

4. Las ayudantías anticipando la residencia pedagógica

Una época de transformaciones

Las reformas educativas aparecen como un fenómeno omnipresente en las sociedades actuales. A partir de la década del ochenta, en los llamados países industrializados, uno de los ejes centrales en la preocupación por el cambio, ha sido la reforma de la formación del profesorado.

Popkewitz (1994), ha coordinado una investigación sobre estas reformas en Estados Unidos, Australia, España, Finlandia, Islandia, Portugal, Reino Unido y Suecia, indagando si a pesar de las diferencias históricas en la configuración de estos Estados, las reformas educativas mantienen aspectos comunes en las estrategias empleadas, entre otras, para transformar la formación de profesores ayudando a configurar las relaciones que se producen dentro y a través de las sociedades.

"Sin peyorativismo alguno, estamos más preocupados por clarificar, comprender y también explicar algunas de las complejas cuestiones que el discurso público y los propios docentes, sus formadores, representantes sindicales y los administradores de la educación dan por sentado o, simplemente suelen presentarse oscurecidas las más de las veces. Estamos, en definitiva, por hacer natural que se hable del poder y que se estudie y se explique como elemento y fenómeno esencial inherente a las relaciones sociales y a la estructuración de cualquier institución o comunidad. Por usar el título de una buena compilación reciente sobre la clase de cuestiones teóricas aquí debatidas, el efecto "Foucault" que modestamente quisiéramos lograr con esta obra dentro del campo de la formación del profesorado no estriba sencillamente en la "denuncia" del poder como medio de "supresión" sino, mas bien., en comprender el poder para manejarlo y hacerlo mas soportable". (Popkewitz, 1994:19).

En ultima instancia, se brega por instalar una concepción política de la educación que no niegue la existencia del poder (entendido como relaciones asimétri-

M. Graciela Di Franco
Aurelia García
Eva Kloster
José M. Fernandez
pag. 35-48

cas que se establecen en los ámbitos educativos y que implican ejercicios de autoridad), bajo el rótulo de una inexistente neutralidad educativa, y ayude a desocultarlo, democratizando las relaciones sociales en la institución, a la espera de su posterior impacto en la sociedad.

Nuestra indagación sobre la transformación de la formación docente comenzó en 1996, a través de la investigación acción cooperativa, en la que implicamos instituciones, sus docentes y sus alumnos. La transformación propuesta apostaba a una formación ampliada cultural e intelectualmente de los alumnos del profesorado y de los docentes en ejercicio, que les permitiera desocultar ideología en el discurso y en las relaciones sociales, con una nueva visión de la práctica social, capaces de restablecer la acción comunicativa a través de la argumentación, especialmente críticos en su rol protagónico y capaces de exigir la cuota de participación en cada toma de decisiones que los involucrara. La formación y la capacitación docentes con encuadres netamente teóricos, no ha transformado la práctica y más bien ha alentado el consentimiento ingenuo a las propuestas de los especialistas. Por eso concebimos otro camino propuesto desde las nuevas miradas¹: el de la investigación en la formación del profesorado que reemplace el consentimiento acrítico por el análisis transformativo. Pero había que "enseñarle" a investigar a nuestros alumnos y a los docentes. Esa investigación no implicaría sin embargo, ni una propuesta teórica desde la asignatura Metodología de la investigación, ni una experiencia empírica despojada de cuerpos teóricos. Por eso la investigación acción permitió la construcción de la praxis: profundización de cuerpos teóricos en encuentros semanales y a la vez las transformaciones en la práctica docente minuciosamente analizada desde la investigación.

Un Diagnóstico para la Transformación

Los Planes de Estudio de los profesorados, en la actualidad conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y culmina en una Residencia Pedagógica al finalizar la carrera.

Es una clara concepción epistemológica que prioriza la adquisición de cuerpos teóricos previos que se piensa, podrán transferirse linealmente a la práctica. Esta perspectiva curricular técnica "supone que el educador producirá un educando que se comportara de acuerdo con la imagen (eidos) que ya tenemos de una persona que haya aprendido lo que le hemos enseñado" (Grundy, S. 1991:51).

