposición y socialización que realizaron estos alumnos de sus experiencias de Prácticas de Residencia en el Nivel Secundario. Este espacio propuso un encuentro con “otros” –toda la comunidad educativa- para compartir y apreciar las narrativas que cada alumno elaboró finalizado su proceso de experiencias educativas en los niveles donde practicó –Nivel Inicial, Primario y Secundario, contemplando también los

demás Trayectos de Prácticas del Profesorado-. En esta instancia se profundizó sobre las experiencias educativas en el Nivel Secundario.

Se retomaron los relatos que permitieron generar espacios de diálogo, debate, análisis y problematización de la práctica educativa, fortaleciendo el recorrido y la trayectoria de cada uno de los practicantes con la participación de docentes del Profesorado, docentes conformadores y directivos de las instituciones destino y alumnos que se encontraban en otros años de cursado del Profesorado.

Luego, se analizaron las *Narrativas* de los practicantes sobre sus experiencias de Residencia. Es decir, aquellos relatos que fueron elaborando acerca de sus propios procesos de enseñanza en las diversas instituciones destino.

Y, en una **tercera etapa**, se realizó la triangulación de la información. Un análisis categorial de las distintas sistematizaciones e interpretaciones preliminares.

Sobre el Marco Metodológico

Este estudio se enmarcó en una perspectiva metodológica de corte *cualitativo*. Es decir, un proceso de investigación que fue considerado como una forma de pensar, más que una colección de estrategias y técnicas. Los métodos utilizados constituyeron un modo particular de acercamiento a la realidad, una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005 p.287), esto asociado a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad.

Siguiendo esta perspectiva, para la interpretación de los datos estructuré mi trabajo de análisis en categorías que, si bien fueron anticipadas en la delimitación del problema inicialmente definido, también se reconstruyeron a partir de la lectura y sistematización de la

información. Estos datos, elaborados en el marco de esta investigación, fueron interpretados en relación con las categorías previstas y con aquellas que emergieron de nuevas lecturas, tanto del material empírico como de las teorías que se consideraron pertinentes para los análisis.

En este sentido, Roxana Guber dice:

Los cuerpos teóricos son las herramientas por excelencia para problematizar lo real con fines de investigación. 'Problematizar' significa introducir preguntas acerca de lo que sucede; significa transformar un hecho aparentemente intrascendente o habitual en un problema e incorporarlo a un tema mayor de investigación. (2004, p.34)

Se profundizó en un análisis reflexivo de la formación, procurando pensar las prácticas de enseñanza como espacios de análisis y problematización del conocimiento, de construcción de nuevos saberes y de aprendizajes diversos. Esto supuso un proceso arduo y profundo de estudio, a fin de transformar un hecho habitual y cotidiano de la formación en un tema de investigación.

Para realizar este estudio recuperé aportes del *paradigma socioantropológico* que sostiene que la vida social se expresa en nociones, actividades, representaciones, prácticas y contextos. Según este paradigma el investigador interpreta el referente empírico a partir de prácticas o actividades concretas; intenta abordar la realidad mediante un activo diálogo. No pierde de vista los conceptos teóricos en su etapa de campo sino que aspira a reconocer de qué modo se especifican y resignifican en lo real concreto (Guber, 2004). El bagaje teórico y de sentido común del investigador no queda a las puertas del campo, sino que lo acompaña, pudiendo guiar, obstaculizar, distorsionar o abrir su mirada.

En este sentido, reflexionar en torno a las experiencias educativas de los practicantes, analizar las diferentes estrategias de enseñanza puestas en práctica, como así también la elaboración de las planificaciones, el posicionamiento reconstruido a partir de sus recorridos y trayectorias de formación, permitió, entre otras cosas, identificar posibles distancias o continuidades entre los espacios de formación en el Profesorado y los espacios de formación en los procesos de prácticas en las escuela asociadas. En este sentido, los informantes se constituyeron en actores que operaron “*reflexivamente ante el investigador.*” En la situación de campo, las estrategias que empleé para obtener la información funcionaron como “dispositivos” que propiciaron el análisis y la reflexión sobre estos relatos, al mismo tiempo que la problematización de lo que se puso en juego allí.

Este modo de analizar y de categorizar la información me permitió problematizar ideas que fueron entrelazándose durante el estudio, construir comparaciones, analizar datos, considerando un marco teórico conceptual que sustenta el corpus de la investigación. Este proceso, como dije antes, me permitió a su vez construir “otras” categorías, nuevas, que fueron objeto de análisis y que posibilitaron conceptualizar y reelaborar definiciones puntuales respecto del análisis que se fue realizando, logrando de él mayor significatividad.

Otras investigaciones y aportes teóricos vinculados con el tema

En este apartado expondré algunas investigaciones que, en el proceso de investigación, significaron un aporte para seguir pensando en torno a la delimitación del objeto de estudio y a cuestiones metodológicas. Si bien se han llevado a cabo con otros sujetos, en diferentes contextos y con distintos objetivos e intereses, de algún modo se emparentan con este problema de investigación. Colaboraron para plantear los límites y

posibilidades de asumir el objeto de análisis, al tiempo que considerar otras miradas y perspectivas epistémicas y metodológicas.

Una de las investigaciones que retomo, titulada *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*,⁴ coordinada por María Cristina Davini, ha tomado como problema el aprendizaje situado en los escenarios de las prácticas. Este estudio parte del reconocimiento y del papel formativo de las prácticas en la construcción de la experiencia de enseñanza, así como de la influencia del contexto escolar en la conformación de la identidad del magisterio. En él se exponen las conclusiones focalizadas en las Residencias, como las primeras prácticas docentes. Dice la autora que este período es considerado clave en la formación del magisterio; los sujetos alumnos desarrollan en la acción el doble proceso de enseñar y aprender a ser maestros y construyen estrategias cognitivas, valorativas y prácticas que delinear su trayectoria posterior.

De esta perspectiva, retomo el énfasis que pone la investigadora en el análisis de los procesos de los estudiantes, en la interpretación de los hechos y en develar los problemas para repensar las prácticas de formación. Esto me permite repensar mi objeto de análisis y comprender cómo los practicantes construyen sus primeras experiencias en la dinámica de los contextos escolares y en las interacciones con los actores institucionales, las características de los dispositivos explícitos e implícitos y los aprendizajes situados en la acción.

⁴ Esta investigación se expone en el libro titulado: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, organizado en cinco capítulos elaborados por diversos investigadores: Andrea Alliaud, Lea Vezub, Claudia Loyola, Nadia Poliak, Valeria Garrote y Laura Isod; editado en el año 2002 en Buenos Aires (Educación Editores). Cada uno de estos capítulos guarda su propia identidad, de acuerdo a su abordaje y categorías analíticas, pero configurando una producción integrada a partir del proceso colectivo de trabajo.

Otra de las investigaciones que recupero, es un proyecto titulado *Aprender de la evaluación*⁵ dirigido por la Profesora Edith Litwin, Carmen Palou de Maté, Mónica Calvet, Marta Herrera y Liliana Pastor en el año 2003, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue. Este estudio tomó como objeto de investigación las distintas prácticas evaluativas en niveles educativos diferentes. Para ello, se indagó en el pensamiento práctico del profesor de nivel primario, en la escritura que realizan los docentes de nivel medio y en los procesos de autoevaluación. Este proceso de investigación y de análisis permitió reconocer e interpretar el valor didáctico de las prácticas evaluativas que radica en los procesos de enseñanza.

En este sentido, retomo este estudio porque me permite analizar el conjunto de saberes que los practicantes fueron construyendo a partir de sus experiencias de enseñanza, los cuales también promovieron otros sentidos acerca de las prácticas evaluativas en sus procesos de Residencia. Podemos pensar a la evaluación como un proceso intrínseco de la enseñanza que implica la construcción de conocimientos y saberes tanto para los docentes como para los alumnos, adjudicándole de este modo un valor constructivo. En este aspecto, las investigadoras expresan que *las prácticas evaluativas* en la enseñanza entran un potencial formativo para los sujetos involucrados, un fuerte valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas entre el enseñar y el aprender.

Una tercera investigación que recupero se titula: *Formación docente. Prácticas de la enseñanza de Plástica Visual. Hacia la construcción de un pensamiento crítico*. A cargo de los Profesores Elena Sedán y Soledad Echániz, en la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, en el año 2012.

⁵ Este estudio se expone en el libro: *Educación, lenguaje y sociedad*; dirigido por las autoras: Edith Litwin, Carmen Palou de Maté, Mónica Calvet, Marta Herrera y Liliana Pastor; editado en el año 2003 en la Facultad de Ciencias de Educación, Universidad Nacional de Comahue.

Este estudio comprende el análisis de las prácticas docentes, vinculadas a las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. Esta tarea que involucra un conocimiento específico - el artístico- presenta como fundamento esencial, contemplado en la normativa vigente dentro de las políticas públicas de educación, la construcción de un pensamiento crítico para la interpretación y transformación de la realidad. El registro y las reflexiones sobre casos específicos de prácticas docentes de Plástica Visual en escuelas de Nivel Primario y Secundario se sitúan en el interior de la realidad áulica; al mismo tiempo exponen los desafíos que un docente debe asumir con un grupo de estudiantes en la tarea de crear situaciones potencialmente significativas de aprendizaje que trasciendan las paredes del aula. Esto supone contemplar las particularidades del contexto en el cual se enseña y lograr una mirada más abarcativa de la realidad. En estas interacciones sociales se esclarecen los supuestos que circulan en relación a la dimensión y a los alcances de un pensamiento crítico, la relación que establecen los docentes con sus propios campos disciplinares y sobre qué propósitos configuran o piensan su actividad en un trabajo que incorpore y enriquezca desde lo artístico cuestiones crítico interpretativas en la producción de sentido por parte de los estudiantes. De esta manera, la intención de este estudio es establecer marcos conceptuales que sirvan como referencia a los futuros docentes en la tarea de encontrar sentidos propios y colectivos a su actividad, contemplada en la actualidad al interior de un proceso de recuperación de la educación pública para una sociedad democrática, siendo conscientes del valor estratégico de la educación artística en la formación para el mundo del trabajo, la cultura y la construcción ciudadana.

Focalizarme en esta investigación me permitió construir otra mirada respecto de la formación docente desde la educación artística, a través del análisis de las primeras

experiencias docentes de los estudiantes de Profesorado. En este sentido recupero la importancia de considerar que la formación docente se constituye a partir de una continua interacción entre la formación del Profesorado y lo que aprenden los practicantes a partir de sus experiencias educativas en las diferentes instituciones destino.

Este estudio me permite entrecruzar algunos análisis con mi investigación, en tanto se logra un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza en el Profesorado y en los procesos de Residencia de los practicantes. Una construcción de saberes que es posible a partir del análisis de estas experiencias educativas como construcción de identidad docente, en un diálogo con la lógica del propio campo disciplinar y de la enseñanza. También, me permitió pensar en torno a las prácticas de enseñanza como prácticas reflexivas, no sólo limitadas a un análisis teórico en un espacio de tiempo posterior a la práctica concreta, sino como forma de pensamiento, como una disposición, una acción deliberada que atraviesa la formación docente. Por lo tanto, la reflexión no solo indaga acerca de la práctica sino que además se cuestiona y se problematiza en torno al contenido mismo de la reflexión. Reflexionar sobre la propia práctica implica volver sobre los hechos del pasado para poder significarlos (Sanjurjo, 2009). Un proceso que pone en juego un enseñar a pensar, tomar decisiones, conjeturas; que posibilita analizar lo que acontece en la práctica.

Otro de los estudios que recupero para mi análisis se titula: *“La formación docente en Artes. Construyendo puentes entre el arte y la enseñanza”*, conducido por la Prof. Andrea Pacheco, del Profesorado de Artes Visuales, del Instituto de Formación IPAT N° 4 de Tandil, Provincia de Buenos Aires; – este estudio se presentó en el 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, titulado: *Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*, llevado a cabo en la ciudad de Mar del Plata en el año 2015-

Esta investigación toma como objeto de estudio *las experiencias de formación en el espacio de la Práctica docente en el profesorado de Artes Visuales*. La misma se lleva a cabo en diferentes Escuelas de Artes del Municipio de Tandil; como así también en Centros Complementarios y Escuelas Primarias, desde un abordaje etnográfico para la aproximación institucional y de la enseñanza artística, posibilitando un ámbito para la reflexión sobre la complejidad de la práctica docente considerando que la educación artística plantea dilemas específicos del campo disciplinar, que interpela la lectura y el análisis crítico que realizan los practicantes sobre las concepciones, supuestos y prácticas de enseñanza en las Artes Visuales. En este sentido, aborda la narrativa como una herramienta formativa para la toma de conciencia y reflexión que realizan los practicantes sobre sus propias experiencias y sobre las “ajenas”, en tanto les permite revelar concepciones y supuestos en relación al arte y su enseñanza.

Mi interés por recuperar este estudio se focaliza en el análisis que se realiza de la práctica docente en la formación como un ámbito potente de aprendizaje para los alumnos-docentes en formación. Y en este sentido, - retomando a Ma. Cristina Davini (2015) - considerarla como una fuente de experiencia y desarrollo que permite la interacción con actores y contextos diversos. Es posible pensar entonces sobre la re-construcción de la experiencia mediante la reflexión sobre las dimensiones explícitas e implícitas de la labor de la enseñanza; esto es, sobre la dimensión artística y singular de la docencia. De este modo, reflexionar sobre la propia experiencia, implica un complejo proceso de trabajo individual y colectivo, de lectura y escritura sobre la realidad educativa donde se está inmerso activamente.

Retomar este análisis me permite pensar sobre la enseñanza del Arte como aquella que se construye en relación con otros y que pone en juego un saber que convoca la

imaginación y la creatividad del sujeto. Es una enseñanza que invita a repensar la formación de los futuros docentes en la convergencia de saberes que aluden al lenguaje artístico y aquellos que emergen de la formación pedagógico-didáctica, ya que en el aprendizaje de lo artístico no sólo se construye conocimiento en un lenguaje, sino que también se aprenden los modos de enseñarlo.

Para finalizar, recupero un proyecto de investigación que se titula: “*Contexto escolar y prácticas docentes*”, a cargo de Patricia Cusel, Claudia Pechin y Sonia Alzamora; docentes del Instituto Superior de Bellas Artes de la “Municipalidad de General Pico”, en el año 2016, General Pico, La Pampa. El problema de investigación está enfocado en estudiar las prácticas docentes que realizan los estudiantes de los Profesorados que se cursan en el Instituto Superior de Bellas Artes, Música y Artes Visuales. En este marco, denominan “contexto” al conjunto de factores externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; lo cual impacta en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar de los docentes. En este sentido, realizan una lectura del contexto que permite una comprensión de lo que sucede y una reconstrucción histórica destinada a arrojar claridad sobre ese presente –retomando a Prieto Castillo (1990, p.41) -. Dichas lecturas permiten interpretar aquello que miramos a través de las representaciones que se generan al interior de la propia cultura. La percepción, entonces, no es una lectura ingenua de la realidad (Prieto Castillo, 1990) sino que permite un proceso que opera en el momento de la observación, de la apreciación de lo observado y en la toma de decisiones sobre la actuación.

En torno a este proceso de análisis y de problematización, las investigadoras se plantean el siguiente interrogante: *¿Qué lecturas realizan los estudiantes de 4º año de los*

Profesorados de Arte, del Instituto Superior de Bellas Artes, del contexto escolar cuando deben abordar una práctica docente en educación artística?, pensándolo al mismo como dispositivo para que los estudiantes puedan pensar en torno a su percepción respecto del contexto escolar y áulico en el momento de la observación — esto previo a la práctica docente—. En este sentido, me interesa recuperar este análisis y poder identificar las dimensiones contextuales percibidas por los estudiantes, previamente a su desempeño como practicantes y por otra parte, analizar la articulación que establecen entre los elementos observados del contexto y sus propias prácticas.

Recuperar esta diversidad de producciones me permitió seguir pensando en las distintas aristas desde las que fui abordando el problema de investigación.

CAP II

DEFINICIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA SITUACIONALIDAD DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se realiza un recorrido por distintos aportes teóricos que sustentan el análisis de los datos construidos. El mismo se centra en aspectos institucionales y curriculares, en las definiciones sobre las “prácticas” de enseñanza y acerca de los sujetos (profesores, alumnos/practicantes y docente co-formador), en la especificidad de las Artes Visuales como contenido de enseñanza, en la planificación, las estrategias metodológicas y la evaluación.

- Sobre las instituciones...

Fernando Ulloa (1969) define a las instituciones como producciones de la vida social, que deben sostener ciertos modos de funcionamiento: un orden de significados, reglas y valores que aseguren su permanencia y legitimidad. Una de estas instituciones es la educativa y debe ser pensada como un producto histórico y social. Estas instituciones encuentran sus modos de ser en distintas organizaciones institucionales, con una geografía, una ordenación del tiempo y de las responsabilidades, con objetivos a alcanzar y medios para tal fin. Son, en este sentido, expresiones que representan simbólicamente los movimientos institucionales y facilitan su comprensión. Lo que expresa la inevitable y estrecha relación entre las pautas institucionales y los hombres que las originan y las sustentan.

La escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos y en los cuales ocupaban un lugar central las cuestiones relativas

a la representación, la participación y la legitimación de un orden social más justo. Siguiendo a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1991), podemos pensar en el *contrato fundacional* entre la sociedad y la escuela, aquel que requería una institución trasmisora de valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos; que enseñe los saberes necesarios para el mundo del trabajo y cree condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y el progreso social. En otros términos, podemos decir que paralelamente se trataba de asegurar la integración al mundo del trabajo, y desde una visión prospectiva, garantizar la formación de recursos para la elaboración de nuevos saberes.

En este aspecto, las instituciones educativas movilizan a los sujetos a insertarse culturalmente en la sociedad a través de un proceso de formación que generan un movimiento complejo de construcción de saberes y perspectivas. “En el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 20). Por lo tanto, tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos a través de la transmisión y distribución de contenidos, siguiendo su currículum prescripto, para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato. En este aspecto, a través de su currículum, cada institución da forma y contenido a su *contrato organizacional*, aquel que cada establecimiento construye para crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de la tarea de enseñar. Esto permite una trama de relaciones sociales que genera una “marca” en los sujetos involucrados: directivos, docentes, alumnos, no docentes, definiendo de esta manera su *cultura institucional*: aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de sus miembros (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 2009).

Podemos entender además que en este proceso cada institución y sus sujetos le otorgan diferentes significados al conocimiento y sentidos a sus prácticas. Se establecen

acuerdos y negociaciones en cuanto a las prácticas de enseñanza y a la formación misma. Analizar al Instituto Formador desde esta perspectiva, supone pensarlo según su historicidad, su conformación, las relaciones entre los sujetos que lo integran, sus vínculos. Su propia cultura se enriquece a partir de los sujetos que lo habitan desde sus trayectorias de formación y puntos de vista. Pero también, desde aquellos espacios que suponen diversos encuentros, como “puentes” de diálogos y de reflexión con las instituciones destino; que permiten repensar la formación docente constantemente. Esto supone una relación “entre” las instituciones involucradas, el Profesorado de Artes Visuales – desde el Taller de Docencia IV - y las escuelas destino, que configura al mismo tiempo un espacio de interacción entre las culturas institucionales, que también condiciona las prácticas de enseñanza haciéndolas complejas, significativas y dinámicas. En este aspecto, entender la subjetividad de estas instituciones, es comprender que son los seres humanos, con sus mentes, sus realidades, los implicados en ellas.

En este espacio de negociación de posicionamientos teóricos y de saberes acerca “de y para” las prácticas de enseñanza, se construyen acuerdos y también se exponen desacuerdos sobre la concepción de conocimiento, la perspectiva metodológica, el sentido y formas de evaluar, el diseño de las planificaciones y su desarrollo, entre otras. Es decir, se construye una *propuesta educativa interinstitucional* que genera encuentros a la hora de analizar la “práctica de enseñanza” y permite que docentes co-formadores de las escuelas destino y docentes de los Talleres de la práctica analicen y reflexionen sobre las experiencias educativas de los practicantes, elaboren de manera conjunta ideas y conocimientos respecto de las planificaciones didácticas, diseñen propuestas educativas creativas y superadoras, fortaleciendo de esta manera la práctica pedagógica y la formación de los estudiantes.

- Acerca del currículum

Desde esta investigación se concibe al currículum como un instrumento fundamental de la acción pedagógica, como aquel que – siguiendo palabras de Del Carmen y Zabala- :

Permite a los enseñantes insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando que la tarea personal *en un aula o grupo de clase* se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición han sido protagonistas.
(1991,p.9)

Referirnos al currículum del Profesorado de Artes Visuales y de las escuelas destino, implica considerarlo, como lo plantea Alicia De Alba (1991)⁶, tanto en sus aspectos estructurales-formales como procesales prácticos. En ambos aspectos se inscriben las prácticas educativas de los practicantes. Desde la perspectiva de esta autora, se comprende que el currículum es una conjugación de *elementos culturales* (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos.) que conforman una propuesta pedagógica y política pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales. Sostiene De Alba que “el campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural” (1991, p. 5). Esto implica que en la conformación misma del currículum se generan confrontaciones de intereses por la selección de contenidos culturales. En este sentido, se sostiene que ha sido un gran problema concebirlo sólo a partir de sus *aspectos estructurales-formales* sin contemplar los *procesales-prácticos*, aquellos que son fundamentales para comprender su constitución y su devenir en cada una de las instituciones escolares asociadas y en el Profesorado.

Siguiendo esta idea, podemos pensar que el currículum que se plantea desde el Instituto Formador, es revisado constantemente, problematizado y cuestionado. Esto supone

⁶ Se retoma de Alicia De Alba (1991, p. 6), la noción de currículum tanto en sus aspectos estructurales-formales: “*esto es de las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar*”; como los procesales-prácticos: “*fundamental para comprender tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas*”.

un espacio de reformulación constante de ciertos “aspectos” de ese currículum, que son analizados desde los espacios de práctica en las escuelas asociadas. Un proceso de revisión que se realiza casi de manera cotidiana en el Profesorado cuando se ponen en juego los procesos de Residencia de los practicantes. Esto también supone un espacio de construcción de nuevos acuerdos entre las instituciones, se intercambian puntos de vista respecto de los contenidos que deben ser enseñados por los practicantes, los enfoques metodológicos, formas de evaluación. Es un lugar en el que los practicantes toman decisiones y construyen un posicionamiento frente a aquellos saberes que han aprendido en su formación y que ahora deben enseñar.

- Sobre el espacio curricular en que se inscribe la investigación: Taller de Docencia

IV

El Taller de práctica es un espacio de la formación del Profesorado que se organiza a partir del acompañamiento de las experiencias educativas de los alumnos practicantes en las diferentes instituciones educativas. Es un ámbito de construcción de conocimiento, donde se abordan en profundidad ciertas temáticas que hacen a la cotidianeidad de las prácticas en los diferentes escenarios educativos. Esto es, a través del intercambio de experiencias y de trayectorias de formación de los estudiantes mediatizados por el diálogo, la reflexión, el debate, el análisis.

Desde este posicionamiento, como señala Candía, se considera al trayecto de prácticas como:

Una configuración compleja conformada por una trama de interrelaciones atravesada por múltiples demandas, trama que se desarrolla en un contexto social e institucional particular. Es

un espacio de encuentros y desencuentros de diferentes sujetos sociales portadores de saberes, intereses y discursos diversos que circulan entre las instituciones involucradas (2008, p. 4)

El Taller de Práctica supone un trabajo en equipo de los docentes que lo componen y una tarea en “cooperación” con cada uno de los docentes co-formadores de las instituciones donde se efectúa la práctica. Este trabajo conjunto permite la reflexión sobre la propia práctica, tanto de los docentes del Taller como de los practicantes en sus procesos de Residencia. Desde allí se trabaja en la reconstrucción de la propia biografía del estudiante como estudiante del Profesorado; en plenarios de práctica reconstruyen su propia experiencia educativa en las escuelas a partir de un trabajo profundo de análisis y reflexión. En este sentido, se concibe la práctica atravesando todos los espacios y momentos curriculares, se realizan articulaciones horizontales y verticales, entre talleres y asignaturas de formación docente, convirtiéndose en una instancia de síntesis en la formación profesional.

Edelstein y Coria (2005) sostienen que realizar las prácticas significa iniciarse en la docencia. Ser “practicante” supone participar de un acto novedoso de inserción en un universo de prácticas extraño hasta esta experiencia. Es ese un medio por el que se autoriza el hecho de dejar de ser alumno (aunque sabemos que no se deja de serlo) para pasar a ser docente. Hay un efecto de distinción que cuenta fundamentalmente con un reconocimiento social, con cierta legitimación.

- Las “prácticas de enseñanza”

Las prácticas de enseñanza constituyen, instituyen y movilizan la acción dentro de la acción misma. Dan lugar a la reflexión, al dinamismo, a la creatividad, a la articulación y

problematización. Éstas son algunas de las acciones que las experiencias educativas nos posibilitan y nos permiten desarrollar en el momento de enseñar y aprender. Esta postura supone abrirse a los desafíos que nos propone la realidad áulica. Por ello, problematizar las prácticas desde los talleres de docencia supone que cada estudiante logre construir su propio trayecto dentro de la formación docente y en cada institución donde le toque actuar.

Saleme (1999) nos invita a pensar y tomar conciencia de la importancia de hacer y de hacerse preguntas “en” y “sobre” la enseñanza, de interpelar al objeto de conocimiento del campo de intervención. Por esta razón, en este espacio de análisis y reflexión es muy importante interpelar el campo de la enseñanza misma; abordar la práctica docente desde un posicionamiento que sea construido por el alumno desde su trayectoria, desde sus experiencias educativas.

Las prácticas de enseñanza son pensadas como el espacio donde el alumno practicante analiza, problematiza y transforma el saber; parafraseando a Chevallard (2009), donde se construye el *saber a enseñar* y aquel que es *enseñado*⁷. Este saber objeto de enseñanza es diferente al que aprendió en su formación, es reconstruido por el propio practicante en su proceso de comprensión y de internalización, al mismo tiempo que es problematizado para poder enseñarlo. Este proceso también pone en juego una serie de reformulaciones entre el saber a enseñar y el saber enseñado, que hacen que lo que se prepara para ser enseñado – como texto del saber a enseñar – sea distinto al que sucede en la situación de enseñanza, de acuerdo a las particularidades de cada practicante y en relación con su grupo de alumnos. Esta “ocasionalidad” de la enseñanza -siguiendo a Migueles (2001)- ubica al saber en un lugar incierto y al mismo tiempo potente, que permite seguir pensando otras y posibles

⁷ Sostiene Yves Chevallard (2009, p. 5) que: “*El saber tal como es enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber inicialmente designado como el que debe ser enseñado, el saber a enseñar*”. (en apartados posteriores se profundizará sobre estos conceptos).

relaciones. Lo pone en “situación” y le exige una función activa en la recreación de significados acerca de la práctica docente.

En este espacio de enseñanza se conjugan saberes, se fusionan perspectivas, se transparentan diversas construcciones metodológicas, se construyen ideas entre el practicante, el docente co-formador y los profesores del equipo de Práctica; procurando de este modo una situación donde cada alumno practicante ponga en escena su forma de pensar y actuar. Se establecen vínculos y se prioriza un diálogo enriquecedor.

Las instituciones destino son el espacio de las prácticas de Ensayo y Residencia son el escenario mismo de la enseñanza. En torno a ellas los alumnos realizan una selección, organización y refundación de *saberes a enseñar* en relación con el campo del Arte, contemplando sus propósitos, perspectivas y enfoques durante todo su proceso de prácticas.

En este espacio cada practicante está permanentemente revisando su propuesta, modificando saberes, actividades y realizando nuevos análisis. En este proceso la reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que le plantea la realidad. Se pone en juego un saber que se construye antes y también allí, con los otros, con ese grupo de alumnos, con esas particularidades.

Las *prácticas* son producto de un entramado de condicionantes, de tiempos y espacios, de saberes, de estrategias, de recursos, de situaciones áulicas, de propuestas educativas; entre las cuales el pensamiento y el conocimiento del practicante juegan un rol muy importante. Por este motivo se entiende a la práctica docente como “dinámica y compleja”, porque requiere de acciones pensadas que logren de ella un proceso de flexibilidad constante. Para Sanjurjo (2009) la práctica implica una forma distinta de

concebir la construcción del conocimiento profesional. En este sentido, la autora plantea que si los problemas que se presentan son singulares y requieren de acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma práctica y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión, son de fundamental importancia. Podemos entenderla entonces como un “*proceso vivo de intercambios*”. Facilita la confrontación y el análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; interviniendo también factores personales y externos, que muchas veces pueden ser causantes de posibles ajustes o desajustes. En este sentido, la práctica pedagógica pensada como una acción reflexiva se constituye en un “puente” entre lo que se hace, lo que se piensa y desea y aquello que establecen las teorías. Este puente es la única posibilidad de transformación profunda y duradera de las prácticas (Sanjurjo, 2009).

- La planificación, como un texto del saber a enseñar

La planificación es un espacio que tiene el practicante para programar su enseñanza; es aquella que le permite recuperar tanto su dimensión intelectual como su imaginación creadora. Es necesario pensar por anticipado las acciones, prever los recursos, para lograr de este modo mejores aprendizajes. Es interesante pensar una planificación didáctica que sea abierta, flexible y sensible a las influencias del exterior, incorporando esa realidad cambiante de manera lógica y realista.

Desde los espacios del Profesorado, la planificación es una instancia de aprendizajes, de construcción de saberes, de formación, de intercambios, de revisiones, de anclajes. Tiene la impronta de generar un espacio de “construcción de saberes” entre el practicante, el docente co-formador y los profesores del Taller de práctica; de idas y vueltas, de logros y

obstáculos, que posibilita un proceso de escritura y de reescritura que invita a pensar sobre el saber que se va a enseñar. En este sentido, el practicante en su proceso de Residencia procura organizar los saberes, desarrollar una propuesta de enseñanza, programar actividades y pensar estrategias de evaluación que sean pertinentes y adecuadas. Esto es, proyectar y ordenar las acciones pedagógicas en función de los objetivos propuestos; teniendo en cuenta que las estrategias de enseñanza diseñadas posibiliten organizar e integrar los saberes. En este desarrollo, se tiene en cuenta la mirada y perspectiva de los profesores del Taller, como la del docente co-formador y la del practicante, sus trayectorias culturales, sus saberes.

Pensar en las planificaciones que realizan los practicantes en sus procesos de prácticas, supone reflexionar sobre lo “metodológico”, sobre aquellas orientaciones que los practicantes elaboran respecto de cómo enseñar, considerando qué se quiere que sus alumnos comprendan en un proceso constante de reflexión-acción-revisión. En este sentido, el practicante aprende sobre la enseñanza cuando planifica, cuando toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre las propias prácticas para reconstruir sus próximas intervenciones. Las estrategias le posibilitan construir escenarios educativos diversos que promuevan en los alumnos procesos de aprendizaje interactivos entre los nuevos significados que ellos pretenden enseñar y los ya conocidos por los alumnos, sus bagajes culturales, sus experiencias previas. Entendiendo también que el sentido que le otorgan los alumnos a las actividades de aprendizaje que ellos diseñan, depende también del contexto social, cultural y del entorno educativo; es decir, de aquello que sea significativo para esa comunidad escolar. En palabras de Jean Díaz Bordenave (1985) “las actividades son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación” (1985, p: 124)

- La Evaluación en la Práctica de los estudiantes del Profesorado

La evaluación es una tarea que todos de algún modo realizamos cotidianamente en la vida. Al intentar producir o realizar algo, con frecuencia hacemos una valoración (no sistemática) de lo que hemos logrado, o de lo que hemos podido alcanzar; es decir, evaluamos nuestra propia acción.

Desde las prácticas de enseñanza en las diferentes escuelas asociadas, podemos pensar la evaluación que lleva a cabo el practicante en su proceso de Residencia. Pensarla desde este lugar implica entenderla como una estrategia imprescindible para él, en tanto posibilita sostener diferentes instancias de aprendizaje para sus alumnos. Es también una herramienta para comprender en qué medida se han tramitado los objetivos previstos, los saberes pensados para enseñar, los tiempos y espacios diagramados y las orientaciones metodológicas elaboradas. Por otro lado, es una instancia en la cual los practicantes pueden evaluar su propia intervención, es decir analizar las acciones llevadas a cabo en su proceso de enseñanza. Desde este lugar, el practicante se constituye en evaluador en tanto se construye en relación a lo que va a evaluar; es decir, a partir de aquellos saberes que enseña y evalúa. Acción que le permite pensarse y repensarse.

Desde el espacio del Taller en el Profesorado se piensa a la evaluación como una práctica social –en palabras de Ezequiel Ander Egg (1993)- que debe ser continua y que está anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: practicantes y profesores del Taller. Implica un proceso de análisis y de reflexión sobre lo aprendido.

Es decir:

Supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador `se pronuncia sobre la realidad`(...) hay siempre un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar (Poggi, 2008; p:37).

Es también una práctica a través de la que, como docentes del Taller, nos permite acompañar la formación de los estudiantes. Se convierte en este sentido en una herramienta capaz de promover cambios en los procesos de prácticas, como así también en los aprendizajes, tanto de los practicantes como de los profesores del Taller.

Considerar a la evaluación desde el Instituto Formador y desde las prácticas de enseñanza en las escuelas asociadas, es concebirla como una instancia participativa, formativa y necesaria para la construcción de conocimientos. Como un proceso de reflexión y de análisis constante sobre la propia práctica, posibilitando que los practicantes puedan “pensarse a sí mismos”. En este sentido, la evaluación es una herramienta que permite mirar, reflexionar y actuar, también pensada como “la promoción permanente de espacios interactivos” (Hoffmann, 2013, p. 79) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de planificación y evaluación, en la misma cotidianeidad del hacer pedagógico. Implica un proceso constante de observación, reflexión y acción del practicante que impulsa la planificación, las propuestas pedagógicas y la relación de sus alumnos con el conocimiento.

- Los sujetos del Profesorado de Artes Visuales

Los *profesores* son el producto de un largo proceso de formación y socialización durante el cual se van integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. La

actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento. Es decir -retomando a Zeichner (1993)- que los profesores son en tanto “profesionales reflexivos” y su accionar es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que permite que construyan sus propias acciones a partir de la reflexión y del análisis cotidiano.

Parafraseando a Sanjurjo (2009), podemos decir que los docentes del Profesorado y en especial los del Taller de Docencia IV, se constituyen en *coordinadores disciplinares*, cuya función es crear un clima de confianza y de diálogo entre los practicantes, y de éstos con los docentes co-formadores. Shulman (en Sanjurjo, 2009) afirma que los grupos no logran crear un clima de confianza sin una serie de conflictos en su camino. A lo largo de los encuentros es probable que los practicantes vayan variando sus opiniones, sus ideas y aceptando las diferencias con más comodidad. Considera que el trabajo de quienes “orientan” consiste en apoyar esta evolución, creando un ambiente favorable, fomentando una actitud indagadora entre los alumnos-practicantes, de intercambio, que permita ir recuperando las experiencias personales y las distintas situaciones de enseñanza en sus prácticas educativas, con la intención de revalorizar, analizar y reflexionar sobre la actuación de ellos mismos.

El *alumno practicante - futuro docente* - se constituye a partir de la reconstrucción de su propia experiencia educativa, lo cual supone un compromiso total con la acción misma desde su relación con el saber. A esta “relación con el saber” Beillerot (1998) nos invita a pensarla como la disposición de alguien hacia el saber, que implica cierta estabilidad y a su vez cierta intimidad con el propio saber. En esta “relación con” estaría en juego el placer y el sufrimiento de cada uno de los practicantes. Esta perspectiva se centra en el “sujeto”, en su apropiación, en su aprehensión o su acceso al saber de modo personal aunque siempre en relación con saberes exteriores.

En palabras de este autor:

La 'relación con el saber' nombrará (...) una 'representación' del sujeto que expresará una vivencia consciente o inconsciente. La relación con el saber no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto (Beillerot, 1998).

A esta idea de vínculo entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento, lo podemos relacionar a su vez con la cuestión del "deseo". Es decir, el sujeto desea no tanto un objeto de conocimiento sino el propio deseo de saber. A su vez el deseo del sujeto se entrelaza con el deseo de otro, o de los otros. Podemos pensar que sería deseable que en la enseñanza se ponga en evidencia el propio deseo de saber del practicante que engendre a su vez en los otros, en sus alumnos, ese deseo de saber.

En este vínculo con los alumnos, se pone en juego el modo de relación que tiene el practicante con el saber. En palabras de Blanchard Laville (1996): "En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña" (1996, p.81). Desde este lugar, el practicante pretende recibir, aportar y contribuir con sus saberes, perspectivas de interpretación, de análisis, con experiencias y trayectorias, en un proceso de comprensión y de revisión constante. Es decir, se conjugan los posicionamientos y perspectivas tanto de los practicantes como de los profesores del Taller y de los docentes co-formadores en instancias de diálogo que requieren estar abierto a la escucha, a la novedad, a lo que los otros puedan decir; donde prevalece un ida y vuelta de preguntas y respuestas, la posibilidad de comprensión e interpretación intersubjetivas.

- La enseñanza de las Artes Visuales

Para comenzar a hablar de contenidos, es importante referirse a aquellos que integran el Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Secundaria, específicamente del área de Artes Visuales⁸ y sobre el que se realiza una nueva transposición didáctica- interna, -siguiendo a Yves Chevallard (2009)-. La transposición no sólo implica una secuenciación y organización de los contenidos sino además una refundación y recontextualización de saberes. Para que la enseñanza de un determinado saber sea meramente posible, deberá sufrir ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. Como se decía antes, el *saber enseñado* es necesariamente distinto del *saber a enseñar* (Chevallard, 2009, p.11). La transposición didáctica designa el paso del saber sabio al saber enseñado, posibilitando de esta manera la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico; entendiendo que en ese paso se conjuga una serie de significados y “distancias” que hacen que se dé una variación, una separación entre el saber sabio y el saber puesto en correspondencia con el saber enseñado. Un proceso que supone tener en cuenta no sólo la articulación con los saberes previos de los estudiantes, sino también las relaciones “entre” los saberes. Esto es hablar de pertinencia, coherencia, adecuación y priorización de determinados contenidos a la hora de pensar en el desarrollo de la secuencia. El practicante debe organizar los contenidos a enseñar posibilitando la continuidad y progresión de los mismos. En este sentido, la transposición didáctica se vuelve un proceso conjunto de situaciones de saber y de enseñanza, denominadas “creaciones didácticas de objeto” que se hacen necesarias por las exigencias del funcionamiento didáctico. Estas exigencias que se le plantean a la enseñanza suponen una permanente “vigilancia epistemológica” a la que el practicante debe estar atento (Chevallard,

⁸Diseño Curricular Provincial de Educación Secundaria Ciclo Básico – Orientaciones Curriculares Educación Artística II: Artes Visuales. Provincia de Santa Fe. Año 2013.

2009). Allí es donde se designa el objeto como enseñable y los medios para lograrlo; lo que se plantea como “adecuación”.

Del Carmen y Zabala (1991) entienden que la organización de los contenidos es la manera en que éstos se articulan y las relaciones que se establecen entre ellos en las programaciones escolares. Organizar los conocimientos y adecuarlos al contexto escolar implica también tener en cuenta un horizonte de perspectiva y un posicionamiento teórico que le permita al practicante poder pensarlos y situar su enseñanza en la complejidad del presente y orientarlos hacia el futuro. Hablar de secuenciación de contenidos implica pensar también en la temporalización de los mismos. La secuenciación determina un camino a recorrer, en tanto la temporalización establece el tiempo en el que se ha de recorrer ese camino. Son tiempos distintos, los del saber a enseñar, los de la enseñanza, y los de los aprendizaje de los estudiantes; una multiplicidad de temporalidades no isomorfas.

En términos de Chevallard (2009) la *cronogénesis del saber* es la condición que le permite llevar a cabo la renovación didáctica, entendiendo por ésta toda situación de avance cronológico, a veces modificada (por el aprendizaje) y reconstruida (por la enseñanza). Esto es por la introducción de nuevos saberes que se estructuran a partir de un eje temporal único de un tiempo progresivo, acumulativo e irreversible, a veces en asincronía con el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, el alumno posee un saber en espera de ser enseñado, y el practicante se distingue del alumno en cuanto al eje temporal de la relación didáctica, porque es capaz de anticipar. Esta relación no se define en la relación con el saber; sino en relación con el tiempo como tiempo del saber. Esta desarticulación temporal se entiende, retomando nuevamente a Chevallard (2009), como un “despliegue temporal del saber” en la situación didáctica, el cual ubica como tales a enseñante y enseñados, en un mismo movimiento, en sus posiciones y relaciones.

Hablar de la enseñanza de las Artes Visuales implica referirnos a determinados saberes, que por su impronta, deben ser significativos y relevantes para los estudiantes. Los nuevos paradigmas en las Artes Visuales apuntan a fortalecer nuevas ideas respecto de los valores en los jóvenes, permitiendo una participación más activa en el Arte a través de la exploración de las relaciones sociales y en el desarrollo de modelos alternativos a una conducta humana tan cambiante en el entorno social. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que los jóvenes reúnen diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reafirmar esos elementos, el estudiante da algo más que un dibujo o una escultura; proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.