Sin embargo la realidad no se ajusta tan fácilmente a las ideas o imágenes forjadas. Y en esta contradicción se distancian teoría de práctica, ideas de realidades, como si fueran aspectos dicotómicos. Esta disociación durante la formación, impacta sobre el estudiante al momento de enfrentarse con las Residencia docente. Porque ante la realidad compleja de aulas superpobladas, adolescentes en situa-

1- Autores de distinto origen (Elliot, 1990; Kemmis, 1998); Contreras, 1994; Stenhouse, 1990) han avizorado la posibilidad de la mejora educativa a cargo de los propios profesores, algunos reivindicando especialmente el ámbito de las decisiones morales que implica la práctica docente. Otros destacan especialmente la activación de procesos críticos, capaces de develar ideología en las relaciones sociales, el lenguaje y la organización institucional.

ciones de conflicto institucional, docentes pauperizados, todos los cuerpos teóricos previos no lo habilitan para comprender esa realidad y transformarla por la acción y la reflexión.

En esta situación se hace posible que finalmente sean las representaciones construidas durante su propia escolaridad las que comanden la práctica docente. Nuestra hipótesis de trabajo señala la posibilidad de mejorar la calidad de la formación docente a través de un sistema de Ayudantías Docentes que garanticen durante la formación espacios de vinculación entre los saberes teóricos y la propia práctica docente. Por eso son objetivos prioritarios asegurar la praxis, en la que la acción se sigue de la reflexión tanto teórica como práctica. Esta inmersión anticipada en la práctica educativa durante tercer año del profesorado, intenta posibilitar que los aportes teóricos se usen para reflexionar sobre la práctica y en esta perspectiva crítica, transformar la propia práctica y la teoría. Como la visión es cooperativa, implica en la transformación a los propios profesores universitarios (dos del Departamento de Formación Docente, cinco del Departamento de Inglés) y a cinco graduados de la Facultad de Ciencias Humanas que reciben a siete estudiantes del profesorado de Inglés como AYUDANTES DE CÁTEDRA. En el inicio, por lo tanto, fueron diecinueve personas trabajando interdisciplinariamente e involucrando a casi centenar de alumnos de nivel medio. La metodología propia de la investigación acción un sistema estable de seminarios, en encuentros de todo el equipo los días viernes. Se discutieron los aportes bibliográficos desde las diversas corrientes del pensamiento con un esfuerzo marcado para "leer" ese material inmerso en la situación de aula, desde los propios contenidos a enseñar, las actividades a desarrollar, la información relevada en la evaluación, las particularidades del adolescente, etc. En síntesis, la búsqueda para hacer efectiva la praxis por el movimiento de acción y reflexión en espirales dialécticas que iluminarían la práctica e impactarían sobre la teoría.

Las Ayudantías en la Transformación de la Formación Docente

Para demostrar las posibilidades de mejorar la formación docente, nuestra indagación se transforma en investigación acción basada en dos principios esenciales: mejora y participación. Los actores reconocen que la praxis es esencialmente arriesgada, supone afrontar imprevistos e incertidumbre, pero no resulta irresponsable, porque implica compromiso, y crítica cooperativa.

Es decir que nuestra tarea de investigación acción intenta simultáneamente modificar la práctica desde la teoría y teorizar sobre la práctica y a la vez formar discípulos en el ámbito de la investigación. De ahí la magnitud del grupo humano comprometido en esta situación de indagación y conformado por diecinueve docentes, graduados y alumnos del profesorado. Tal vez el rango distintivo de esta metodología en nuestra perspectiva, es la de coordinar los esfuerzos para transformar la práctica involucrando a los sujetos de la práctica y estableciendo controles metodológicos para la comprensión de la situación y consiguiente elaboración teórica.

Tal como se ha señalado, la puesta en marcha de la investigación acción expone

a los actores sociales a altos niveles de incertidumbre pues se parte de hipótesis que se pondrán a prueba para transformar la acción, pero no de especificaciones teóricas sobre como actuar. En nuestra perspectiva curricular critica no se consideran tan previsible las acciones sobre la realidad y por eso se incluye el ámbito de las decisiones, porque ante las situaciones inesperadas en el aula hay que sopesar opciones y tomar decisiones guiados por juicios morales. Y este aspecto comienza a ser tenido en cuenta en la formación, el ámbito de las interacciones humanas, no tan previsible como el trabajo técnico con materiales, estructuras, o relaciones numéricas. Por eso lo actores sociales partieron de incluir en sus clases Ayudantes que no tenían precisados sus roles específicos pero que dejaban de ser observadores neutros a espaldas de la clase para transformarse en miembros incluido en las interacciones. Poco a poco comenzaron a cedérseles espacios de participación: inclusión en los grupos de tareas de los alumnos; evaluación formativa individualizada; cogestión en la ayuda contingente; apoyo en el registro de información sobre la experiencia; producción de registros de observación participante, así como de informes retrospectivos sobre su propia práctica. Se construyeron nuevos roles en el propio curso de las interacciones sociales en el aula. El profesor de nivel medio no recibió a un Practicante, incorporó a un colaborador y se implicó en su formación, porque a la vez ha podido problematizar las mismas relaciones sociales a través de las cuales es posible ejercer el poder.

En síntesis, nuestros graduados durante la investigación ejercen y enseñan la distribución de poder, cediendo espacios de participación sin renunciamiento a su propio poder desocultado.

"La investigación acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella.(...) Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social son procesos de permanente construcción colectiva.(...) Esta enseñanza no queda reducida al aula porque la educación es una empresa social y pública que afecta a toda la comunidad. Intervenir en educación es participar en los debates y en su construcción política y no sólo en las acciones escolares" (Contreras, D. 1994: 12).

Formulación y desarrollo de estrategias de acción para el mejoramiento la situación

El equipo de investigación organizó el nuevo sistema de Ayudantías que contó con el aporte fundamental de la participación de los docentes del Colegio de la UNLPam: Alicia Dal Bianco, José María Fernández, Aurelia García, Eva Kloster y María Laura Kostianosky. Esta innovación curricular para la formación docente incorporaba como Ayudantes de Cátedra del Colegio Secundario, a alumnos de 3º año del Profesorado de Inglés, dos años antes de iniciar su Residencia Docente. Las primeras ayudantes fueron Jorgelina Rodríguez, Paula Pérez Castro, Dolores Del Moral, Liliana Monserrat, Laura Goncalvez Neto y Graciela Juretich. Los profesores del secundario de nuestra investigación discutieron y acordaron la inclusión de las alumnas en sus propias cátedras, y en este sentido se produjo una implicación afectiva determinante para el éxito de la tarea. Las alumnas del Profesorado se

incorporaron a la tarea del aula, en la que los Profesores del Colegio se ocuparon de ponerlas al tanto del desarrollo de las planificaciones, las actividades diseñadas para los alumnos y los textos empleados. Las Ayudantes desempeñaron el mismo rol de los Auxiliares de Cátedras universitarias: se incorporaron a las tareas grupales de los estudiantes, respondían a sus preguntas, y establecieron una relación vincular especial con ellos. A la vez aprendían a observar las dinámicas de las clases, las técnicas empleadas y especialmente valoraron el aprendizaje de la distribución del tiempo que los docentes realizaban, adecuando lo planificado a las dificultades particulares y grupales. Se han grabado todas las entrevistas realizadas a las alumnas participantes de las Ayudantías y sus aportes nos permiten llegar a algunas conceptualizaciones sobre la experiencia de inmersión. En este caso las Ayudantías han promovido espacios en los que han quedado excluidas las situaciones de sufrimiento psíquico que produce la incorporación de un practicante en las Residencias en las que se inician con el rol de observadoras no participantes y concluyen con la conducción de aproximadamente 25 clases. Hemos advertido que ha cambiado fundamentalmente el rol de los practicantes en que las Ayudantías son vistos como colaboradoras de Cátedra, no como un cuerpo extraño, un observador espía a espaldas de los protagonistas. La tarea ha resultado altamente gratificante para las alumnas del grupo ayudantías. El análisis de sus cuadernos de observación, las entrevistas con el equipo de investigación y sus informes finales de síntesis son aportes empíricos fundamentales en la investigación.