En este aspecto, incorporar el Arte en la educación implica considerar que su trabajo se desarrolla partiendo principalmente de lo que se considera como prioridades humanas importantes. Esto es, según Elliot Eisner (1998), desarrollar la capacidad creativa, aprender a apreciar las bellas artes, adquirir habilidad en la producción de formas artísticas. El Arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana, y la contribución más valiosa que puede hacer el Arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer.

En este sentido, se concibe al Arte en tanto que forma parte de la experiencia con características especiales y valiosas. Para John Dewey:

El arte es una forma de experiencia que vivifica la vida, ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida (En Eisner; 1998, p: 5).

Esto es, la obra de Arte nos permite expresar sentimientos, emociones. Transmite lo que el artista está sintiendo, haciéndolo visible, audible y de alguna manera perceptible a través de un símbolo. En este aspecto, la forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional. Las obras de arte son proyecciones de la vida sensible; imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. En este interjuego, nos transportan al mundo de la fantasía y del sueño. Nos hacen revivir viejas imágenes, nos permiten participar en los momentos mágicos de nuestra mente y revelar ideas y sentimientos escondidos, muchas veces oprimidos.

En este sentido, la enseñanza de las Artes Visuales en la escuela está ligada a desarrollar un papel importante en la sensibilidad de los estudiantes, lograr despertar la creatividad a partir del impacto de las emociones, nutrir la mirada del estudiante a partir de su imaginación y el desarrollo de sus potencialidades. Bruner (1988) identifica la creatividad con la capacidad que tiene el ser humano de ir más allá de la información dada. Él considera que la creatividad es una “actividad inventiva” que implica la construcción de sistemas de codificación altamente genéricos y extensamente aplicables al desarrollo de capacidades para discernir cuándo resulta apropiado aplicarlos, y la combinación de diferentes sistemas en otros nuevos y más generales que permitan hacer más predicciones (Akoschky et al, 2002). En este sentido, la creatividad es una meta de cualquier propuesta instruccional capaz de:

Convertir la educación general en una educación para la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos (Akoschky et al; 2002, p: 12).

La escuela como tal es una institución que tiene la función de brindar educación, cuyas metas están orientadas a desarrollar las acciones necesarias para que quienes asisten a ella – en calidad de estudiantes- accedan a los saberes, conocimientos y experiencias pedagógicas y culturales que se consideran socialmente relevantes para todos. Esto incluye también la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas. Es legítimo entonces que se aspire a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos, dándoles oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes artísticos y para apreciar las producciones de otros.

De esta manera, se sostiene que:

Enseñar arte en la escuela es *alfabetizar estéticamente*. Es desarrollar la competencia estético-expresiva con ciertos ‘tiempos’ y un trabajo sistemático que implica integrar conceptos, haceres y actitudes que permiten producir y comprender mensajes estéticos desde diferentes lenguajes artísticos, como un modo de posibilitar un desarrollo más integral (Akoschky et al; 2002, p:12).

El Arte es, primordialmente, *un medio de expresión*, un lenguaje del pensamiento. Iris Pérez Ulloa (2002) sostiene que la educación plástica en la escuela “es arte, es expresión, comunicación, juego y magia”. Se pone en juego un diálogo entre la obra, el alumno (en tanto artista) y los materiales. En este sentido, se trata no sólo de que los alumnos desarrollen aptitudes para dibujar, sino que haya una búsqueda más profunda, formar personas que desplieguen todo su potencial intelectual, seres humanos más sensibles, más sanos y más felices. Revalorizar las actividades artísticas en la escuela, para esta autora, es revalorizar la capacidad que tienen los estudiantes para pensar y realizar obras únicas y con una impronta personal. Es brindar un lugar de expresión, donde los jóvenes tienen el placer de expresarse,

pero también un espacio de formación donde aprenden a respetarse y a respetar al “otro”, a desarrollar el autoestima, a comprender y sostener normas de convivencia, a fomentar la responsabilidad, a tomar decisiones libremente, a valorar su trabajo y el de los demás, a trabajar en equipo. En este sentido, la expresión que manifiesta el estudiante en su obra es un reflejo de sí mismo; sus pensamientos, sus sentimientos y sus intereses, potenciados desde su expresión creadora. La escuela debe entonces fomentar y estimular a los estudiantes para que se identifiquen con sus propias experiencias, y animarlos para que se desarrollen a través de la expresión de sus sentimientos, sus emociones y su propia sensibilidad estética.

El Arte no sólo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma así mismo las visiones más propias del hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales. En palabras de Elliot Eisner (1998) “El Arte sirve al hombre no sólo para hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad”; el arte le ofrece al hombre el material simbólico a través del cual puede ejercitar nuestras potencialidades humanas.

CAP III:

***UNA MIRADA A LAS PARTICULARIDADES INSTITUCIONALES Y
CURRICULARES EN QUE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS***

En este capítulo se tratarán los aspectos vinculados con las dimensiones institucional y curricular en las que se inscribe el Profesorado de Artes Visuales y en particular el Taller de Docencia IV. Así mismo se tendrán en cuenta las particularidades institucionales y curriculares de las escuelas destino donde los estudiantes realizan sus procesos de práctica. Los diferentes documentos se constituyen en objetos de análisis y relaciones con el tema.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

- La Institución Formadora

Como se dijo en capítulos anteriores, el Instituto Formador pertenece a una de las Instituciones Municipales que tiene la ciudad de San Justo - provincia de Santa Fe-. Esta Institución es la única en este marco que brinda una oferta educativa de Nivel Superior. La misma lleva adelante sus actividades en la Escuela Municipal de Bellas Artes (E.M.B.A.) “Intendente Ángel Orlando Pedrazzoli”, donde se desarrollan otras propuestas educativas, de capacitación en Artes Visuales, Inglés, Danza, Guitarra, Coro de Niños, Escuela Orquesta; como así también la Formación Propedéutica en Artes Visuales e Inglés.

Por esta gran variada oferta educativa que ofrece la E.M.B.A, concurren a esta Institución alumnos de diferentes edades, de la ciudad de San Justo, de localidades cercanas y de toda la zona.

Es menester señalar que desde su constitución como Profesorado en Artes Visuales, en el año 2007, la Institución Formadora se creó según la Res. Ministerial N° 1807/07 y se enmarcó en el Decreto Jurisdiccional N° 0730/04. A partir de allí, se amplió la oferta educativa de Nivel Superior y la titulación docente que comenzó a impartir esta Institución, junto a la nivelación de la producción pedagógica, académica y científica de sus docentes, la que permitió que se la integrara a la Red Federal de Formación Docente Continua.

Esto no sólo es importante para la ciudad de San Justo, sino también para toda la zona de influencia, por lo que la institución se compromete aún más a incrementar los esfuerzos a fin de fortalecer los logros obtenidos, y dar así mayores posibilidades a quienes hacen opción por esta propuesta educativa, garantizando una efectiva y permanente capacitación de los alumnos.

Analizar la *formación* de los alumnos practicantes en el Profesorado, conlleva considerar la propuesta de este ámbito institucional así como como lo que transitan, cuestionan, transgreden y resignifican los sujetos que lo conforman. Es decir, espacios atravesados por múltiples negociaciones, acuerdos, decisiones. Estos espacios son pensados como dispositivos (Larrosa, 1995) en los cuales los actores no son sólo parte del engranaje, sino permanentes construcciones en las que ellos mismos las habitan y a la vez son habitados. Actores, que en la relación con otros y con la institución misma, construyen cotidianeidad, se relacionan de modo distinto frente a los mandatos, desarrollan diversas modalidades ante las zonas de incertidumbre y se posicionan con relación al poder.

La institución formadora moviliza a los practicantes a insertarse culturalmente en la sociedad a través de un proceso de formación que generan “las prácticas”, como movimiento complejo de construcción de saberes y perspectivas. La relación que se genera entre esta

institución - desde el Taller de Docencia IV - y las instituciones asociadas, determina un espacio de interacción entre las culturas institucionales que condiciona las prácticas educativas de los estudiantes, haciéndolas complejas, significativas y dinámicas. En este sentido, entender la particularidad del Profesorado, es comprender su realidad, sus espacios y tiempos, el perfil de estudiante que sustenta, el docente que pretende formar, la estructura curricular del trayecto de práctica, los practicantes en sus procesos de Residencia, como los devenires que lo atraviesan.

La relación que cada estudiante tiene con la institución formadora y desde el Taller de docencia IV implica una “ligazón”, un estar sujetado a las normativas y a los espacios y tiempos que configuran el funcionamiento de dicha institución. De esta manera, la *cultura institucional* del Profesorado entra en sintonía con otras *culturas institucionales* a partir de su vinculación con las escuelas asociadas. Se genera así un espacio de interacción entre estas *culturas*, atravesado por una red de relaciones, en el cual se negocian significados acerca de y para las prácticas de enseñanza, se construyen acuerdos o se exponen desacuerdos en la elaboración de las planificaciones (sobre la concepción de conocimiento, la perspectiva metodológica, sobre la enseñanza, acerca del sentido y formas de evaluar, entre otras). Es decir, se construye una *propuesta educativa interinstitucional* que genera encuentros a la hora de analizar la práctica educativa, permitiendo que los docentes co-formadores, en conjunto con los profesores del Taller de práctica, analicen y reflexionen en torno a las experiencias educativas de los practicantes y elaboren de manera conjunta ideas y conocimientos respecto de las planificaciones didácticas y sobre los tiempos y espacios que atraviesa la enseñanza en las diversas instituciones de Nivel Secundario.

Se generan de esta manera espacios de encuentro entre las instituciones, que son necesarios para los procesos de práctica de los estudiantes, que permiten rever acuerdos

interinstitucionales, analizar los tiempos estipulados de dichos procesos y revisarlos. Esto implica un acompañamiento de los procesos de práctica que supone “estar pendiente” de los recorridos de cada practicante. Un seguimiento que se construye a partir de las observaciones de clases de los profesores del Taller y desde el acompañamiento que realizan los docentes co-formadores, con sugerencias y orientaciones que consideran pertinentes desde la situación misma de la práctica. Se construye un proceso de formación para el practicante que surge allí, en los devenires, entre las instituciones, en los despliegues de la práctica, en los avatares que supone la situación misma del practicante, en tanto es estudiante del Profesorado y practicante en otra institución, con todo lo que exige la imprevisibilidad de las nuevas situaciones que se le presentan.

- *Las instituciones asociadas*

Entendiendo aquello que sucede entre las instituciones educativas como lo que se “vivifica” a partir de la experiencia, es posible pensar a las *escuelas asociada*- aquellas que son consideradas como instituciones destino de los procesos de práctica de los estudiantes- como “producciones de la vida social” (Fernández, 1994, p.21) que deben sostener ciertos modos de funcionamiento. Esto es, según la autora, un orden de significados, reglas y valores que aseguren su permanencia y legitimidad. Se constituyen de este modo en un producto histórico y como tal deben ser pensadas. En este sentido, las instituciones involucradas se entrelazan en un acuerdo que se genera de manera interinstitucional con el Profesorado, a partir del cual se argumentan los criterios a contemplar en los procesos de prácticas de los estudiantes y se establecen lineamientos y normativas que regulan dichos procesos durante el tiempo que se establezca la práctica.

Como decía antes, la vida de los practicantes transcurre entre instituciones; se constituye a partir del tránsito por el Profesorado, al mismo tiempo que se reconstruye desde el espacio de práctica en diversas instituciones educativas. En este sentido, la formación de los estudiantes se inscribe en el campo de lo individual, desde sus trayectorias por el Profesorado, su subjetividad y la propia historia, y en el campo institucional, volviéndose actores que viven y configuran la organización institucional. Este contacto permite que los practicantes se nutran de las diversas realidades educativas, que conozcan y se involucren en los diferentes escenarios escolares. Esto es, creando y recreando constantemente su trayectoria, sus recorridos, su vida cotidiana “entre las instituciones”.

DIMENSIÓN CURRICULAR

- Del Profesorado de Artes Visuales

Se aborda esta dimensión teniendo en cuenta el currículum en sus *aspectos estructurales-formales y procesales prácticos* (De Alba, 1991) del Profesorado de Artes Visuales y los de las escuelas asociadas y la inscripción de las prácticas educativas en ambos.

La formación docente que se imparte desde el Profesorado de Artes Visuales es de Nivel Terciario con una duración de cuatro años. Esta institución, en su Diseño Curricular base, retoma los lineamientos generales presentados en los fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional⁹ en el que se explicitan las concepciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas y psicológicas que dan sustento al marco pedagógico-didáctico. A partir de las ideas de sujeto, conocimiento, sociedad, educación e institución educativa,

⁹ El Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Terciario (Gobierno de Santa Fe, 1999) genera criterios que vertebran y dan coherencia a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en todos los niveles del Sistema Educativo.

analizadas desde diversas perspectivas, se define una propuesta pedagógico-didáctica que da lugar al diseño curricular para la formación docente.

Este diseño curricular institucional se fundamenta en una concepción de la formación docente basada en la investigación y en la capacitación. En este aspecto, el conocimiento que da sentido y contenido a la formación académica, se nutre de la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Esta misma sistematicidad reflexiva es también ese espacio propio de la capacitación, y a la vez, originante de preguntas y problemáticas que dan lugar a proyectos de investigación. Es así como para esta institución, la formación en Artes Visuales, integra la capacitación y la investigación.

De esta manera, se plantea una propuesta curricular que pretende redimensionar la concepción de la *práctica docente* dentro del currículum. Esto implica pensar sobre el Taller de Docencia IV como un espacio de formación dentro del Profesorado que supone una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas docentes, entendiendo a éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, que suponen ir más allá de la concepción clásica de “dar clase”. La práctica docente es pensada como concepto y como acción; en tanto es teorizada y analizada desde el Profesorado, pero también lo es en los diferentes ámbitos del aula, de la institución y del contexto, lo que implica que también pueda ser objeto de reflexión y de problematización. Se propone un trabajo de campo que implica una tarea compartida entre los estudiantes, los profesores a cargo del Taller y el docente co-formador del establecimiento donde se efectúa la práctica. Este trabajo conjunto y cooperativo supone emplear variadas estrategias que permiten la reflexión sobre la propia práctica:

El objetivo de estos espacios curriculares es construir una instancia de reflexión y acción sobre la práctica docente apoyada en la investigación educativa que posibilite la elaboración de una

trabajo de integración entre los problemas observados en la práctica y su comprensión y explicación a través de los aspectos teóricos respectivos¹⁰.

En este sentido, se concibe la Práctica atravesando todos los espacios y momentos curriculares, se realizan articulaciones horizontales y verticales, entre talleres y asignaturas de formación docente, convirtiéndose en una instancia de síntesis en su formación profesional. Las *prácticas* son pensadas – siguiendo a Gloria Edelstein y a Adela Coria (2005)- como espacios que implican iniciarse en la docencia. En este sentido, desde el Instituto Formador, y más específicamente desde el Diseño Curricular del Profesorado de Artes Visuales, ser “practicante” implica participar de un acto novedoso de inserción en un universo de prácticas extraño hasta esta experiencia. Es el momento en el que el practicante se constituye en el rol de docente de Artes a partir de las experiencias de Residencia en las diversas instituciones destino. Hay un efecto de distinción que cuenta fundamentalmente con un reconocimiento social, con cierta legitimación: “se propone pensar las prácticas como una experiencia en la que los formadores y las practicantes dejen una impronta muy significativa en los sujetos”¹¹.

Se sostiene que aprender a ser docente implica no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significados y función social de la ocupación. En tanto construcción supone una aproximación sistemática a la realidad socioeducativa y las prácticas docentes mediante la construcción de diferentes estrategias de enseñanza, apropiación de la información y diversos procesos de pensamiento.

¹⁰ Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Artes Visuales. Escuela Municipal de Bellas Artes “Intendente Ángel Orlando Pedrazzoli”. San Justo. Santa Fe. Anexo I del Decreto 730/2004, p: 66.

¹¹ Idem, p: 66.

En este marco, explica el Diseño que la práctica docente:

Posibilita identificar situaciones problemáticas singulares que necesitarán de marcos teóricos para poder analizarlas y comprenderlas para elaborar instancias superadoras, atendiendo las variables propias de la función docente, personales, institucionales, comunitarias, curriculares y administrativas.¹²

También es importante aclarar que este Diseño Curricular define otros Talleres de Práctica desde el inicio de la formación (Taller de Docencia I - de Expresión - ; Taller de Docencia II – de Investigación Educativa - ; Taller de Docencia III - Prácticas de Ensayo y Residencia en los Niveles Inicial y Primario-), los cuales se articulan entre sí y establecen cierta continuidad no sólo en lo conceptual sino también en lo que respecta a la trayectoria de formación del estudiante. Específicamente el Taller de Docencia III mantiene una relación estrecha con el Taller de Docencia IV, ya que su aprobación le permite al alumno continuar con su Residencia en el Nivel Secundario, marcando de este modo un proceso de prácticas que es continuo y articulado. Por otro lado, este Diseño también incluye los Talleres Integrados de Artes Visuales que les brindan a los estudiantes conocimientos específicos y la formación necesaria en estrategias, recursos y técnicas que luego ponen en juego en sus respectivos procesos de Práctica.

- El Taller de Docencia IV

Analizar este espacio curricular del Profesorado, me permite poner en situación y reflexionar acerca de algunas categorías teóricas que estructuran el marco de referencia de los

¹² Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Artes Visuales. Escuela Municipal de Bellas Artes “Intendente Ángel Orlando Pedrazzoli”. San Justo. Santa Fe. Anexo I del Decreto 730/2004, p: 66.

espacios de la práctica, como así también sobre la organización del mismo respecto de los contenidos abordados durante el año lectivo 2016. Además me posibilita visualizar los tramos de práctica por los cuales transitaron los estudiantes en el Nivel Secundario durante ese mismo año.

En el proceso de elaboración y de construcción de este programa se realizaron elecciones conceptuales, ideológicas y estratégicas para la formación del estudiante como futuro Profesor de Artes Visuales. Se profundizó en los propósitos de la formación para una profesión docente específica y sobre los Diseños Curriculares de Educación Secundaria. En este programa del Taller¹³ se sostiene que la práctica docente logra un lugar preponderante en la formación del Profesorado. A través de los lazos institucionales que establece el Profesorado con las escuelas asociadas, permite socializar experiencias y desarrollos conceptuales que posibilitan profundizar saberes y trayectorias educativas.

Desde este espacio curricular se concibe a la “planificación” y a la “evaluación” como constitutivas del mismo proceso educativo, ya que la planificación implica en sí misma una propuesta de evaluación acorde con el modelo de enseñanza y de aprendizaje propuestos en este plan. Los practicantes conocen y saben que el contenido de esta asignatura es imprescindible para el trabajo en Institutos de Formación Docente y que con frecuencia no se lo ha profundizado lo suficiente en su formación inicial.

En este Taller:

Se pretende reflexionar sobre la responsabilidad del futuro profesor a la hora de planificar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se tienen en cuenta los programas oficiales, pero también el material pedagógico específico del área artística. Se realiza un análisis y, en su caso, una reformulación de los conocimientos previos sobre la “didáctica de la

¹³ Programa del Taller de Docencia IV: Prácticas de Ensayo y Residencia en el Nivel Secundario. Profesorado de Artes Visuales. Año 2016.

educación artística”, y con ello un trabajo en conjunto con esa cátedra para que los alumnos, futuros profesores, logren construir planificaciones innovadoras y de calidad educativa en términos artísticos para los diversos niveles educativos¹⁴.

En este sentido, planificar implica organizar y programar las acciones, orientando la enseñanza hacia procesos educativos que faciliten la adquisición de conocimientos específicos de las artes plásticas y visuales, atendiendo al nivel y a la formación previa de los estudiantes. Se considera a la enseñanza como un espacio de construcción y reconstrucción permanente del saber a enseñar con la intención de que los estudiantes, en tanto practicantes, puedan construir un “pensamiento visual y plástico”. Un pensamiento a través del cual potencien su creatividad y desarrollen como futuros docentes una “actitud artística” que fortalezca la sensibilidad.

Desde este programa se piensa al profesor de Artes Visuales como un docente en permanente reflexión, revisión y reconstrucción de su propio rol. Se pretende formar desde el Taller de Docencia IV a un futuro profesor que logre guiar la mirada del alumno, orientar la indagación y “andamiar”¹⁵ las explicaciones con secuencias e interrogantes que permitan coordinar su obra; generando un espacio para que ese alumno pueda pensar el mundo pensándose a sí mismo. Se considera importante pensar las nuevas subjetividades con que se vinculan hoy los practicantes en los diferentes contextos educativos que les proporcionan las

¹⁴ Programa del Taller de Docencia IV: Prácticas de ensayo y residencia en el Nivel Secundario. Profesorado de Artes Visuales. Año 2016. p:1.

¹⁵ Concepto retomado de Lev Vygotsky. es contundente al postular que el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural. En tal sentido, este desarrollo es custodiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. Ésta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos (Vygotsky, 1978 en Vielma Vielma, E., y M. L. Salas, 2000, p: 32)

escuelas secundarias. Pensando en estos sujetos y en estos contextos, se elaboran planificaciones de manera conjunta entre el practicante, el docente co-formador, y con la orientación de los profesores del equipo de práctica.

El docente co-formador provee los contenidos a abordar durante el proceso de prácticas y a partir de allí se elaboran propuestas didácticas que serán luego llevadas a cabo durante el tiempo que establezca dicho proceso. Esto supone un espacio de construcción y de reconstrucción de saberes a ser enseñados, como así también del diseño de las actividades y de las estrategias metodológicas que serán pertinentes para abordar esta enseñanza.

En el texto del programa de Taller se argumenta que la planificación permite organizar el desempeño del practicante en su clase, que es una organización previa de los momentos que conlleva la misma, que coordina los espacios y tiempos de la enseñanza. En este sentido, se podría pensar que los diversos modelos de planificación que los estudiantes aprenden durante su formación docente los provee de saberes necesarios y pertinentes que luego deben retomar y fortalecer en los trayectos de práctica. En estos espacios, los practicantes logran internalizar un posicionamiento respecto de la didáctica y comienzan a apropiarse de saberes específicos que les permite elaborar planificaciones creativas y significativas para su proceso de residencia.

Desde este Taller de prácticas, se pretende que las planificaciones que realizan los practicantes en sus procesos de Residencia se acerquen a las necesidades educativas de las instituciones asociadas, configurando de esta manera un diseño que respete sus demandas, pero que también tenga la impronta de sostener los criterios planteados en el Taller. Podrían pensarse aquí algunas “continuidades” que se funden en la práctica docente a partir de estas

construcciones teóricas, ideas y estrategias que se realizan conjuntamente entre los profesores del equipo de Prácticas y los docentes co-formadores.

Es menester considerar que tanto la planificación del programa del Taller, como aquellas que elaboran los practicantes en sus procesos de práctica, se convierten en un espacio de formación para el practicante, donde los saberes se van perfeccionando y la práctica misma va tomando sentido.

Respecto de la evaluación, podemos decir que desde el Taller de Prácticas es considerada una herramienta capaz de promover cambios en las prácticas de enseñanza; esto es, pensarla como una instancia participativa, formativa y necesaria para la producción de estrategias didácticas significativas en los procesos de práctica de los estudiantes de Profesorado. Aquí la evaluación tiene un doble sentido: desde el Taller implica considerarla como un proceso de análisis que realizan los docentes que conforman el equipo de práctica sobre los procesos de Residencia de los practicantes. Es un proceso de construcción y reconstrucción de las prácticas con sugerencias, apreciaciones y orientaciones en torno al desempeño de los practicantes; una observación de las prácticas de enseñanza que permite “mirar” desde otro lugar aquello que enseñan los estudiantes, en su situación de practicantes en las escuelas asociadas.

De allí que sea posible pensarla como una “práctica evaluativa”, una práctica que articula la mirada y el análisis de la realidad áulica focalizándose en las decisiones metodológicas y en los posicionamientos teóricos, intentando construir un espacio de reflexión y de análisis. Evaluar los procesos de práctica de los alumnos de Profesorado supone un proceso que se va construyendo a lo largo del desarrollo de las experiencias

educativas, que implica decisiones colectivas, situaciones de negociación y acuerdos significativos entre los actores educativos.

La evaluación pensada de esta manera, permite mediar en la relación del sujeto con el conocimiento. A través de esta mediación, la evaluación supone crear “desafíos” que coloquen al practicante en una situación de enseñanza y poder conocer a través de ella cuáles son sus conocimientos. Esto implica *una mirada que busca otras miradas*. Es decir, este proceso evaluativo pone en juego la subjetividad que rescata la sensibilidad de los sujetos en el respeto al otro y la interactividad a través del diálogo. En este sentido, la evaluación es una herramienta que permite mirar, reflexionar y actuar; pensada como “la promoción permanente de espacios interactivos” (Hoffmann, 2013, p.79) en la misma cotidianeidad del hacer pedagógico. Implica un proceso constante de observación, reflexión y acción que impulsa la planificación, las propuestas pedagógicas y la relación de los sujetos con el conocimiento.

Por otro lado, la evaluación también es pensada como un proceso de reflexión y de análisis contante que realiza el practicante sobre su propia práctica, posibilitando pensarse a sí mismo. Es una herramienta que le permite mirar, reflexionar y actuar; un proceso que también lo convoca a autoevaluarse y realizar otro análisis acerca de su proceso. La evaluación supone un proceso complejo desde la práctica educativa, en tanto es una práctica social que está anclada en el contexto del Profesorado y en el contexto que proporcionan los procesos de práctica de los practicantes en las diferentes instituciones destino. Esto hace que impacte de múltiples maneras en los distintos actores involucrados (profesores del Taller de Docencia, docentes co-formadores, practicantes, alumnos de escuelas asociadas).

Finalmente vale mencionar que dentro del espacio curricular del Taller de Docencia IV, se plantea una serie de normativas y requisitos que hacen a los itinerarios de la práctica; como lineamientos institucionales en los cuales se enmarcan las “prácticas de enseñanza” y las funciones de los Profesores del Taller, del docente co-formador –también llamado Profesor especialista en Artes Visuales¹⁶ - y de los practicantes. El Programa del Taller define ciertas pautas de acción que debe realizar el estudiante durante el cursado, los acuerdos que se deben tomar y las intervenciones que sean necesarias ante la presencia de determinados conflictos en la práctica educativa de los practicantes en las escuelas destino. Esto posibilita una organización pautada, pero al mismo tiempo, flexible de las acciones a ser llevadas a cabo, como así también de las relaciones y de los vínculos con cada uno de los integrantes del Taller.

Se construye un posicionamiento sobre el rol docente desde un análisis profesional, social y ético que enfatiza la reflexión crítica y valorativa de los conocimientos, los supuestos y saberes de los practicantes, que orientarán luego su práctica docente. De esta manera, se pretende una actitud crítica y problematizadora permanente, que permita revalorizar la experiencia educativa del practicante y el trabajo en equipo de los profesores del Taller. Se considera el proceso de prácticas como una combinación entre el trabajo conceptual con la tarea en campo. Es decir, una aproximación a la realidad educativa y al análisis de la tarea docente en contexto, posibilitando a los futuros profesores construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos de su futura tarea y de los diversos escenarios educativos en los que les toca actuar.

¹⁶ Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Artes Visuales. Escuela Municipal de Bellas Artes “intendente Ángel Orlando Pedrazzoli”. San Justo. Santa Fe. Anexo I del Decreto 730/2004; p: 66.

Visualizar lo diverso, reflexionar sobre la posición social del practicante, romper con la reproducción acrítica, sostener una entrada respetuosa de sujetos e instituciones en sus singularidades, diseñar e implementar propuestas didácticas integradas, supone considerar a la enseñanza del Arte como aquella que implica "...dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo" (Gloria Edelstein, 2015). Lo que conlleva que el Taller proponga una instancia de reflexión sobre la propia práctica, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación; como también acerca de la enseñanza, desde las narrativas analíticas.

- De las Instituciones Educativas destino de la práctica

Durante los procesos de prácticas de los estudiantes del Profesorado en las escuelas asociadas, se abordan las Orientaciones Curriculares referidas al espacio de Expresión Artística "Artes Visuales", enmarcado en el Diseño Curricular Provincial vigente.

Para llevar adelante las prácticas, los estudiantes toman en cuenta las realidades, historicidades, culturas institucionales, espacios y tiempos de cada una de estas escuelas. En ellas se inserta la práctica educativa en tanto práctica de anclaje en la realidad, revalorizando la enseñanza del Arte como espacio de expresión y de apropiación del lenguaje artístico, como un saber que le permitirá a los jóvenes transformar y dar sentido, resignificar el mundo que los rodea, producir identidad. Es posible pensar que se plantea desde la Educación Artística una construcción ciudadana a partir de la imagen visual, que implica al mismo tiempo uno de los desafíos más estimulantes de las Artes Visuales, porque permite enriquecer la conexión con el mundo para poder interpretarlo desde un lugar propio, apropiarlo en la

riqueza de la producción de imágenes a partir de la creatividad y la constitución de un pensamiento complejo.

Plantea el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria:

Los espacios de exposición y circulación de producciones artísticas se han diversificado al mismo ritmo que la proliferación de las formas de producción, llegando a coexistir los tradicionales con los contemporáneos: museos, galerías, graffitis, intervenciones urbanas, muestras virtuales, producciones colaborativas en las redes sociales, publicidad gráfica y audiovisual, por mencionar sólo algunos¹⁷

Desde este Diseño Curricular de Educación Secundaria, específicamente desde el espacio de Artes Visuales, se concibe a la Educación Artística como una manera de conocer el mundo no lineal ni argumentativa, donde se ponen en juego la metáfora y todas las formas de simbolización plástica, procedimientos cognitivos y creativos.

En este Diseño se plantea que:

Cuando se habla de lo visual se involucran los distintos aspectos del proceso perceptivo, desde lo puramente fisiológico a la dimensión comunicacional y social, posibilitando la construcción simbólica de las dimensiones espacio tiempo e integrando los factores ideológicos implícitos en las imágenes y su tratamiento¹⁸.

¹⁷ Diseño Curricular Provincial de Educación Secundaria Ciclo Básico – Orientaciones Curriculares Educación Artística II: Artes Visuales. Provincia de Santa Fe. Año 2013, p. 83.

¹⁸ Idem, 2013, p. 83.

Pero también aparecen:

Las dimensiones del plano y del espacio, del cuerpo y de la acción se conjugan explorando e interpellando sus propios límites: el espacio representado, el espacio intervenido, vivenciado, recorrido, el espacio exterior y el interior. El público y el privado.¹⁹

En relación con estas perspectivas que se expresan en el Diseño curricular de las Escuelas Secundarias en la provincia de Santa Fe y que orienta la tarea en las distintas escuelas asociadas, se organizan las propuestas de enseñanza de los practicantes, mediando sus decisiones y puntos de vista en relación con cada situación en la que les toca actuar.

¹⁹ Diseño Curricular Provincial de Educación Secundaria Ciclo Básico – Orientaciones Curriculares Educación Artística II: Artes Visuales. Provincia de Santa Fe. Año 2013, p. 84.

CAP IV

LAS VOCES DE LOS PRACTICANTES

En este capítulo se tendrán en cuenta los relatos de los practicantes a partir de las entrevistas realizadas. Las categorías planteadas en el plan de acción se constituyen en organizadores que estructurarán este análisis. Para ello, se trabajará en torno a los espacios de formación del Profesorado de Artes Visuales y los espacios de práctica en las instituciones destino.

-Las experiencias de vincularse con otras instituciones. Posibilidades y obstáculos

Para comenzar con este apartado, es importante mencionar que los practicantes realizaron sus procesos de Residencia en el Nivel Secundario en distintas Instituciones Educativas de la ciudad de San Justo (provincia de Santa Fe), las cuales fueron presentadas en un capítulo anterior. Algunos de los practicantes realizaron su proceso de práctica en una sola Institución asignada y otros dividieron el trayecto en dos establecimientos. Esto fue previamente acordado al interior del Taller de Docencia IV, entre los profesores de práctica con cada uno de los estudiantes.

Tomando en cuenta los resultados de las entrevistas, se puede afirmar que el acercamiento de los practicantes a las Instituciones destino se desarrolló de diversas maneras. No sólo se tuvieron en cuenta los criterios de presentación planteados en el Taller, sino también lo previamente acordado entre el equipo de prácticas y los docentes co-formadores, de acuerdo a las particularidades de cada escuela, sus directivos y la comunidad educativa. Algunos de los practicantes relatan que fueron recibidos en un clima de respeto y confianza que generó en ellos la posibilidad de realizar sus prácticas con total tranquilidad y libertad,

estableciendo vínculos con el docente co-formador, en ciertos casos porque ya lo conocían de su paso por la escuela secundaria; en otros, porque resultaron ser profesores del mismo Profesorado o porque tuvieron que establecer nuevos lazos necesarios para su proceso de prácticas.

Estos diversos acercamientos demuestran experiencias particulares; un practicante²⁰ relata:

“Cuando llegué a la Escuela Técnica conté con la confianza de conocer a la docente co-formadora Rosaura, porque era también mi docente en el Profesorado, entonces se hizo como más ameno y al desarrollar las clases tenía más facilidad al hablar con ella sobre algunas cuestiones, sobre lo que iba a realizar. En cuestiones de directivos, me presenté cuando llegué pero luego no he tenido una conversación directa, solamente realizamos otras actividades, por ahí sirvió la docente co-formadora de interlocutora entre mis propuestas y las propuestas de los directivos”.

Plantea otra practicante²¹:

“Estuve en tres escuelas, en Técnica, Normal y Agrotécnica. La primera vez que llegué a la Escuela Técnica fue en el año 2015 y me sentí súper contenta porque soy ex alumna de esa institución. Cuando llegué me recibió la directora que cuando estaba cursando el secundario había sido mi profesora. Me recibieron bien lo secretarios, me acercaron a la sala de profesores y estuvimos hablando sobre mi carrera, el Profesorado de Artes, sobre las prácticas, cómo me estaba yendo y cuando me llevaron al aula también los chicos me recibieron muy bien porque además la docente co-formadora les contó a los alumnos que yo era ex-alumna de la escuela y bueno, estuvimos dialogando sobre mi época como estudiante de esa escuela. Eran todos varones, la mayoría, y sólo tres mujeres había”.

²⁰Entrevista a practicante E.

²¹Entrevista a practicante B.

Estas experiencias expresan una vivencia que es particular de cada practicante; que es única. Se ponen en juego sus historias, sus propias biografías escolares, tanto de la escuela secundaria como en sus trayectorias de formación en el Profesorado, lo que posibilitó construir relaciones entre distintas experiencias educativas. Esto indica que los practicantes están constantemente ligados a la propia biografía escolar y desde allí, al reconstruir su experiencia en la escuela secundaria, logran un posicionamiento muy cercano al alumno al que les van a enseñar –“casi en sintonía con las edades cronológicas”²². En este sentido, la biografía escolar permite sedimentar momentos y hechos de la historia educativa, que luego se vuelven a recuperar en la propia experiencia de formación. Podemos afirmar entonces que “llevan acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa” (Diker y Terigi 1997, p.134).

Por otro lado, este posicionamiento cercano al alumno también se relaciona con las edades de ambos, lo que perciben como una debilidad en la Residencia, en tanto les dificulta generar espacios de “autoridad” en el aula.

Dice un practicante:

*“Es difícil por ahí encontrar el límite en la relación con los alumnos. O sea que no pase a ser un amiguismo. Porque ellos toman rápidamente confianza con los docentes. Y creo que al vernos jóvenes a las practicantes, todavía toman más confianza”.*²³

Éste es un aspecto que presenta una complejidad especial, sobre la cual es importante detenerse a reflexionar. La autoridad en los espacios de práctica es siempre una construcción social. El practicante pone en juego una construcción que se hace con otros: con sus alumnos, con el docente co-formador y con otros docentes, donde algunos aceptan y otros renuncian.

²² Entrevista a practicante C.

²³ Entrevista a practicante A.

Kojève (2006) considera que “la autoridad tiene siempre un carácter legal o legítimo, se le otorga legitimidad por vía del reconocimiento; a su vez, la autoridad le da ‘vida’ a la legalidad de una norma” (en Greco, 2011, p:87). En este sentido, la autoridad implica reconocimiento; y “reconocer es aceptar la autoridad de alguien porque ofrece un espacio para vivir, proyectarse, construir con otros, formar parte de...”(Greco, 2011, p:87).

En este caso, la autoridad no se construye sin reconocimiento. Cuenta su experiencia otro practicante:

*“Bueno, en principio, uno de mis logros fue el tener que presentar la postura como docente, por así decirlo, frente a los alumnos, porque no es un primario sino que es un secundario y cuesta esto de verme como docente con ellos porque me sentía que estábamos casi en la edad medio iguales. Entonces asumir la autoridad y ser vos la autoridad cuando también estás en el profesorado como alumno, por ahí cuesta”.*²⁴

Asumir la autoridad implica asumir un posicionamiento desde el rol de docente, que debe ser pensado y repensado en torno al proceso de prácticas. Supone una construcción real de empoderamiento, que implica correrse, por un momento, del lugar de estudiante de Profesorado para posicionarse como docente; pero a la vez siendo capaces de pensar en estos procesos para encontrar nuevos sentidos al acto de enseñar. Este posicionamiento ubica al practicante en un lugar incierto y complejo en el que debe construir acuerdos y negociaciones constantes con los alumnos y sostenerlos a lo largo de todo el proceso de prácticas. Estas decisiones están atravesadas no sólo por pautas y normativas que hacen a la convivencia en el aula durante el tiempo que establece la Residencia, sino también por aquellos saberes y

²⁴ Entrevista a practicante C.

conocimientos que se ponen en juego allí; los que aprendieron como estudiantes en el Profesorado y aquellos que pueden construir a partir de estas experiencias de enseñanza.

Aquí es donde la figura del practicante comienza a ser observada y evaluada constantemente por el docente co-formador y sostenida desde el acompañamiento por los profesores del Taller. Se generan tensiones entre diversas posturas y surgen algunas dificultades para el practicante en la construcción de la autoridad con los alumnos, lo que lo ubica en una situación compleja y dinámica. Intervienen posturas, ideologías, entran en juego la trayectoria escolar del practicante, su propia experiencia como estudiante de Profesorado, y los “otros”, los alumnos con sus ideas, demandas e inquietudes. Se procura desde el lugar de la práctica pensar a la autoridad como reconocimiento (Greco, 2011) desde el cual el rol de docente que asume el practicante es pensado, evaluado, puesto en tensión.

- La elaboración de la propuesta de enseñanza

La planificación es una herramienta necesaria que debe construir el practicante en su proceso de Residencia para programar la enseñanza; le posibilita recuperar tanto su dimensión intelectual como su imaginación creadora. Es necesario que el practicante pueda pensar por anticipado las acciones, prever los recursos, para lograr de este modo mejores aprendizajes en los alumnos. Por este motivo es posible pensar una planificación didáctica que sea abierta, flexible y sensible a las influencias del exterior, incorporando esa realidad cambiante de manera lógica y realista.

Desde mi lugar como profesora del equipo que compone el Taller de Docencia IV, es importante aclarar que las planificaciones de los practicantes se enfocaron en un nuevo diseño que fue acordado y consensuado entre los docentes del equipo de prácticas y las

demandas de las Instituciones asociadas. Los docentes co-formadores consideraban que las planificaciones que se venían realizando en años anteriores eran “muy narradas y extensas” y que no les ofrecía cierta claridad y organización en la programación de la enseñanza. De esta manera se logró un diseño de planificación que reunió las inquietudes de los docentes co-formadores y los requerimientos teóricos y prácticos del Taller. En base a ello, los practicantes elaboraron una planificación más estructurada, pero que al mismo tiempo permitió cierta flexibilidad en la organización de las propuestas de enseñanza y de los tiempos y espacios de la clase.

En este sentido, un practicante comenta:

*“Se me presentó una dificultad porque veníamos planificando de una manera totalmente distinta respecto de lo que fue en el Nivel Primario, y ahora en el Nivel Secundario se cambió a una planificación mucho más compleja. Se sintetiza un poco más y eso se complica en lograr planificar todo en pocas palabras, digamos”.*²⁵

La experiencia de otro practicante:

*“Las planificaciones se me dificultaron un poco al principio. Me parece que como al resto de mis compañeros veníamos de un formato de planificación anterior que utilizábamos en el Taller de Docencia III donde practicamos en el Nivel Primario y era totalmente diferente a la que aprendimos en el Taller de Docencia IV”.*²⁶

Estos relatos demuestran que el cambio que se efectuó en el diseño de la planificación generó un nuevo proceso de aprendizaje en los practicantes y una programación de la enseñanza diferente, a la cual debieron ajustarse. Esto provocó, en un primer momento,

²⁵Entrevista a practicante H.