... yo nunca había tenido la oportunidad de observar una clase, (...) y algo que me pasó desde el primer día es que me sentí integrada o sea más allá que el profesor ya había comentado el proyecto, que estaba como ayudante, es como que los chicos me integraron desde el primer día, y por ejemplo me preguntaban cosas a mí, es como que en un momento me sentí como que yo también era un poco la profesora de ellos (...) Me contaron cómo trabajaban, cómo eran las evaluaciones, los temas que más les interesaban y traté de ir juntando material, ayudando en lo que pudiera y así preparamos algunos trabajos juntos con el profesor y en uno de esos trabajos prácticos es como que me manejé yo sola con los chicos...Esta es una oportunidad que no puedo perder, porque es la posibilidad de poder estar en un aula del colegio y perder los miedos..... Protocolo A1

Saber cómo manejar los tiempos sobre todo porque la profesora me decía éste te puede llevar este tiempo... aparte es cómo se presenta la situación..... porque me parece que el año que viene cuando tenga que hacer las prácticas no va a ser tan, no sé, como estresante, no se como llamarlo al momento ese que hay que pararse delante de una clase y empezar a dar clase. No va ser lo mismo. Protocolo A2

Existe un gran abismo entre la teoría y la práctica ... es importante que tengamos la experiencia... el profesor me da chance, por ejemplo de ayudar en el vocabulario... tenemos una hora previa de charla y de preparación. Generalmente es ahí cuando me da el material y luego charlábamos acerca de lo que quería cambiar, él quería llegar al currículum liberador. Protocolo A4. Yo empecé a participar, por ejemplo cuando hacen trabajos en grupo, yo puedo ir por los grupos diciéndoles lo que necesitan; si me hacen alguna pregunta, algo que no entienden, una palabra que no entiendan, o una frase, yo puedo aportar. La profesora me pro-

puso preparar alguna actividad, algunos ejercicios para que vayan haciendo...
Protocolo A5.

Dos argumentos potentes se desprenden de estos testimonios: las ayudantes integran el ecro grupal con el profesor y alumnos por lo que intensificarían las relaciones de reciprocidad como espacio potencial desarrollado a partir de la sugerencia y crítica y, a partir de ellas la posibilidad de lo didáctico. Las ayudantes a través de la integración se introducen en las acciones de diagnóstico, diseño de tareas, vocabulario, evaluación, en andamiar tareas grupales y convertirse en sostén contingente de las dificultades, todas notas esenciales del desarrollo profesional docente.

A diferencia de la experiencia de las ayudantes, los alumnos de residencia vivencian sus prácticas como más complejas y generando mucha angustia según las encuestas realizadas. A modo de ejemplo acompañamos el protocolo de una residente que inclusive suspende sus prácticas ante las dificultades presentadas.

Protocolo N° R 9, Este fue mi caso, por lo cual puedo decir que mi experiencia como futura docente fue buena y a la vez negativa ... Actualmente no veo lo positivo de observar sólo durante un mes a un curso para luego hacer la Residencia en el mismo ...Creo que el período de observación tiene que ser más largo y en donde se puedan observar distintos cursos en distintas escuelas ya que es obvio que tienen diferentes realidades sociales ...Tampoco creo que el hecho de dar clases por un mes determine si uno es un buen profesor o no. Creo que es un proceso lento que requiere tiempo, especialmente para aquellos que nunca antes han dado clases ...Las prácticas fueron para mí un poco traumáticas. El hecho de ser la primera vez que estaba frente a un curso sumado al hecho de ser observada me ponía doblemente nerviosa. Muchas veces sentí que el estado en el cual estaba no me permitía desenvolverme como lo había pensado antes de entrar a clase ... También noté que cuando no fui observada salía de las clases muy contenta porque sentía que mis expectativas habían sido cumplidas ...De todas formas me sentí muy presionada al saber que mi cursada -y en definitiva, el perfilarme hacia un buen o mal docente- dependía de un mes de dar clases ...Residencia debería ser distinta, en donde exista más tiempo para adaptarse al curso en el cual se van a dar las prácticas, a los alumnos.