²⁶Entrevista a practicante D.

algunas dificultades en los procesos de Residencia de los estudiantes que luego fueron superando. Puede entenderse aquí que la planificación generó un espacio de construcción y reconstrucción de saberes, de idas y vueltas, de sortear obstáculos, que implicó revisar lo hecho y apropiarse del nuevo diseño. Podemos entender este devenir como un proceso de negociación en el cual, como dijimos anteriormente, se tuvo en cuenta la experiencia de los profesores del Taller y las demandas y necesidades de los docentes co-formadores. No sólo se negociaron los argumentos para realizar este nuevo diseño, sino que también se realizó el seguimiento de cada uno de los practicantes. Es importante aclarar que se pusieron en juego los saberes y trayectorias culturales de los practicantes, sus opiniones y relatos sobre sus propias experiencias de enseñanza en las aulas durante los encuentros semanales del Taller, donde fue importante que prevalezca la escucha, el diálogo, los interrogantes y la negociación de argumentos para ajustarse a este nuevo diseño. En este sentido, la experiencia de algunos practicantes:

*“Mi problema en las prácticas era llevarlas a cabo. O sea era la acción de esa planificación en el aula. No en sí la elaboración”.*²⁷

*“Sí, me pasó diferente en las dos escuelas donde estuve. En una escuela sí, como ya dije, lo hablamos primero con el docente co-formador y él me iba orientando de acuerdo a lo que ya conocía del grupo. Pero en la otra escuela tenía que seguir mucho las pautas o las maneras de trabajar que ya tenía la docente co-formadora y en algunos casos llegaba a decirme qué actividad tenía que hacer con los chicos y no podía ser tan abierta con las propuestas y las actividades”.*²⁸

²⁷ Entrevista a practicante E.

²⁸ Entrevista a practicante F.

*“Pasar a este nuevo formato donde había que ser mucho más sintético e ir al grano y, bueno, como a varios de mis compañeros, la cuestión de los objetivos es una cuestión muy importante que pude superarla y a la vez ser consciente de la evaluación, es decir cómo se iba a evaluar la clase y tener en cuenta, y no sólo si terminó el trabajo sino también lo actitudinal, cómo se ha desenvuelto el alumno con el docente y con sus compañeros”.*²⁹

Otros relatos:

*“No se me presentaron dificultades a la hora de elaborar mis planificaciones más que las que tenían que ver con el tiempo que destinaba para cada actividad, cosa que fui superando a medida que se iban dando los encuentros con el alumnado.”*³⁰

*“Trabajé en una de las escuelas con una alumna con discapacidad, entonces tenía que estar viendo otros materiales, otras alternativas y ella trabajaba al mismo ritmo que sus compañeros, a lo mejor con otras técnicas que le favorecían. Y yo creo que eso no sólo se tiene que aplicar para los chicos con alguna discapacidad, o que tienen adecuaciones, o que hay que hacer una planificación aparte, sino que se debería pensar en el grupo en general. Porque todos tienen sus diferentes ritmos para aprender, para trabajar... yo creo que se tendría que dar más libertad al alumno en ese sentido, más dinámica con los materiales y otros tiempos.”*³¹

Estos relatos muestran la experiencia que tuvieron los practicantes en la elaboración de las planificaciones. Algunos de ellos manifiestan que han tenido dificultades en la confección de la planificación, ya que el nuevo diseño les resultó más estructurado. Mientras que otros expresan que no tuvieron problemas y que sólo se detuvieron en los “tiempos” de la programación de la clase. Solo una parte manifiesta algunos inconvenientes en el desarrollo

²⁹ Entrevista a practicante G.

³⁰ Entrevista a practicante I.

³¹ Entrevista a practicante F.

de diversas propuestas de enseñanza en una misma planificación, en el caso de tener grupos de alumnos con estudiantes integrados. Esto muestra cómo los practicantes fueron elaborando sus planificaciones de acuerdo al grupo de alumnos que les tocó y teniendo en cuenta ese contexto educativo. Este acercamiento implicó que contextualicen sus propuestas de enseñanza, siguiendo los contenidos concedidos por el docente co-formador e intentando construir acuerdos sobre los mismos y para el diseño de las actividades. Algunos practicantes tuvieron flexibilidad en la elaboración de las propuestas y pudieron coordinar los tiempos de la enseñanza, y otros se vieron más limitados y controlados por el docente co-formador.

- Entre la planificación y la situación de enseñanza

Analizar las diversas situaciones didácticas que han atravesado los practicantes en sus procesos de Residencia, implica abordarlas desde un posicionamiento en el que entra en juego también mi experiencia como docente de este Profesorado. Un lugar que invita a la reflexión diaria y que requiere analizar la cotidianeidad de las situaciones didácticas que viven los practicantes en estos procesos de práctica. En este sentido, es posible pensar a la enseñanza como un espacio de problematización del saber.

Podemos ver aquí algunos relatos de los practicantes acerca de las diversas situaciones didácticas que vivieron:

“Me pasó en la primera práctica que me sobró casi 40 min de tiempo debido a que lo planificado era asistir a la muestra del artista Pablo Bernasconi; lo cual se esperaba que llevara todo el tiempo de la clase; pero por cuestiones de organización de la muestra, volvimos nuevamente a clase y allí tuve que improvisar. Decidí aprovechar ese tiempo para dar una introducción de la asignatura y específicamente de mi objetivo en el aula como docente practicante. Así surgió como pregunta: ¿qué era para los alumnos el arte?. Abriendo

un debate casi filosófico donde terminé por no obtener ninguna respuesta, pero sí muchas preguntas por parte de ellos.”³²

“Sí, hice algo totalmente diferente a lo que había planificado, o sea, tuve que improvisar en el momento. En la actividad que había planificado había conceptos y contenidos que los chicos todavía no manejaban, entonces como que tuve que volver atrás y volver a dar esos contenidos para después poder trabajar sobre lo que había planificado”.³³

Otra experiencia de un practicante:

“Lo que sí hice fue recortar la actividad, no llevar a cabo la actividad completa. Me pasó por ejemplo en una actividad que yo les propuse hacer un libro ilustrado que constaba de elaborar un personaje y después escribir la historia; y me pasó que se entusiasmaron con el personaje que era lo primero y es como que no lograba que continuaran con la segunda parte. Entonces lo dejé pasar. Como que me enfoqué más en el dibujo.”³⁴

A partir de estos relatos describen particulares experiencias de enseñanza donde la “práctica” puso en juego diversas construcciones metodológicas, ideas, saberes y cada practicante desde su situación particular puso en escena su forma de pensar y actuar con un grupo de alumnos determinado. En algunas experiencias los practicantes lograron establecer vínculos significativos con los alumnos y un diálogo enriquecedor con su propia formación a partir del acompañamiento de los docentes de práctica. En otros casos, necesitaron recurrir a orientaciones y sugerencias teóricas y metodológicas de otros docentes del Profesorado en relación a cuestiones específicas que hacen a la enseñanza del Arte. Por ejemplo, algunas sugerencias referidas a la Historia del Arte, otras relacionadas con lo metodológico. Esto

³² Entrevista a practicante A.

³³ Entrevista a practicante D.

³⁴ Entrevista a practicante E.

supone una instancia de análisis sobre la enseñanza que debe realizar el practicante y construir un posicionamiento a partir de su propia experiencia. Reflexionar sobre su trayectoria le permite construir un posicionamiento que le dé seguridad y respaldo.

En cada uno de estos relatos, los practicantes muestran recorridos que fueron construyendo, unos más particulares que otros, recorridos que permitieron rever ciertas prácticas, que obligaron a reformular las estrategias de enseñanza; y en otros casos la prioridad fue fortalecer algunos vínculos, reconocer al otro como diferente, diverso y capaz de aprender desde otro lugar con un potencial de saberes y experiencias que es importante nutrir. Esto sucede en el escenario mismo de la enseñanza, donde el conocimiento permite ser interpelado y la realidad educativa más inmediata lo atrapa y le es importante enseñar y aprender desde allí. En este sentido, remitirnos al *saber en situación* implica, en palabras de M. A. Migueles (2001), poner en juego un saber que se construye allí, con ese grupo de alumnos, con esas particularidades áulicas e institucionales. Durante estos procesos de prácticas, los practicantes estuvieron permanentemente revisando sus propuestas, lo que implicó muchas veces modificar las actividades y realizar nuevos análisis. Un proceso que se constituyó a partir de la misma situación de la enseñanza donde algunos pudieron identificar que lo que habían propuesto no era adecuado al grupo de alumnos y que no era posible de ser enseñado en ese contexto; otros tuvieron que reconstruir a partir de allí una actividad diferente a la planificada, o pensar en otros recursos porque el tiempo de la clase fue reducido por un imprevisto. Esto sucede en la misma ocasionalidad de la enseñanza, lo que permite que el practicante realice en ese momento un proceso de revisión y de análisis sobre lo que acontece en la situación. En este sentido, “Cada situación de enseñanza es un acontecimiento.. (...) La enseñanza acontece en su puesta en escena, su esencia es ser ocasional” (Migueles, 2013, p.3). De esta manera, el practicante debe elaborar una nueva

propuesta de enseñanza con lo que puede pensar a partir de allí, con lo que le brinda esa realidad áulica, revisando los contenidos enseñados, lo metodológico, los recursos, los tiempos y espacios que constituyen esa situación de enseñanza.

En este sentido, el practicante se constituye como tal a partir de la reconstrucción de su propia experiencia educativa, lo cual supone un compromiso total con la acción misma desde su relación con el saber. A esta “relación con el saber” podemos pensarla como la disposición de alguien hacia el saber, que implica cierta estabilidad y a su vez cierta intimidad con el saber y con el propio saber (Beillerot, 1998). Es decir, en esta “relación con” se pone en juego tanto el placer como el sufrimiento del practicante en su relación con el saber a enseñar. Esta perspectiva se centra en el sujeto, en su apropiación, en su aprehensión o su acceso al saber de modo personal. Esto supone una representación del sujeto que expresa una vivencia. En este caso, la relación del practicante con el saber a enseñar expresa un modo de vinculación con el objeto de conocimiento, que se puede relacionar a su vez con el propio “deseo” de saber. Ese deseo que durante el mismo proceso va tomando otros sentidos y que también se fortalece a partir del deseo de los otros: los alumnos, el docente co-formador, los profesores de prácticas, otros docentes.

Como expresan estos relatos, se construyeron estrategias de enseñanza que pusieron en juego diversos intereses y deseos: el propio deseo de enseñar de los practicantes en relación al deseo de aprender de sus alumnos, tanto como sus intereses y trayectorias. Esto supone otro modo de relación del practicante con el saber a enseñar, a partir del deseo de sus alumnos. En ese vínculo el practicante revela su propia relación con el saber que enseña (Blanchard Laville, 1996).

-Las “Prácticas” en el currículum de formación docente en Artes Visuales

Es importante comenzar este apartado rescatando que se concibe al currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales (De Alba, 1991). En este sentido, se analiza cada currículum involucrado en esta investigación en sus aspectos estructurales-formales y en sus aspectos procesales prácticos, desde el Profesorado de Artes Visuales y desde las Instituciones Educativas asociadas donde se inscriben las prácticas educativas de los practicantes en diversas experiencias.

En este aspecto los practicantes relatan sus opiniones y puntos de vista respecto de la conformación del currículum en el Profesorado.

La voz de un practicante:

*“Sí, me sentí preparada porque en el momento que yo realicé las prácticas no adeudaba ninguna materia de los años anteriores. Pero considero como negativo que las correlatividades del Profesorado de ese plan habilitaban a realizar las prácticas sin haber aprobado materias básicas o esenciales para la enseñanza de las Artes Visuales”.*³⁵

Otro practicante comenta:

“Yo creo que tendría que darse alguna materia que refuerce la escritura. Porque considero que en un momento a mí me faltaba y por eso por mi parte decidí trabajar lo que era la escritura, pero también sería interesante que la institución acompañe desde primer año con esto. Porque cuando se llega a planificar te encontras, o incluso en el proyecto final, con que tenes que escribir desde

³⁵Entrevista a practicante A.

*vos misma y resulta muy difícil, entonces para uno mismo resulta difícil y también para el que te está corrigiendo”.*³⁶

Por otro lado:

*“Si, todas las materias cursadas y aprobadas hasta el momento me ofrecieron herramientas y recursos para llevar a delante esta instancia. Considero importante anexas a la propuesta curricular del profesorado un taller de expresión corporal que ayude a mejorar la postura frente a un grupo numeroso de alumnos.”*³⁷

El currículum pensado como “un campo de contacto e intercambio cultural” (De Alba, 1991 p.5) implica que en su conformación se generan confrontaciones de intereses por la selección de contenidos. A través de los relatos de los practicantes se narran experiencias que podrían entenderse como *discontinuidades* en la formación misma del Profesorado que generan algunos *vacíos* en la enseñanza, expresando que llegan a las prácticas con algunos saberes que no han sido aprendidos, apropiados, adjudicando esto a una especie de faltas en la formación académica o “huecos”– siguiendo a M. A Migueles³⁸(2013). En este sentido, se podría pensar desde el Instituto Formador en la refundación de aquellos saberes que cada practicante enseña en sus procesos de práctica. Esos saberes que ya fueron enseñados y estudiados en otros tiempos y que ahora los practicantes deben recontextualizar según las nuevas situaciones.

Desde los procesos de práctica los estudiantes enseñan a partir de un currículum que es abordado no sólo desde los “aspectos estructurales-formales”; esto es, atendiendo a las

³⁶Entrevista a practicante B.

³⁷Entrevista a practicante I.

³⁸ La autora hace referencia a la “crisis inevitable que suponen las ‘prácticas de enseñanza’” en los estudiantes. “Crisis que destaca las faltas, los huecos, la refundación de saberes, la experiencia de sí en los mismos límites de la condición humana”. (Migueles, 2013, p.251)

disposiciones oficiales y programas de estudio presentados por el docente co-formador, la organización jerárquica de la escuela y las legislaciones que norman la vida escolar; sino que también estos saberes se estructuran en base a los “aspectos procesales-prácticos”, fundamentales para comprender tanto su constitución como su devenir en las instituciones escolares destino de esa práctica, el contexto social y cultural.

Sólo una minoría expresa un abordaje más limitado y acotado por los lineamientos curriculares y lo que está establecido en el programa de la materia.

La experiencia de un practicante:

*“Uno siempre va al curso a generar debates, quiere que el alumno participe, que pregunte, que si sale un tema disparador que pueda ser interesante y que te pueda llevar a una práctica más interesante u otro tipo de actividad, vos decís “esto me viene genial” y no porque hay que seguir con la curricula o porque tenes que seguir con determinado tema después; y vos decís que cuando se pudo disparar un tema o hacer una actividad, genial. En ese sentido por ejemplo la escuela es como que está pendiente de la curricula, de que no vamos a llegar con los contenidos”.*³⁹

Por otro lado:

“A partir de un audio de Eduardo Galeano titulado “El Miedo Manda”, los alumnos debían realizar una composición figurativa, donde se denoten sus propios miedos. Realmente fue una actividad exitosa, no solamente por el resultado estético-visual, sino porque el alumnado en general pudo expresarse con tal libertad y contar sus miedos, sus debilidades ante sus compañeros. Esta actividad no solo sirvió para que yo conozca más profundamente a los

³⁹Entrevista a practicante F.

alumnos, sino que ellos desnudaron ante los demás compañeros sentimientos bien ocultos en lo profundo de cada uno”.⁴⁰

Cuando el practicante prepara su clase, construye un escenario educativo, inicia una secuencia de actividades y elabora estrategias y recursos para que esa propuesta pueda llevarse a cabo, con una suerte de demanda de “novedad” en las propuestas que se impone el mismo practicante. Trata de interrumpir lo habitual de las prácticas cotidianas en las escuelas destino. En esa preparatoria pone en juego el tiempo escolar, prevé momentos distintos de la enseñanza, supone espacios, diálogos y momentos para la construcción de saberes. En tanto decide y prevé, será la realidad áulica la que determine esta puesta en escena.

En este sentido, el practicante aprende sobre la enseñanza cuando planifica, cuando toma decisiones, cuando pone en práctica el diseño y reflexiona sobre las propias prácticas para reconstruir sus próximas intervenciones.

En este aspecto, un practicante expresa:

“Cuando llegué a la Escuela Normal noté que los alumnos tenían en su momento 13 trabajos en hoja de papel canson, entonces pensé las actividades en otro soporte que no fuera ese tipo de hoja, o que trabajen plegado y que utilicen las hojas de diferentes maneras, formatos, pero lograr sacarlos de ese soporte habitual. Lo mismo en la Escuela Agrotécnica trabajé mucho lo que es la construcción, la escultura, salvo cuando dimos perspectiva, pero mi idea era acercarlos propuestas novedosas que a mí también me gusten poniéndome en el lugar de ellos”.⁴¹

⁴⁰Entrevista a practicante I.

⁴¹Entrevista a practicante B.

Las actividades son acciones que proponen los practicantes para sus alumnos en los procesos de Residencia, las cuales procuran ser novedosas y originales para generar otros procesos de aprendizajes, “las actividades son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación” (Anijovich y Mora, 2009, p.26).

A través de los relatos de los practicantes se pueden analizar diversas experiencias de enseñanza donde se crearon las condiciones necesarias para que los alumnos construyan aprendizajes.

En este sentido, la experiencia de un practicante:

*“Para elaborar cada propuesta educativa tuve en cuenta lo vivido en las observaciones previas del curso. Mis planificaciones giraban en torno a las emociones, la expresividad y la originalidad de la técnica y de las propuestas, utilizando muchas veces la literatura como punto de partida, para que sea significativamente enriquecedor para todos y cada uno de los alumnos, siempre adecuándome a los contenidos proporcionados por la docente a cargo”.*⁴²

A partir del diseño de las estrategias de enseñanza es posible construir escenarios diversos que promuevan en los alumnos procesos interactivos entre los nuevos saberes que el practicante quiere enseñar y los ya conocidos, con los que los alumnos cuentan en sus bagajes culturales, en sus experiencias previas. Pero el sentido que le otorgan los alumnos a las actividades de aprendizaje depende también del contexto social, cultural y del entorno educativo, de aquello que sea significativo para esa comunidad escolar.

Tal como lo planteaba un estudiante:

“Estos alumnos al decidir ir a una Escuela Técnica, de por sí ya eligen una cuestión más mecánica. Bueno, para mí un gran logro fue poder llegar a los alumnos a los que no les

⁴²Entrevista a practicante I.

*estaba llegando mi propuesta. Porque con muchas propuestas que di en un principio no daba con el tema, no lograban tener interés, y bueno luego concreté con la última propuesta, que fue una propuesta de trabajo en grupos, los compañeros eran los responsables de que todos trabajen, o si alguno no trabajaba. Y lo que principalmente los movilizó fue el compromiso con sus pares, más que el compromiso con el docente. Otra de las cosas que me pareció buena fue pensar como alumno qué quisiera recibir y pensar como docente cómo podría llegar a cumplir eso. Es decir, el hecho de posicionarme en ambos roles. Si yo estoy brindando algo, o un contenido que de por sí yo sé que es un contenido aburrido, si ya a mí me parece así, estimo que para el alumno también lo sea”.*⁴³

Aquí aparece el apasionamiento y gusto del practicante que pretende contagiar a los alumnos; esa necesidad de transmitir a través de su enseñanza la pasión que él siente por lo que enseña y que eso se transforme en deseo por aprender, despertar el interés, poniéndose en el lugar de alumno y pensar desde allí sus gustos, sus prioridades. El compromiso que pone en juego durante sus prácticas parece vislumbrarse a través de lo que enseña. Y esto se ve reflejado en el relato.

-La evaluación en los procesos de práctica

La evaluación es una herramienta muy importante durante los procesos de práctica de los practicantes y como tal es capaz de promover cambios en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Es una instancia participativa formativa y necesaria para la producción de estrategias didácticas significativas. Esto implica un proceso de reflexión y de análisis constante del practicante sobre su propia práctica, posibilitando también pensarse a sí mismo.

⁴³Entrevista a practicante G.

El abordaje de la evaluación desde el Taller se construye en un proceso complejo en tanto es una práctica social que está anclada en los “procesos de enseñanza” de los estudiantes de Profesorado y como tal impacta de múltiples maneras tanto en los docentes del Taller como en los mismos practicantes. En este sentido, recuperando palabras de Margarita Poggi (2008, p.37), la evaluación se vuelve una “lectura orientada” sobre aquello que se evalúa, lo que determina un proceso de interacción constante entre los profesores de práctica, el practicante y la práctica misma.

A partir de sus relatos, los practicantes expresan que evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos desde sus propias experiencias implicó un proceso complejo y con algunas dificultades, tanto desde la planificación como desde la práctica misma:

“Lo que más me costó en las planificaciones fue la evaluación. Lo que más me costó en el sentido de que uno siempre está pensando evaluar, en observar al alumno o en darle una nota. Yo lo sentía así al principio cuando empecé a planificar. Después cuando fui avanzando con las planificaciones y entendí bien lo que era el concepto de evaluación, donde uno está evaluando constantemente y no solamente una evaluación de poner una nota, sino de evaluar todo lo que es el proceso, lo que el alumno aprendió, y lo que uno también va aprendiendo con el alumno, generando debates o el cierre de una clase y ese tipo de cuestiones que al principio yo no lo tenía en cuenta pero después, con el proceso de la práctica, uno lo va incorporando y va entendiendo que la evaluación no sólo se da al final de la clase o cuando se termina de hacer el trabajo, sin constantemente y que se evalúa todo, desde el proceso, la técnica hasta uno mismo se va evaluando si funcionó la actividad, si la puede dar con otro grupo y demás”.⁴⁴

En este aspecto, la evaluación supone un espacio de decisiones en torno a lo metodológico y respecto del posicionamiento teórico que tome el alumno practicante para

⁴⁴Entrevista a practicante F.

construirla como un proceso de reflexión y de análisis. Decisiones que deben ser colectivas, construidas con el docente co-formador a través de la negociación de acuerdos y criterios que tornen significativos el aprendizaje de los alumnos.

Un practicante lo demuestra en su relato:

*“En el momento de la evaluación también me tocó tomarles una evaluación que la hizo la docente co-formadora, a la cual se negó totalmente la mayoría. No sé si lo llamaría frustración pero uno como docente también se pregunta qué está pasando en el aula, y eso me llamó muchísimo la atención, porque la mayoría del grupo respondía en clase, te hacían preguntas donde vos siempre tenías que ir a lo mejor más allá del tema que habías planificado, porque se había generado un montón de interrogantes y cuando llegó el momento de la evaluación escrita se negaron. Ni siquiera leyeron las preguntas. Eso fue un obstáculo”.*⁴⁵

En este sentido, la evaluación se volvió un condicionante del practicante ante las exigencias del docente co-formador. Debió llevar a la práctica una evaluación que no fue diseñada por él y que al mismo tiempo tuvo que ajustarse a un formato evaluativo establecido. En este sentido, la evaluación no pudo ser pensada como un proceso que permitiera “mediar” la relación de los alumnos con el conocimiento; tampoco fue diseñada para crear “desafíos” y conocer a través de ella cuáles eran los conocimientos de los alumnos y qué aprendieron durante el proceso de Residencia del practicante. En este caso, se dio una resistencia por parte del alumnado hacia la evaluación que propuso el practicante, sobre todo al formato de la misma, generando un clima de rechazo que condicionó la práctica evaluativa. Se puso en juego la subjetividad de los alumnos y esto se reflejó en la negación a realizar esta evaluación.

⁴⁵ Entrevista practicante F.

Por su parte, el practicante pensó en prácticas evaluativas alternativas más dinámicas y flexibles, que posibiliten a los alumnos participar de otros espacios de aprendizaje, también pensados desde la situación evaluativa.

*“Pero sí, yo como docente hubiese buscado otra alternativa que no sea una evaluación de preguntas y respuestas y más que nada en este espacio que puede ser mucho más abierto o que se pueden generar otros aprendizajes (...) Yo pienso por hay otras maneras de evaluar al alumno, porque los chicos sabían, es más, lo veíamos en los trabajos, en el día a día de las clases, pero se negaban totalmente al formato de la evaluación escrita. Que eran preguntas que se las haces fuera de un examen y te las sabían responder correctamente”.*⁴⁶

Estas experiencias llevan a pensar en la necesidad de contar permanentemente con espacios de análisis y de reflexión sobre la propia práctica desde la formación en el Profesorado, de modo tal que los practicantes puedan comprender de qué manera sus concepciones atraviesan los procesos evaluativos que despliegan en sus prácticas, con el objetivo de mejorar sus estrategias de enseñanza y, a través de ellas, los aprendizajes de sus alumnos. En este sentido, se reflexionó desde el Taller en torno a esta experiencia particular y en lo que respecta a las evaluaciones escritas en los espacios curriculares de Arte. Se generaron inquietudes e interrogantes entre los practicantes sobre por qué los alumnos en las escuelas secundarias se resisten a este formato de evaluación y qué dificultades puntuales se presentan ante estas prácticas evaluativas en Arte. Se pensaron algunas consideraciones en función de esta experiencia y se analizaron las clásicas prácticas evaluativas, revalorizando la evaluación escrita con propuestas “novedosas” y que despierten curiosidad en los alumnos, sin necesidad de caer en evaluaciones tradicionales que encasillen y constriñan los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, desde el Taller se acompañó a este practicante

⁴⁶ Entrevista practicante F.

con orientaciones metodológicas necesarias que colaboren con su intención de construir una nueva propuesta evaluativa que cree las condiciones para que los alumnos puedan expresarse libremente y amplíen su campo de conocimiento. En otras palabras, lograr que la evaluación no signifique una práctica que impida y obture la construcción de saberes y las formas de expresión artística en el espacio de las Artes.

- La experiencia de formación en la particularidad del Taller de Docencia IV.

Relaciones con profesores, docente co-formador y con sus compañeros

Los docentes son el producto de un largo proceso de formación y socialización durante el cual se van integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento. Retomando a Zeichner (1993), los profesores son “profesionales reflexivos” y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que permite que construyan sus propias acciones a partir de la reflexión y del análisis cotidiano.

En este sentido, diferentes docentes intervienen en el proceso de formación del practicante en las instancias de práctica (profesores del Profesorado y docentes co-formadores). Desde el programa del Taller de Docencia IV⁴⁷ se entiende por docente co-formador a aquel profesor que recibe practicantes y residentes en el grupo-clase que tiene a su cargo en las Instituciones Educativas y realiza un acompañamiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. Su rol es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender sobre las prácticas de enseñanza. Durante

⁴⁷ Programa Anual del Taller de Docencia IV. Profesorado de Artes Visuales. Escuela Municipal de Bellas Artes “Intendente Ángel Orlando Pedrazzoli”. 2016.

los procesos de prácticas se producen múltiples relaciones y vínculos entre el practicante y el docente co-formador. Se construye una trama de relaciones y lazos intersubjetivos que ponen en juego acuerdos y desacuerdos; se entrelazan culturas institucionales, confluyen estilos de formación, rituales y lógicas de funcionamiento en un devenir “revoltoso” que supone la práctica misma y en la cual el practicante tiene que encontrarse consigo mismo y con los otros: alumnos, docentes co-formadores, docentes del equipo de práctica, otros docentes.

Los relatos de los practicantes muestran un vínculo con el docente co-formador que orienta su proceso de prácticas:

*“El docente tenía la obligación de darme los contenidos. Pero al ser contenidos muy generales me habilitaba un amplio campo para que yo realizara la actividad que deseaba, eligiendo la temática, la técnica gráfica y las herramientas”.*⁴⁸

*“Y entonces cuando yo tenía pensado y diagramado qué realizar en cada clase, nos sentábamos a dialogar y yo le explicaba lo que iba a realizar las siguientes semanas y ella la verdad que aceptaba mis ideas, me sugería en cuanto al abordaje de determinados conceptos, material bibliográfico”.*⁴⁹

La experiencia de otros estudiantes:

*“Me acompañó durante el trayecto de prácticas y siempre aconsejándome sobre cómo podía tener conocimiento sobre los alumnos, o ciertas sugerencias, que me ayudaron mucho durante el trayecto de la práctica, como ser el planteamiento de las actividades, cómo trabajarlo”.*⁵⁰

⁴⁸ Entrevista a practicante A.

⁴⁹ Entrevista a practicante B.

⁵⁰ Entrevista a practicante D.

“Porque cuando estás llevando a cabo una clase que dura muchísimo tiempo y si el docente no te está acompañando, quizás nunca vamos a revertir una situación o una experiencia que podría haber sido más favorable. Y el docente siempre presente, dando consejos o acompañando, incluso en el mismo momento de la clase me hacía preguntas si los alumnos no me hacían preguntas, ella hacía preguntas para que los chicos puedan comprender mejor. Y eso te ayuda porque a lo mejor uno muchas veces por los nervios o al estar frente a un grupo se escapan algunos conocimientos o conceptos que son básicos, entonces si el docente co-formador está escuchando está también haciendo preguntas para que uno pueda ser más favorable o enriquecedor para el alumno.”⁵¹

Por otro lado:

“Sí, conté con las sugerencias de la docente co-formador, por el hecho de conocer al grupo de alumnos bien a fondo y a la vez las características de los mismos. Si bien no dejé llevarme por “supuestos” sobre algunos alumnos y decidí investigar yo eso, y no ingresar al aula y que me digan, mirá el que se sienta allá es revoltosos, sino, bueno, ir a observar y sacar mis propias conclusiones. Pero sí me han servido mucho las sugerencias y creo que principalmente era ella quien conocía más a los alumnos, entonces por ahí debía respetar sus sugerencias”.⁵²

Estos relatos muestran que en los espacios de práctica, en las escuelas asociadas, los docentes co-formadores se constituyen en *coordinadores disciplinares* (Liliana Sanjurjo, 2009) cuya función es crear un clima de confianza y de diálogo con los practicantes y con los docentes del Taller. El acompañamiento de los docentes co-formadores los iba guiando desde la realidad áulica, siempre desde un clima de respeto, orientando la mirada del practicante respecto de la situación de enseñanza.

⁵¹ Entrevista a practicante F.

⁵² Entrevista a practicante G.

Por otra parte, algunos de los practicantes fueron modificando y revisando su posicionamiento en las prácticas, también con las sugerencias y orientaciones de los profesores del Taller en cada uno de los encuentros semanales y con las devoluciones que éstos realizaban sobre sus procesos de práctica a modo de registro evaluativo, luego de haber observado su recorrido. Así mismo,

En este sentido, es posible pensar en la práctica educativa en tanto “experiencia formativa” (Larrosa, 1995), entendiendo por esto todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive. Es lo aprendido, en tanto “nos pasa”, como sujetos, por oposición a lo que simplemente pasa. El lugar que le es concedido al profesor del Taller como al docente co-formador, es un lugar de reconstrucción permanente y de decisiones interpelantes. Por este motivo, debe ser un lugar valiosamente cuidado y protegido. Como sostiene M. A Migueles (2013), supone poder sostenerlo con responsabilidad, considerando que el profesor que acompaña a los alumnos en este proceso no está sólo para aprobar o desaprobar planes o clases sino para apuntalar, para andamiar su tarea. “Es un ‘sujeto de supuesto saber a mano’ para el practicante, no para tomar su lugar, sino para sostener desde un lugar de asimetría aquello que para el practicante pueda tornarse complejo, desconocido, desconcertante, imposible” (Migueles, 2013, p. 250); que lo ubica en un lugar incierto.

En otros relatos, los practicantes expresan que no han tenido el acompañamiento del docente co-formador durante su proceso de práctica y de esta manera fueron reconstruyendo los espacios de formación desde la situación de enseñanza “casi en soledad”.

“Sí, en ese caso yo creo que eso me faltó. O sea, yo lo sentí como que faltó más orientación. Es como que me dejaron estar. Bueno, yo tampoco pedí, pero por ahí a mí no me hubiese molestado y creo me hubiese servido un poco más”.⁵³

⁵³Entrevista a practicante E.

*“No para nada. Porque la docente a cargo del espacio estuvo todo el tiempo de licencia todo el tiempo que yo practiqué. Yo tuve con esta docente 12 encuentros y ella habrá estado 3 encuentros. Las demás docentes fueron reemplazantes y las chicas que venían a reemplazar estaban en contexto de incertidumbre, porque no tenían un hilo conductor de lo que los chicos venían haciendo durante todo el año”.*⁵⁴

En estas experiencias no hubo un acompañamiento continuado de los docentes co-formadores, por lo tanto las orientaciones y sugerencias que recibieron los practicantes respecto de ciertos contenidos a enseñar y en la confección de cada planificación, fueron sólo por parte los docentes del Taller. Este proceso se constituyó a partir de un diálogo fluido de los practicantes con el equipo de prácticas que se sujetó a las circunstancias de la realidad escolar; pero que también presentó algunos “vacíos” que hizo que se sintieran más inseguros y con muchas incertidumbres en la cotidianeidad del aula.

- El sentido de la enseñanza del Arte en el Profesorado y en la Escuela Secundaria

Retomando los relatos de los practicantes, es importante analizar aquí el tiempo destinado a la enseñanza de las Artes Visuales en las diversas Instituciones Educativas destino de la práctica. Ellos consideran que es limitado; la fragmentación de los módulos condiciona las propuestas de enseñanza, la utilización de determinados recursos y materiales, hasta el diseño mismo de la planificación.

Según sus relatos, la “movilidad” de los tiempos destinados a la enseñanza sucede a diario. Estos tiempos se ven atravesados no sólo por el tiempo de la enseñanza, las actividades planteadas, la utilización de determinados recursos, sino también por lo que

⁵⁴Entrevista a practicante H.

sucede de improviso, por lo que “acontece” allí, en ese momento. Aquí el tiempo y el sentido de los saberes escolares condicionan la producción artística.

En este aspecto, algunas voces de los practicantes:

*“La intención de enseñar Artes Visuales en la escuela secundaria no es la misma que la del Profesorado. El Profesorado te prepara para ser un educador de alumnos expresivos a través del arte y libres en su expresión. Pero en las escuelas secundarias nos encontramos con un plan poco flexible en tiempos y espacios donde el alumno debe realizar una actividad con determinado tema y técnica sólo una vez por semana. En este sentido, sólo se prioriza que el alumno aprenda contenidos y técnicas determinados. No se le da mucho espacio a su opinión”.*⁵⁵

*“Lo que yo creo, es que la finalidad de las Artes Visuales retomando mi experiencia en la escuela secundaria fue como una hora de “relajación” como “un dejarme llevar”. Quizás porque me gustaba. Creo que los chicos no lo piensan mucho, es como que, bueno, saben que es una materia para dibujar donde se enseñan conocimientos. Aunque por ahí más conscientemente o de otra manera te abre la mente”.*⁵⁶

En estos relatos se puede advertir que al abordar el sentido de la enseñanza del Arte, se retoma la relación del practicante con su propia biografía escolar que, como se mencionó anteriormente, va construyendo sus experiencias de formación en los diversos escenarios educativos donde efectúa su práctica. Este proceso de construcción, de análisis y reflexión lo posicionan en el lugar complejo de la enseñanza, donde confluyen saberes, experiencias y trayectorias. Esto es en un proceso constante de construcción de su propia identidad como docente, y más precisamente como docente de Arte, en el cual cada practicante se va constituyendo en una estrecha interacción entre dimensiones personales y sociales.

⁵⁵ Entrevista a practicante A.

⁵⁶ Entrevista a practicante E.

En este sentido:

La identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí) (Corti, Godino y otros, 2015, p.5).

Sin embargo, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes. La identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, desde las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros. La identidad que el practicante va construyendo como docente a lo largo de toda su Residencia se podría comprender como resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen de él, en tanto sujeto en formación, y la visión que él mismo elabora de sí. Se incluye aquí además su posicionamiento respecto de lo que significa enseñar Arte, en un nivel, en una institución educativa.

Un practicante relata acerca de su mirada sobre la enseñanza del Arte:

*“A mi criterio, la intencionalidad de enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria es muy importante, ya que es una etapa donde el alumno debe y necesita expresarse al mundo, advertir sus preferencias y comunicarse. Las Artes Visuales le aportan al adolescente herramientas con las cuales exteriorizar sus emociones, sus vivencias y elecciones. Es un excelente detector de falencias y problemas, con el que se puede conocer mucho más sobre el alumno y mejorar la relación entre pares. Esto es lo que plantea la “Educación Emocional” y coincide con la mirada que propone el establecimiento educativo de nivel secundario y mi instituto formador”.*⁵⁷

Desde el Taller se ponen a consideración los posicionamientos de los practicantes frente a la enseñanza del Arte y se analizan las diversas posturas. Los espacios de encuentro

⁵⁷ Entrevista a practicante I.

entre practicantes y con los profesores de práctica, suponen instancias reflexivas y de problematización sobre lo que ellos mismos construyen como argumentos y que también van complejizando a lo largo de su formación. En este aspecto, los practicantes plantean que desde el Instituto Formador existen otros tiempos en la enseñanza. Que los espacios de las cátedras son más flexibles que los que proporcionan las escuelas secundarias para la enseñanza del Arte y que posibilitan la apertura de otros saberes, desde otros lugares. El estudiante de Profesorado tiene la posibilidad de aprender sobre el sentido del Arte y el espacio para interactuar con diferentes recursos y materiales. La libertad está puesta en todos los espacios de la formación.

La voz de otro practicante:

*“Uno aquí desarrolla el artista y te encontrás que en la secundaria no es tan así. Tenes que guardarte un poco al “artista” y mostrar al Docente de Artes. Por ahí en el Profesorado las actividades son muy creativas y en la escuela secundaria no tanto porque no te da ni el tiempo para desarrollar una buena actividad creativa. Uno tiene que adaptarse a los tiempos”.*⁵⁸

En este relato el estudiante retoma su formación como Artista dentro del Profesorado. Recupera la importancia que desde el Profesorado se le otorga no sólo a la formación como docentes, sino también a la posibilidad que ellos tienen de formarse como Artistas. Esto no sucede en las Escuelas Secundarias, en las que parece que deben limitarse a enseñar Arte. Algo que para este practicante resulta un condicionante de sus propuestas de enseñanza, porque los tiempos son acotados y debe ajustarse a ellos, entre otras razones.

⁵⁸ Entrevista a practicante B.

A continuación, otra experiencia:

“Sí, hay una similitud, si me pongo a pensar entre el Profesorado y la Escuela Secundaria que muchas veces por ejemplo se hace una búsqueda personal. Es decir, tanto en el Profesorado como en el Secundario por los horarios, como dije, y la regularidad de la materia que no se puede profundizar mucho sobre algún tema, el alumno tiende a investigar por sus propios medios muchas veces y a tratar de profundizar una temática por sus medios. Lo mismo sucede muchas veces en el Profesorado donde no por falta de tiempo o regularidad en la materia sino, muchas veces fallan los docentes a la hora de explicarte determinada materia, no explican todo y nos dejan a los alumnos en una búsqueda personal y ahí estamos en similitud que en el Secundario cuando nos toca buscar por nuestros propios medios información, estudiarla y aprenderla solos”⁵⁹.

En esta experiencia particular se visualizan algunas similitudes para éste practicante entre la enseñanza en el Profesorado y la que se lleva a cabo en las Escuelas Secundarias. El relato menciona la existencia de un alumno investigador tanto en el Profesorado como en la Escuela Secundaria. Una especie de “búsqueda” de la información que debe realizar el alumno para profundizar determinados contenidos que por factores de tiempo, o ausencias reiteradas de los docentes, muchas veces no llegan a trabajarse en profundidad. Esta búsqueda que determina un proceso de indagación y de comprensión autónoma por parte de los alumnos, que los practicantes consideran se hace “casi en soledad”.

A continuación, otros relatos:

“En el Profesorado, la enseñanza es más personalizada por la cantidad de alumnos”⁶⁰.

“Bueno, en las clases de Artes Visuales del Profesorado se puede plantear una actividad y que el alumno la resuelva de distintas maneras, puede elegir el material, puede elegir el

⁵⁹Entrevista a practicante C.

⁶⁰Entrevista a practicante A.

*soporte, variar el soporte, más chico, más grande. En ese sentido tenemos más libertad. En el Secundario por ahí se acostumbra mucho trabajar un solo material para todos al mismo tiempo, al mismo ritmo”.*⁶¹

*“Me parece que las clases del Profesorado son mucho más libres y siempre está la posibilidad de que nosotros los alumnos podamos realizar nuestras propias producciones. Y los chicos en las escuelas secundarias tienen actividades artísticas, que a lo mejor son limitadas porque no pueden trabajar con mucha libertad ya sea por los materiales o por la higiene del espacio áulico”.*⁶²

Estas experiencias permiten comprender las diversas situaciones didácticas que atraviesan los practicantes en sus procesos de práctica, las cuales se encuentran movilizadas por los tiempos y espacios que vive la Escuela Secundaria. Tiempos que se encuentran limitados por la estructura curricular y que no permiten la flexibilidad de los espacios que atraviesan estas situaciones didácticas. En este sentido, podemos entender a la enseñanza como una práctica que refleja no sólo el bagaje cultural de conocimientos específicos con el que cuenta el practicante en su Residencia, y a través del cual puede desplegar una valija de recursos apropiados y creativos, sino también como aquella práctica que comprende hasta el más mínimo sentir en ese proceso; aquellas emociones que eclosionan en ese devenir, las ausencias, los vacíos, lo que no se dice, lo que permanece oculto.

Desde el Instituto Formador la enseñanza se plantea como una propuesta pedagógico-didáctica que conlleva en sí misma las diversas formas de enseñar Arte; y provee a los estudiantes de diversos modelos de enseñanza que pretenden construir una “buena

⁶¹ Entrevista a practicante E.

⁶² Entrevista a practicante H.

enseñanza”⁶³. Pero además se transmiten otros sentidos acerca de la enseñanza que intentan de ella una “enseñanza comprensiva”⁶⁴. El Profesorado genera espacios de diálogo y de análisis acerca de lo que se vive en estos procesos de práctica, no sólo en lo que respecta a la enseñanza de conocimientos y saberes, posicionamientos, estrategias metodológicas y recursos, sino también sobre las emociones y sentires de los practicantes; lo que no se dice, lo que sucede al interior de cada uno de los involucrados en su Residencia, lo que también puede denominarse como los “sin sabores” de las prácticas, que atraviesan los procesos de enseñanza.

En este sentido, desde el Taller se intenta acompañar a los practicantes en sus respectivos procesos de Residencia y sostenerlos para que logren construir acciones superadoras frente a los obstáculos que le presente la práctica. A partir de aquí, las prácticas de enseñanza se inscriben en la formación del Profesorado desde estos espacios que brindan las experiencias educativas en las diferentes Instituciones asociadas. La enseñanza es pensada y analizada desde del “rol de docente” que toma el practicante, a partir del cual se posiciona y construye su propuesta de enseñanza.

Hablar de la enseñanza de las Artes Visuales implica considerarlas, retomando palabras de Elliot Eisner (1998), como prioridades humanas importantes. Este autor sostiene que a través de su enseñanza el ser humano puede desarrollar la capacidad creativa, aprender a apreciar las Bellas Artes y adquirir habilidad en la producción de formas artísticas. El Arte

⁶³ Retomo la expresión ‘buena enseñanza’ de la didacta Edith Litwin. La define – siguiendo a Fenstermacher (1989) - como aquella que “tiene tanto fuerza moral, como epistemológica”. Es decir, “qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes”. En tanto, en el sentido epistemológico, “es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable” (En Litwin, 1999, p.96).

⁶⁴ Litwin propone la ‘enseñanza comprensiva’ considerando que “... si el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza”. Por lo tanto, lo que se procura es “reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva” (Litwin, 1999, p.97).

es exclusivo de la cultura y la experiencia humana. El Arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer. El Arte en tanto forma parte de la experiencia humana con características especiales y valiosas. Finalmente, el vínculo con las Artes en los espacios escolares no necesariamente requiere de la formación de artistas sino que supone ofrecer a los alumnos posibilidades de establecer puentes con la diversidad y riqueza cultural.

CAP V

LOS ESPACIOS DE DIÁLOGO EN EL PROFESORADO DE ARTES VISUALES

En este capítulo se analizarán las narrativas y los espacios de diálogo en el Profesorado: aquellos que se crean en el Taller de Docencia IV y en el Plenario de Prácticas.

También es importante aclarar que se retomarán los ejes antes trabajados en el capítulo IV, ahora en relación con lo que expresan las narrativas.

- *En el Taller de Docencia IV*

Analizar los espacios de diálogo en la formación del Profesorado desde el Taller, implica reflexionar en torno a los procesos de práctica de los estudiantes tomando en cuenta el relato de sus experiencias, plasmados en las Narrativas y en el Plenario de Prácticas, considerados éstos dispositivos de formación.

La narrativa es un dispositivo importante para rever cuestiones metodológicas y replantearse alternativas posibles. Como se mencionó anteriormente, permite la construcción del conocimiento profesional y el fortalecimiento de la práctica misma. Retomando palabras de Liliana Sanjurjo (2009), al narrarse se excede lo individual, se instala en un contexto, en un mundo que existe y que condiciona la narrativa. Es decir, el practicante se sitúa en un 'aquí' y 'ahora', a la vez que historiza y recuerda.

Como se mencionó en capítulos anteriores, el Taller de Docencia IV es un espacio de la formación del Profesorado que se organiza a partir del acompañamiento que realizamos los profesores de práctica a las experiencias educativas de los practicantes en las diferentes instituciones destino. Es un ámbito de construcción de conocimiento donde se abordan en

profundidad ciertas temáticas que hacen a la cotidianeidad de las prácticas en los diferentes escenarios educativos. Esto es, a través del intercambio de experiencias y de trayectorias de formación de los estudiantes, mediatizados por el diálogo, la reflexión, el debate, el análisis. Este Taller procura establecer relaciones con otros espacios curriculares de la formación para promover la movilización de saberes tendientes a construir nuevos aprendizajes. En este sentido, este *dispositivo* está pensado como un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente y que pueden llegar a presentarse en los procesos de Residencia de los practicantes. Desde este posicionamiento se considera al trayecto de prácticas como:

Una configuración compleja conformada por una trama de interrelaciones atravesada por múltiples demandas, trama que se desarrolla en un contexto social e institucional particular. Es un espacio de encuentros y desencuentros de diferentes sujetos sociales portadores de saberes, intereses y discursos diversos que circulan entre las instituciones involucradas” (Anijovich y otros, 2009, p.150).

En este sentido, el Taller se convierte en una especie de “actualización investigativa” (Achilli, 1986) del propio practicante, centrada en el análisis y en la objetivación de su propia práctica. Un espacio en el cual se articulan y “juegan”, resignificándose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos. Según esta autora, este proceso se sustenta en el diálogo sobre determinados conceptos y episodios cotidianos de la realidad educativa. Es decir, se funda y realimenta en la recuperación e integración de saberes, conocimientos, ideas, posturas, ideologías que los mismos practicantes despliegan y ponen a consideración en los espacios del Taller.

Los practicantes narran situaciones de enseñanza en las cuales vivieron experiencias particulares y significativas para su formación, y que en los espacios del Taller pudieron contar y socializar, a través de un proceso de reflexión sobre la propia práctica que les permitió intercambiar miradas, conocimientos, posturas y trayectorias. Construyeron en torno a esto saberes significativos tanto para unos como para otros.

Algunos relatos de practicantes:

“...durante los espacios del taller se tornaba más grupal y se generaban charlas agradables, interesantes donde surgía la empatía de determinadas experiencias e incluso sugerencias que beneficiaban nuestras prácticas”⁶⁵.

“...dialogar sobre los procesos de prácticas, escuchar otras experiencias y escuchar al otro es necesario para el aprendizaje de uno. La experiencia del otro también te sirve a vos”.⁶⁶

A partir de aquí se observa lo potencial de los grupos de intercambio como generadores de ideas, la importancia del trabajo con otros para revisar alternativas posibles. Espacios que generan instancias de diálogo, de tutoría y de reflexión sobre los procesos de Residencia de los practicantes; es decir, dispositivos valiosos para la formación docente que convierten la experiencia educativa en un trayecto formativo y complejo. Como decía, en estos espacios no solo se ponen en juego aspectos ligados a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos curriculares en las prácticas, sino que también se entrecruzan opiniones, saberes, dudas, inquietudes, miedos, emociones que eclosionan en el devenir de los encuentros del Taller y que solo toman sentido en ese espacio y se vuelven significativos

⁶⁵ Entrevista a practicante A.

⁶⁶ Entrevista a practicante B.

para los practicantes cuando pueden narrarlos como experiencia vivida y socializarla en el grupo.

En relación a esto, un practicante expresa:

“...aparte uno está constantemente preguntándole al compañero, intercambiando ideas, conocimientos y consultándole cómo les había ido con cada actividad, como preguntándoles a ellos también, porque uno se va nutriendo de todo. Ya sea de conocimientos o de una experiencia que tuvo con algún material, con una actividad o con los chicos y con las docentes co-formadoras. Uno lo comparte constantemente y también va aprendiendo.”⁶⁷

Este Taller tiene la impronta de brindar un espacio de análisis y de reflexión sobre la propia práctica, que al mismo tiempo es compartido con los docentes del equipo. En este espacio se trabaja en torno a los emergentes que van surgiendo en esos grupos de intercambio. Se ponen en consideración las planificaciones, las situaciones áulicas vivenciadas en cada trayecto, los aspectos referidos a la dinámica de los grupos, los recursos, como así también la bibliografía necesaria.

En este sentido, el practicante (F) dice:

“También pasaba que si bien teníamos al docente de prácticas que nos estaba corrigiendo las planificaciones, hacíamos consultas, si nos costaba algún objetivo, una actividad, consultábamos con el compañero o qué creía, si esa actividad era adecuada; es como que entre todos íbamos brindándonos ayuda”.

Este proceso de intercambios puede ser entendido como una retroalimentación constante dentro de los espacios del Taller. En tanto la devolución se convierte en objeto de

⁶⁷ Entrevista a practicante F.

reflexión para quien la recibe y para quien la da. Pensar sobre las clases del compañero invita, en muchas ocasiones, a revisar aspectos de las propias clases para agregar o modificar algún elemento de la propuesta ya elaborada. Como dicen Anijovich y otros (2009, p.153): “El taller ofrece espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual entre el docente y el practicante. Es un aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas”. Expresan los practicantes que es un espacio que permite la indagación sobre las propias acciones de enseñanza, promoviendo la reflexión y producción crítica a través del diálogo.

Pensar la enseñanza desde el Taller de Prácticas supone articular saberes, perspectivas teóricas, posicionamientos, trayectorias de formación, experiencias educativas. Se inscribe aquí un saber que es reconstruido por el mismo practicante, que parte de conocer a través de una acción sostenida en una carga de significaciones individuales, institucionales, sociales que les son conferidas. En este caso, el “decir” del practicante -retomando a Elena Achilli, (1986)- va más allá de sus representaciones, aspectos imaginarios, ideologías, contiene en sí el conocer sobre su propia práctica y la realidad en la que se inserta, lo que permite categorizarlo como un saber.

El Taller es el espacio desde donde se mira ese “decir” de los practicantes, buena parte de lo que traen y ponen en consideración lo resignifican a partir de sus situaciones de práctica. Ese conjunto de saberes se genera a partir de la experiencia individual de cada practicante pero también se complejiza y fortalece a partir del encuentro con otros saberes y con otras experiencias dentro del Taller, brindando la posibilidad de pensar y re-pensar ciertos elementos de transformación, construyendo un conocimiento crítico acerca de la realidad, que le permita transformar su práctica

-La experiencia de sí en las prácticas de enseñanza

Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, miedos, conocimientos, identidades, saberes. Esto es en tanto un proceso en el cual el practicante se apropia de su producción en un movimiento social que retoma sus propios sentidos. Recuperando las narrativas de los practicantes sobre sus procesos de práctica, podemos ver que expresan sus sentimientos, emociones, avances y obstáculos en el desarrollo de la experiencia de Residencia.

Un practicante nos cuenta:

“Comencé esta experiencia con el propósito de encontrarme a mí misma en el rol de docente de Arte (...) me propuse enfocarme siempre en tratar continuamente de superarme a partir de las diferentes experiencias.”⁶⁸

Jorge Larrosa llamaría a este proceso: “la relación del sujeto consigo mismo” (1995; p 8); una relación que es mediatizada por las tecnologías del yo y dispositivos que se ponen a jugar en toda su biografía escolar. En este aspecto, la experiencia de sí comprende un proceso complejo en el que intervienen los discursos, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Esta experiencia de sí toma sentido cuando el sujeto se observa a sí mismo, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se analiza. En este sentido, Larrosa considera que las prácticas pedagógicas no son sólo lugares de mediación en los que el sujeto encuentra sus recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y su autodeterminación, sino también “espacios institucionalizados” (1995, p.12) en los que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, en las que se constituye la experiencia de sí (1995, p.13).

⁶⁸ Narrativa de practicante C.

Es importante considerar aquí lo que “dicen” los practicantes y esta posibilidad de narra-se en esta experiencia de sí enseñando y aprendiendo a enseñar y al ejercer la docencia en Artes. En este sentido, recuperamos otro relato:

“Creo que esa empatía hacia los alumnos de mis prácticas y docentes de mi etapa de escolarización fue lo que me llevó a comprender ambas partes: pensar como alumno lo que quisiera recibir y elaborar como docente las estrategias para lograr un aprendizaje significativo que pueda, junto al Arte, convertirse en un medio más de expresión para los adolescentes”⁶⁹.

Un interjuego constante que se puede analizar aquí entre ambos roles: *“el pensar como alumno lo que quisiera recibir y elaborar como docente las estrategias”*. Ponerse en el lugar del alumno implica recuperar la propia biografía escolar, la experiencia como estudiante y ver desde ese lugar qué se desea aprender, cómo el Arte puede conmover a los adolescentes. Por otro lado, construir como docente las estrategias adecuadas para que el Arte despierte curiosidad en los alumnos y se constituya en un medio más de expresión y de conocimiento.

En este sentido, las narrativas se constituyen en dispositivos pedagógicos (Larrosa, 1995) que le permiten al sujeto observarse, interpretarse y narrarse, pero también aprender y transformar la experiencia de sí. Tomar estos dispositivos como constitutivos de la subjetividad es adoptar un punto de vista sobre la experiencia de sí. La actividad con narrativas no está orientada a la toma conciencia, sino que desde su interior la toma de conciencia implique la transformación de la experiencia de sí. En este contexto, es pensar

⁶⁹ Narrativa de practicante G.

sobre las prácticas para fomentar la autorreflexión crítica del profesorado, lo que vale como experiencia crítica de sí.

- Vínculos con otras instituciones. Relaciones con profesores de práctica y docente co-formador

A partir de los relatos de los practicantes, es importante considerar el acercamiento que ha tenido cada uno a las instituciones en las que realizó su Residencia, como así también a las formas de trabajo de cada docente.

La palabra de un practicante:

“La experiencia en estas instituciones fue enriquecedora. El paso por ellas me brindó la oportunidad de reconocer que no todas las instituciones son iguales, así como los grupos de alumnos y las docentes a cargo, cada uno con cualidades y características propias y con modos de trabajo diferentes”⁷⁰.

Es destacable el lugar clave que le conceden al docente co-formador, muchos reconociendo su tarea y aprendiendo de él. Recuperan sus apreciaciones y sugerencias tanto en el diseño de las propuestas, como en la cotidianeidad de las prácticas.

En este aspecto, los practicantes expresan en sus relatos:

“Cuando ingresé al establecimiento, el personal de la institución fue muy cordial, al igual que la docente a cargo. Me mostraron el camino hasta la sala de profesores, donde compartimos un grato momento de charla antes que tocara el timbre para poder ingresar al salón”⁷¹.

⁷⁰ Narrativa de practicante F.

⁷¹ Narrativa de practicante I.

“Como un primer acercamiento a lo que fueron mis prácticas en la escuela secundaria, debo dividirlas en dos períodos. Dentro de cada uno de éstos pude descubrir distintas realidades tanto de las escuelas, de los alumnos como de mí misma en el rol de docente de Arte”⁷².

“Comencé el proceso en el Colegio Urbano del Niño Jesús, donde estaba más que entusiasmada por comenzar y trabajar en ese contexto, ya que siento un profundo sentimiento de pertenencia por la Institución”.⁷³

En algunos casos resultaron ser instituciones educativas en las que ellos mismos fueron alumnos durante su paso por el Secundario, lo que implicó un vínculo más estrecho con los directivos y docentes, y un profundo sentido de pertenencia que se dejó entrever a lo largo de toda la experiencia de Residencia.

Cuando el practicante narra, no sólo resignifica el pasado en el presente, sino que también tiene la capacidad de inaugurar algo nuevo. Se pone en juego una red de relaciones multirreferenciales y a la vez existentes, de modo tal que siempre hay “otros” y se hace con “otros” (Sanjurjo, 2009).

Por otro lado, algunos alumnos hicieron referencia al seguimiento de los profesores del Taller en el desempeño diario de las prácticas. En este caso, un practicante relata:

“Disfruté mucho de trabajar con chicos de secundaria. Gracias a la ayuda de los docentes a cargo del Taller esas inseguridades propias del practicante, se fueron disolviendo de manera espontánea. Los errores cometidos en esta instancia, son enseñanzas para uno mismo, los

⁷²Narrativa de practicante E.

⁷³ Narrativa de practicante A.

cuales nos sirven para tener en cuenta al momento de plantear o resolver situaciones con las que antes nos sentimos un poco inseguros”⁷⁴.

“... obtuve sugerencias de las docentes del Taller, donde sugerían que realizara cambios en el tono de voz para reorganizar al grupo, debido a que todos los contenidos tenían una buena base teórica y esto hacía que en determinadas ocasiones alguno de los alumnos se agobie y esto lo llevaba a la dispersión”⁷⁵

Se deja entrever aquí el trabajo que se realiza desde el equipo del Taller respecto del seguimiento de los practicantes en las diversas instituciones, en un acompañamiento constante de cada uno de sus procesos de práctica. Así mismo, al crear un espacio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y de problematización del saber, se analizan las dificultades que se le presentan a cada estudiante durante el proceso de Residencia, intentado plantear en conjunto soluciones y resolver situaciones conflictivas.

La practicante (F) plantea:

“... antes de comenzar con las prácticas contábamos con las planificaciones corregidas por los docentes del Taller. Esto más tarde nos favoreció ya que teníamos organizadas las clases antes de comenzar con el proceso, lo que hizo que disfrutemos tranquilas de esta experiencia, preparar los materiales y bibliografía con mayor dedicación”⁷⁶.

La corrección de las planificaciones es una tarea compartida entre los docentes del Taller, en la que se ponen en juego saberes específicos del campo de las Artes Visuales y del campo pedagógico. Implica acciones concretas y lecturas minuciosas que van acompañadas

⁷⁴ Narrativa de practicante H.

⁷⁵ Narrativa de practicante F.

⁷⁶ Narrativa de practicante F.

de experiencias educativas que resultan significativas para el practicante. Se conjugan inquietudes, objetivos, deseos, conocimientos, trayectorias que hacen de cada planificación una propuesta integrada, donde la enseñanza del Arte ocupa el lugar central.

La organización que se establece desde el Taller para la entrega y corrección de planificaciones hace que se genere entre profesores y practicantes un ida y vuelta de consultas, ideas, apreciaciones y sugerencias; luego, entran en juego las apreciaciones de los docentes co-formadores que son quienes también aportan sus experiencias y saberes sobre lo que se va a enseñar.

- Entre la propuesta de enseñanza y las planificaciones

En este acercamiento a las instituciones, los practicantes también hacen referencia a las observaciones detenidas que realizan sobre el grupo de alumnos, previamente a sus prácticas, las características de cada uno, las particularidades de los adolescentes, las dinámicas de trabajo en el aula, las relaciones que establecen con el docente co-formador y lo que ellos hacen con esos vínculos.

En este sentido, los comentarios de un practicante:

“Me presenté al alumnado y la docente explicó el motivo de mi presencia allí, me ubiqué en un banco que estaba en el fondo del aula y comencé a observar a los adolescentes: sus actitudes, sus reacciones a diferentes consignas, la manera en que se comunican con sus pares y con la profesora, entre otras. Recorrí el salón divisando los trabajos, la ubicación espacial y dialogando con los adolescentes para poder ir conociéndolos un poco más”⁷⁷.

⁷⁷ Narrativa de practicante I.

A partir de aquí elaboran sus propuestas de enseñanza, siempre buscando atrapar la atención y el interés de todos o de la mayoría. Para algunos el énfasis está en que las propuestas permitan una libre creación y sobre todo la expresión de sentimientos y emociones, estableciendo vínculos con la Literatura y rescatando el uso de los materiales como elementos fundamentales en el desarrollo de sus clases. Ponen en juego el sentido que le otorgan al Arte en la escuela, la consideración de las particularidades de los alumnos y cómo entienden la enseñanza.

Un ejemplo de esto:

“Para plantear mis propuestas no utilicé reproducciones de obras de Arte, ni iconografías para no interferir en el proceso creativo, ni mucho menos influenciar al alumno con imágenes visuales, sino que decidí volcarme más a la literatura, para utilizarla como recurso disparador en diversas actividades, surgiendo así del interior de cada alumno imágenes inéditas”⁷⁸

En otros casos, el acento está en el uso de la técnica, mostrando cómo llevarla a cabo.

La experiencia de otro practicante:

“Las actividades se llevaron a cabo de manera organizada, los alumnos siempre cumplían con los materiales pedidos previamente y al momento de la explicación se interesaban y exponían sus dudas y conocimientos previos a los temas a desarrollar”⁷⁹

Es importante considerar también la modalidad de trabajo grupal que propusieron los practicantes durante el desarrollo de su Residencia, rescatando el trabajo con otros, la

⁷⁸ Narrativa de practicante I.

⁷⁹ Narrativa de practicante H.

responsabilidad y el compromiso por las acciones y decisiones grupales, ~~como así también~~ el respeto hacia el compañero y hacia sí mismos.

Otro relato:

“El proyecto se basó en realizar una escultura humana de tamaño real donde participe el curso entero, dividido en grupos de seis alumnos, donde cada uno realice una parte del cuerpo: cabeza, torso, piernas y brazos. La metodología de trabajo apuntaba indirectamente a ese grupo de alumnos que no lograba movilizar, por lo que al dar inicio a esta propuesta les encomendé a cada grupo la responsabilidad de monitorear a sus compañeros para que trabajen de forma equitativa. Modalidad que, a mi parecer, logró exaltar el compañerismo y respeto por el trabajo de sus pares”⁸⁰

En este aspecto, la reflexión se convierte en un proceso de metacognición que posibilita al practicante la interpretación de sus propias acciones pedagógicas desde un análisis profundo que supone rever lo enseñado y realizar nuevas construcciones, en un permanente proceso de aprender a enseñar. En otras palabras:

Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionados por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado.(Sanjurjo y otros, 2009, p.112).

A través de los relatos podemos ver que las planificaciones que los practicantes elaboran para sus prácticas deben ser aprobadas en un tiempo estipulado de anticipación tanto por los docentes del Taller como por los docentes co-formadores. Esto los organiza, y les brinda cierto grado de estructuración, les da seguridad. También hacen referencia al cómo

⁸⁰ Narrativa de practicante G.

elaboran las planificaciones, explicitando el acompañamiento de los docentes co-formadores, encargados no sólo de proporcionarles los contenidos, sino también de orientarlos durante el desarrollo de las clases en lo que respecta a la puesta en escena de las propuestas.

Algunos dejan en claro que tienen libertad de decisión en la organización de los contenidos y en la programación de lo que enseñan. En este sentido, un comentario:

“Debo decir que Marisa me ha guiado y enseñado, tanto con sus acciones al momento de dar clases, como así también con sus recomendaciones, al momento de plantear una actividad o concepto. Me llevo de ella enseñanzas que me servirán para el resto de mi carrera profesional”⁸¹.

Otros, hablan de estar sujetos a clases más tradicionales, lo que hace que sus propuestas sean más estructuradas. La experiencia de un practicante:

“Lo que sucedió a mitad de año de mis prácticas fue que hubo un cambio de profesora como consecuencia de la titularización de horas (...) Con cada profesora fui tomando formas y metodologías que ellas me iban aconsejando, así por ejemplo cuando comencé con Belén planteaba actividades que duraban dos clases, ya que ella quería que no le modificara la forma en la que estuvieron trabajando todo el año. Después del cambio de docente me di cuenta que estaba desperdiciando tiempo y que muchas de las dificultades que tenía en ocasiones para manejar al grupo fueron como consecuencia de esta forma de planificar”⁸².

Por otro lado, un estudiante plantea desde su experiencia educativa una posible combinación entre clases más tradicionales y originales:

⁸¹ Narrativa de practicante B.

⁸² Narrativa de practicante E.

“Con esto no quiero decir que siempre se deba dar clases más estructuradas en cuanto al tiempo y la metodología, pero en mi caso me ayudó a organizar y a conocer a los alumnos. Creo que una buena mezcla entre clases tradicionales con trabajos más complejos y originales sería una buena forma de presentarle el Arte a adolescentes en las escuelas”⁸³.

Una suerte de combinación entre ambos modelos para lograr una propuesta integrada de la enseñanza del Arte. En este sentido, retomamos palabras de Elliot Eisner (2008) cuando afirma: “La cuestión principal a la hora de planificar el currículum es ser capaz de considerar diversas posibilidades, comprender los alcances y limitaciones de cada una de ellas” (2008, p.154). Es importante contemplar que no se puede ni aprobar ni rechazar absolutamente ninguna orientación metodológica. Lo importante es señalar alternativas a fin de aumentar las opciones que como docentes deben ofrecer a sus alumnos cuando enseñan Arte. Qué programa es mejor depende de lo que se valora en la enseñanza del Arte y a quién está destinado.

Una estudiante establece una analogía entre enseñanza y Arte.

“Me pareció muy enriquecedor porque pude darme cuenta que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es similar al camino de un artista durante la producción de una obra (...) fueron surgiendo imprevistos e intervenciones que me permitieron enriquecer mi experiencia; haciendo una analogía, podríamos decir que la obra fue superadora al boceto inicial”⁸⁴.

La alumna destaca que “*el proceso de enseñanza y de aprendizaje es similar al camino de un artista durante la producción de una obra*”; porque cuando acontece la obra/la

⁸³ Narrativa de practicante C.

⁸⁴ Narrativa de practicante D.

clase sucede mucho más y diferente de lo que sucede en su libreto/planificación o en su ensayo.

Y también vale recordar en este sentido lo que Stenhouse (1987) planteaba hace años atrás:

"Algunos de los que han denominado arte a la enseñanza parecen pensar que todo consiste en olfato y no en aprendizaje. Como si los actores o los bailarines o los músicos no tuvieran nada que aprender. Otros, por el contrario, dan a entender que todo consiste en destreza y que puede ser aprendida a través de la imitación de modelos sobre el esquema del aprendizaje. (...) La enseñanza que acepta la fidelidad al conocimiento como un criterio, nunca podrá juzgarse como adecuada y permanecerá siendo contenido. Los profesores han de ser instruidos para que desarrollen su arte, no para que lo dominen, porque la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración. No debe considerarse la enseñanza al igual que una realización estática, como montar una bicicleta o llevar una contabilidad; es, como todas las artes de elevada ambición, una estrategia frente a una tarea imposible".

-La evaluación en los procesos de práctica

Respecto de la evaluación, los practicantes hablan de proceso y producto de conocimiento, sin embargo en algunos casos aparece la evaluación de ciertos valores y actitudes (responsabilidad, comportamiento, cumplimiento en llevar materiales, etc.).

La experiencia de un practicante:

"Los criterios y forma de evaluación eran permanentes, se tenía en cuenta tanto el producto final como el proceso de realización creativo. También tuve en cuenta la responsabilidad, el

compromiso y la participación, al igual que la predisposición al trabajo individual y grupal”⁸⁵.

Esta mirada reafirma una posición que es habitual en las escuelas secundarias como es evaluar el comportamiento de los alumnos por sobre los conocimientos y las producciones vinculadas al campo de saber específico que se está enseñando y aprendiendo. Incluso se advierte una suerte de subordinación de los saberes del Arte a la posibilidad de constituirse en una herramienta para expresar emociones, detectar problemas a través de determinadas actitudes.

Al respecto un comentario:

“La parte emocional cumple una función muy importante dentro de la educación. Con actividades como éstas, y dándoles herramientas para poder expresarse libremente, podemos conocer mejor a los alumnos, facilitar la detección de problemas y descubrir el porqué de ciertas actitudes. Solo basta elegir la actividad adecuada y “prestar la oreja” cuando el alumno siente la necesidad de expresarse y sacar al exterior sus emociones”⁸⁶.

Habría que preguntarse aquí si el Arte es un medio para expresar lo interior de cada uno, si enseñar Arte es dar a conocer técnicas para luego producir; si supone ambas cosas; si basta con poder expresarse, si se piensa en aquel que va a observar la producción.

Como decíamos en capítulos anteriores, se trata no sólo de que los alumnos desarrollen aptitudes para dibujar, pintar y crear, sino que haya una búsqueda más profunda, formar personas que desplieguen todo su potencial intelectual, seres humanos más sensibles, más sanos y más felices. Revalorizar las actividades artísticas en la escuela, es revalorizar la

⁸⁵ Narrativa de practicante H.

⁸⁶ Narrativa de practicante I.

capacidad que tienen los estudiantes para pensar y realizar obras únicas y con una impronta personal. Es importante aquí recuperar la experiencia de un practicante donde rescata la necesidad de que los alumnos “reproduzcan la realidad como la piensan y no como la ven”⁸⁷.

Podemos decir que el Arte ofrece un sentido de lo visionario en la experiencia humana, pero también funciona como “un modo de activar nuestra sensibilidad; el Arte ofrece el material simbólico temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas” (Eisner, 1998, p.10).

-El Plenario de Prácticas

El *Plenario de Prácticas* es un espacio más de la formación del Profesorado en relación con las experiencias educativas de los estudiantes. Es un dispositivo que “posiciona” al practicante en un lugar movilizador al realizar un recorrido por su trayectoria de formación entrelazándola con sus propias prácticas de enseñanza; es decir, un espacio de síntesis sobre su trayectoria. Al mismo tiempo supone un proceso de socialización en el cual los practicantes comparten sus experiencias educativas, las cuales se convierten en vivencias significativas a partir de que las mismas son relatadas para otros estudiantes del Profesorado.

Este dispositivo tiene como objetivo instalar un espacio más de reflexión sobre la propia práctica, no sólo a partir del análisis de cada recorrido sino también desde la indagación de cada practicante sobre sus propias trayectorias y acciones. En este espacio los practicantes expresan sus inquietudes, sus logros y las dificultades que han atravesado durante el proceso, en un clima de respeto y confianza, generando también la apertura a que otros indaguen sobre sus propias experiencias, cuestionen y problematicen.

⁸⁷ Narrativa de practicante D.

Se tienen en cuenta aquí algunos relatos de los practicantes en sus narrativas:

“En el plenario lo que hicimos fue contar en pequeños grupos la experiencia que vivimos durante toda la práctica de Residencia, cómo fueron las clases, con qué recursos y con qué apoyo contamos de los docentes del equipo de prácticas y del docente co-formador. El plenario también constaba de mostrar registros de lo que los alumnos hicieron en nuestras prácticas y poder socializarlo con docentes y directivos de las escuelas donde realizamos nuestras prácticas y a alumnos del Profesorado.”⁸⁸

“... es una instancia importante para uno mismo, donde uno puede expresar allí sus vivencias, consejos y conclusiones, como así también para los alumnos del Profesorado que en un futuro deberán realizar experiencias similares. Es también de elevado interés para los representantes de los diferentes establecimientos educativos que participaron de las prácticas en los distintos niveles, en cuanto a cómo está vista la institución, el compromiso de los docentes, el comportamiento y el nivel del alumnado, entre otros.”⁸⁹

En este espacio los practicantes pueden ir más allá de su rol de aprendiz, son “sujetos en período de formación” (Davini, 2002) que se nutren de sus propias experiencias al mismo tiempo que se retroalimentan de las experiencias de los otros. Como todo espacio de análisis y de reflexión, supone construir un devenir de acuerdos y desacuerdos entre los estudiantes, de toma de postura frente a las diversas realidades educativas, pero también al interior del *Plenario*. Toman decisiones en conjunto, que implican muchas veces dejar de lado algunos posicionamientos, habilitar otros, para construir criterios que involucren a todos.

Otras narrativas:

⁸⁸ Narrativa del practicante H.

⁸⁹ Narrativa del practicante I.

*“... fue difícil ponerme de acuerdo con mis compañeras con las que me había tocado exponer. Porque una de ellas no aportaba desde su experiencia, ni en las reuniones que hacíamos para organizarlo, como tampoco respecto del material y los recursos que había utilizado en su proceso de práctica. En cambio, la otra compañera se explayaba demasiado en su producción y en los registros de sus prácticas sin dejar espacio para poder exhibir lo mío. Llegado el momento del plenario llegamos a una organización de la exposición y finalmente pudimos concretarla. Me sirvió como experiencia de trabajo en grupo. Saber dar espacio de opinión y respetar ideas y delegar ciertas cuestiones personales”.*⁹⁰

*“...al poder hablarlo, y al ponerlo sobre la mesa en el plenario, a la vez, creo que me enriquecí yo también por sus propuestas. Creo que a la vez fue un aprendizaje al escuchar sus experiencias”*⁹¹

Seguir pensando sobre las prácticas de enseñanza en este sentido, implica también construir otra mirada de análisis y comprenderlas como un “campo”⁹² y analizar desde allí el capital acumulado y las relaciones de fuerza que se encuentran en él. Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones o supuestos, cuyas propiedades, saberes y experiencias pueden analizarse en forma independiente de las características de sus participantes. La experiencia de Residencia, en este sentido, se vuelve una especie de lucha, de recorrido por la apropiación de un capital

⁹⁰Narrativa del practicante A.

⁹¹Narrativa del practicante G.

⁹²Ma. Cristina Davini recupera la noción de “campo” de Pierre Bourdieu para analizar las prácticas de enseñanza. Plantea pensarlas como un “campo” en el cual existe un capital acumulado que es atravesado por diversas relaciones de saberes, propiedades y supuestos. “Un campo se define por aquello que está en juego y a partir de intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos y que no puede ser percibido por alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo” (Bourdieu -1990 -, en Davini, 2002, p 153).

simbólico que habilita el ejercicio de la función docente. El practicante es aquí un estudiante en su propio laberinto, es constructor de su propio conocimiento.

CAP VI

LA ENSEÑANZA DEL ARTE ENTRE LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA EN EL PROFESORADO Y LAS ESCUELAS DESTINO

En el siguiente capítulo se integrarán los datos obtenidos a lo largo de toda la investigación desde el análisis realizado en cada uno de los capítulos anteriores, intentando construir una reflexión final sobre este trabajo, acompañada de ideas que también pueden considerarse objeto de nuevos análisis.

Para comenzar este desarrollo es importante retomar el objetivo general que orientó esta investigación: *analizar las particularidades de la formación de los alumnos en los espacios de práctica en el Profesorado de Artes Visuales y en los de las escuelas destino.*

Como se expone en el Primer Capítulo, organizaron la investigación una serie de interrogantes y categorías que orientaron la descripción y el análisis de los datos. En una nueva interpretación del problema, a continuación se abordarán los siguientes ejes que estructuran el desarrollo de lo que podemos considerar elaboraciones finales de este proceso de investigación:

- *La formación del practicante entre currículos e instituciones*
- *El saber a enseñar y el saber enseñado, continuidades y rupturas*
- *Sobre la enseñanza de las Artes Visuales*
- *El docente de Artes Visuales*
- *El Taller de Docencia IV, espacio de reflexiones sobre la formación en la práctica educativa*

- *La formación del practicante entre currículos e instituciones*

Luego de analizar en profundidad estos espacios y de reflexionar en torno a ellos, vale reconocer que el Profesorado de Artes Visuales se presenta como un dispositivo institucional que pretende orientar la formación de los futuros docentes de Artes Visuales con rasgos específicos. Para ello se vale de múltiples negociaciones, decisiones y acuerdos entre los diferentes espacios y sujetos curriculares que lo conforman. Cada uno de estos espacios se presenta como construcciones teóricas y prácticas en sí mismas que le brindan a los estudiantes conocimientos específicos pero en una íntima relación con las demás asignaturas y talleres del plan de estudio.

Este Profesorado moviliza a los estudiantes a insertarse culturalmente en otros ámbitos educativos a través del proceso de formación que generan las prácticas de enseñanza, organizadas y promovidas desde los Talleres de Práctica. Esto supone un movimiento complejo de relaciones con otras instituciones de la zona que se constituyen en “instituciones destino” de esa práctica.

En las instituciones destino, la formación del estudiante se construye en el terreno mismo de la práctica educativa. El estudiante del Profesorado, en tanto practicante en las diversas instituciones y en relación con las distintas realidades educativas, tiene que enseñar aquello que aprendió, lo que no aprendió aún y lo que exige la misma imprevisibilidad de las nuevas situaciones que se le presentan. En este sentido, se constituye en constructor de su propia experiencia, pero bajo la influencia de diferentes dispositivos y tecnologías del yo (Larrosa, 1995) que han operado y siguen incidiendo en toda su trayectoria escolar.

El Taller de Docencia IV se presenta como un espacio de análisis y de reflexión sobre los procesos de práctica de los estudiantes. Se abordan los problemas, desafíos y situaciones

que se despliegan en la cotidianeidad de las experiencias de Residencia, con el acompañamiento del equipo de profesores, aportando ideas y sugerencias tendientes a mejorarlas. El estudiante trae consigo un bagaje de conocimientos y saberes, de trayectorias de formación, que es sostenido, revisado y enriquecido desde la dinámica del Taller y en el intercambio de todos los sujetos que lo integran (docentes y estudiantes). Así mismo, establece vínculos con las instituciones destino y con los docentes co-formadores, que participan activamente de los procesos que llevan adelante los practicantes.

En el universo de las prácticas educativas se establecen relaciones institucionales entre el Profesorado y las escuelas destino, lo que hace que se construya un modo de vinculación entre profesores, practicantes y docentes co-formadores. Desde allí se plantean los itinerarios de práctica como espacios de formación no sólo para los practicantes sino también para el mismo docente co-formador que orienta y guía la práctica del estudiante desde el escenario educativo. Entran en juego aquí las particularidades de cada institución destino y del Profesorado, sus dinámicas, espacios y tiempos, los diseños y desarrollos curriculares, los rasgos atribuidos a los estudiantes, al saber que se enseña, al docente de Artes Visuales, a las maneras de enseñar y aprender.

Desde el Diseño Curricular del Profesorado se considera que el conocimiento da sentido y contenido a la formación académica, acompañado de la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Para este Profesorado, cuanto más integradas estén la formación en Artes Visuales, la capacitación y la investigación, más se define su singularidad. Por otra parte, se dispone una articulación entre todos los trayectos de la práctica, desde el Taller de Docencia I hasta el Taller IV, como propuesta de continuidad no sólo conceptual sino también en lo que respecta a la trayectoria de formación del estudiante. Específicamente el Taller de Docencia III mantiene una relación estrecha con el Taller de Docencia IV, ya que su aprobación le

permite al alumno continuar con su Residencia en el Nivel Secundario. Además, se incluyen los Talleres Integrados de Artes Visuales que le brindan a los estudiantes conocimientos específicos y la formación necesaria en estrategias, recursos y técnicas que luego llevan adelante en sus respectivos procesos de práctica.

Por otra parte, desde el Diseño Curricular que orienta las instituciones destino, se plantean las Artes Visuales como un espacio para la construcción ciudadana, lo que implica interpretar el mundo desde un lugar propio y genuino. A partir de la imagen visual, se propone movilizar la creatividad de los alumnos y la constitución de un pensamiento complejo. De esta manera, se pretende generar experiencias únicas y particulares, donde los alumnos puedan aprender Arte interpelando no sólo saberes teóricos sino además la sensibilidad del propio cuerpo, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos.

Cuando el practicante se sumerge en el universo de las prácticas, toma contacto con otras culturas institucionales, con otras normativas, espacios y tiempos que hacen al funcionamiento de cada escuela secundaria y que condicionan su proceso de Residencia. Se establecen acuerdos entre el Instituto de Formación y las escuelas destino, en el marco del Plan de estudios del Profesorado y del Programa anual del Taller de Docencia IV.

Precisamente estas culturas institucionales de las escuelas destino que atraviesan las prácticas educativas de los estudiantes, en sus dimensiones de tiempo y espacio, se constituyen en problematizadoras de la enseñanza del Arte, afectando sus posibles articulaciones con otras áreas. Se plantean normas y una configuración de espacios y tiempos diferentes a los que se analizan y estudian desde el Taller de Docencia IV y a los que se viven en el Profesorado. Cuando el practicante se inserta en la escuela y comienza a conocer ese escenario educativo, descubre su complejidad y tal vez muchos aspectos que no son pensados

con anterioridad. Cada institución ofrece un abanico de escenarios escolares posibles con los cuales interactúa y se involucra. De tal manera, la práctica educativa se despliega en una multiplicidad de tiempos y espacios que confluyen y la afectan.

Los practicantes expresan que los tiempos y espacios en las escuelas secundarias “son limitados” y que la fragmentación de los módulos condiciona las propuestas de enseñanza, la utilización de determinados recursos y materiales, hasta el diseño mismo de la planificación. Según sus relatos, aparece una especie de “movilidad” de los tiempos destinados a la enseñanza que sucede a diario por la misma imprevisibilidad de las situaciones educativas, como un acontecimiento inesperado. Aquí el tiempo, el espacio y el sentido atribuido a los saberes escolares inciden tanto en la enseñanza del practicante como en la producción artística de los alumnos. Encontramos varios relatos en los que los estudiantes narraban las particularidades de enseñar Artes Visuales en las escuelas, en medio de las ajustadas condiciones del aula y en tiempos limitados a la cronología de uno o dos módulos.

- *El saber a enseñar y el saber enseñado, continuidades y rupturas*

Para comenzar a hablar sobre el saber a enseñar que preparan los practicantes en sus respectivos procesos de Residencia, es importante referirse en primer lugar a los contenidos que integran el Diseño Curricular de las Artes Visuales en las Escuelas Secundarias y que transponen (Chevallard, 2009) con el acompañamiento del docente co-formador y de los profesores del Taller IV. La elaboración del texto del saber a enseñar siempre supone publicidad y programabilidad. El practicante organiza los contenidos a enseñar posibilitando la continuidad y progresión de los mismos durante el tiempo que dura la práctica, ejerce sobre esta tarea cierta “vigilancia epistemológica” que a su vez se sostiene desde los diferentes

docentes que orientan este proceso – co-formador y del Taller IV -, por lo que debe estar “atento” tanto a la elaboración de las planificaciones como a la situación misma en que se produce el paso del *saber a enseñar* al *saber enseñado*. Porque el saber a enseñar es necesariamente distinto del saber enseñado.

En su mayoría, los estudiantes expresan que se sintieron preparados para afrontar los procesos de Residencia, pero de todos modos remarcan que muchos de los contenidos que tuvieron que enseñar en las escuelas secundarias no fueron abordados en profundidad en el Profesorado. En el caso de una estudiante menciona las contradicciones del régimen de correlatividades del Profesorado:

*“Sí, me sentí preparada porque en el momento que yo realicé las prácticas no adeudaba ninguna materia de los años anteriores. Pero considero como negativo que las correlatividades del Profesorado de ese plan habilitaran para realizar las prácticas sin haber aprobado materias básicas o esenciales para la enseñanza de las Artes Visuales”.*⁹³

Los practicantes vinculan esto a una especie de debilidad en la formación académica. Consideran que ciertos saberes que tienen que enseñar en los procesos de Residencia, no los han aprendido antes. Podríamos preguntarnos si lo que expresan se debe a que ciertos saberes no fueron enseñados en su trayectoria de formación en el Profesorado o si deben recontextualizar los que aprendieron en otros tiempos, según las nuevas situaciones con las que se encuentran; y aquí radica la dificultad.

Cuando hablamos de las planificaciones, es importante recordar que se estableció un nuevo diseño, consensuado entre los profesores del equipo de prácticas y los de las instituciones asociadas. Los docentes co-formadores consideraban que las planificaciones que se venían realizando en años anteriores eran muy extensas y no expresaban con claridad y

⁹³Se recupera la entrevista del practicante A.

precisión lo que se programaba enseñar. En torno a ello, vale considerar el impacto que estos cambios tuvieron sobre los practicantes; si bien el nuevo diseño contempló las inquietudes de los docentes co-formadores, se dejaron de lado ciertos criterios adoptados desde el Taller IV y asumidas por los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación también significó una de las cuestiones a abordar. Los practicantes expresaron que evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos fue un proceso complejo y con algunas dificultades. La evaluación se convirtió en un espacio de toma de decisiones en torno a lo metodológico y respecto de un posicionamiento teórico. En algunos casos, las decisiones fueron colectivas y construidas con el docente co-formador a través de criterios acordados; pero en otras experiencias, en cambio, la evaluación fue un condicionante para la práctica. Cuenta una estudiante que debió proponer al grupo de alumnos una prueba que no fue diseñada por ella y que tuvo que ajustarse a un formato evaluativo establecido por el docente co-formador. Supuso un formato clásico y estructurado, resistido por los alumnos porque rompía con lo que habitualmente se trataba y evaluaba en ese espacio curricular.

Desde el Taller de Docencia se reflexionó en torno a esta experiencia y a la práctica evaluativa “escrita” en los espacios de Artes Visuales. Así mismo, de qué manera influye la mirada del practicante en las decisiones que se toman durante el proceso de práctica, sus opiniones y puntos de vista. Se analizaron estas inquietudes, lo que generó nuevos interrogantes entre todos los practicantes del Taller, se preguntaron por qué los alumnos en las escuelas secundarias se resisten a este formato de evaluación escrita en Artes y qué dificultades se les presentan. Se analizaron las clásicas prácticas evaluativas, revalorizando la evaluación escrita siempre que conlleve propuestas novedosas y movilizantes para los

adolescentes, que despierten su curiosidad, sin necesidad de caer en formas evaluativas que constriñan los aprendizajes de los alumnos.

Para finalizar este apartado, no podemos dejar de considerar el involucramiento del practicante a la hora de transmitir el saber, en la misma situación de la enseñanza. Comentaban acerca de sus gustos por las Artes Visuales y la necesidad de contagiar a los alumnos esa pasión por lo que enseñan para que se transforme en deseo por aprender. En sus relaciones con el saber, los practicantes pusieron en juego su propio deseo de enseñar Arte en relación con el deseo de aprender de sus alumnos, sus intereses e inquietudes. Esto supone un modo de relación del practicante con el saber a enseñar que no deja de lado el deseo de sus alumnos. Como se analizó en capítulos anteriores, en ese vínculo el practicante revela su propia relación con el saber que enseña (Blanchard Laville; 1996).

Al mismo tiempo, puede interpretarse una suerte de “empatía” en el vínculo que establecen con los alumnos, tratando de comprender sus experiencias e inquietudes que ponen en relación con la propia biografía escolar. Como expresaba un practicante:

“...tenía que pensar como alumno lo que quisiera recibir y en base a eso elaborar como docente las estrategias para lograr un aprendizaje significativo que pueda, junto al Arte, convertirse en un medio más de expresión para los adolescentes”⁹⁴.

En este aspecto, es importante retomar palabras de Edgar Morin (2001, p.5) cuando señala que “...La comprensión humana va más allá de la explicación, implica un proceso de empatía, de identificación y de proyección con respecto a otro sujeto”. La empatía como parte de un proceso de comprensión en el cual el practicante se identifica con el alumno de la escuela secundaria y proyecta en él lo que hubiese querido recibir de un docente. En este

⁹⁴ Se recupera la narrativa de practicante G.

sentido, es necesario comprenderse a sí mismo para poder comprender al otro; allí está la complejidad del proceso de comprensión que pone en escena el practicante en el desarrollo de su experiencia, en tanto “comprender a los otros requiere tener conciencia de la complejidad del ser humano” (Morin, 2001, p.6), y pensar en la complejidad es también pensar en los otros.

Los estudiantes que llegan a los procesos de Residencia en los últimos años del Profesorado, en su mayoría, son estudiantes jóvenes, lo que marca un posicionamiento muy cercano al alumno de la escuela secundaria al que les van a enseñar —“*casi en sintonía con las edades cronológicas*”⁹⁵. Muchos lo perciben como una debilidad en la Residencia porque se les dificulta generar espacios de autoridad en el aula. Como se mencionaba en otro capítulo, la autoridad es siempre una construcción social, se hace con “otros” y en el caso de los practicantes se configura en la relación con los alumnos, con el docente co-formador y con otros docentes del Taller. Intervienen posturas, ideologías, entra en juego la propia trayectoria escolar del practicante, su experiencia como estudiante de Profesorado, y también inciden los “otros”, los alumnos, los co-formadores, con sus ideas, demandas e inquietudes. Se procura desde el lugar de la práctica acompañar y reconocer esa construcción real de empoderamiento que implica mantenerse en esa ambigüedad que supone ocupar el lugar de estudiante del Profesorado y al mismo tiempo el del docente en las escuelas destino.

- *Sobre la enseñanza de las Artes Visuales*

En el Profesorado se generan espacios de diálogo, de reflexión y de análisis acerca de lo que cada practicante vive, construye y aprende en estos procesos de práctica. Se abordan

⁹⁵ Se recupera la entrevista a practicante C.

así modelos de enseñanza, saberes, posicionamientos, estrategias metodológicas, recursos, y también se expresan las emociones y sentires que atraviesa la Residencia. La enseñanza del Arte, además de ser objeto de análisis durante todo el cursado, es pensada y analizada desde el rol de docente que construye el practicante, a partir del cual se posiciona y elabora su propuesta de enseñanza.

Desde los espacios del Taller de Docencia IV se ponen a consideración los posicionamientos de los practicantes frente a la enseñanza del Arte y se analizan las diversas posturas. Los encuentros semanales entre practicantes y con los profesores de práctica suponen instancias reflexivas y de problematización sobre lo que ellos mismos elaboran como argumentos y que también van reformulando a lo largo de su formación. Los practicantes expresan que desde el Profesorado la enseñanza tiene otros tiempos y que los espacios de las cátedras son más flexibles que los que proporcionan las escuelas secundarias para la enseñanza del Arte, lo que posibilita aprender sobre el sentido del Arte y la apertura a otros saberes, desde otros lugares.

Advierten una similitud entre la enseñanza en el Profesorado y la que se lleva a cabo en las escuelas secundarias. Algunos relatan la existencia de un alumno investigador tanto en el Profesorado como en la Escuela Secundaria, lo que determina una especie de búsqueda de información de manera autónoma, para profundizar en determinados contenidos que por diversos factores no llegan a trabajarse con el docente. Al respecto, los estudiantes remiten a esta búsqueda como una instancia de indagación y de comprensión que consideran “casi en soledad”.

Pero también identificaron discontinuidades y diferencias. Algunos practicantes expresaron que desde el Profesorado se le otorga importancia, no sólo a la formación como

docentes, sino también como artistas; algo que no han podido transponer al aula durante sus procesos de práctica. Expresan que en las escuelas secundarias sólo deben limitarse a enseñar Arte como un compilado de técnicas, materiales, datos históricos; y que de los alumnos se espera que aprendan reproduciendo lo que se les trasmite. Señalaron que las prácticas de enseñanza que llevaron adelante se estuvieron sujetas a los lineamientos curriculares de la escuela secundaria y a lo establecido en el programa de la materia, sin posibilidad de alterar los tiempos y siempre dando prioridad a los contenidos estipulados.

Otros practicantes, por su parte, manifestaron tener libertad en la programación de los contenidos a enseñar, tanto en el diseño de las propuestas como en la puesta en escena, lo que generó otro clima para la enseñanza. Pudieron poner en juego diversas construcciones metodológicas, ideas y saberes, logrando establecer vínculos significativos con los alumnos y promover su creatividad.

Durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza, algunos necesitaron orientaciones, no sólo de los profesores de Taller de Docencia IV, sino también de otros docentes del Profesorado en relación a cuestiones específicas de la enseñanza del Arte, tanto conceptuales como metodológicas. Un practicante comentaba que requirió orientaciones y sugerencias sobre Historia del Arte; otro alumno contó con la colaboración del docente de Didáctica Específica en la reformulación de sus estrategias metodológica para trabajar con un grupo con adolescentes integrados, lo que implicó para él reformular su propuesta de enseñanza y ofrecer un abanico de actividades y recursos en una misma clase. Se le presentaron algunas dificultades en el diseño de las propuestas tratando de construir aquellas que fueran adecuadas para el grupo de alumnos, lo que implicó reiteradas revisiones tanto en lo metodológico como en el uso de determinados materiales, incluso del tiempo programado para las clases.

- *El docente de Artes Visuales*

Desde el Profesorado se concibe al futuro profesor de Artes Visuales como un sujeto en formación. Se constituye como tal a partir de la reconstrucción de su experiencia educativa, desde donde recibe, aporta y contribuye con aprendizajes, perspectivas de interpretación, de análisis, con dudas e inquietudes, poniendo en juego un saber que es aprendido en el Profesorado y que a la vez lo refunda y lo amplía en relación con las diversas situaciones de enseñanza que protagoniza.

En las escuelas destino la figura del docente de Artes Visuales se encuentra también en permanente reconstrucción. Los practicantes expresan que muchas veces la hora destinada a la enseñanza de Artes Visuales es tomada como un momento de serenidad, donde los alumnos expresan sus sentimientos y emociones a través de lo que pintan o dibujan, sin contemplar que a través de ello están aprendiendo sobre el Arte.

Desde su rol de docente de Arte en las escuelas secundarias, enseñan Arte y esto implica, para algunos, interiorizar a los alumnos sobre la Historia de Arte, acerca de diferentes artistas, transmitir perspectivas y corrientes estéticas. Por otra parte, y atendiendo a cuestiones metodológicas, enseñar supone promover y orientar interrogantes de los alumnos, coordinar la producción de sus obras, generar espacios de análisis y de lectura sobre lo que producen; dar lugar a la imaginación y a la libre expresión. En este sentido, es importante recuperar lo que dijo un practicante a sus alumnos en su experiencia de Residencia: *“reproduzcan la realidad como la piensan y no como la ven”*⁹⁶.

La forma en la cual se presentan y representan las “prácticas docentes” está cargada de ideología y tienen la pretensión de articular aprendizajes que logren dismantelar prejuicios y estereotipos orientados a la descalificación o desvalorización de las obras o producciones

⁹⁶ Se recupera la narrativa del practicante D.

artísticas de los alumnos; fortaleciendo una actitud crítica, comprometida e integradora. Por lo tanto, las dimensiones de tiempo y espacio que atraviesan las prácticas educativas de los practicantes son consideradas problematizadoras de las propuestas de enseñanza artística, afectando también las articulaciones con otras disciplinas curriculares. Las Artes Visuales son abordadas en las escuelas con propuestas pedagógicas que incluyen imágenes y experiencias visuales y sinestésicas. Los objetos, el cuerpo, el espacio, la luz, los entornos virtuales, aportan su particular materialidad. El lenguaje visual no sólo opera con las imágenes de su tiempo, también se apropia de estilos pasados e imágenes contemporáneas diversas, para dar lugar a nuevas configuraciones estéticas.

Desde este análisis podemos pensar entonces que la práctica docente se instala como espacio de formación no sólo para los practicantes, sino también para los docentes co-formadores; en tanto se constituyen en instancias reflexivas sobre la cotidianeidad del enseñar y aprender, al mismo tiempo que implican espacios de escucha, de análisis, de obstáculos, de posibilidades y de nuevos aprendizajes. Aquí se pueden identificar otros tiempos y espacios; aquellos que los proporciona la misma realidad educativa, que no los prevé el Taller de Docencia IV y que tampoco se conocen desde el Profesorado, sino que sólo se presentan cuando los practicantes llegan a las instituciones y se sumergen en las diversas realidades educativas. Las escuelas asociadas se conforman en instituciones destino de la práctica, porque se convierten en espacios de formación desde la misma la realidad educativa; ofrecen un abanico de escenarios escolares posibles con los cuales los practicantes interactúan y se involucran, resuelven conflictos, andamian zonas de aprendizaje, coordinan obras y producciones artísticas, se emocionan, se entristecen, al mismo tiempo que enseñan y aprenden.

Estos tiempos y espacios confluyen en los procesos de práctica de los estudiantes condicionando el mismo escenario de la práctica educativa. Entendiendo de este modo algunas “discontinuidades” respecto de aquellos tiempos y espacios que son pensados desde lo curricular en el Profesorado -previamente a la inserción en los procesos de práctica- permitiendo que los practicantes vean sus propuestas de enseñanza, modifiquen sus planificaciones y se adecuen a las particularidades del grupo de alumnos, como también a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, el conocimiento y el uso crítico de las nuevas tecnologías como herramientas y modos de circulación del contenido visual, constituyen para los practicantes en escuelas asociadas un escenario educativo que les permite lograr un mayor acercamiento a sus alumnos, estableciendo vínculos necesarios para una experiencia educativa sensible. Los practicantes posibilitan también la vinculación con otros campos de conocimiento como las diferentes ciencias y las disciplinas humanísticas, generando diálogos recíprocos que enriquezcan la experiencia de cada uno. Esto es posible de ser pensado, retomando palabras de Alberto Gandini (2007) como un “aprendizaje holístico”, desde un posicionamiento filosófico donde se pretende que el practicante encuentra su identidad, el significado y sentido de su vida a través de nexos y vínculos con la realidad educativa, el mundo natural que lo rodea y los valores que constituyen su integridad humana.

Esto se puede pensar a partir de que las realidades educativas que presentan los contextos escolares en los cuales se insertan los practicantes son diferentes a las que fueron pensados y analizados en el trayecto de formación. Cuando el practicante se inserta en la escuela y comienza a conocer el escenario educativo, toma contacto con la realidad escolar a través del proceso de observación –previo a la práctica educativa-. Se encuentra así la práctica situada en contextos escolares diversos que únicamente los proporciona la

cotidianeidad del aula y que los practicantes pueden conocer a partir de sus procesos de práctica. En este sentido, “la práctica” se vuelve compleja y dinámica, se potencian los actos de enseñar y aprender; que se conforman en la propia experiencia.

El “tiempo” de la práctica educativa aparece aquí desplegado en una multiplicidad de tiempos: *“el tiempo de la obra, el tiempo en la obra, el tiempo del recorrido, el de elaboración. Lo que permanece y lo que sucede aquí y ahora. Lo efímero”*⁹⁷.

- *El Taller de Docencia IV, espacio de reflexiones sobre la formación en la práctica educativa*

El Taller IV ofrece un espacio de integración y de síntesis para los estudiantes, con la pretensión de que los saberes y experiencias que construyeron durante la formación se tensionen, interpelen, reconstruyan. En este espacio los practicantes pueden ir más allá de su rol de aprendiz, como se dijo en otra oportunidad, ya que se los concibe como “sujetos en período de formación” (Davini, 2002); se nutren de sus propias experiencias al mismo tiempo que se retroalimentan de las experiencias de sus compañeros. Se propone el Plenario de Prácticas como “escenario vivo” de formación en el cual los practicantes relatan la propia experiencia de Residencia, transmiten sus conocimientos, comparten sus vivencias y convocan al resto de los estudiantes a realizar apreciaciones y sugerencias respecto de las actividades llevadas a cabo en la práctica. Se promueve la palabra de todos los estudiantes y se invita a reflexionar sobre las diversas situaciones de enseñanza transitadas.

Entra en juego aquí la comprensión de la trayectoria educativa en el sentido que es anticipada y aprehendida reflexivamente desde la posición del otro. En la medida que se trata

⁹⁷ Diseño Curricular Provincial de Educación Secundaria Ciclo Básico – Orientaciones Curriculares Educación Artística II: Artes Visuales. Provincia de Santa Fe. Año 2013, p: 84.

de una relación recíproca, constituye la realidad de la relación entre el yo y el tú. Lo importante aquí, según Gadamer (1993), es tener una cierta apertura a la alteridad, porque la apertura hacia el otro conlleva el reconocimiento al que debe estar dispuesto el sujeto para dejar valer algo de ese otro en él, no como mero reconocimiento, sino porque siempre ese otro algo tiene para decir, lo que vale como experiencia hermenéutica. Como sostiene este autor:

Una manera distinta de experimentar y comprender al tú consiste en que éste es reconocido como persona, pero que a pesar de incluir a la persona en la experiencia del tú, la comprensión de éste sigue siendo un modo de la referencia a sí mismo. Esta auto-referencia procede de la apariencia dialéctica que lleva consigo la dialéctica de la relación entre el yo y el tú. La relación entre el yo y el tú no es inmediata sino reflexiva. (1993, p.222)

En esta relación entre el yo y el tú, es importante recuperar la evaluación que se llevó a cabo desde el Taller de Docencia IV sobre los procesos de práctica de los estudiantes, que se constituyó en un proceso de análisis y de reflexión sobre las prácticas de enseñanza con sugerencias, apreciaciones y orientaciones. Se convirtió en un acompañamiento de los docentes del Taller hacia los practicantes desde la observación de sus prácticas en las diferentes instituciones destino, poniendo el acento en: las propuestas de enseñanza que diseñan, los tiempos organizados para la clase, las estrategias, cómo disponen el espacio áulico y acerca de los diálogos, vínculos y las voces que construyen durante el desarrollo. A partir de estas observaciones los profesores elaboran un informe acerca de lo que ven, de lo que acontece en la clase. Ese relato es una producción importante para el practicante, es una interpretación que hacen los profesores de lo que sucede allí. “Es un saber sobre la situación, sobre la enseñanza, sobre el desempeño de ese alumno en esa situación” (Miguelés, 2013,

p.6). Esto acompañado de apreciaciones y sugerencias con argumentaciones que las sustentan.

Desde aquí, como integrante del Taller, recupero la importancia de la indagación y de la reflexión sobre la propia tarea en el acompañamiento de los procesos de práctica de los estudiantes. La posición de investigadora me ha posibilitado, no solo pensar sobre mis propias acciones como docente de este Profesorado, sino también aquellas que emergen y/o se suscitan en la complejidad de los procesos de Residencia y que refiere a la realidad educativa en su conjunto. Fue necesario que construyera el lugar de investigadora a la par de mi oficio de docente, tomar distancia y conformar una mirada que me permita ir observando y analizar aquello que puede entenderse como obstáculos o posibilidades en la formación de los estudiantes entre una institución y la otra. Así mismo, pensar en mi/nuestra intervención en ese espacio de intersección entre instituciones y experiencias de formación.

Me resultó movilizador investigar sobre el mismo espacio en el que me constituyo día a día. Un lugar interpelante en el que pude construir sentidos sobre lo que iba emergiendo y descubría, no sin asombro. Un trabajo que implicó aciertos y desaciertos, dudas, dificultades y logros, escrituras y re-escrituras.

BIBLIOGRAFÍA

- **ACHILLI, E.** (1986): *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Santa Fe. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- **ANIJOVICH, R.** et al. (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- **ANIJOVICH, R y MORA, S.** (2014): *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- **ANDER EGG, E.** (1993): *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- **ANIJOVICH, R.** et al (2013): *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Paidós.
- **AKOSCHKY, J.,** et al. (2002): *Arte y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Paidós cuestiones de educación. Disponible online en: <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/HarfR.etal.Artesyescuela.Aspectoscurriculares.Libro.pdf> (consultado 30/09/17)
- **BEILLEROT, J.** (1998): “La relación con el saber: una noción en formación”, en: BEILLEROT, J., C. BLANCHARD LAVILLE y N. MOSCONI: *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Ed. Paidós Educador.
- **BERDICHEVSKY, P.** (2009): *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal*. Rosario. Santa Fe. HomoSapiens.
- **BERDICHEVSKY, P:** *La pintura en el jardín maternal, así vale la pena ir a la escuela*. Fundación Arcor. Edición N° 7. Disponible online en: <http://es.scribd.com/doc/136680239/Palricia> (consultado 31/05/17)

- **BIXIO, C.** (2003): *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario, Santa Fe. Homosapiens Ediciones.
- **BLANCHARD LAVILLE, C.** (1996): *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- **BRUNER, J.** (1988): “El lenguaje de la educación”, en: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- **BRUNER, J.** (1988): *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid. Sexta edición. Morata.
- **BRUNER, J.** (1996): *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- **CAMILLONI, A.** (1996): “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en CAMILLONI, A. et al: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- **CAMILLONI, A.** (2007): “Los profesores y el saber didáctico”, en CAMILLONI, A. et al, *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- **CAPOROSSI, A.** (2009): “La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes”, en SANJURJO, L.-coord-: *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- **CHEVALLARD, Y.** (2009): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ra ed. 3 reimp. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- **CORTI, A.M., et. al** (1996): *Los significados construidos en relación a la escuela y al docente según docentes en formación del nivel inicial*. Universidad Nacional de San Luis.

Disponible online en:

www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/corti.pdf

(consultado 06/09/18)

- **CUSEL, P., C. PECHIN y S. ALZAMORA** (2016): *Contexto escolar y prácticas docentes*. Instituto Superior de Bellas Artes de la “Municipalidad de General Pico” (ISBA) General Pico, La Pampa. Disponible online en: crear.lpa.infed.edu.ar/sitio/upload/proyecto.pdf
(consultado 16/09/17)
- **DAVINI, M. C.** –coord- (2002): *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires. Papers Editores.
- **DAVINI, M. C.** (2015): *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- **DE ALBA, A.** (1998): *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila editores.
- **DEL CARMEN, L. y A. ZABALA** (1991): “Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro”, en **ANDER EGG, E.** (1991): *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Madrid, Cide. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- **DIKER, G y TERIGI, F.** (2008): *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. 1^a ed. 3^a reimp. Buenos Aires. Paidós.
- **EDELSTEIN, G. y CORIA, A.** (1995): “Los sujetos de las prácticas”, en **EDELSTEIN, G. y A. CORIA** -coord-: *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- **EDELSTEIN, G.** (2012): *Formar y formarse en la enseñanza*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires. Ed. Paidós.

- EDELSTEIN, G.** (2015): *La enseñanza en la formación para la práctica*. Educación, Formación e Investigación, Vol.1. Disponible online en:
file:///C:/Users/lenovo/Downloads/6219-32400-1-PB.pdf (consultado 17/09/17)
- EISNER, E.** (1998): *Educación la visión Artística*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- FERNANDEZ, L.** (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As. Paidós.
- FRIGERIO, G. M. POGGI y G. TIRAMONTTI** (1992): *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Serie Flacso Acción. Buenos Aires. Troquel Educación.
- GADAMER, H. G.** (1993): *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- GANDINI, A.** (2007): *Aplicando el enfoque holístico en la educación del siglo XX*. Irundú. Universidad Autónoma de Asunción (PY). Disponible online en:
https://www.uaa.edu.py/investigacion/download/irundu_ano3_num1/Jun.2007_pag.31_aplicando.pdf. (consultado 07/11/17)
- GRECO, M. B.** (2011): *Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires. UCES. Disponible online en:
file:///C:/Users/lenovo/Documents/TESIS%202017/Autoridad_Greco.pdf(consultado 15/01/18)
- GUBER, R.** (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- HOFFMANN, J.** (2013): “Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada”, en ANIJOVICH, R. et al: *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- LARROSA, J.** (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid. Ediciones de La Piqueta.

- **LITWIN, E.** (2008): “Para pensar los aprendizajes”, en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Ed. Paidós. Voces de la educación.
- **LITWIN, E., et al.** (2003): *Aprender de la evaluación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue. Disponible online en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a11litwin.pdf> (consultado 11/07/17)
- **LOYOLA, C.** y **N. POLIAK** (2002): “El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente”, en DAVINI, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires. Educación Papers Editores.
- **MIGUELES, M. A.** (2001): *El saber... en la formación docente*. Articulación Escuela Media-Universidad. Rectorado de la Univ. Secretaría Académica. UNER. Paraná, Entre Ríos. Argentina. Revista Nexos. Año 1 N° 2.
- **MIGUELES, M. A.** (2004): “La temporalidad de la enseñanza”. 3era. Jornada de Educación: El futuro de la enseñanza. Res. San Justo. Santa Fe. Ponencia. Disponible online en: www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%206.pdf (consultado 03/11/17)
- **MIGUELES, M. A.** (2014): *La práctica como experiencia de formación*. Itinerarios educativos. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná, Entre Ríos. Disponible online en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/4244/6414> (consultado 03/03/18)
- **MORALES ARTERO, J.** (2001): “La educación artística y su evaluación. Consideraciones generales”, en *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO*. UAB.

Disponible online en: <http://www.tdx.cal/bitstream/handle/10803/5036/jjma01de16.pdf>. pdf
(consultado 12/01/18)

-**MORIN, E.** (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós Studio. Disponible online en:

<http://www.paginasprodigy.com/peimber/7saberesMorin.pdf> (consultado 31/05/17)

- **ORIGLIO, F. et al.** (2005): *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro años hasta los seis años*. Buenos Aires. Galerna.

-**PACHECO, A.** (2017): *La formación docente en Artes. Construyendo puentes entre el arte y la enseñanza*. Profesorado de Artes Visuales del Instituto de Formación IPAL N° 4 de Tandil, Provincia de Buenos Aires. Disponible online en:

<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/pacheco.pdf>
(consultado 28/09/17)

- **PEREZ ULLOA, I.** (2002): *Didáctica de la educación plástica. El taller de arte en la escuela*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

- **POGGI, M.** (2008): *Evaluación educativa sobre Sentidos y Prácticas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Disponible online en: <https://www.nuestraescuela.educacion.gov.ar/> (consultado 15/01/18)

-**SADOVSKI, P.** (2015): *La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática*. Disponible online en:

https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf
(consultado 03/03/18)

- **SALEME, M.** (1999): *Enseñanza e Intersubjetividad. Tradiciones y rupturas*, en Revista *El Cardo* N°3. Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.E.R. Paraná. Entre Ríos.

- **SANJURJO, L.** –coord- (2009): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- SEDÁN, E. y S. ECHÁNIZ** (2012): *Formación docente. Prácticas de la enseñanza de Plástica Visual. Hacia la construcción de un pensamiento crítico*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Disponible online en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/40542/Documento_completo.pdf?sequence1
(consultado 18/09/17)
- **SOUTO, M.** (1996): “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”, en CAMILLONI, A., et al: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- ULLOA, F.** (1969): *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Unidad VI, en Revista de Psicoanálisis XXVI. Disponible online en:
[www.unter.org.ar/.../ULLOA%20\(psicolog%2B;a%20de%20las%20instituciones\).pdf](http://www.unter.org.ar/.../ULLOA%20(psicolog%2B;a%20de%20las%20instituciones).pdf)
(consultado 16/09/17)
- VASILACHIS DE GIALDINO, I.** –coord- (2006): “La investigación cualitativa” en *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Gedisa Editorial.
- **VIELMA VIELMA, E. y M. L. SALAS** (2000): *Aportes de las teorías de Vygostky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Educere. Disponible online en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907> (consultado 01/10/17)
- **ZEICHNER, K.** (1993): *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía N° 220. Barcelona. Monográfico El Profesorado.
- **ZEMELMAN, H.** (1992): “El papel de la teoría”, en *Los Horizontes de la razón*. México. El Colegio

ANEXOS CORRESPONDIENTES AL TRABAJO DE CAMPO

MODELO DE ENTREVISTA:

ENTREVISTA A ALUMNOS PRACTICANTES DEL TALLER DE DOCENCIA IV DEL
AÑO 2016

- 1- *¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizaste la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).*
- 2- *¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste.*
- 3- *¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?*
- 4- *Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿qué dirías de unas y otras?*
- 5- *¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones? ¿Cómo las fuiste superando?*
- 6- *Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?*
- 7- *¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?*
- 8- *En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿Necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿Cómo lo abordaste?*

- 9- *¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?*
- 10- *¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?*
- 11- *¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?*
- 12- *Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en el Plenario de Práctica. ¿Los considerás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?*
- 13- *¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?*
- 14- *¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?*
- 15- *¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerás que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?*
- 16- *¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?*

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

ENTREVISTAS REALIZADAS A CADA INFORMANTE CLAVE

(9 PRACTICANTES)

Practicante: A

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizaste la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

Hice la primera parte de las prácticas de Residencia en la EESOMPI N° 8015 (Colegio Urbano de Iriondo del Niño Jesús.) Con toda la confianza, porque era ex - alumna. Hice todo el ciclo lectivo, inicial, primario y secundario. Entonces me conocía todo el personal docente, directivo y el personal de limpieza. Por lo tanto, los vínculos eran agradables y cercanos.

La segunda parte del proceso de prácticas las realicé en el Escuela Agrotécnica N°336 “Mario César Videla”. Y en esta institución a diferencia del Colegio, se destacaba un poco más la docente co-formadora porque tenía una postura menos flexible en cuanto a la relación con los alumnos. Pero lo que sí destaco que se generaba un ambiente muy cálido en la sala de profesores, eran comprensivos con mi situación de practicante y algunos me aconsejaban con ideas y sugerencias respecto de mi proceso de prácticas.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste?**

A grandes rasgos superó mis expectativas de manera positiva. No sólo por el trato con los alumnos, que era muy bueno, sino también porque los contenidos que fueron asignados por los docentes co-formadores eran temas que me apasionaban del Arte: el dibujo en perspectiva y la Historia del Arte.

Como obstáculo, algunos límites que me imponía una de las instituciones. Por ejemplo, para utilizar algunas herramientas básicas para éste área como la tijera, la trincheta y pintura acrílica debíamos enviar una nota a los padres de los alumnos autorizándonos a utilizarlas.

Como negativo, es difícil por ahí encontrar el límite en la relación con los alumnos. O sea que no pase a ser un amiguismo. Porque ellos toman rápidamente confianza con los docentes. Y creo que al vernos jóvenes a las practicantes, todavía toman más confianza.

3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?

Por ejemplo en una clase de Historia del Arte, desarrollando el período Egipcio, para mí era re difícil buscar la forma en que los alumnos se atrapen con la historia. Entonces había tomado la decisión antes de entrar al aula de basarnos en películas famosas que ellos podían haber visto. Gracias a esa idea, la planificación se modificó en el momento gracias a una interesante conversación que surgió con la historia de los Dioses Egipcios. Se engancharon más con las historias de los Dioses que con la pintura de esa época. Entonces terminamos fusionando la técnica pictográfica de la época “Perspectiva Torcida” plasmando o través de esta las historias de los Dioses.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿qué dirías de unas y otras?

En el Profesorado, la enseñanza es más personalizada por la cantidad de alumnos; por lo menos en mi época de cursado. En el Profesorado cuando te dan determinada temática te interesa porque es lo que elegiste y te gusta hacer para tu vida. En cambio en el secundario es una materia más obligatoria en la que realizan los trabajos, algunos por gusto y otros para cumplir. Y, ni hablar en cuanto a la cantidad de contenido. Es decir, en primer el tiempo de cursado no es el mismo. La cantidad de contenido en el terciario se triplica a los contenidos que se abordan en el secundario. Por ejemplo, o sea lo que vas a tomar en un examen en el secundario tienen que ser contenidos que si o si hayan sido abordados en clases. En cambio, en el Profesorado casi la mitad de los contenidos son desarrollados en clase y el resto implica investigación propia. Y en algunas materias en particular parte del programa no se llegaba a dar por cuestiones de tiempo entonces dependía de nosotros el completo estudio de los temas.

En cuanto a la parte práctica o de Taller es mucho más el que nos proporciona el terciario por ejemplo para un Taller de cerámica porque los materiales requieren de un tiempo prudencial para su manipulación. En cambio en la escuela secundaria es muy difícil trabajar con determinados materiales por el límite de tiempo.

**5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones?
¿Cómo las fuiste superando?**

Muchas dificultades. Desde cuestiones de redacción hasta la elaboración de objetivos y selección de los contenidos. Justo en nuestra cohorte ingresa la nueva docente de Didáctica Específica quien en tercer año nos hizo planificar muchas veces y realizar observaciones en varias instituciones de la zona para que vivenciemos distintas realidades. Esto antes de llegar al taller docencia IV ubicado en cuarto año y sin haber realizado prácticas en este nivel. Gracias a este entrenamiento en tercer año en Didáctica Específica y a las prácticas realizadas en el nivel Primario en el taller de docencia III, muchas de estas dificultades las fui superando. Estaba acostumbrada en las prácticas de Nivel Primario a realizar e 25 a 30 planificaciones por semana, lo que hizo que al momento de llegar del secundario me fuese mucho más fácil resolver esto, debido a que los tiempos son más extensos por planificación. Es decir, podíamos desarrollar una clase de 120 minutos e incluso continuar la siguiente clase.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

El docente tenía la obligación de darme los contenidos. Pero al ser contenidos muy generales me habilitaba un amplio campo para que yo realizara la actividad que deseaba eligiendo la temática, la técnica gráfica y las herramientas. Por ejemplo, me decía que trabaje el contenido: Escultura, y yo elegía la temática que podía ser figura humana, animales, maquetas, etc.

- 7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?**

Con la observación previa del grupo de alumnos, el contexto áulico y las características del grupo. El espacio; las relaciones entre docente y alumnos, y entre los mismos alumnos me brindaban información a tener en cuenta para organizar la dinámica de la clase y el tipo de actividad a realizar.

- 8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿cómo lo abordaste?**

No.

- 9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?**

No necesité orientaciones de otros docentes más que los del Taller de práctica. Cuando tenía dudas lo consultaba con los docentes del Taller.

- 10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?**

No revertí nunca una propuesta. Pero sí me paso en la primera práctica que me sobró casi 40 min de tiempo debido a que lo planificado era asistir a la muestra del artista Pablo Bernasconi; lo cual se esperaba que llevara todo el tiempo de la clase; pero por cuestiones de organización de la muestra volvimos nuevamente a clase y allí tuve que improvisar. Decidí aprovechar ese tiempo para dar una introducción de la asignatura y específicamente de mi objetivo en el aula como docente practicante. Así surgió como pregunta: ¿qué era para los alumnos el Arte?. Abriendo un debate casi filosófico donde terminé por no obtener ninguna respuesta, pero sí muchas preguntas por parte de ellos.

11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?

Fue el adecuado. Las devoluciones de las planificaciones eran en tiempo y forma. Y las clases del taller se tornaban como debate o puesta en común de cada experiencia que iban sucediendo en nuestras prácticas.

Me acuerdo de una vez que fueron a observarme los docentes de práctica, me ayudó mucho la sugerencia de uno de ellos en el momento. Debido a que los alumnos habían llevado un material diferente al que yo les había pedido que no conocía ni sabía cómo manipularlo y la docente me explicó rápidamente cómo resolverlo.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?

Sí porque si bien es un proceso individual, durante los espacios del Taller se tornaba más grupal y cómo se generaban charlas agradables, interesantes donde surgía la empatía de determinadas experiencias e incluso sugerencias que beneficiaban nuestras prácticas. En cuanto al Plenario, para mi experiencia fue difícil ponerme de acuerdo con mis compañeras que me había tocado exponer. Porque una de ellas no aportaba desde su experiencia, ni en las reuniones que hacíamos para organizarlo, como tampoco respecto del material y los recursos que había utilizado en su proceso de práctica. En cambio, la otra compañera se explayaba demasiado en su producción y en los registros de sus prácticas sin dejar espacio físico para poder exhibir lo mío. Llegado el momento del Plenario llegamos a una organización de la exposición y finalmente pudimos concretarla. Me sirvió como experiencia del trabajo en grupo. Saber dar espacio, de opinión, y respetar ideas y delegar ciertas cuestiones personales para que aporte en el grupo.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Si este sentido, al principio le consultaba casi todo al docente co-formador por seguridad. Pero a medida que las clases iban pasando me di cuenta que la docente confiaba en mí y me habilitaba espacio para a mi propia creatividad e imaginación.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Sí me sentí preparada porque en el momento que yo realicé las prácticas no adeudaba ninguna materia de los años anteriores. Pero considero como negativo que las correlatividades del Profesorado de ese plan habilitaban a realizar las prácticas sin haber aprobado materias básicas o esenciales para la enseñanza de las Artes Visuales.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerarías que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Como decía anteriormente, el cursado del taller de docencia IV se habilita sólo con tener cursadas materias muy importantes de la carrera, no rendidas. Es decir, al momento del examen se realiza un recorrido y una investigación en profundidad de la materia que te proporciona herramientas a la hora de enseñar. También considero importante agregar que en ningún momento de la carrera nos enseñaron o no tuvimos ninguna materia en cuanto a gramática, letras y escritura. Por eso considero que es una debilidad.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Desde el profesorado siento que nos hablan mucho de las particularidades de los alumnos, de la atención dispersa, de la hiperactividad; y en realidad cuando vamos a las prácticas nos damos cuenta que son simples adolescentes con las características que requiere su edad.

En general, hasta que uno no vive la experiencia educativa, no sabe qué herramientas necesitas para enseñar. Porque te pueden sugerir muchas cosas pero hasta que no surge la necesidad o llega el momento de ponerlos en práctica, no te das cuenta.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

La intención de enseñar Artes Visuales en la escuela secundaria no es la misma que la del Profesorado. El Profesorado te prepara para ser un educador de alumnos expresivos a través del Arte y libres en su expresión. Pero en las escuelas secundarias nos encontramos con un plan poco flexible en tiempos y espacios donde el alumno debe realizar una actividad con determinado tema y técnica sólo una vez por semana. En este sentido, sólo se prioriza que el alumno aprenda contenidos y técnicas determinados. No se le da mucho espacio a su opinión.

Practicante: B

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizarías la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

Estuve en tres escuelas. En Técnica, Normal y Agrotécnica. La primera vez que llegué fue a la escuela Técnica fue en el año 2015 y me sentí súper contenta porque soy ex alumna de esa institución. Cuando llegué me recibió la directora que cuando estaba cursando el secundario había sido mi profesora. Me recibieron bien lo secretarios, me acercaron a la sala de profesores y estuvimos hablando sobre mi carrera que es el Profesorado de Artes, sobre las prácticas cómo me estaba yendo y cuando me llevaron al aula también los chicos me recibieron muy bien porque además la docente co-formadora les contó a los alumnos que yo era e-alumna de la escuela y bueno, estuvimos dialogando sobre mi época como estudiante de esa escuela. Con la docente co-formadora también muy bien porque como el resto había sido profesora mía en la escuela secundaria y también lo era en el profesorado, así que ya nos conocíamos. Con los alumnos el trato muy bien. Son todos varones, la mayoría y sólo tres mujeres había.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste?**

En la Escuela Técnica comencé mis prácticas y sentí en un momento de ese procedo de prácticas como que no podía llevar a adelante el grupo. Tal vez por las actividades que estábamos haciendo que como justamente nos tocaba "Olimpiadas" y la actividad se desarrollaba en grupos de 5 o 6 alumnos y yo siento que al ser una Escuela Técnica sentía que los chicos no estaban interesados tal vez en la propuesta, y además fue una propuesta que duró varios meses, los chicos ya estaban un poco aburridos e incluso yo también y bueno eso llevó a que yo no pueda terminar en esta escuela mis prácticas, porque decidí dejarlas porque en un momento sentí que ellos no me prestaban atención y bueno yo les llevaba muchos recursos, trabajos míos para mostrarles, power point para socializar, y era como que no les podía llegar. Entonces eso fue bastante frustrante para mí; entonces decidí dejar esas prácticas en la Escuela Técnica, y al año siguiente poder comenzar Taller Docencia IV nuevamente y

un nuevo proceso de prácticas en otra Institución. Y comencé en la Escuela Normal y Escuela Agrotécnica y ahí fue completamente diferente. Los alumnos se interesaban con mis propuestas y actividades, incluso me sorprendían porque sentía que les gustaba tanto que hacían más de lo que uno esperaba.

3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?

Sí. Me acuerdo en la Escuela Normal que trabaje redimensión a través de una caja. Bueno yo al principio les había dado los materiales y les había recomendado que hagan un ropero y que adentro del mismo estén todas aquellas cosas personales de ellos. Recuerdo que un alumno cuando comenzamos la actividad me dijo que quería hacer un auto. Entonces yo le digo bueno está bien. Y empezó a hacerlo en esa clase y para la clase siguiente me trajo un auto hecho todo de cartón en redimensión que tenía música y luces. Y la verdad que me sorprendió la creatividad y siempre ese alumno me superaba incluso a mí en las propuestas. Era realmente muy creativo. Sentía que con mis propuestas lograba darle una oportunidad para crecer creativamente y sacaba todo su potencial el alumno.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿qué dirías de unas y otras?

Yo soy ayudante de cátedra en el Profesorado de Artes en segundo año de la asignatura Dibujo y Pintura. Y en relación a las prácticas que di en el nivel secundario y lo que me toca hoy dar en el terciario, me pasa que en el secundario se ve el perfil docente nuestro pero no tanto el artista. En cambio me pasa ahora en el profesorado como ayudante de cátedra que se ve primero el artista y después la docente. Y eso es lo que me está pasando. En la secundaria tal vez uno no puede acercarle tanto el Arte como uno quisiera porque tiene que estar acatando requisitos, como planificaciones, currículum y acá en el profesorado es como, nose si decirlo más libre pero es como que existen otros tiempos, acá puedo exponer mi estilo, mi personalidad como artista.

**5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones?
¿Cómo las fuiste superando?**

Las primeras planificaciones que realicé fueron en Didáctica Específica en tercer año con la docente Caterina, y no me costaba tanto redactarlas sino recuerdo que tenía dificultades con los objetivos, tal vez redactar los objetivos y la evaluación. Pero la evaluación la fui mejorando a lo largo del tiempo.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

En la Escuela Técnica me tuve que adaptar a la propuesta que era “Olimpiadas”, trate de llevarlo a adelante lo mejor que pude, de llevar todos los recursos, estrategias, y bueno no funcionó, yo sentí que no funcionó. En la Escuela Normal la docente co-formadora me dio los temas a abordar, los contenidos y me dio a elegir las actividades. Es decir que yo diseñe las actividades respetando los contenidos. Y entonces cuando yo tenía pensado y diagramado que realizar en cada clase nos sentábamos a dialogar y yo le explicaba lo que iba a realizar las siguientes semanas y ella la verdad que aceptaba mis ideas, me sugería al respecto, en cuanto al abordaje de determinados conceptos, material bibliográfico y bueno la misma docente co-formadora que tuve ahí en esa escuela, la tuve también en la Escuela Agrotécnica así que nuestra manera de trabajar conjuntamente fue la misma.

7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?

Cuando llegué a la Escuela Normal note que los alumnos tenían en su momento 13 trabajos en hoja de papel canso, entonces pensé las actividad en otro soporte que no fuera ese tipo de hoja, o que trabajen plegado y que utilicen las hojas de diferentes maneras, formatos pero lograr sacarlos de ese soporte habitual. Lo mismo en la Escuela Agrotécnica trabajé mucho lo que es la construcción, la escultura, salvo cuando dimos perspectiva, pero mi idea era acercarles propuestas novedosas que a mí también me gusten poniéndome en el lugar de ellos.

- 8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿Necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿Cómo lo abordaste?**

No, siempre dentro del área de Artes Visuales, Dibujo.

- 9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?**

Si, por ejemplo recurrí a la profesora de Semiología, Romina Taricco me dio sugerencias, también material y me recomendó un libro muy lindo de las “Semiología de los Colores” para desarrollar una actividad particular, que después al final por cuestiones de tiempo no la pude concretar. También busque sugerencias y pedía consejos a otros profesores fuera de los trayecto de prácticas.

- 10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?**

Respecto de mi experiencia que te comenté en la Escuela Técnica, fue una decisión mía. No me sentía bien. No quería seguir; tampoco podía proponer algo porque ellos tenían que seguir con la propuesta de Olimpíadas y en las otras escuelas no, o sea lo que propuse funcionó y no tuve la necesidad de proponer otra cosa o de cambiar la actividad, al contrario. Siempre fueron bien recibidas mis propuestas y mis ideas.

- 11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?**

Bien. Me venían a observar las clases, me hacían devoluciones y sugerencias. Lo mismo la docente co-formadora. Bueno también desde enseñarme a planificar hasta corregirme. Fue bueno el desarrollo de todas las clases y el acompañamiento. Respecto a la evaluación final también estuvo bien. Por lo menos yo estoy conforme.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerarás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?

En el proceso del cursado del Taller de prácticas me parece que fue necesario porque con los demás compañeros nos juntábamos a dialogar sobre los procesos de prácticas, escuchar otras experiencias y escuchar al otro es necesario para el aprendizaje de uno. La experiencia del otro también te sirve a vos. Así que eso es muy valorativo. Con respecto al Plenario de Prácticas, para mí el año pasado fue muy satisfactorio porque pudimos socializar lo que transitamos en nuestros procesos de prácticas no sólo a los docentes sino también a los alumnos que están cursando el Profesorado y por comenzar con sus prácticas o que ya están en sus prácticas y compartir con ellos nuestras propuestas y actividades, nuestros recursos, mostrárselos porque hicimos también una mesa de exposición con todos los recursos que habíamos utilizado en nuestras prácticas y también que los otros alumnos del Profesorado puedan compartir esto les puede servir el día de mañana. Contarles nuestras experiencias.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Si conté con su colaboración. No sólo me proporcionaba los contenidos sino también material teórico. También recurso que cuando estaba exponiendo y explicando algún tema en particular y me faltaba algo ella me detenía respetuosamente y me recomendaba lo que podía agregar o decir, fortalecer algún concepto o actividad. Y yo a eso lo valoro muchísimo porque uno ésta en una instancia de aprendizaje. Cuando culminé con el proceso me felicitó.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Si yo considero que estaba preparada, primero por soy autocrítica y también porque decidí dejar la primera instancias de prácticas porque sentía no estaba realizando un buen proceso y que los alumnos no me seguían. Decidí dejar para realizar mejores

prácticas al año siguiente y también para sentirme bien yo. A pesar de eso, considero que estaba preparada, tenía todas las herramientas para poder llevar a adelantes mis propuestas.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerarás que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Yo creo que tendría que darse alguna materia que refuerce la escritura. Porque considero que en un momento a mí me faltaba y por eso por mi parte decidí trabajar lo que era la escritura, pero también sería interesante que la institución acompañe desde primer año con esto. Porque cuando se llega a planificar te encontrás, o incluso en el proyecto final, con que tenes que escribir desde vos misma y resulta muy difícil, entonces para uno mismo resulta difícil y también para el que te está corrigiendo.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Bueno un poco lo que dije anteriormente. Uno aquí desarrolla el artista y te encontrás que en la secundaria que no es tan así. Tenes que guardarte un poco al “artista” y mostrar al docente de Artes. Por ahí en el Profesorado las actividades son muy creativas y en la escuela secundaria no tanto porque no te da ni el tiempo para desarrollar una buena actividad creativa. Uno tiene que adaptarse a los tiempos.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

Si yo creo que sí, que coincide porque el objetivo es desarrollar la creatividad del alumno, que en la escuela secundaria se da solamente en asignaturas referidas al Arte, entonces uno tiene que aprovechar esos espacios, justamente para que el alumno pueda abrirse más creativamente.

Practicante: C

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizaste la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

En la primera institución que fue la Escuela Normal N° 31 mi entrada, digamos que fue muy buena, tuve buena relación con el docente co-formador y con los alumnos. Con el directivo no tuve relación casi. Pero sí con el docente co-formador tuve buena relación, me acompañó, me ayudo a formarme en ese período por así decir.

En la otra institución que fue el Colegio Urbano de Iriondo del Niño Jesús también fue bueno el recibimiento tanto del directivo y del docente co-formador.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste?**

Bueno en principio mis logros por ahí fue el tener que presentar la postura como docente, por así decirlo, frente a los alumnos porque no es un primario sino que es un secundario y cuesta esto de que me costaba verme como docente con ellos porque me sentía que estábamos casi en la edad medios iguales. Entonces tomar la autoridad y ser vos la autoridad cuando también estás en el profesorado como alumno. Entonces por ahí cuesta eso. Pero me ayudó a eso digamos, a posicionarme. No tuve obstáculos al principio. Me fue bien con los alumnos. Pero en el segundo momento, se notó mucho eso porque cambiaron los alumnos y fue otra mirada. Porque eran muy activos, no eran tan pasivos y me costaba llamarle la atención y que ellos presten atención a lo que yo estaba dando. O lo solucionaban fácil y se distraían. Eso me costó un montón. Es como que tuve dos miradas.

- 3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?**

Si, la última práctica en la Escuela Normal que tuve que dar sobre pre historia que mostré un video sobre pre historia y les hice preguntas y a lo último me sentí como satisfecha porque había alumnos que iban mal en el transcurso del año y había logrado que hagan todas las actividades conmigo, entonces cuando a lo último que me estaban despidiendo había alumnos que la docente les había dicho que bueno

continúen así porque habían progresado un montón y a mí los trabajos me los habían entregado en tiempo y forma, entonces me sentí bien. Fue importante.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿Qué dirías de unas y otras?

Yo me sentí cómoda dando clases. Porque por más que había cosas que yo sabía que tenía que darlas, tenía que buscarlas, investigarlas para enseñarlas más profundamente. Obvio que por ahí no es lo mismo un secundario que un terciario, es decir el docente te da la información pero vos también tenes que buscar, investigar. Que en un nivel secundario no es así ni tampoco puede ser así. Ese es mi parecer.

5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones? ¿Cómo las fuiste superando?

Tuve muchas dificultades en la parte de lo que es la gramática, la ortografía por ahí me costó mucho al principio. Pero bueno fue cuestión de ponerme a leer, releer y tratar de ir corrigiendo. Y también lo que me costó un montón fueron los verbos que también por ahí me costaba. Pero bueno son dificultades que sí o sí tenes que corregir, no podés quedarte estancada y decir no me sale. No tenes que tratar superarte y hacerlas.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

La docente co- formador me daba los temas y yo, digamos. En un principio sí ella me daba algunas actividades que quería que yo haga. Ella planteaba que yo haga determinadas actividades, pero después es como que traté de no. De hacer yo mis actividades. Porque sino era como una “copia” de ella. Por ejemplo, ella me decía: en “simetría hace así” e incluso me daba el material para hacerlo. Pero era como que no tenía sentido. Esto fue en la Escuela Normal. Al principio me quedé callada, pero después dialogándolo con la docente era que no tenía drama que vos le presentes la actividad y la hagas. Entonces después sí fui haciendo mis propias

actividades. Algunas en las que ella quedó conforme porque nunca las había hecho. Eso estuvo bueno.

7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?

Tuve en cuenta las temáticas que la docente te pedía, cómo era el grupo para trabajar porque hay materiales que no los puedes llevar a cabo con determinados alumnos y eso también hay que tenerlo en cuenta. El tiempo también que tenía para llevarlo adelante y también las posibilidades de los alumnos. Está bien que ellos llevaban los materiales, muchas veces la docente co-formadora no quería que yo lleve el material y que ellos lo lleven. Entonces también ver eso si ellos lo van a llevar y sino lo van a hacer.

8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿cómo lo abordaste?

No, digamos por lo menos los temas que yo di solamente abarqué el área de las Artes, no utilicé otra.

9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del profesorado?

Bueno si, a Rosana Corradi le pedí sugerencias. Por ejemplo me había tocado enseñar "Perspectiva" y me costaba plantear una actividad que no sea; no plantear la actividad sino explicar perspectiva es muy complicado por ahí explicarlo para los alumnos. Además desde dos puntos de fuga entonces pedí ayuda en la explicación, en cómo explicarlo para que lo comprendan.

10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?

No. Las propuestas que siempre hice en el momento nunca las cambié.

11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?

Me sentí bien, me sentí cómoda. Por ahí hubo momentos que me sentí sola pero en el sentido de la observación. Pero después es como que uno después se compensa con el que uno valla y lo observen y ver si va bien o mal. Porque por ahí eso es lo que yo como alumna practicante es como que por ahí te sentís sola y no sabes si vas bien o vas mal porque tampoco el docente co-formador te va a estar diciendo continuamente como actuar. Pero yo por ahí le preguntaba si iba bien, iba mal porque te sentís insegura.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerás importantes o innecesarios?, ¿en qué sentido?

Si, las clases de taller fueron importantes porque uno ahí podía consultar con tus compañero que estaban haciendo las prácticas y por ahí eran las mismas temáticas y vos podías preguntar cómo te fue con esta actividad, qué te parece, digamos era importante porque interactuabas con los otros alumnos que también estaban en procesos de prácticas. Y el Plenario de ese año estuvo, es decir, yo con mis compañeros me sentí re cómoda y también es otra manera de mostrar, de contar tu experiencia a lo largo del trayecto de práctica eligiendo un solo nivel y una sola temática. Y fue lindo porque uno puedo elegir, es decir no sólo pararse y contar algo, sino que nos dieron la libertad de elegir otras formas de poder contarla.

13- Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Sí. Al principio en la Escuela Normal cuando empecé a observar ella me había dicho que me iba a dar la libertad de poner notas y demás e incluso me fue orientando en cómo tomar nota, cómo después evaluarlos. Bueno en ese sentido ella me orientó. Y en las clases la docente me ayudó un montón en el sentido, de que por ahí yo estaba dando la clase y me iba orientando o por ejemplo se me hacía muy extensa la explicación, entonces ella me hacía señas tratando de que tampoco dejarme en ridículo con los alumnos.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Si considero que estuve preparada en cuanto a teoría y demás. Lo que me cuesta y por ahí no sé si está bien decirlo es salir del rol de alumno y estar frente a alumnos. Pero estar frente a los alumnos y “sentirte docente” y experimentar eso, me sentí cómoda y me sentí bien. Y por ahí, yo soy más tímida entonces me costaba expresarme. Pero después conociendo el grupo me sentí bien, me sentí formada.

15- Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerarías que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Si tenía creo que todas las materias aprobadas y rendidas. Y sí son importantes. Principalmente por ahí lo que es “Perspectiva” que la da Georgina que da “Comunicación” es importante porque vos si te toca una clase de perspectiva tenes que saber darle y tenes que vos también entender la perspectiva. Si no la entendes no la poder dar. Igual que “Historia del Arte”. Son material propias digamos de la formación que sí o sí las tenes que saber. Igual que “Laboratorio del Color”. Digamos tienen teorías que te ayudan para vos estar frente al aula si algún alumno te pregunta algo saber qué responderle. Sino no la podrías responder, pienso yo.

Me había surgido en una, que yo por ahí no la tenía, me costaba, me habían preguntado se podía dar una clase con computadoras, que sea algo como, enseñar Artes a través de la computadora, de lo tecnológico. Y esa materia yo le dije que yo la estaba cursando el profesor Diego, y era como hacer algo que no me sentí cómo y que no sabía cómo llevarlo a cabo. Eso estaría bueno que tenga más tiempo la materia o que la den antes. Y te expliquen digamos otros programas para poder vos dar clases a partir de estas tecnologías que están ahora.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Yo creo que no puedo establecer alguna coincidencia entre el Profesorado y mis prácticas en secundaria. Por el hecho de que es diferente lo que uno aborda. En una práctica de secundario se aborda solamente un tema y desde la formación del profesorado es diferente porque más allá de que por ahí hay materias que son similares como Psicología o Filosofía, nosotros a las Artes Visuales las abordamos más intensamente y desde el lado del alumno y tenemos materias propias referidas a las Artes. Creo que no se puede establecer ninguna similitud entre el profesorado y la escuela secundaria cuando uno va y realiza sus prácticas. O sea las diferencias que encuentro del Profesorado y cuando uno va a realizar las prácticas es que la información que uno les brinda a los alumnos sobre las Artes muchas veces es reducido debido al tiempo, digamos a los módulos que se le destinan a esta materia, y la regularidad con la que se dicta, porque muchas veces es semanal. Y no se puede profundizar mucho sobre cada tema que se decide abordar. Digamos es dar un tema muy al ras. A diferencia del profesorado si se profundizan determinadas temáticas. Y si hay una similitud, si me pongo a pensar entre el Profesorado y la escuela secundaria que muchas veces por ejemplo se hace una búsqueda personal. Es decir, tanto en el Profesorado como en el secundario por los horarios como dije y la regularidad de la materia que no se puede profundizar mucho sobre algún tema el alumno tiende a investigar por sus propios medios muchas veces y a tratar de profundizar una temática por sus medios. Lo mismo sucede muchas veces en el profesorado donde no por falta de tipo o regularidad en la materia sino muchas veces fallan los docentes a la hora de explicarte determinada materia no explican todo y nos dejan a los alumnos en una búsqueda personal y ahí estamos en similitud que en el secundario cuando nos toca buscar por nuestros propios medios información, estudiarla y aprenderla solos.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

No tiene la misma intencionalidad, porque digamos que es reducido el tiempo. Nose si sólo por cuestión de tiempo sino que por ahí el docente tiene que suprimir determinados contenidos que estarían bueno que el alumno los pueda saber o que los da muy por arriba. Entonces sería bueno que el docente se pueda explayar más, hacer más cosas, no que se quede con una mirada reducida. No es la misma intencionalidad. Y acá si porque hay materias específicas de Arte, materias específicas de Comunicación Gráfica, de Laboratorio del Color.

Practicante: D

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizarías la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

Bueno, el docente co-formador lo conocía de la institución donde realicé el Profesorado, no tuve vínculo directo con los directivos de la escuela, y bueno cuando empezamos con el trayecto de observaciones, de 5 observaciones, para observar cómo se ubicaban los chicos, cómo se comportaban frente a las actividades que se les presentaban, si trabajaban en grupos y qué respuestas tenían hacia esas actividades para después ir planificando las actividades que iba a realizar durante las practicas.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste.**

Fue una buena experiencia porque al principio se me presentó el desafío de buscar la motivación adecuada en cuanto a las actividades para los alumnos, fue algo que me llevó tiempo y ya terminando las prácticas es cuando recién sentí que lo iba logrando. Al principio, los chicos veía que no se podían expresar con naturalidad, así que trate de buscar, de tener en cuenta, las observaciones me ayudaron mucho a ver que los alumnos no se expresaban bien, porque no expresaban las cosas como las sentían sino como la veían y caían en la frustración porque no les salía, digamos, tal cual como ellos los veían. Entonces se trató de buscar una actividad en donde ellos puedan expresar lo que sentían y no lo que veían. Y tuve buenas respuestas de ellos.

- 3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?**

No, en sí al final de las practicas cuando consulté cómo se sintieron respecto a las actividades que se les presentó, más allá que duramente mis prácticas conversaba con ellos para ir viendo qué actividad se les presentaba y tuve una respuesta satisfactoria por parte de los alumnos y en sí todo el trayecto de prácticas fue satisfactorio porque fue de aprendizajes, digamos.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿Qué dirías de unas y otras?

Si era bastante diferente. Se planteaba una enseñanza cronológicamente diferente porque había alumnos que avanzaban y otros que se quedaban digamos, y no se mantenía el mismo nivel para todos. En cambio, ahora se trata de que todos los alumnos vayan parejos en lo que es el nivel de aprendizajes. Los contenidos a enseñar también eran bastantes diferentes. En cambio ahora se das más contenido tanto teórico como práctico, un contenido más significativo, digamos.

5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones? ¿Cómo las fuiste superando?

Se me presentó una dificultad porque veníamos planificando de una manera totalmente distinta respecto de lo que fue en el nivel primario, y se cambió a una planificación en formato parrilla que es mucho más compleja, se hace una síntesis más, por así decirlo, se sintetiza un poco más y eso se complica mucho más en lograr planificar todo en pocas palabras, digamos.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

No, diseñe un modelo propio. Me basé en las observaciones de los alumnos para poder planificar las clases y no tanto en cómo lo venía dando la docente co-formadora. Traté de adaptarme a la necesidad de los chicos en cuanto a lo que a mí me parecía que venían trabajando. Y respecto de los contenidos, fueron dados por la docente, se respetó el contenido. Lo que pasa que el tema de los contenidos por ahí son: Tridimensión, Línea y eso nos da libertad para manejarnos en cuanto a la actividad.

7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?

A la necesidad de los chicos. Cuando yo vi que ellos no se expresaban, como dije hoy, ellos no se expresaban como sentían las cosas traté de buscar actividades que saquen

eso de ellos, digamos por ejemplo tome del Cubismo que es un movimiento que se caracteriza más porque expresaban las cosas más por cómo las sentían que cómo las veían, entonces arranqué por ahí y eso ayudo un poco.

8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿Necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿Cómo lo abordaste?

No, se había planteado al principio trabajar con otras áreas curriculares más para aprovechar que es una Escuela Técnica y trabajan con talleres de soldadura y otro tipo de talleres más se había planteado trabajar la Tridimensión desde esos espacios, en una articulación con esos espacios, pero debido a que los alumnos trabajaban, se turnaban para hacer ese tipo de talleres, y el corto tiempo de prácticas, no se pudo dar.

9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?

No en ningún momento tuve. Por ahí con la profesora de Lengua trataba de consultar qué texto estaban trabajando para trabajar un poco en base a textos. Pero eso nomas.

10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?

Sí hice algo totalmente diferente a lo que había planificado, o sea tuve que improvisar en el momento. Se había planteado la situación de que los alumnos, para la actividad que había planificado había conceptos y contenidos que los chicos todavía no manejaban, entonces como que tuve que volver atrás y volver a dar esos contenidos para después poder trabajar sobre lo que había planificado. Bueno, después que trabajamos los contenidos que yo había recuperado y una vez que vi que ellos se sentían seguros con ese contenido, que ya lo habían aprendido, ahí pase a la actividad.

11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?

Me sentí bien, estuve acompañado por lo menos yo en todo momento. Se me plantearon ideas sobre qué actividad podía desarrollar ante ciertas situaciones con los alumnos, como por ejemplo el tema de dejar de lado las planificaciones para volver sobre contenidos que ellos no tenían aprendidos o lo que refiere al desarrollo de la planificación en sí.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?

Si siempre el intercambio con los compañeros siempre sirve porque ahí a ellos se les presentaban situaciones que a lo mejor a mí no se me habían presentado pero que era bueno tener en cuenta en el caso de que se me puedan llegar a presentar. Lo mismo en un aspecto general. Porque lo que es contenido o planificar ciertas actividades que por ahí resultadas avanzadas y algún compañero ya lo hizo antes y no le resultó, entonces uno lo tiene en cuenta para modificarla al momento que la va a llevar a cabo. Y, lo que es el Plenario me pareció interesante cambiar la modalidad que se presentó y bueno por ahí, uno es como que hace un cierre de sus prácticas y le permite ver otras cosas, y hacer como una reflexión sobre el trayecto de prácticas.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Si la profesora Rosaura me acompañó durante el trayecto de prácticas y siempre aconsejándome sobre cómo podía tener conocimiento sobre los alumnos, o ciertas sugerencias que ayudaron mucho durante el trayecto de la práctica, como ser el planteamiento de las actividades, cómo trabajarlo.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Siento que llegué preparado, pero es la experiencia la que te permite aprender mejor, pero me sentí cómodo en las prácticas, y considero que aprendí un montón. También considero que las prácticas son para eso también.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerás que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Yo siento que llegué con los conocimientos necesario como para realizar mis prácticas. En cuanto a los conocimientos de las Artes Visuales, como a lo pedagógico.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Lo que pasa es que a uno se lo trata de preparar lo mejor posible desde el profesorado para estar al frente de un aula, pero lo que pasa adentro de esa aula es mucho más amplio. Y a veces puede ser impredecible y por eso considero que es la experiencia la que te va dando las herramientas necesarias para poder llevarlas a cabo.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

No porque uno empieza el Profesorado con, digamos, uno viene porque le gusta y porque es lo que uno elige. En cambio, en la escuela secundaria se plantea las Artes Visuales desde otra mirada. Es una mirada más expresiva, digamos, y si bien hoy pueda dar más herramientas lo que es el futuro de un adolescente en n cuanto a su

carrera dependiendo de la carrera que el alumno elija, pero son miradas totalmente diferentes.

Practicante: E

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizarías la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

Bueno, mi práctica se dividió en dos años. El primer año es donde tuve un poco más de dificultades. La primera Escuela donde practique fue la Escuela Técnica en el año 2015 en un aula con aproximadamente 37 alumnos varones en la cual tuve dificultades a la hora de posicionarme en el aula. Después de “luchar” un poco, los docentes del equipo de prácticas en común acuerdo con la docente co-formadora decidieron en primer lugar como había una vacante a la mañana en esa misma institución, donde en ese turno los alumnos eran menos, entonces me propusieron cambiarme, y era ella misma la docente co-formadora, y hacer una experiencia como de ayudante de cátedra. Eso por un período de un par de semanas para después continuar con mi proceso de prácticas. En realidad fue una posibilidad como para que no me sienta frustrada en mi experiencia. A partir de eso también fue como un año un poco caótico porque empezaron a darse cortes, se fueron interrumpiendo las clases ya sea por feriados, porque no hubo clases, también la docente co-formadora se tomó una licencia y así se iba pasando el año y yo no podía continuar. Es decir, no había una continuidad en mis prácticas, entonces como para no perder el año los docentes de prácticas me proponen hacer mis prácticas en una Escuela Rural, a la cual yo accedí para poder concluir con mis prácticas. Lo que me pasó, eso fue a principio de Octubre en la que pude dar solo una clase o dos. Entonces, a la hora de ponerme a planificar ya no podía más, no tenía las mismas ganas, no me venían ideas, y no era la misma incentivación de principio de año. De pronto me quedé así, entonces lo primero que noté fue esa falta de inspiración y de ganas y después me puse a pensar en todas mis prácticas de ese año y es como que no me había gustado mucho la experiencia. Entonces, para ser sincera conmigo misma, dije las dejo para el año próximo, dejo este año el trayecto de práctica y el año próximo comienzo de nuevo. Para sentirme yo bien con las prácticas. Y poder darle una continuidad. Es por esto que al año siguiente en el 2016 hice las prácticas en otra escuela secundaria en la Escuela Normal. Ahí fue un poco más libre y fueron buenas prácticas en realidad. Yo me sentí bastante más confiada en cuanto a lo que respondían los

alumnos y también hice una primera parte con una docente co-formadora y una segunda parte luego de Julio, tomó la asignatura otra docente. Quien tenía otras formas de enseñar y por ahí al ser más estricta o más específica y eso es como que al final de las prácticas me quedo esa sensación de poder haberla observado de principio de año a ella. Me tocó justo un cambio de docente co-formador. No por la docente anterior, sino porque Marisa me hubiese marcado más ciertas cuestiones. Y la primera docente co-formadora me decía bueno encárgate vos, esos son los temas, propone y me dejaba.

2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste.

En cuanto a mis logros diría que lo que me pasaba en cada actividad era que yo quería llevar algo nuevo o algo ya conocido pero darle una vuelta. Es decir, cierta innovación. En esto es como que hubo también, parte de gratificación y un poco de obstáculos. Gratificaciones porque por ahí se entusiasmaban los alumnos, y de obstáculos porque me pasó en varias ocasiones en las que no llegué a que me comprendiera el 100 por ciento de la clase. Entonces por ahí si se entusiasmaban con la actividad, pero no en su totalidad que yo les pedía, o como yo me lo imaginaba.

3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?

No recuerdo “una” experiencia significativa. Pero si por ahí note los cambios de actitud en las distintas escuelas por las que pasé.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿Qué dirías de unas y otras?

En cuanto a una comparación, diría que los puntos en común se basaron continuamente en las formas que buscaban ambas instituciones para ejemplificar conceptos, las que muchas veces tenían que ver en cómo me lo explicaban algunas de las profesoras o simplemente en su experiencia. Las diferencias las note principalmente en el comportamiento, como también en la dinámica, la planificación y el objetivo de cada clase. En mi Residencia iba con estos aspectos bien pensados, lo

que dejaba casi nada a la improvisación; en cambio en el Profesorado las clases eran más dinámicas, no tan lineales. Podíamos estar aprendiendo a planificar y de pronto empezábamos a compartir experiencias sobre el tema, o se saltaba hacia uno diferente. Entraba en juego las motivaciones o inquietudes nuestras con el tema dado, cosa que si bien también se dio en las clases que desarrollé en mi Residencia, inmediatamente se trataba de encausar hacia la actividad que se había propuesto.

**5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones?
¿Cómo las fuiste superando?**

En general en cuanto a las planificaciones más que algún error ortográfico o de redacción estaban más o menos coherentes o bien hechas, de mi parte. Mi problema en las prácticas era llevarlas a cabo. O sea era la acción de esa planificación en el aula. No en sí la elaboración.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

En general mis prácticas, como dije anteriormente, las docentes co-formadoras me daban libertad. O sea no me pedían, excepto la docente Marisa a lo último, que me pedía un poco más específico y que por ahí que acotara la actividad al tiempo de la clase, o un módulo y no extender la actividad a varias clases. En general las demás docentes co-formadoras me dejaban más libertad para llevar a cabo mis propuestas.

7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?

En cuanto a lo que tuve en cuenta, principalmente fue a los alumnos, y previamente dialogando con las docentes co-formadoras la cantidad de material que ya disponían. Por ejemplo, lo que era en la Escuela Técnica la docente ya tenía compradas témperas, pinceles. Entonces a veces al tocarme en la misma parte del año las prácticas eran los mismos contenidos que ya había abordado el año anterior por ejemplo, El Color, entonces más o menos es como que lo tenía en cuenta a la hora de planificar. Cuando fui a la Escuela Rural lo hacía trabajar más con las manos en lo

que era construcción y en la Escuela Normal lo que se me dijo antes de empezar era que les pidiera a los chicos que generalmente llevaban los materiales. Creo que esas cuestiones fueron.

- 8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿cómo lo abordaste?**

No articulé con otra área curricular.

- 9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?**

Hubo ocasiones en que también a la hora de planificar los profesores del Taller notaban que por ahí lo que planificaba se excedía la hora por ahí de la comprensión o era una actividad muy desarrollada entonces me sugerían sintetizar un poco o cambiar la actividad.

- 10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?**

Lo que sí hice fue recortar la actividad, no llevar a cabo la actividad completa. Me pasó por ejemplo en una actividad que yo les propuse hacer un libro ilustrado que constaba la primera clase de elaborar un personaje y después escribir la historia y me pasó que se entusiasmaron con el personaje que era lo primero y es como que no lograba que continuaran con la segunda parte. Entonces que lo deje pasar. Como que me enfoqué más en el dibujo.

- 11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?**

Yo diría que bien. O sea tuve dificultades y cuando veían que me resultaba dificultoso siempre me proponían que cambiara o que reviera ciertas cosas. Lo mismo después que veían mis prácticas. Y sobre la evaluación, lo que pasa que fue más el recorrido y como que al final uno ya sabía las fortalezas y debilidades. Me parece a mí.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerarás importantes o innecesarios?, ¿en qué sentido?

Sí yo creo que sí, principalmente porque como por ahí éramos pocos y generalmente las escuelas es como que llevaban los temas similares, es que cada uno contaba su experiencia y se debatía en lo que hacía, por ahí en situaciones que surgían en la escuela y por ahí en el momento parece que no sirve de nada pero uno es como que vive la experiencia del compañero compartiéndola en la clase del Taller.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Si en ese caso yo creo que eso me faltó. O sea yo lo sentí como que faltó más orientación. Es como que me dejaron estar. Bueno yo tampoco pedí, pero por ahí a mí no me hubiese molestado y creo me hubiese servido un poco más.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Yo creo que sí, fue más un proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no veo como errores muy graves en los que yo me sentí por ahí con falta de conocimientos. Generalmente cuando tocábamos un tema y si por ahí no sabíamos es como que nosotros mismos buscábamos esa información. Investigábamos nosotros.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerarás que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

En mi caso, yo creo que desde la escuela secundaria es como que te obliguen a exponerte o por ahí a saber explicarte. Yo tuve dificultades en esa parte; es como que una formación sobre poder transmitir, expresar. Algunos de mis compañeros por ahí les pareció que hubiese sido bueno tener una materia sobre la escritura o para desarrollar esas habilidades.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Principalmente esta es una escuela como de familia, todos nos conocemos, hay como una cierta confianza que cuando vos vas a dar una clase por ahí a 30 chicos de la escuela secundaria te vez un poco abrumada y hay un tiempo como “ajuste” como para retomar un poco eso. Generalmente creo que es eso.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

Lo que yo creo por ahí la finalidad de las Artes Visuales retomando mi experiencia en la escuela secundaria fue como una hora de “relajación” para mí, como “un dejarme llevar”. Por ahí porque me gustaba. Creo que los chicos no lo piensan mucho, es como que bueno, saben que es una materia para dibujar donde se enseñan conocimientos. Aunque por ahí más conscientemente o de otra manera te abre la mente.

Practicante: F

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizaste la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

En la primera escuela donde hice mis primeras prácticas de secundaria que fue el Colegio del Niño Jesús, siempre ya sea del directivo o del docente co-formador siempre me atendieron re bien. Siempre estuvieron predispuestos, primero a que nos brindaran el espacio, y después cuando empezamos a hacer las prácticas la docente estaba acompañando o más que nada en el tema de las planificaciones primero me miraba las planificaciones, hicimos un proceso donde ella me miraba todas las planificaciones y nos fue guiando, como así también de qué manera llevarlas a cabo también nos fue orientando ella que ya conocía el grupo y también nos señaló los materiales que no se podían usar en la institución que ella ya sabía entonces nos iba guiando.

En esa primera institución los alumnos respondía, el grupo en general respondía pero algunos alumnos se mostraban dispersos y a veces tenían en el tema de las respuestas o de las contestaciones hacia nosotras las docentes no eran las adecuadas, pero siempre tratábamos en ese sentido me ayudaba la docente co-formadora a controlar el grupo de manera que se pueda dar una buena clase.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste.**

Con respecto a la otra institución donde realicé el segundo período de prácticas fue la Escuela Normal donde también finalicé allí, siempre me recibieron bien tanto la docente co-formadora como la institución en general. Los alumnos también, era un curso que se podría trabajar bien y en lo que se refiere a mis prácticas si me encuentro en una institución que noté que a los alumnos les costaba. En la parte práctica los alumnos se mostraban motivados, trabajaban. Cuando yo presentaba un tema nuevo o que mostraba artista porque estaba dando justo “Vanguardias” o “Historia del Arte” que me tocó en las dos escuelas siempre los chicos respondían o hacían preguntas. Se mostraban motivados, pero en el momento de la evaluación que también me tocó tomarles una evaluación que la hizo la docente co-formadoras, se

negaron totalmente. La mayoría, eso fue lo que, no sé si lo llamaría frustración pero uno como docente también se pregunta qué está pasando en el aula, y eso me llamó muchísimo la atención, porque la mayoría del grupo respondía en clase, te preguntaban, te hacían preguntas donde vos siempre tenías que ir a lo mejor más allá del tema que habías planificado, porque se había generado un montón de interrogantes y cuando llegó el momento de la evaluación escrita se negaron. No si quiera leer las preguntas. Eso fue un obstáculo. O sea a mí no me tocó seguir practicando luego de esa evaluación, pero sí yo como docente hubiese buscado otra alternativa que no sea una evaluación de preguntas y respuestas y más que nada en este espacio que puede ser mucho más abierto o que se pueden generar otros aprendizajes. Y además por ejemplo si había alumnos que tenían que levantar la nota, la docente co-formadora llegaba al curso y decía un nombre entonces al que le tocaba le tocaba subir la nota. Tampoco no funcionaba porque los alumnos se negaban totalmente. Yo pienso por ahí otras maneras de evaluar al alumno, porque los chicos o sea sabían, es más lo veíamos en los trabajos, en el día a día de las clases, pero se negaban totalmente al formato de la evaluación escrita. Que eran preguntas que se las haces fuera de un examen y te las sabían responder correctamente.

3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?

Sí, te podría decir en general en secundario, porque también lo viví en las prácticas de nivel primario que me parece que eso se comparte en los dos niveles. Los chicos cuando les propones cosas nuevas, en el sentido de los materiales, o de las herramientas de trabajo, por ejemplo yo apenas llegué al curso ellos me propusieron trabajar en tridimensión o salir del formato papel que era con el cual estaban acostumbrados a trabajar. Y eso pasa en nivel primario y secundario. Cuando vos al chico le preguntas sobre los materiales y cuando confías que pueden llegar a lograrlo o que pueden aprovechar el material, si bien por ejemplo, me jugaba con algunos materiales nuevos por así decirlo, no convencionales, hasta llegamos a trabajar con piedras, que los alumnos pintaban piedras y demás, son materiales que a los alumnos los motivan y cuando uno llega con algo nuevo es como que se sienten sorprendidos y

saliendo del formato que ellos siempre utilizan. Eso lo considero positivo y que siempre hay que tener en cuenta de no subestimar al alumno de que no va a poder o que no sabe utilizar algún material.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿Qué dirías de unas y otras?

Bueno en las clases de Artes Visuales del Profesorado se puede plantear una actividad y que el alumno la resuelva de distintas maneras, puede elegir el material, puede elegir el soporte, varias el soporte más chico, más grande. En ese sentido tenemos más libertad. En el secundario por ahí se acostumbra mucho trabajar un solo material para todos al mismo tiempo, al mismo ritmo. En cambio acá en el Profesorado, un chico puede estar pintando con lápices y al lado puede estar otro haciendo una acuarela o utilizando témperas o acrílicos al mismo tiempo. En cambio en el secundario no. Yo creo que eso también es algo que se tendría que implementar, sobre todo porque trabajé en una de las escuelas con una alumna que tenía una discapacidad y también tenía que estar viendo otros materiales, otras alternativas y ella trabajaba al mismo ritmo que sus compañeros, a lo mejor con otras técnicas que a ella le favorecían. Y yo creo que eso no sólo se tiene que aplicar para los chicos con alguna discapacidad, o que tienen adecuaciones, o que hay que hacer una planificación a parte, sino que se debería pensar en el grupo en general. Porque todos tienen sus diferentes ritmos para aprender, para trabajar, hay chicos que terminan un trabajo en 5 minutos y otros en media hora. Entonces yo creo que se tendría que darle más libertad al alumno en ese sentido, más dinámica con los materiales y otros tiempos.

5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones? ¿Cómo las fuiste superando?

Lo que más me costó en las planificaciones fue la evaluación. Lo que más me costó en el sentido de que uno siempre está pensando evaluar, en observar al alumno o en darle una nota. Yo lo sentía así al principio cuando empecé a planificar. Después cuando fui avanzando con las planificaciones y entendí bien lo que era el concepto de evaluación, donde uno está evaluando constantemente y no solamente una evaluación

de poner una nota, sino de evaluar todo lo que es el proceso, lo que el alumno aprendió, y lo que uno también va aprendiendo con el alumno, generando debates o el cierre de una clase y ese tipo de cuestiones que al principio yo no lo tenía en cuenta pero después con el proceso de la práctica uno lo va incorporando y va entendiendo que la evaluación no sólo se da al final de la clase o cuando se termina de hacer el trabajo, sino que es constantemente y que se evalúa todo, desde el proceso, la técnica hasta uno mismo se va evaluando si funcionó la actividad, si la puede dar con otro grupo y demás.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

Sí, me paso diferente en las dos escuelas donde estuve. En una escuela sí, como ya dije lo hablamos primero con el docente y el docente me iba orientando de acuerdo a lo que ya conocía del grupo. Pero en la otra escuela tenía que seguir mucho las pautas o las maneras de trabajar que ya tenía la docente y en algunos casos llegaba a decirme qué actividad tenía que hacer con los chicos y no podía ser tan abierta con las propuestas y las actividades.

7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?

En las dos escuelas lo que tuve en cuenta, me habían dado los contenidos y tenía que trabajar historia del Arte, entonces primero centrarme en general sobre los temas que iba a tratar durante esos meses de prácticas. Y luego de ahí, ir viendo cuántas clases me iba a llevar. Es decir, primero el tiempo y después se va planificando qué se va a dar en cada clase. Lo que se tuvo en cuenta en ese caso también no tenía mucha elección digamos, porque era una cuestión de contenidos que ya estaban plasmados, en ese caso era Historia del Arte, y en la otra escuela seguí con Vanguardias. A lo mejor, por ahí en el nivel primario uno tiene como más libertad en la elección de los contenidos, pero en secundario me tocó dar Historia del Arte y no se puede cambiar mucho. Lo que sí hacía mucho hincapié en qué bibliografía, en qué autor me iba a basar, en los libros que le iba entregar a los alumnos, o si hacía un

resumen, algún juego de fotocopias, para que ellos tengan un buen sustento teórico en el cual después tenían que estudiar y íbamos a ir avanzando cada clase.

8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿Necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿Cómo lo abordaste?

Sí en una de las escuelas o sea no me tocó a mí en la práctica, pero cuando yo empecé a observar tenía en cuenta eso, porque cuando yo arrancaba con mis prácticas tenía que seguir con la articulación que estaba haciendo la docente co-formadora con otras áreas sobre un proyecto donde tenía que abordar la expresión corporal y algunos alumnos hacía expresión corporal, otros hacían teatro, entonces en ese caso la docente co-formadora estaba trabajando con las docentes de música y de educación física, entonces trabajaban en conjunto. Pero justo cuando yo empecé con mis prácticas ya se había cerrado esa unidad y por eso no me tocó seguir. Pero en el caso de que se plantee así se puedo continuar tranquilamente. O ya sea con otras áreas.

9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?

En secundaria no se necesitó tanto porque yo ya había cursado las materias de Historia del Arte o las materias que son por ahí básicas, ya las había cursado en los años anteriores, entonces uno ya tiene por ahí los conocimientos, la bibliografía, y sabe a qué libro acudir. Entonces con sólo consultar a los profesores de prácticas ya fue suficiente. Sabiendo que teníamos un profesor del área y una profesora de la parte pedagógica ya fue suficiente.

10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?

No que yo recuerde. Lo que sí te puedo decir a lo mejor que en el momento no pensé en otra actividad o no planteé una actividad de manera espontánea pero sí lo que me pudo haber pasado es que di una actividad y después y sobre todo al estar hablando sobre la evaluación, pensar que quizás lo hubiese podido dar de otra manera, o con

otros material y por ahí hubiese podido haber resultado de otro modo o que vos sentís que no fue lo esperado y que si tendría que volver a dar esta misma clase la doy de otra manera, eso si pasa. Pero es también porque hasta que uno no vivencia con los chicos es como que no se da cuenta.

11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?

Fue positiva. Lo que me marcaron era que yo tenía como miedo al generar la coordinación o el control en el grupo, la docente en ese sentido me acompañó y me orientaba. Porque yo era como que tenía miedo de ordenar el grupo, entonces ella me acompañaba en eso. Entonces cuando terminaba la clase, la docente co-formadora me recalca eso, que no tenga miedo y que yo me posicione en el rol docente, en ese sentido para reorganizar la clase o el grupo cuando necesitaba explicar una actividad. Eso fue positivo y el acompañamiento de los docentes de prácticas siempre está.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?

Sí siempre, aparte uno está constantemente preguntándole al compañero, intercambiando ideas, conocimientos y consultándole cómo les había ido con cada actividad, como preguntándoles a ellos también, porque uno se va nutriendo de todo. Ya sea de conocimientos o de una experiencia que tuvo con algún material, con una actividad o con los chicos y con las docentes co-formadoras. Uno lo comparte constantemente y también va aprendiendo. También pasaba que si bien teníamos al docente de prácticas que nos estaba corrigiendo las planificaciones hacíamos consulta, si nos costaba algún objetivo, una actividad, consultábamos con el compañero o qué creía si esa actividad era adecuada, es como que entre todos íbamos brindándonos ayuda.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Si, incluso, nose si les habrá paso a todos mis compañeros en todas las escuelas; pero a mí me pasó y me ayudó muchísimo para mi formación el acompañamiento del docente co-formador, no solamente que te esté diciendo que hiciste una buena práctica o que estuviste bien con el grupo y demás; porque también cuando te marcan algo que estuvo mal también ayuda a uno mismo, porque a veces uno está dando una clase y a lo mejor está teniendo hay algo que uno no está teniendo en cuenta, entonces que el docente co-formador esté atento a nuestras prácticas y cuando terminamos nos esté marcando si hay errores o si al contrario nos diga qué hicimos bien y qué hicimos mal. Porque cuando estás llevando a cabo una clase que dura muchísimo tiempo y si el docente no te está acompañando quizás nunca vamos a revertir una situación o una experiencia que podría haber sido más favorable. Y el docente siempre presente, dando consejos o acompañando, incluso en el mismo momento de la clase me hacía preguntas, si los alumnos no me hacían preguntas, ella hacía preguntas que los chicos puedan comprender mejor. Y eso te ayuda porque a lo mejor uno muchas veces por los nervios o al estar frente a un grupo se escapan algunos conocimientos o conceptos que son básicos, entonces si el docente co-formador está escuchando está también haciendo preguntas para que uno pueda hacer más favorable o enriquecedor para el alumno.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Si yo considero que estuve preparada, pero también considero que uno no creo que pase solamente en el proceso de prácticas, sino que le debe pasar a uno cuando se recibe y cuando da clases que uno siente como que no estás preparado todo el tiempo, como que tenes que prepararte constantemente; uno por más que haya cursado las materias necesarias y tiene los conocimientos necesarios, siempre uno debe estar pendiente de un autor nuevo, de una bibliografía nueva no quedarse siempre en lo mismo y siempre la consulta con un compañero, con un docente nunca viene mal. Nunca pensar en que uno está haciendo las cosas bien y no necesita

mejorar nada. En eso siempre, me pasaba a mí que yo decía “me fue bien” pero uno tiene que pensar que le vaya cada vez mejor.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerás que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Quizás la elaboración de las propuestas a lo mejor se me ocurre ahora, por ejemplo ir pensando en la medida en que se va avanzando en la carrera también hacer propuestas; si bien se hacen propuestas; de trabajar con algún material en particular o de trabajar de determinada manera, p determinado concepto o determinado contenido, también estar abiertos a proponerle al docente co-formador si podemos trabajar de otra manera o si en lugar de trabajar todo el año este libro, podemos consultar otra bibliografía. Por el tema también de que cuando uno llega el proceso de prácticas cuesta mucho proponer una actividad, proponer si va a resultar, si no va a resultar, entonces yo creo que eso está bueno en el transcurso de la carrera, no solamente que sea el docente co-formador quien tenga el plan preparado para el alumno practicante y que se cumpla tal cual. Eso por ejemplo se hace mucho ahora en el proyecto final. Por ejemplo la docente viene y un alumno le puede proponer una actividad a algún compañero que está trabajando y eso está bueno, porque lo ayuda a uno a pensar en el otro y a proponer algo distinto, una actividad diferente.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuís?

Sí por ahí es como que hay muchas discontinuidades. Más que nada porque uno siempre va preparado para que las clases te salgan maravillosas, los alumnos respondan, y no es así. Vos tenes, como dije hoy, tenes que estar preparado para enfrentarte a 35 alumnos donde no todos son iguales, donde no todos van a tener el mismo ritmo, de que hoy vas a empezar una actividad y la vas a terminar en los 40 minutos y ya la clase que viene seguir con otro tema, no. Entonces ahí cuando uno llega al aula y en el transcurso de que vas haciendo tus prácticas tiene que ver sobre

todo el tiempo, que el tiempo de los alumnos no son los mismo que uno tiene planificado, que les tiene que dar el tiempo de la clase o puede pasar al revés, que un alumno termino súper bien una actividad y se puede seguir con otras actividades y por ahí eso no se cumple en términos de tiempos. Por ejemplo tiempos de una actividad o de lo que vos pensaste que lo ibas a dar en dos meses no llegaste o al contrario pudiste hacer otras cosas más. Y acá en el Profesorado también, en el sentido de que se dan los contenidos o que no se llegan a dar determinados contenidos. Porque, más que nadan a mí me paso que teníamos los chicos teníamos encuentros, plenarias, y esas cosas que te van cortando las prácticas, más en el área de plástica tiene que tener en cuenta que si por plenaria, o por algún paro, se te cortaron las prácticas y vos tenías planificado una actividad o un determinado material o te habías jugado con una planificación y ya pasaron dos semanas y vos llegaste y tenes que tener algo preparado por si los chicos no llegaron con el trabajo o se olvidaron los trabajos o ya no le siguen el ritmo, entonces uno siempre tiene que estar preparado y predispueto a comenzar con otra actividad o a proponerle al alumno también otra cosa, porque pasa. O sea vos decís bueno hoy tengo pensado hacer una actividad y seguirla la clase siguiente y te pasó que por dos semanas no tuviste clases y volvés al aula y los chicos no llevaron o no se saben dónde estábamos respecto de la temática, entonces bueno uno tiene que estar preparado. Por ahí eso no se tiene mucho en cuenta en el tema del área cuando se planifica o se piensa una actividad. Cuando empezas las prácticas, pensas yo estaría terminando en tal mes, y no, se te extendieron muchísimo más.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

Depende la institución, depende el docente; donde a cada uno te toca la experiencia es distinto. Muchas veces uno va con una idea y después se encuentra en la realidad del aula que es otra. Donde uno piensa, como te decía hoy, en el tema de la evaluación, que es algo para replantearlo; otro tipo de evaluación o cómo evaluar los conocimientos que tiene el alumno, porque uno sabe que los tiene, y que no se pueden evaluar solamente a través de una evaluación escrita. Hay un montón de cosas que se

pueden mejorar o que uno puede plantear y que a lo mejor más que nada en el tema de las prácticas no puede hacer. Uno siempre va al curso a generar debates, quiere que el alumno participe, que pregunte, que si sale un tema disparador que pueda ser interesante y que te pueda llevar a una práctica mas interesante u otro tipo de actividad, vos decís “esto me viene genial” y no porque hay que seguir con la currícula o no porque tenes que seguir con determinado tema después; y vos decís que cuando se pudo disparar un tema o hacer una actividad genial, en ese sentido por ejemplo la escuela es como que esta pendiente de la currícula, de que no vamos a llegar con los contenidos. En eso me parece por ejemplo que es como que está un poco alejado lo que nosotros pensamos y con lo que uno se encuentra en el aula. Eso me pasó a mí; los chicos me empezaban a preguntar, uno tenía preparado todo, la actividad, la planificación; pero los chicos empezaban a preguntar por un artista, vos le mostrabas un artista y ellos te preguntaban pero esto es Arte? Y da para hablar por ejemplo de Arte Contemporáneo un montón y no, porque vos estás dando Vanguardia y tenés que seguir con determinado tema y ya se te iba la clase. Pienso que no es así. A lo mejor cuando uno está en el aula a eso lo puede manejar de una manera más abierta, pero en las prácticas no era tan libre eso.

Practicante: G

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizaste la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

Cuando llegué a la Escuela Técnica conté con la confianza de conocer a la docente co-formadora Rosaura, porque era también mi docente en el Profesorado, entonces se hizo como más ameno y al desarrollar las clases tenía más facilidad al hablar con ella sobre algunas cuestiones, sobre lo que iba a realizar. En cuestiones de directivos, me presenté cuando llegué pero luego no he tenido una conversación directa, solamente realizamos otras actividades por ahí sirvió la docente co-formadora de interlocutor entre mis propuestas y las propuestas de los directivos.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste.**

Lo vivenció, me gustó mucho y una de las cosas que principalmente explícito en la narrativa es la cuestión de por ahí darme cuenta de lo que no estaba logrando. Te digo que estaba pecando, realizando aprendizajes monocrónicos por el hecho de que tomé mucho sobre mi formación en secundaria y mi secundaria fue en la Escuela Normal y esta Escuela tiene una finalidad distinta entonces me estaba dando cuenta que las propuestas que les estaba llevando a los alumnos a lo mejor no estaban llegando a ellos por el hecho de estar pensándolo desde mi formación como experiencia, es decir más humanística; en cambio estos alumnos al decidir ir a una Escuela Técnica, de por sí ya eligen una cuestión más mecánica. Bueno, para mí un gran logro fue poder llegar a los alumnos que no les estaba llegando mi propuesta. Porque muchas propuestas que di en un principio no daba con el tema, no lograban tener interés, y bueno luego concreté con la última propuesta, que fue una propuesta de trabajo en grupos, los compañeros eran los responsables de que todos trabajen, o si alguno no trabajaba. Y que principalmente los movilizó fue el compromiso con sus pares. Más que el compromiso con el docente. Otra de las cosas que me pareció bueno darme cuenta fue pensar como alumno qué quisiera recibir y bueno pensar como docente cómo podría llegar a cumplir eso. Es decir, el hecho de posicionarme en ambos roles. Si yo estoy brindando algo, o un contenido que de por sí yo sé que es

un contenido aburrido, si ya a mí me parece así, estimo que para el alumno también lo sea.

3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?

Particularmente, no. Un poco lo estaba diciendo anteriormente. Que me haya llamado la atención fue el respeto de los alumnos con sus dos compañeras mujeres. Ya que era un curso de 32 alumnos varones y sólo 2 mujeres. me llamó mucho la atención el respeto que tenían hacia ellas. Y bueno después sacando en claro todo, me pareció importante la confianza que tenían los alumnos con la docente co-formadora. Eso fue mucho lo que a la vez me ayudó mucho a llegar a eso.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿Qué dirías de unas y otras?

La verdad que si tendría que comparar a ambas, me gustaría que las clases de la Escuela Secundaria sean parecidas a las clases del Instituto Formador. Pero bueno, principalmente por defender la cuestión de la disciplina que desarrollo y ejerzo desde el Arte. Me parece que debería haber más cátedras de Arte en la Escuela Secundaria, ya que es muy necesario por el hecho de que es un medio más de expresión al igual que cualquier otra disciplina y tiene la misma importancia.

5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones? ¿Cómo las fuiste superando?

Para elaborar las planificaciones, la primera dificultad fue cambiar el sistema. Porque venir haciendo las prácticas en el nivel primario con un sistema de planificación distinto respecto del formato, y pasar al nuevo formato de parrilla donde había que ser mucho más sintético e ir al grano y bueno como a varios de mis compañeros, la cuestión de los objetivos es una cuestión muy importante que pude superarla y a la vez también toda la cuestión de ser consciente de la evaluación, es decir cómo se iba a evaluar la clase y tener en cuenta, y no sólo si terminó el trabajo sino también lo actitudinal, cómo se ha desenvuelto el alumno con el docente sino también con sus compañeros.

- 6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?**

Llevé adelante propuestas diseñadas por mí. El docente me dio solamente los contenidos a elegir, y bueno yo elegí y fui elaborando en base a lo que creía que podía llegar a funcionar con los alumnos.

- 7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?**

Vuelvo un poco a lo decía anteriormente. Tuve en cuenta la formación de la escuela, cuáles eran los intereses de los alumnos principalmente; el hecho de que eran alumnos que no todos eran de la ciudad de San Justo, otros eran de afuera, entonces por ahí plantear actividades en las que ellos se tengan que juntar a hacer un trabajo que yo les proponía, eso se iba a complicar. Así que, básicamente eso.

- 8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿Necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿Cómo lo abordaste?**

En realidad la propuesta estuvo, pero no se concretó. La propuesta que yo había planteado de realizar una escultura entre todos los alumnos, quería vincularlo con otras áreas como eran carpintería, soldadura y al final no se pudo concretar, pero creo que fue por parte de desinterés de las otras áreas. Pero en sí la propuesta de articulación de mi parte estuvo.

- 9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?**

Bueno principalmente en la cuestión de planificaciones y también en la cuestión del saber. Por eso es lo que dije de los aprendizajes monocrónicos. Por ahí son como guías que uno toma de su experiencia en el secundario para no caer en errores que hayan cometido con nosotros los docentes y a la vez tratar de que la enseñanza sea distinta a la que uno recibió.

10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?

Sí. En un principio, creo que fue mi segunda propuesta. Me di cuenta que los intereses que yo creía que los alumnos tenían en esa determinada propuesta no eran los que yo había pensado. Y a la vez tuve, no revertir, pero tuve que ir para otro lado, ya que me di cuenta que estaba dando una propuesta en la cual pedí que tenían que desempeñar con las proporciones del rostro y los alumnos no tenían conocimiento sobre eso, entonces tuve que volver un poco hacia atrás con la propuesta y desarrollar esos contenidos para poder culminarla. Y bueno una vez que pude culminar la propuesta, yo mismo recapacité y pensé otras propuestas que tengan una orientación distinta por el hecho de que no estaban funcionando correctamente.

11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?

Fue bueno. Me sentí cómodo con las sugerencias y a la vez al tener todas esas sugerencias, uno no se siente solo. Por más de que uno cuando fue a dar clases estaba solo con la docente co-formadora, uno siempre recordaba las sugerencias. A parte el plantear una propuesta, no era solamente plantearla yo sólo sino consultar, hablar con los docentes de prácticas, como a su vez también consultarles a otros docentes que opinaban sobre eso. Y, bueno la cuestión de la evaluación considero que fue, bueno no se qué decir respecto de eso, porque me pareció algo normal. O sea es decir me fui contento con mis prácticas, y la cuestión de la evaluación no me interesó particularmente.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?

Con respecto al plenario de prácticas, me pareció muy importante. Al plenario lo desarrollé con mis dos compañeros que estuvimos practicando en la misma escuela y estuvo muy bueno porque se vieron tres formas totalmente distintas de tomar un

grupo de alumnos. Si bien las condiciones de los alumnos y las características de la institución son las mismas, cómo aborde yo mis prácticas fue muy diferente a cómo las abordaron mis compañeros. Entonces al poder hablarlo, y al ponerlo sobre la mesa en el plenario, a la vez, creo que me enriquecí yo también por sus propuestas. Creo que a la vez fue un aprendizaje al escuchar sus experiencias.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Sí conté con las sugerencias de la docente co-formadora. El hecho de conocer el grupo de alumnos bien a fondo y a la vez las características de los mismos. Si bien no dejé llevarme por “supuestos” sobre algunos alumnos y decidí investigar yo eso. Y no ingresar al aula y que me digan, mira el que se sienta allá es revoltoso, sino bueno ir observar y sacar mis propias conclusiones. Pero sí me han servido mucho las sugerencias y creo que bueno principalmente era ella quien los conocía más a los alumnos, entonces por ahí debía respetar sus sugerencias.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Si considero que estaba preparado para poder realizar mis prácticas. Este año estuve dando clases y realizando reemplazos y me sentí con la misma energía. Por el hecho de que al tener una formación de cuatro años de cursado, me parece que lo importante para poder estar dando clases o hacer las prácticas, primero tener en claro los contenidos que me parece que es muy importa saber lo que uno va a dar y cómo lo va a dar y otra de las cosas es la cuestión pedagógica y didáctica sobre cómo abordar. Me pasó algo que a la vez es contradictoria. Me sirvió un montón todo esto, pero al principio ingresé como pensando todo muy académico, y después me terminé dando cuenta que estaba con humanos, con personas como yo y bueno, creo que por ahí me sirvió mucho particularmente como me relaciono yo con todo el mundo, entonces traté de dialogar con los alumnos para sentirme un poco como se sienten ellos, y de esa forma pude lograr acercarme.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerarás que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Considero que sí, que todo lo que he cursado no sólo ese año, sino todo lo que he cursado previamente es todo un cúmulo de aprendizajes que en ese momento es el momento más importante porque es el momento donde se acciona. Entonces a la hora de llevar el libro a la práctica, esos aprendizajes a la práctica, me sentí contenido por todo eso. Y que agregaría?, la verdad que en este momento, no sabría decirte. Pero sí la cuestión de plantear más propuestas. Que por ahí se complica al planificar y pensar un tema, y me parece que si bien uno ya viene elaborando mucho en las prácticas de nivel primario, me parece que haría falta un poco más de que los talleres se planteen más desde principio de año. Inculcar más la cuestión de pensar clases, de plantear actividades; cosa de que cuando uno llega realmente a la cancha, realmente tenga las herramientas necesarias y no estar como a último momento tratar de que uno se le caiga una idea, porque las ideas que surgen se tienen que ejercitar.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Principalmente atribuyo a que de la teoría a la práctica hay una gran diferencia. Uno puede estar leyendo muchísimos libros sobre pedagogía, sobre didáctica, sobre psicología del alumno, del adolescente, pero cuando uno va y se encuentra con la realidad quizás por ahí se equivoca y generaliza y piensa que todo es tal cual como aparece en los libros y en realidad, bueno todos somos personas distintas. Entonces si uno va y dialoga con los alumnos puede encontrar cosas que no las encontró en la formación académica. Pero eso forma parte de lo que es la empírea del docente.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

Para mí debería haber mucho más Arte en las escuelas. Por considerarlo como un medio más de expresión. Por considerar que lo primero que hace el sujeto cuando nace es garabatear y es un medio muy importante de expresión, entonces particularmente debería haber más y más horas cátedras de Arte en las escuelas. Y con respecto a la institución me parece que es muy correcto el desempeño de la institución con formar docentes. Pero yo también considero que debería haber un poco más de lo artístico. Ya que se necesita un poco más de ideas sobre lo artístico para poder brindarlo después cuando vas a dar clase. Por ahí uno recae en los estereotipos de clases y por ahí uno se puede abrir mucho más si tiene conocimientos de determinadas áreas del Arte, que no solamente por ir a dar clases de Arte hay que agarrar una hoja y un lápiz; sino que también se puede hacer animación, films, y un montón de cosas más que no compete solamente a lo artístico, sino también involucrar a las 7 Artes. Ya que bueno uno viene a un Profesorado de Artes, se viene a abarcar todo lo que involucra el Arte.

Practicante: H

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizaste la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

Mis prácticas docentes de nivel secundario las realicé en dos períodos. Primero en la Escuela Agrotécnica. Mi vínculo con los profesores era buena, a pesar del poco tiempo nos veíamos y con la docente co-formadora tuve una relación muy buena. La otra institución donde practiqué que ahí hice toda la Residencia completa fue la Escuela Normal, donde mi relación con los directivos y el grupo de docentes no fue tan buena. En realidad no tuve mucha relación porque yo iba un rato antes de mi horario, y como teníamos en las últimas horas de la jornada, entonces yo no compartí mucho con ellos. Iba al aula y cuando salía ya era el horario de salida de los alumnos. Y con la docente co-formadora la relación fue buena.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste?**

Bueno en comparación con el nivel primario, el secundario es una experiencia totalmente diferente. Los logros fueron muchos porque a pesar de que en el año 2015 tuve prácticas suspendidas, al año siguiente, en el 2016, me pareció que estuve mejor preparado y los logros fueron significativos porque los alumnos respondían muy bien a mis propuestas. Los obstáculos, no recuerdo tener, simplemente lo que me pasó es que por ejemplo la docente co-formador se tomaba muchas licencias, entonces no tuve un seguimiento de ella durante todo el proceso de prácticas. Como las docentes reemplazantes tampoco tenían un hilo conductor de cómo venían trabajando los alumnos, estaban a veces a la deriva.

- 3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?**

Significativa me pareció toda la experiencia como practicante. Me parece que es parte del proceso y ya sea bueno o malo, todo es significativo para seguir aprendiendo o para seguir sumando cosas. Lo que me pareció por ahí fueron los alumnos de segundo año que por lo general son chicos de 15 años y lo que me llamó

la atención es que haya varios chicos con 17 y 18 años. Eso fue algo que me llamó la atención y me despertó interés. Pero lo que rescato como significativo fue todo lo que vivencié durante el proceso de prácticas.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿Qué dirías de unas y otras?

Bueno por empezar el Profesorado es una carrera docente, y tiene muchas cosas que en una clase de la escuela secundaria no se tiene. Me parece que las clases del Profesorado son mucho más libres y siempre está la posibilidad de que nosotros los alumnos podamos realizar nuestras propias producciones. Y los chicos en las escuelas secundarias tienen actividades artísticas, que a lo mejor son limitadas porque no pueden trabajar con mucha libertad ya sea por los materiales o por la higiene del espacio áulico.

5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones? ¿Cómo las fuiste superando?

Las planificaciones se me dificultaron un poco al principio. Me parece que como al resto de mis compañeros veníamos de un formato de planificación anterior que utilizábamos en el Taller de Docencia III donde practicamos en el nivel primario y era totalmente diferente a la que aprendimos en el Taller de Docencia IV. Las dificultades estaban al momento de planificar porque no teníamos en cuenta algunas cuestiones que eran básicas al planificar. Yo particularmente estaba muy acostumbrado al formato anterior, por eso me costaba entender este nuevo diseño. Pero después con la misma práctica y la ayuda de los docentes del taller fue dando mejor resultados.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

La verdad que la docente co-formadora me dio libertad en cuanto a las actividades, solamente me dio los contenidos. Así que en ese sentido yo tenía total libertad para diseñarlas. Y nunca hubo ninguna contradicción o algo que no le haya gustado.

7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?

Bueno lo que tuve en cuenta fueron los conocimientos previos que ya tenía de las prácticas anteriores en otros niveles, y también lo que abordábamos en las clases de taller. También podíamos hacer consultas a los docentes específicos de otras materias del Profesorado al tener cuenta ciertas cosas, pero lo fundamental fue lo abordado en el taller de docencia.

8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿Necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿cómo lo abordaste?

Si yo creo que siempre necesitamos de las otras áreas porque más allá de que la planificación sea específico del ser docente, las otras áreas aportan muchísimo en cuanto a técnicas y recursos que podamos abordar con alumnos de este nivel. Y lo que yo hice fue consultar a los docentes específicos del área como por ejemplo de plano o de espacio y escultura.

9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?

Bueno como venía diciendo, las planificaciones las venimos realizando durante toda la carrera. Y lo específico del Arte lo tenemos que consultar con el docente del área que está en el trayecto de prácticas y con otros docentes específicos, por ejemplo de las áreas del plano y del espacio porque los docentes del taller no cuentan con estos conocimientos específicos.

10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?

No la verdad que no tuve ningún problema con las propuestas. La docente co-formadora me daba los contenidos y yo tenía la libertad para planificar las actividades. Nunca tuve dificultades con eso. Y los docentes de prácticas; tenía un profesor específico del área que siempre acordaba conmigo respecto de mis propuestas con los chicos.

11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?

El acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas fue un pilar fundamental para nuestra Residencia. Siempre estuvieron haciendo constantemente apoyo y evaluando las clases, haciendo observaciones y luego registrando por escrito los logros y obstáculos que iba teniendo en la experiencia como docente practicante. Siempre estuvieron asistiéndome con materiales y recursos para tener en cuenta a la hora de planificar. Teniendo en cuenta los recursos y materiales que me sugerían creo que pude tener una experiencia de prácticas significativas y aproveché todo lo que me fueron diciendo.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?

En los encuentros de taller estaba bueno poder contar con la ayuda y orientación, o charlas sobre las diferentes clases que teníamos en las diferentes escuelas. Las experiencias fueron favorables para todos porque entre todos nos debíamos consejos de los errores que podíamos llegar a cometer o de las cosas que nos parecían favorables ante la práctica. Y en plenario lo que hicimos fue contar en pequeños grupos la experiencia que vivimos durante toda la práctica de Residencia, cómo fueron las clases, con qué recursos contábamos y con qué apoyo contamos de los docentes del equipo de prácticas y del docente co-formador. El plenario también contaba de mostrar registros de lo que los alumnos hicieron en nuestras prácticas y poder socializarlo con docentes y directivos de las escuelas donde realizamos nuestras prácticas y a alumnos del Profesorado y el resto del público lo que nosotros hicimos durante nuestro proceso de prácticas.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

No para nada. Porque la docente a cargo del espacio estuvo todo el tiempo de licencia todo el tiempo que yo practiqué. Yo tuve con esta docente 12 encuentros y ella habrá estado 3 encuentros. Las demás docentes fueron reemplazantes y las

chicas que venían a reemplazar estaban en contexto de incertidumbre, porque no tenían un hilo conductor de lo que los chicos venían haciendo durante todo el año.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Sí considero que estuve preparado porque los profesores del taller siempre enriquecían con nuevos textos acerca del ser docente y de cómo planificar. Creo que tuvimos un apoyo bastante enriquecedor en cuanto al material que nos brindaron y cómo nos enseñaron a planificar.

El apoyo de los docentes del taller me parece que es algo incondicional. Sin ellos no nos podríamos formar, y siempre siguiendo las condiciones que aprendemos diariamente de todo lo que aprendimos durante el Profesorado, no solamente en el taller IV, sino también del taller III de las prácticas anteriores y de todo lo que dimos a nivel pedagógico y artísticamente.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la Residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerarías que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Si lo que he cursado y aprobado hasta el momento me pareció algo favorable para poder planificar. Ya que todo lo que dimos durante toda la carrera nos sirve al momento de encontrar recursos y nuevas actividades para los chicos y contar con técnicas más artísticas que los alumnos no tienen durante todo el año o que la docente no les brinda la posibilidad de aprenderlas.

Y respecto de modificar o incorporar, me parece que la carrera tiene que empezar a dar contenidos referidos a la planificación desde primer año. Es decir, aprender a planificar desde primer año, ya que es un proceso que es un poco difícil si se aprende en los últimos años; ya que el modo de planificar va cambiando su dinámica constantemente.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Las diferencias entre lo que hacemos en el Profesorado y cuando vamos al aula me parece que es la realidad misma. Nosotros podemos planificar o pensar que las actividades nos van a salir de tal manera y cuando llegamos al aula nos encontramos con una realidad totalmente diferente, ya que los chicos pueden olvidarse el material o no lo pueden llevar porque no tienen dinero o recursos, o simplemente no lo llevan porque no quieren y la clase no sale como nosotros realmente la esperamos.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

Para mí, desde mi punto de vista me parece que el Arte en las escuelas tienen ser más allá que una hora de recreación para los chicos. Tiene que ser una hora donde los alumnos puedan aprender realmente cuál es la importancia del Arte hoy en la sociedad y cuáles son las diferentes y múltiples técnicas que se pueden utilizar, desde lo mínimo, para crear y realizar experiencias artísticas.

Con respecto si coincide con el Instituto Formador, la escuela en la cual hice mis prácticas me parece que no. Porque es como dije anteriormente, las escuelas no solamente tienen la currícula de que las experiencias artísticas de los alumnos sean una actividad de recreación, dentro de todo lo que ellos dan. Me parece que tendría que haber más horas de Arte en las escuelas para poder realizar buenas actividades y presentarles a los chicos recursos nuevos, materiales nuevos para que puedan tener otro tipo de contacto con el Arte Moderno y también para que el Arte en las escuelas no sea una hora dedicada a la libertad de los alumnos. Sino que puedan aprovechar esa hora para aprender más cosas sobre Arte.

Practicante: I

- 1- ¿Cómo fue tu llegada a la institución de nivel secundario donde realizaste la Residencia? Contame acerca de sus particularidades, vínculos con sus integrantes (directivos, alumnos, docentes co-formadores).**

Mi llegada a la institución (Escuela de Educación Técnica Profesional N° 277 “Fray Francisco Castañeda”) fue cálida y amable por parte de los profesionales que integraban el cuerpo docente, así como también por parte de los alumnos que me mostraron en todo momento su respeto y buena disposición.

- 2- ¿Cómo vivenciaste el proceso de prácticas de Residencia en este Nivel? ¿Cuáles fueron tus logros y los obstáculos con que te encontraste?**

Si bien estaba nervioso por estar en esta última instancia de prácticas para mi formación docente, las afronté con alegría y entusiasmo, comprometiendo mucho esfuerzo y dedicación a la hora de pensar actividades acordes al nivel y a los temas proporcionados para planificar.

Todos los encuentros fueron exitosos personalmente, me fui nutriendo de herramientas para poder afrontar los conflictos que iban surgiendo diariamente, además de los consejos que aportaron mis docentes de prácticas y la docente co-formadora.

Unos de los obstáculos que me encontré en el camino tienen que ver con tiempo estipulado para cada clase. Me fui dando cuenta que los adolescentes no tenían mis tiempos, y que debía darles el que ellos necesitaban para cumplir con cierta actividad, para que esta, verdaderamente, sea significativa y logren muy buenos resultados.

- 3- ¿Recordás alguna experiencia que te haya llamado la atención o que consideres significativa?**

Una de las experiencias más significativas con 2° año, división “B” fue trabajar con las emociones, particularmente con “los miedos”:

A partir de un audio de Eduardo Galeano titulado “El Miedo Manda”, los alumnos debían realizar una composición figurativa, donde se denoten sus propios miedos. Realmente fue una actividad exitosa, no solamente por el resultado estético-visual,

sino porque el alumnado en general pudo expresarse con tal libertad y contar sus miedos, sus debilidades ante sus compañeros. Esta actividad no solo sirvió para que yo conozca más profundamente a los alumnos, sino que ellos desnudaron ante los demás compañeros sentimientos bien ocultos en lo profundo de cada uno.

4- Si tuvieras que comparar las clases en el Profesorado de Artes Visuales y las de las escuelas secundarias, ¿Qué dirías de unas y otras?

En las clases del Profesorado de Artes Visuales se muestra un interés y una mayor predisposición a aprender diferentes técnicas y contenidos que en el de la escuela secundaria.

5- ¿Qué dificultades se te presentaron en la elaboración de las planificaciones? ¿Cómo las fuiste superando?

No se me presentaron dificultades a la hora de elaborar mis planificaciones más que las que tenían que ver con el tiempo que destinaba para cada actividad, cosa que fui superando a medida que se iban dando los encuentros con el alumnado.

6- Al elaborar y concretar cada propuesta de enseñanza, ¿Te adaptaste a la del docente co-formador o llevaste adelante una diseñada por vos y en función de tus experiencias previas en otros niveles de práctica?

Al elaborar las propuestas de enseñanza, si bien utilicé los ejes temáticos marcados por la docente a cargo, lleve adelante mis propias convicciones, preferencias y experiencias.

7- ¿Qué tuviste en cuenta para elaborar cada propuesta didáctica? ¿Cómo crees que construiste estos criterios?

Para elaborar cada propuesta educativa tuve en cuenta lo vivido en las observaciones previas del curso. Mis planificaciones giraban en torno a las emociones, la expresividad y la originalidad de la técnica y las propuestas, utilizando -muchas veces- la literatura como punto de partida, para que sea significativamente enriquecedor para todos y cada uno de los alumnos, siempre adecuándome a los contenidos proporcionados por la docente a cargo.

8- En el desarrollo de las propuestas didácticas, ¿necesitaste articular los saberes con otras áreas curriculares de la formación? Si fue así, ¿Cómo lo abordaste?

En el desarrollo de mis propuestas articulé los saberes de mi especialidad con los del área “Lengua”, utilizando literatura contemporánea como recurso disparador de diversas actividades, para no condicionar a los alumnos y a sus trabajos con imágenes pictóricas y así lograr producciones con una iconografía propia, inédita y original.

9- ¿En qué aspectos te fue necesario contar con orientaciones y sugerencias (teóricas, metodológicas) de docentes de otras disciplinas del Profesorado?

Fue necesario contar con orientaciones y sugerencias de otras disciplinas del Profesorado en cuanto a estudiar e interiorizarse con la realidad de los adolescentes de hoy en día (Psicología II, Taller Docencia IV), como también qué actividades plantearles para esta etapa (Didáctica de las Artes).

10- ¿Recordás algún momento de tu proceso de prácticas dónde tuviste la necesidad de revertir tu propuesta didáctica porque consideraste que no era adecuada al grupo de alumnos?

No, en ningún momento tuve la necesidad de revertir mi propuesta didáctica.

11- ¿Cómo fue el acompañamiento de los docentes del equipo de prácticas? ¿Y sobre la evaluación?

El acompañamiento fue muy bueno y significativo, con consejos y recomendaciones del cómo actuar dentro de la institución y cómo “pararse” ante el alumnado. La evaluación me pareció acertada, acentuando falencias, aconsejando y reconociendo los logros obtenidos.

12- Contame sobre tu experiencia en los grupos de intercambio y discusión con compañeros y en los plenarios de práctica. ¿Los considerarás importantes o innecesarios?, ¿En qué sentido?

Considero muy importante y, sobretodo, necesario el intercambio de ideas y posturas de mis compañeros a la hora de realizar propuestas y planificaciones, abriéndome a las diferentes opiniones y críticas constructivas que dieron favorables resultados.

El plenario de prácticas es una instancia importante para uno mismo, donde puede expresar, allí, sus vivencias, consejos y conclusiones, como así también para los alumnos del Profesorado que en un futuro deberán realizar experiencias similares. Es también de elevado interés para los representantes de los diferentes establecimientos educativos que participaron de las prácticas en los distintos niveles, en cuanto a cómo está vista la institución, el compromiso de los docentes, el comportamiento y nivel del alumnado, entre otros.

13- ¿Contaste con la orientación del docente co-formador en estas experiencias? ¿De qué modo?

Conté con el docente para elaborar mis propias conclusiones, este ayudó con material bibliográfico óptimo y consejos para enriquecer mi puesta en común.

14- ¿Consideras que estuviste preparado/a y con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV? ¿Cuáles dirías que son las condiciones de formación para llevar adelante estas prácticas docentes?

Considero que estuve preparado con los conocimientos necesarios para cursar el Taller de Docencia IV, esto lo pude lograr gracias a las experiencias previas en prácticas docentes, como así también teniendo bien asentados conocimientos en materias específicas de la carrera como: Historia del Arte, Semiótica, Laboratorio del Color, Laboratorio de la Forma, Comunicación Gráfica, entre otras.

15- ¿Las materias que has cursado y aprobado hasta el momento de la residencia, te ofrecen elementos para llevarla adelante? ¿Qué considerás que debería incorporarse o modificarse en la propuesta curricular de esta carrera para favorecer estas prácticas?

Sí, todas las materias cursadas y aprobadas hasta el momento me ofrecieron herramientas y recursos para llevar a delante esta instancia.

Considero importante anexar a la propuesta curricular un taller de expresión corporal que ayude a mejorar la postura frente a un grupo numeroso de alumnos.

16- ¿Qué continuidades/relaciones/coincidencias advertís entre lo que plantea el Profesorado y lo que sucede y se exige en las escuelas en las que hiciste tus prácticas? ¿Qué diferencias? ¿A qué se lo atribuí?

Las diferencias que advierto entre lo que plantea el Profesorado y lo que exige la escuela secundaria se deben a que ambos poseen diferentes terminalidades, necesidades u orientaciones educativas, ya que es una escuela de enseñanza Técnica, que está orientada al trabajo mecánico y exacto, más que a la producción libre y artística.

17- ¿Qué intencionalidad tiene, a tu criterio, enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria? ¿Coincide esta mirada con la que se plantea en las escuelas donde realizaste tus prácticas? ¿Y con la del Instituto formador?

A mi criterio, la intencionalidad de enseñar Artes Visuales en la Escuela Secundaria es muy importante, ya que es una etapa donde el alumno debe y necesita expresarse al mundo, advertir sus preferencias y comunicarse. Las Artes Visuales le aportan al adolescente herramientas con las cuales exteriorizar sus emociones, sus vivencias y elecciones. Es un excelente detector de falencias y problemas, con el que se puede conocer mucho más sobre el alumno y mejorar la relación entre pares. Esto es lo que plantea la “Educación Emocional” y coincide con la mirada que propone el establecimiento educativo de nivel secundario y mi instituto formador.

***NARRATIVAS DE LOS PRACTICANTES SOBRE SUS PROCESOS DE RESIDENCIA
EN EL NIVEL SECUNDARIO***

Practicante: A

NARRATIVA

Para escribir la narrativa o la reflexión sobre el proceso de prácticas del nivel secundario que realice durante el año lectivo 2016 decidí dividirlo en dos partes, que serán las dos escuelas a las que concurrí.

Por un lado comencé el proceso en el Colegio del Niño Jesús, donde estaba más que entusiasmada por comenzar y trabajar en ese contexto, ya que siento un profundo sentimiento de pertenencia por la institución. Durante todo el transcurso de la práctica me sentí plenamente entusiasmada con mis expectativas cumplidas y muy agradecida con la respuesta que brindó el grupo a cada una de las propuestas que les lleve.

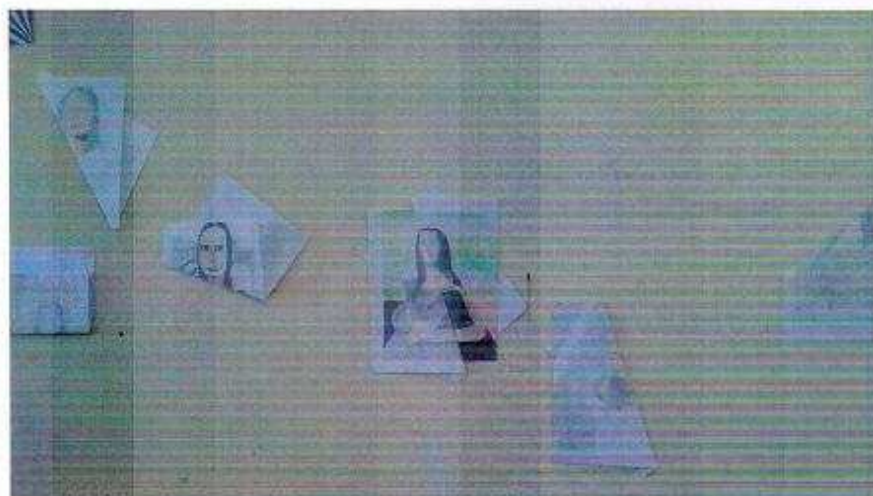
Me sentí realizada por el hecho de que el contenido que debía abordar era "historia del arte", uno de los puntos que más me gustan de la vocación que elegí, y poder plasmar este contenido en actividades que se realizaron con tanta dedicación y que sus resultados lo dejaban ver me hacía sentir muy feliz.

Por otro lado, después de realizar doce encuentros en Colegio, concluí mis prácticas realizando cuatro encuentros en la escuela Agro técnica. En la cual me sentí tan a gusto como en la anterior, los temas a trabajar fueron las diferentes perspectivas interiores y exteriores, oblicuas y paralelas. Otro contenido que me sienta muy a gusto y con un grupo de alumnos que acompañó satisfactoriamente.

Para finalizar con mi narrativa quiero abocarme a lo que más valoré durante todo el proceso, que fue claramente como todas estas experiencias me llegaron al corazón y donde no había un día que no lo disfrute, que no me ríe hasta las lágrimas y que los geniales alumnos me hayan hecho sentir feliz; así que agradezco directamente a ellos porque sin su buena respuesta nada hubiese funcionado como lo hizo. Al igual que agradezco a ambas instituciones por darme la posibilidad de tan grata y hermosa experiencia.

Colegio





Practicante: B

Narrativa

Nivel: Secundario

Miércoles 16 de noviembre del 2016, Miércoles que finalizo mis prácticas. Miércoles que me encuentro saliendo de la Escuela Agrotécnica, que me recibió para realizar parte de mis clases. Y que este Miércoles, no tan solo me encuentro finalizando esta instancia que comenzó a principio de año, si no que también me encuentro nostálgica y orgullosa de lo logrado hasta el momento. Nostalgia de sentir que un periodo ha terminado, un periodo que ha sido muy rico en experiencias y satisfacción profesional. Y orgullo de haber alcanzado la meta, meta que supero mis expectativas.

Sin embargo, al comienzo de estas prácticas, me vi, con miedo e inseguridad, en relación al grupo que me tocaría, y a las actividades que tendría que plantearles. Ya que los alumnos serían más grandes, más curiosos y con más preguntas.

Recuerdo que entré (sin saber que esperarme) al aula de 2do año “A”, de la Escuela Normal, y voces de bienvenida, me recibieron como si yo fuese una más de ellos. Fue un gran momento, y bienvenida que fueron escurriendo mis inseguridades.

Observar como Marisa Schnerider, su profesora, les explicaba los temas de una manera tan precisa y concreta, me inundo de ganas, de querer superarme y ser tan profesional en la materia como lo es ella.

Debo decir que Marisa me ha guiado y enseñado, tanto con sus acciones al momento de dar clases, como así también con sus recomendaciones, al momento de plantear una actividad o concepto. Me llevo de ella enseñanzas que me servirán para el resto de mi carrera profesional.

Los alumnos, tanto de la escuela Normal como de Agrotécnica, me han sorprendido con sus respuestas en relación a mis actividades. Me han escuchado, me han respetado, y se vieron comprometidos y entusiasmados con cada propuesta planteada.

Haber realizado mis prácticas en ambas escuelas, ha sido una experiencia muy gratificante,

que me ha acercado un poco más a mi meta, que me han hecho evolucionar en mi quehacer docente y que me han dado la oportunidad de crecer como persona y como futura profesional.

Quiero cerrar estas palabras con un poema que realice ese miércoles que finalice mis prácticas.

Fui practicante,
fui sin dejar de ser.
Finalizar en este caso
no es terminar.
Es sacarse la chaqueta
para vestirse con la experiencia.
Es tomar esos momentos
de inseguridad,
de una explicación o actividad,
para atarlos y ajustarlos muy bien
a mis zapatos,
que dejan de caminar
para comenzar a correr
y nunca llegar.
Porque este camino,
no acaba, este camino
ahora viaja conmigo.

M.Ch

Practicante: C

Narrativa Nivel secundario

Realice mis prácticas de Nivel secundario, en dos instituciones: en la Escuela Normal Superior N° 31 "Republica de México" y en el "Colegio Urbano del Niño Jesús".

Las dos instituciones fueron experiencias diferentes, donde tengo recuerdos gratos de cada una.

Al principio plantarme frente al aula fue complejo, porque sentía miedo, ya que no estaba frente a un curso de primaria, sino a un secundario, donde las actividades deben ser concretas y la teoría también, ser claro ante el alumnado. Los ejemplos en el secundario son tan fundamentales como en los otros niveles, ya que en esta etapa, los contenidos no son tan libres, sino que hay que seguir una línea, donde se relacionan unos con otros como una tela de arañas.

○ Con el paso de las clases comencé a sentir confianza con el grupo y relacionarme más con ellos.

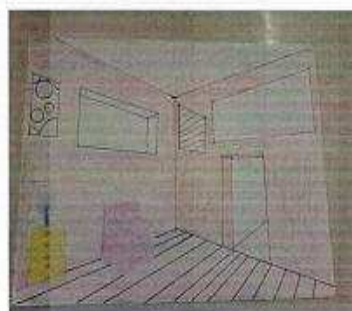
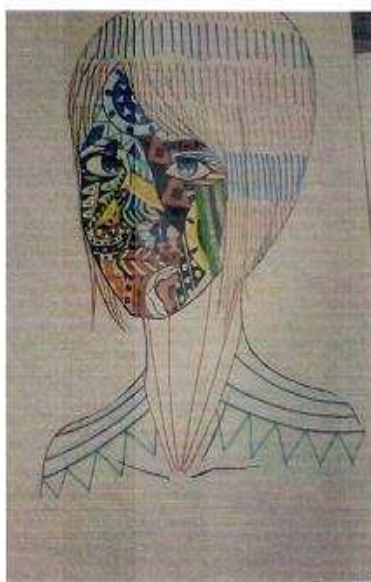
Puedo decir que en las dos instituciones las actividades que proyecte fueron positivas, los alumnos respondieron favorablemente, tanto en la realización de las actividades como en el compromiso con los materiales.

○ Las primeras prácticas las realice en la Escuela Normal, junto con la docente a cargo Schneider, Marisa, quien fue mi docente de secundario. Al principio sentía mucho temor, porque sabía las exigencias que planteaba, pero logre llevar su ritmo, evaluar a los alumnos. Sentí mucho orgullo, de que alumnos que no realizaban los trabajos, en mi periodo de prácticas hayan cumplido con todos los prácticos abordados durante mi estadía como practicante. Sentí una inmensa satisfacción haber realizado mis prácticas de residencia en la escuela en la cual realice mi secundario. Fue muy gratificante ver como los alumnos respondían a todas las actividades, siempre de buena manera.

La segunda parte de mis prácticas las lleve a cabo en el Colegio Urbano del Niño Jesús, a cargo de la docente Schminke, Mariela. Donde tuve un periodo más corto de prácticas, pero en el que al principio me costó volver a empezar nuevamente, ya que el curso se dispersaba fácilmente y debía organizarlo, fue una experiencia totalmente desigual a la anterior. Pero donde al principio costo establecer una relación de docente- alumno, hasta que logre llegar a ellos y alcanzar los objetivos propuestos de cada planificación, los alumnos también respondieron a las actividades y los materiales

Colegio Urbano del Niño Jesús

Actividades que se realizaron





Escuela Normal Superior N° 31 "Republica de México"

Imágenes de las actividades realizadas:



Practicante: D

Narrativa.

Realice mis practicas en la escuela de Educación Técnica N° 277 "Fray Francisco Castañeda", en segundo año "C", turno mañana, contando con 34 alumnas.

Para comenzar, me designaron varias clases de observaciones, lo cual fue muy significativo ya que me permitió conocer el ritmo de aprendizaje de las alumnas, los temas desarrollados y los intereses de las mismas.

Antes de comenzar con el desarrollo de cada actividad propuesta, utilice como recurso imágenes del artista Alexander Calder que me permitió analizar las obras en conjunto con las alumnas, a través de preguntas orientadoras.

Resulta relevante destacar que esto fue un proceso difícil de realizar ya que se resistían a efectuar dicho análisis. En principio por mi desempeño en el transcurso de la misma, esto provoco que las alumnas no se vean motivadas a participar, esto me llevo a buscar estrategias durante el transcurso de los análisis para que las alumnas se muestren participativas.

El uso del recurso de obras de diferentes artistas, lo utilice durante el trayecto de mis practicas. El mismo se realizo como introducción y complemento de la explicación de la actividad a desarrollar, ya que, como señala Mariana Spraking, "Es importante el desarrollo de una mirada estética en los alumnos, ya que les permite establecer relaciones entre su experiencia como autores y como espectadores. La apreciación o lectura de imágenes producidas por los propios alumnos, como por las producidas por diversos artistas".

Para comenzar con el desarrollo de las actividades, seleccione contenidos que fueron otorgados por mi docente titular. Decidí abordar la bi y la tri dimensión. Para que puedan comprender el proceso y la técnica a utilizar, realice un ejemplo en el pizarrón. Una vez comprendido el proceso procedieron a elaborar sus producciones.

Para desarrollar la bi dimensión, utilizamos como técnica la mono línea realizando un retrato de su par. Esta actividad les permitió el encuentro con el otro generando en el grupo entusiasmo y empatía.

Observando la manera en que los alumnos trabajaban me di cuenta que siempre querían reproducir elementos de la realidad como los veían y no como los pensaban. Esto representaba una frustración y un obstáculo que no los motivaba a la hora de realizar las actividades lo cual no les permitía expresarse con libertad.

Al observar esta situación decidí analizar junto a las alumnas, obras de artistas cubistas, los cuales se caracterizaban por realizar sus obras como la pensaban y no como la veían.

Posteriormente las mismas debían tomar una foto o un elemento de la realidad y transcribir de forma plástica lo observado teniendo en cuenta la mirada cubista. Esto permitió proporcionarles una herramienta más de expresión.

A través del dialogo que mantuve con las alumnas pude observar que en un principio no se mostraban contentas con la actividad. Les proporcione el tiempo necesario para el desarrollo expresivo durante la realización de la misma logrando que pudieran empatizar con la misma.

Para la tercera y última actividad decidí cambiar de estrategia y utilice un cuento literario (El Gato Negro – Edgar Allan Poe) como recurso. Las alumnas se mostraron motivadas e interesadas pudiéndome dar cuenta de estos a través de gestos y comentarios durante la lectura de la misma.

Luego se hizo un análisis sobre el mismo a través de preguntas sobre personajes principales, hechos y lugares. Después se les propuso hacer un Story Board (Guion gráfico), en forma de cuadros en una hoja.

debían realizar varias secuencias de relevancia en el cuento en forma de boceto.

Recorriendo los espacios áulicos durante el transcurso de la actividad pude dar cuenta de algunas no habían comprendido la actividad, clase razón por la cual tuve en cuenta la necesidad de volver a explicar y de forma distinta a la primera explicación, a toda la clase para darle continuidad al trabajo. Este recurso de retomar la explicación del proceso de la actividad de forma diferente para todas las alumnas lo implementé durante casi todo el trayecto de mis prácticas para tratar de evitar así un aprendizaje mono crónico.

El hecho de conocer la teoría me permitió poder conceptualizarla en una construcción conjunta con las alumnas, adquiriéndolo como un aprendizaje significativo. Me pareció muy enriquecedor porque pude darme cuenta que el proceso de enseñanza – aprendizaje es similar al camino que realiza un artista durante la producción de una obra. Si bien tenía una estructura para desarrollar las clases fueron surgiendo imprevistos e intervenciones que me permitieron enriquecer mi experiencia; haciendo una analogía podríamos decir que la obra fue superadora al boceto inicial.

Practicante: E

Narrativa de secundaria

Como un primer acercamiento a lo que fueron mis prácticas en la secundaria, debo dividir las en dos periodos. Dentro de cada uno de estos pude descubrir distintas realidades tanto de las escuelas, de los alumnos como de mi misma en el rol de docente de plástica.

Después de haber atravesado el periodo de las prácticas en nivel inicial y en la primaria tuvo que transcurrir todo un año hasta que pude realizarlas en el nivel secundario. En esta nueva etapa entre con ganas de experimentar lo que podría suceder dentro de un ámbito nuevo, con adolescentes como alumnos y las posibilidades que esto posibilitaba a la hora de trabajar y planificar las clases.

Mi primer encuentro dentro de las aulas sucedió en la Escuela de Educación Técnica, en uno de los cursos que estaban a cargo de Rosaura Angeloni. Se trataba de un segundo con aproximadamente treinta y cinco alumnos, siendo la mayoría varones.

A esta situación lo vi como un desafío personal a la hora de abordar la clase y plantarme delante de la misma. Dos aspectos en los que era consciente que debía trabajar en mis prácticas.

En el transcurso de las observaciones me fui dando cuenta que iba a ser un grupo un tanto difícil en cuanto a la conducta, específicamente recuerdo haber pensado en distintas maneras de afrontar las situaciones que se sucedían para poder captar su atención e iniciar una clase. No es que los chicos fueran malos, sino que en ocasiones la profesora se encontraba trabajando literalmente con la mitad de los alumnos, mientras los demás hacían lo que querían. Otra de las situaciones, que a la larga me perjudicó fue que el grupo estaba inscripto en las olimpiadas por lo que tuve que seguir esa actividad.

Comenzando con esta experiencia, mi primera clase fue una continuación de lo que ya habían hablado acerca de las olimpiadas. Por mi parte les fui mostrando diferentes videos y fotografías de los que las instalaciones significaban, principalmente fueron obras en las que se plasmaba la consigna, la cual fue la creación de una obra interactiva.

Al final de la clase pude vislumbrar, como lo había hecho en las observaciones, que eran pocos los grupos preocupados realmente por realizar la actividad, el resto no mostraba ninguna disposición o interés a la hora de realizarlo. Sinceramente este escenario fue el motivo de llevarme varias frustraciones, pues realmente no querían trabajar en la consigna por más propuestas o información que les brindara. Además no podía proponerles algo diferente por lo que quedamos atrapados todos en esta actividad.

Fue así, que transcurrieron mis primeras prácticas, pero por si esto no fuera poco, me encontré con feriados, días de lluvia, y otras situaciones externas que dificultaron la continuidad del trabajo. Fue entonces que ante esta situación Rosaura impuso, antes de las vacaciones de invierno, una fecha límite para entregar el trabajo por lo que los alumnos debían trabajar en sus obras, cosa que hasta ese momento no hacían pues se les había indicado que debían trabajar en el aula.

Al retomar las clases pude finalmente planificar una clase por mí misma, considero a esta clase en particular mi primera experiencia en donde me planteo sola como docente en el aula

puesto que con la otra actividad anterior estuvo constantemente la profesora participando de la misma.

Como las clases con este segundo continuaron siendo intermitentes y yo no podía controlar en ocasiones al grupo, me propusieron que me cambiara con los alumnos que acudían por la mañana ya que eran un poco más tranquilos y más dispuestos a trabajar. La consigna fue que debía estar al lado de la profesora interviniendo en las clases durante unas semanas para luego retomar en solitario. Fue como un periodo de observación y prácticas al mismo tiempo, cuestión necesaria ya que había cambiado el grupo de alumnos

En el mes de octubre yo todavía no había retomado las prácticas por lo que nuevamente me propusieron ir hasta Casique para poder terminar las mismas.

Aquí me encontré con un ambiente muy diferente pues se trataba de una escuela de campo, sin embargo después de realizar la primera práctica, y tener que planificar la siguiente clase, me encontré con la situación de que no tenía ya una buena disposición a la hora de plantearme las mismas.

Como consecuencia me puse a pensar en todo lo que había sucedido en el año, específicamente cómo me sentía yo con respecto a mis prácticas. Siendo honesta fue una experiencia discontinuada y frustrante que terminó dejándome una sensación no tan positiva respecto a la situación de enfrentarme al grupo de alumnos, tanto a la hora de dar clases como a la de planificarlas. La decisión que tome, al final, fue la de recurrir a la materia para poder tener una experiencia más positiva que la de ese periodo.

Al año siguiente, las prácticas las realice en segundo de la Escuela Normal con la profesora a cargo de Belén Viganó. En el transcurso de las observaciones me di cuenta que no podía dejar de comparar a este grupo con el anterior perteneciente a la Escuela Técnica. Esto me dio otra visión con respecto a los distintos ambientes en los que uno se puede encontrar a lo largo de la carrera como docente.

Si bien este fue un proceso sin mayores interrupciones, lo que sucedió a mitad de mis prácticas fue que hubo un cambio de profesora como consecuencia de titularización de horas, en este caso la docente en cuestión fue Mariza Schneider.

Con este cambio se puso de manifiesto las distintas formas en que perciben la manera de dar una clase. Con cada profesora fui tomando formas y métodos que ellas me fueron aconsejando, así por ejemplo cuando comencé con Belén planteaba actividades que duraban dos clases, ya que ella quería que no les modificara la forma en que estuvieron trabajando todo el año. Después del cambio de titulares me di cuenta de que estaba desperdiciando tiempo y que muchas de las dificultades que tenía en ocasiones para manejar el grupo fueron como consecuencia de esta forma de planificar.

Con algunas sugerencias de la nueva profesora, pude encontrar un ritmo de trabajo, en cuanto a las planificaciones y a las clases mismas. Comencé a sentirme más cómoda frente al grupo. Esto se debió principalmente por la implementación de cierta estructura.

Estructura entendida como algo de organización y método de trabajo, algo más asemejado a establecer una rutina escolar.

Con esto no quiero decir que siempre se deba dar clases estructuradas en cuanto al tiempo y la metodología, pero en mi caso me ayudó a organizar y conocer a los alumnos. Creo que una buena mezcla entre clases tradicionales con trabajos más complejos y originales sería una buena forma de presentarles el arte a adolescentes en las escuelas.

Como conclusión, mis prácticas en el nivel secundario fueron variadas pero no menos que enriquecedoras. Supe desde el principio que tenía que estar atenta a las diferentes circunstancias para absorber las distintas metodologías y reflexiones que derivaran de la misma.

Comencé esta experiencia con el propósito de encontrarme a mí misma en el papel de docente de plástica, lo digo ya que después de las primeras prácticas en el nivel secundario, sabía que debía encontrar una forma que sirviera tanto a los alumnos como a mí misma a la hora de desenvolverme en el aula. Así, pensando positivamente me propuse enfocarme siempre en tratar continuamente de superarme a partir de las diferentes experiencias.

Dicho esto y ya finalizado el año sé que en un proceso que continuara en mi futuro como docente. Sin embargo, el nivel secundario resultó un lugar ideal para descubrir cuáles son los intereses de los alumnos, como afrontan y ven al arte, como también los temas que a mí me gustaron abordar. De nuevo fue un periodo de autodescubrimiento.

Practicante: F

El siguiente informe corresponde a una narrativa de mis prácticas docente, llevadas a cabo en nivel secundario. En una primera instancia realizo mis prácticas en la Escuela Secundaria Orientada Particular Incorporada N°8015 "Urbano de Iriondo del Niño Jesús" de la ciudad de San Justo.

En ésta escuela me vinculé con un grupo de 32 alumnos que pertenecían a segundo año "A", con edades entre 14 y 15 años, la profesora titular del área de educación artística era Basso, Verónica pero en ese momento se encontraba una docente reemplazante: Schminke, Mariela.

Los contenidos fueron dados por la docente, es por esto que en el transcurso de mis practicas realizadas trabajé abordado historia del arte de manera cronológica. Las actividades propuestas fueron pensadas con Gina Malattini, una compañera que realizó sus prácticas, al mismo tiempo, en segundo año "B". La manera que tuvimos de trabajar fue pensar una serie de actividades para cada periodo, luego consultamos con la docente y ella fue quien nos brindó sugerencias y aconsejó, según sus experiencias con los grupos que nos correspondía trabajar, indicándonos cuales serían las actividades más oportunas para realizar con los alumnos.

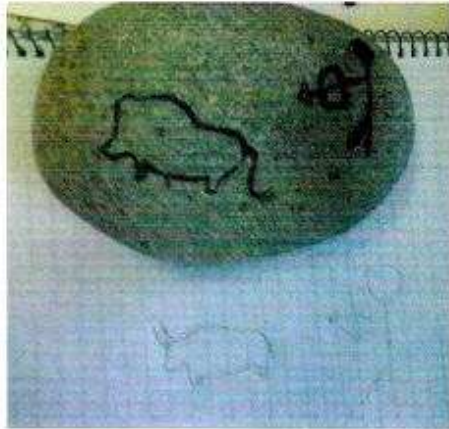
La modalidad de trabajo fue favorable ya que la unidad temática con las planificaciones correspondientes fueron presentadas en tiempo y forma, de esta manera antes de comenzar con las prácticas contábamos con las planificaciones corregidas por las docentes de la cátedra. Esto más tarde nos favoreció ya que teníamos organizadas las clases antes de comenzar el proceso, lo que hizo que disfrutemos tranquilas de esta experiencia, preparar los materiales y bibliografía con mayor dedicación.

En el momento en que asumo el rol de docente, la profesora de la cátedra mantuvo un rol de observadora, esto fue así durante el transcurso de las prácticas, sin embargo en algunas oportunidades daba recomendaciones a los chicos de un mejor manejo de los materiales, y en algunos momentos precisos tuvo que intervenir para reorganizar el grupo cuando los alumnos, aquellos más inquietos, se dispersaban demasiado.

Los contenidos trabajados

A continuación mostraré alguno de los contenidos y actividades trabajadas, acompañados de un registro que realicé por medio de la fotografía donde se podrán observar producciones plásticas de los alumnos:

- Contenido: El origen de la historia del arte.
- Actividad: Pintura sobre piedras de simbología artística prehistórica.



- Contenidos: Contexto histórico y ubicación geográfica de los Mayas, Aztecas e Incas.

Arte precolombino; representaciones y expresiones en la pintura, escultura y arquitectura.

- Actividad: Iconografía precolombina a través de la estampación de sellos en arcilla, logrando bajos relieves.



Modo de trabajo

Las actividades se llevaron a cabo dentro del aula, fueron variadas, y planteadas de diferentes maneras según los objetivos previstos y el grupo de alumnos. Utilicé recursos y estrategias para la motivación de los mismos, primeramente preparé el material bibliográfico el cual serviría para trabajar durante toda la unidad, donde cada alumno debía tener un juego de fotocopias, luego en el transcurso de mis prácticas fui alternando entre PowerPoint con reproducciones de obras, (pinturas, esculturas, relieves, grabados, etc) lugares y fechas. También utilicé videos, libros, revistas y afiches. La docente a cargo fundamentó la posibilidad que tenían los alumnos de escuchar música cuando la clase lo permitía, dependiendo del desempeño, trabajo en clase, conducta, etc. Pero reconozco que esto no se dio en muchas de las clases ya que en gran parte los estudiantes requerían de explicación y ayuda constante, lo cual al escuchar música de dificultaba el diálogo. Este último lo consideraba apropiado hasta que obtuve sugerencias de las docentes, donde sugerían que realizara cambios en los tonos de voz para reorganizar al grupo, debido a que todos los contenidos tenían una buena base teórica y esto hacía que en determinadas ocasiones alguno de los alumnos se agobie y esto lo llevaba a la dispersión.

Es importante destacar que antes de explicar un período de la historia del arte hacía preguntas para informarme y conocer sus saberes previos, e ir introduciendo aquellos saberes nuevos, logrando así captar la atención del grupo. Este intercambio fue mutuo, iba nutriéndome de experiencias, saberes y conocimientos que ellos me brindaban, había estudiantes que habían visitado determinados lugares como México y contaban como eran las pirámides, etc. De esta manera yo también aprendía de aquellos que compartían su experiencia.

Criterios y formas de evaluación

La evaluación fue permanente, teniendo en cuenta el producto final como así también el proceso de realización creativo, donde tuve en cuenta la participación y compromiso, si estaban dispuestos en la actividad individual y

grupal. La responsabilidad, si tenían continuidad en la tarea, si cumplían con los materiales pedidos con anterioridad. El respeto hacia sus pares, hacia mí como practicante. Respeto por las posibilidades y limitaciones de los otros, ejemplo a una alumna que requería adaptación de la propuesta didáctica. Respeto por los materiales, instrumentos y espacios de trabajo.

Luego finalicé mis prácticas en la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México", donde me vinculé con un grupo de 24 alumnos que pertenecían a tercer año "A", con edades entre 15 y 17 años, la profesora titular del área de educación artística era Schneider Marisa, quien me proporcionó los contenidos a trabajar, los cuales eran Vanguardias artísticas del siglo XX. Este grupo de alumnos correspondía a un curso con muy bajas calificaciones, los cuales la docente me advirtió que era resultado de incumplimiento con los materiales, con la entrega de trabajo y con las notas en las evaluaciones, de esta manera es que a pedido de la profesora realizo una planilla con el listado de alumnos donde fui tomando registro en el transcurso de las clases, del cumplimiento con los materiales, el trabajo en clases y entrega de trabajos prácticos, también este anticipo me valió para llevar materiales y proporcionarle a los alumnos todas las clases, ejemplo, tiza frita, acrílicos, carbónilla, etc. El haber realizado una planilla fue un hábito nuevo, porque nunca lo había realizado antes y fue favorable ya que es una manera de llevar un control que se encuentra plasmado por escrito en el caso de que algún familiar o el alumno mismo solicite conocer su proceso y desenvolvimiento en esta materia con sus respectivas calificaciones.

En esta experiencia fui realizando las planificaciones cada semana, las cuales siempre fueron presentadas en tiempo y forma, la manera de trabajar fue similar a la escuela anterior donde antes de explicar un movimiento de vanguardia hacia preguntas para informarme y conocer sus saberes previos, como por ejemplo si conocían dicho movimiento, a qué les hacía referencia, si conocían determinados artistas u obras, de esta manera lograba captar la atención del grupo que se se mostró motivado y participaban en clases, respondiendo a preguntas que les iba formando y ellos presentaban inquietudes respecto al tema, luego iba introduciendo conocimientos y saberes nuevos. Los recursos utilizados fueron material bibliográfico que los alumnos ya

conocían porque lo venían trabajando e imágenes de reproducciones de obras que se las mostraba digitalmente desde la computadora. El grupo en su mayoría tenía buena atención al momento de las explicaciones, algunos alumnos no trabajaron durante toda la unidad, no se mostraban interesados ni motivados.

Los contenidos trabajados

- Contenido: Expresionismo. La forma subjetiva, expresiva. Retrato. La psicología del color.
- Actividad: Pintura de rostros al estilo Expresionista.



- Contenido: Las producciones artísticas y el contexto social del movimiento artístico: Cubismo. Dibujo figurativo. Pintura directa.
- Actividad: autorretrato cubista.



Apreciación personal.

La experiencia en estas instituciones fue enriquecedora. El paso por ellas me brindó la oportunidad de reconocer que no todas las instituciones son iguales, así como los grupos de alumnos y las docentes a cargo, cada uno con cualidades y características propias, y con modos de trabajo diferentes. Las docentes del área de plástica me brindaron un espacio importantísimo en esta instancia de prácticas, su ayuda y consejos según sus experiencias fueron muy valiosos.

Sentía incertidumbres y dudas al dar clases con chicos de esta edad, ya que la adolescencia es una etapa compleja, pero me sentí muy cómoda y disfruté mucho de cada encuentro como así también de pensar las actividades, preparar las clases y los materiales o los recursos a utilizar, los objetivos se cumplieron como lo esperaba. Las producciones plásticas resultaron interesantes y muy buenas, donde cada estudiante dejó plasmado su modo de representación personal, y donde se respetó del tiempo de cada uno, disfrutando de los descubrimientos que iban logrando y de lo que iban aprendiendo.

Practicante: G

NARRATIVA PRÁCTICAS EN SECUNDARIO

Mi práctica en el nivel secundario fue muy satisfactoria porque me llevo a disfrutar de la enseñanza de las artes plásticas junto a adolescentes, fue un desafío porque considero que cuando se plantea una actividad que no interesa o no moviliza, los alumnos no le dan importancia suficiente a la clase. Detenidamente me he dedicado a apreciar sus actitudes y virtudes durante mi etapa de observación. Me encontré con un grupo de 35 varones y 2 mujeres, algunos de pueblos cercanos pero la mayoría de la ciudad de San Justo. Durante esta etapa fui buscando cuales serían los temas y técnicas para dar y pensar de qué forma presentarme ante ellos cuando llegue mi momento de práctica.

La escuela técnica tiene doble jornada, el módulo de artes se da los lunes y martes aproximadamente a las 16 hs, contiene a los alumnos la mayor parte del día. Ambos ciclos de clase culminan con el toque de la campana y el retiro de los alumnos a sus hogares, esto fue algo para evaluar ya que los adolescentes se encuentran algo agotados por tan larga jornada y eso contribuía, a mi entender, a un desinterese momentáneo por la cátedra. Por lo que para la primera actividad busque la participación de ellos para formar un círculo cromático donde no importe la prolijidad con la que se realice sino que el contenido llegue a ser asimilado, fue una jornada provechosa que me incentivo para continuar planteando actividades.

Han visitado la muestra del artista Pablo Bernasconi y el interés de ellos por un cuadro con textura visual pixelada me llevo a plantearles una actividad de este tipo; donde ellos generen una monocromía para luego cortarla en cuadrados y realizar una composición similar a la que valoraron. En esta actividad he notado que el interés bajó de un cierto modo al corresponder a una dinámica de clase ralentizada con procesos a seguir. Lo importante de esto fue descubrir que los alumnos no contaban con conocimiento sobre las proporciones del rostro humano, de manera que realice un "break" en dicha composición para hacerles llegar el contenido faltante. La actividad culmino favorablemente aunque note que una minoría del grupo no logro interesarse en la actividad, prometían adelantos en los trabajos que nunca llegaban por lo que para la siguiente actividad busque cambiar la dinámica y el tipo de propuesta. Es en este punto donde me he dado cuenta que he pecado, de alguna forma, promoviendo aprendizajes Monocrónicos, es decir, la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizaje, para todos los miembros del grupo y sostener esto a lo largo de la actividad.

Al haber terminado mi secundaria en la escuela Normal, institución cuyas características no se asemejan a la escuela Técnica por su carga horaria pero principalmente por la finalidad que otorga, inconscientemente he planteado actividades que no han logrado el máximo interés por no corresponder de alguna forma a la modalidad que los alumnos buscaron cuando se inscribieron en dicha escuela Técnica. Por lo que emprendí un proyecto que ocupo gran parte de mi periodo de prácticas hasta el final donde busque la forma de otorgar la libertad de utilizar sus habilidades técnicas como carpintería, herrería y otros oficios que brinda la institución.

El proyecto se basó en realizar una escultura humana de tamaño real donde participe el curso entero, divido en grupo de seis donde cada uno realice una parte del cuerpo: cabeza, torso, piernas y brazos. La metodología de trabajo apuntaba indirectamente a ese grupo de alumnos que no lograba

movilizar, por lo que al dar inicio a esta propuesta les encomendé a cada grupo la responsabilidad de monitorear a sus compañeros para que trabajen de forma equitativa. Modalidad, que a mi parecer, logro exaltar el compañerismo y respeto por el trabajo de sus pares. La propuesta se extendió por 11 clases interrumpidas por escuela abierta y feriados que ralentizaron un poco el proceso que consto del diseño de cada parte del cuerpo, prueba de materiales, elaboración del mismo y la unificación de todas las partes con el torso que fue realizado de manera favorable por un grupo de alumnos que formaba parte de esa minoría que no lograba interesarse en mis propuestas anteriores.

Fue una experiencia gratificante y divertida por la conexión lograda con el grupo, siendo el humor el elemento que otorgo un brillo a la actividad. De a ratos me he sentido uno de ellos, me he retraído a mis años por la educación secundaria. He recordado, dando clases, a mis docentes de plástica en primaria y secundaria, me he visto de ambos lados apreciando esa transición de alumno a profesor como lo expone Cristina Davini en “La iniciación en las practicas docentes en las escuelas” citando a Marcelo García “el aprendizaje profesional/laboral depende, en gran medida de las experiencias biográficas anteriores, de los modelos de imitación, de las primeras experiencias en su vida profesional/laboral, y de las interacciones con directivos y otros docentes (...)” dentro de mismo texto destaco una frase de Terhart que dice “cuando un alumno ingresa al Profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable periodo de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa.” Esta trayectoria previa cuando se encuentra del otro lado o mejor dicho en el rol docente contribuye a comprender modelos de enseñanza que los docentes aplicaron en mí paso por la escolaridad.

Creo que esa empatía hacia los alumnos de mis prácticas y docentes de mi etapa de escolarización fue lo que me llevo a comprender ambas partes: pensar como alumno lo que quisiera recibir y elaborar como docente las estrategias para lograr un aprendizaje significativo que pueda, junto al arte, convertirse en un medio más de expresión para los adolescentes.

Practicante: H

El siguiente informe corresponde a la narrativa de mis prácticas docentes realizadas en nivel secundario. Como primera instancia comencé mis observaciones de prácticas en la Escuela Agro técnica N° 336 Mario Cesar Videla, luego realice observaciones y prácticas de residencia en la Escuela Normal Superior N° 31.

Mis prácticas fueron llevadas a cabo en segundo año "B", que contaba con 25 alumnos de edades diversas, y la profesora a cargo del área de educación plástica Florencia Noseda, la cual fue remplazada en varias ocasiones.

Los contenidos fueron dados por la docente, y las actividades pensadas por mí, siempre supervisadas por la misma. La modalidad de trabajo con los alumnos fue bastante favorable, a pesar que era un grupo que se dispersaba por momentos.

Al momento de asumir mi rol como docente practicante, la docente a cargo de la cátedra, mantuvo un rol de observadora durante todas las instancias de prácticas en las que pudo estar, al igual que las docentes remplazantes. Sin embargo las mismas en algunas oportunidades daban recomendaciones a los alumnos, y en casos necesarios tuvieron que intervenir para reorganizar el grupo.

Con respecto al modo de trabajo, las actividades se llevaron a cabo de una manera organizada, los alumnos siempre cumplían con los materiales pedidos previamente y al momento de la explicación se interesaban y exponían sus dudas o conocimientos previos a los temas a desarrollar. Cuando las actividades se llevaban a cabo acordábamos un orden de higiene y respeto por los materiales y aula, ya que la mayoría de los encuentros trabajábamos con pinturas acrílicas. Los chicos se sentían muy cómodos con esos materiales, los cuales no los usaban con frecuencia.

Los criterios y forma de evaluación, eran de forma permanente, se tenía en cuenta el producto final como el proceso de realización creativo, también tuve en cuenta la responsabilidad, el compromiso y la participación, al igual que la predisposición del trabajo individual y grupal.

Desde mi experiencia como docente practicante, todo lo experimentado fue de forma significativa y enriquecedora para mi formación. Algunas

incertidumbres y dudas también formaron parte de este proceso, ya que era algo nuevo y diferente a lo que venía acostumbrado, es decir a trabajar con chicos más pequeños, de todas maneras disfrute mucho de trabajar con chicos de secundaria. Gracias a la ayuda de los docentes a cargo del taller esas inseguridades propias del practicante, se fueron disolviendo de manera espontánea.

Los errores cometidos en esta instancia, son enseñanzas para uno mismo, los cuales nos sirven para tener en cuenta al momento de volver a plantear o resolver situaciones con las que antes nos sentimos un poco inciertos. Las equivocaciones también constituyen a la formación docente, dando lugar a la reflexión para que cada día podamos seguir aprendiendo de manera conjunta, entre profesionales y alumnos.

Practicante: I

Narrativa de Prácticas en nivel Secundario.

Para realizar mis prácticas en nivel secundario, escogí, al igual que Emanuel y Julliano, la *Escuela de Educación Técnica Nº 277 "Fray Francisco Castañeda"* de la ciudad de San Justo, tocándome a mí el 2º año, división B, en el cual, la docente a cargo era una conocida profesora: Rosaura Angeloni.

Un lunes de invierno lleno de incertidumbres, como así también de felicidad, fue el día en que comencé con mis primeras observaciones pedagógicas.

Cuando ingresé al establecimiento, el personal de la institución fue muy cordial, al igual que la docente a cargo. Me mostraron el camino hasta la sala de profesores, donde compartimos un grato momento de charla antes que tocara el timbre para poder ingresar al salón.

Las tres horas cátedras de plástica estaban divididas en dos días: los Lunes cuarenta minutos y los Martes, los ochenta restantes.

Ese primer día que fui a observar la clase de 2º "B" estaba ansioso y nervioso, por el número de alumnos de esta división (era un grupo mixto que contaba de 35 alumnos: 30 varones y solo 5 mujeres), pero a la vez alegre y decidido de enfrentar el desafío.

Me presente al alumnado y la docente explicó el motivo de mi presencia allí; me situé en un banco que estaba ubicado en el fondo del aula y comencé a observar a los adolescentes (sus actitudes, sus reacciones a diferentes consignas, la manera en que se comunican con sus pares y con la profesora, sus aptitudes, entre otras), como así también, a Rosaura (manejo del grupo, actividades). Recorri el salón divisando los trabajos, la ubicación espacial y hablando con los adolescente para poder ir conociéndolos un poco más.

Fueron pasando las observaciones y la docente, me entregó los contenidos a trabajar, con los cuales yo debía planificar mis próximas clases escogiendo actividades de acuerdo a lo que iba vislumbrando en esa instancia pedagógica.

*"La educación no es llenar un cubo,
sino encender un fuego." William Butler
Yeats.*

Para mí, es de total importancia que el docente estimule a los alumnos para obtener, por parte de ellos, una respuesta positiva, que asegure el bienestar de la clase y la excelencia

de las propuestas a realizar, como así también explotar al máximo cada recurso, explorando y percibiendo todas sus posibilidades.

Es así que denominé a mi unidad temática "Expresión del mundo interior a través de los elementos gráfico-plásticos", un eje temático que engloba todas mis planificaciones (tanto de ensayo como de residencia), donde utilicé contenidos dictaminados por Rosaura tales como: línea, color, expresividad del color.

Para plantear mis planificaciones no utilicé reproducciones de obras de arte ni iconografías para no interferir en el proceso creativo, ni mucho menos influenciar al alumno con imágenes visuales, sino que decidí volcarme más a la literatura, para utilizarla como recurso disparador en diversas actividades, surgiendo así, del interior de cada alumno, imágenes inéditas.

Nervioso, un soleado lunes 26 de Julio comencé, al fin, con las prácticas de ensayo. En esta primera clase, los adolescentes realizaron "Fanzines".

La actividad consistía en confeccionar individualmente un fanzine ilustrado (previamente explicando y debatiendo con el alumnado sobre este artefacto literario/artístico, indagando y realizando preguntas como por ejemplo ¿Qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo surge?, entre otras; y mostrando, rápidamente, ejemplos de fanzines realizados por mí) a partir de una selección de preguntas (8) sacadas del libro "Libro de Preguntas" de Pablo Neruda, adjudicándole, a cada una, un color o valor en particular: Rojo, Amarillo, Azul (colores primarios); Violeta, Naranja, Verde (colores secundarios); Blanco y Negro (valores).

La actividad fue muy exitosa, y, si bien el tiempo no era el estipulado, perduró por varios encuentros pero con muy buenos resultados y predisposición al trabajar por parte de los adolescentes que pudieron expresarse libremente.

Fue la docente a cargo quien, conociendo más profundamente al alumnado, me aconsejó que no apresurara los tiempos de las producciones y del proceso creativo, para así tener aún mejores resultados.

Así fueron pasando los encuentros, las semanas, las actividades... y aunque a veces, debido a que el grupo era muy numeroso y se dispersaba fácilmente "gracias" al mal uso de las computadoras y los celulares, debía levantar la voz para llamar la atención de los alumnos y me escucharan, como así también, Rosaura intervenía para poder controlarlos; luego de esos momentos, la clase retornaba a la normalidad y continuaban con sus trabajos.

Aprendí, de la docente a cargo, diferentes actitudes y posiciones que debía tomar con los alumnos para favorecer la reflexión de sus malos actos y que estos no se reiteren.

"Sembrad ideas buenas, aunque no las entiendan; los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón." María Montessori.

Otra de las actividades planificadas que resultó muy enriquecedora fue trabajar con "los miedos". Para llevar a cabo dicha actividad, y siendo ésta mi última practica de residencia, les hice escuchar a los alumnos un hermoso audio del poema "El miedo manda" de Eduardo Galeano, recitado por él mismo, donde habla (como su título lo dice) sobre los miedos: miedos individuales, miedos sociales...

Fue verdaderamente impresionante y muy emocionante ver a todos los alumnos prestando exorbitante atención a la narración de este poema, denotaban sus caras estar totalmente concentrados y reflexionando sobre lo que estaban oyendo.

Una vez finalizado este momento de escucha, lo siguiente fue abrir un debate sobre el poema y esta temática, donde algunos alumnos contaban a todo el grupo lo que opinaban, cuáles eran sus propios miedos, sus angustias...

La actividad a realizar era muy sencilla: dibujo directo. Realizar una composición figurativa, utilizando solamente valores (blanco, negro y escala de grises), donde se vean reflejados sus propios miedos de manera tal que al espectador, al observar la producción, le transmita diferentes sensaciones.

Las producciones fueron muy significativas para todos y cada uno de los alumnos, que pudieron volcar aquí muchas de sus emociones ocultas.

Fue una actividad que contribuyó a conocerse más (entre pares y también alumno - docente), a entender muchas situaciones y actitudes.

La parte emocional cumple una función muy importante dentro de la educación. Con actividades como estas, y dándoles herramientas para poder expresarse libremente, podemos conocer mejor a los alumnos, facilitar la detección de problemas y descubrir el porqué de ciertas actitudes. Solo basta elegir la actividad adecuada y "prestar la oreja" cuando el alumno siente la necesidad de expresarse y sacar al exterior sus emociones.

Así transcurrieron once semanas de prácticas (entre prácticas de ensayo y de residencia) algunas con excelentes resultados y otras no tanto debido, quizás, a que las actividades no

eran muy movilizadoras para el total de los alumnos. Fue una experiencia muy significativa, totalmente favorable y provechosa, donde los educandos aprendieron e incorporaron nuevas técnicas y modos de volcar sus emociones como, quizás antes, no lo habían hecho; como lo fue también para mí aprendiendo mucho de ellos, tanto como de la docente a cargo, viviendo otras realidades, nutriéndome de experiencias enriquecedoras, experimentando modos de manejar un grupo y creciendo aún más en esta última instancia hacia el camino de la docencia.

Quiero culminar dejando una frase de la canción "Hijo de Hombre" de Phil Collins que me parece la más acertada para ésta y todas las instancias educativas por las que atravesamos:

"Aprende a enseñar; enseñando aprenderás."

APROBADO
[Firma]
15-12-16

Gauna, Juan David.

PLENARIO DE PRÁCTICAS

*Registro fotográfico del Plenario de Prácticas de los estudiantes del Profesorado de
Artes Visuales del año 2016:*