Un argumento frecuente en las residentes era el escaso tiempo del que se disponía para Residencia, así como la construcción de una participación aúlica ficticia (sin conocer a los alumnos, respondiendo a los requerimientos curriculares). Esta depositación parecería estar dando cuenta de la angustia generada en la necesidad curricular de intervenir en una cultura institucional que no puede comprender. Reforzaría este argumento también la confianza omnímoda en una teoría "construida" durante cuatro años de formación posible de ser "trasvasada" casi linealmente a la práctica. "Un medio para resolver este punto es pensar acerca de la práctica como algo construido. En tanto que podemos estar acostumbrados a pensar en la práctica como algo que no más que una "actividad", puede demostrarse que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente "hacer". No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no

pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente algo subjetivo (asunto de las perspectivas y autocomprensiones de los practicantes); es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia y la tradición, lo mismo que por la ideología". Kemmis, S. (1990:16).

La demanda de más tiempo, más observaciones, estaría significada de otra manera si los sujetos pudieran interpretarla como un proceso más que la suma de actividades con las que se acredita una formación universitaria.

El impacto de la investigación en los profesores, ayudantes y alumnos del colegio

Los Profesores del Colegio de la UNLPam participantes de la investigación, analizaron en los encuentros semanales su propia práctica de planificar, conducir y evaluar el aprendizaje, análisis que sistematizaron en síntesis escritas sobre su propia práctica docente. Paralelamente se analizó la bibliografía empleada en los Talleres, y se mantuvo una permanente reflexión sobre la incorporación de las Ayudantes a su propia Cátedra. Finalmente en el cierre de las reuniones se les pidió que hicieran un análisis retrospectivo sobre su propia práctica para reflexionar si en la misma se habían producido alteraciones que pudieran relacionarse con el proceso de investigación. La sistematización del material resultante de este análisis retrospectivo aportó datos que confirmarían nuestra hipótesis: los profesores incorporaban profundas modificaciones a su propia práctica a partir de las reflexiones que vinculaban los aportes teóricos de los Talleres con su propio análisis de la práctica escolar lo que constituiría una verdadera capacitación en servicio. Los cambios introducidos, por ejemplo la evaluación de su tarea por parte de los alumnos, y su procesamiento pone de manifiesto los niveles de análisis.

Frente a la reflexión de los profesores acerca del rol asignado a los ayudantes se reconoce que no hubo un rol específico predeterminado. Acostumbrados a las prescripciones, y al no definirse el rol de antemano, se generó un tiempo de incertidumbre muy propicio para convertirse en situación problemática y promover toma de decisiones, como se reconoce en los siguientes testimonios:

Desde un principio traté que ellas fueran mis auxiliares, planificábamos en conjunto, aceptaba y escuchaba su sugerencias, preparaban trabajos, etc. A medida que fue pasando el tiempo y sentí que ellas se sentían más seguras, comenzaron a hacerse cargo de las actividades. También me ayudaron con la corrección de trabajos y con la evaluación oral de los alumnos. Protocolo D1

Otra docente asegura en un principio no hubo un rol asignado, sino que la ayudante, durante las dos o tres primeras clases fue observadora de la situación áulica, y luego de la clase nos dedicábamos a charlar distintos aspectos como: trabajo en grupo, metodología específica del Inglés Técnico, disciplina dentro del grupo, buena disposición hacia el trabajo y otros aspectos que ella no había esperado experimentar en un colegio secundario. A medida que la experiencia fue avanzando, la ayudante se fue integrando durante las clases a los distintos grupos de 3 o 4 miembros evacuando dudas de vocabulario, ayudando con la búsqueda

en el diccionario, etc. Al finalizar el cuatrimestre los alumnos le habían asignado el rol de un docente más y nos llamaban indistintamente a una u otra cuando había dudas. Protocolo D2

Es decir que la Ayudante estaría construyendo su nuevo rol en el mismo proceso de su inmersión en la práctica, otorgándole sentido a las acciones de formación y tal vez resignificando su propia cultura experiencial. Cabe recordar que una de las características de la investigación acción es la de involucrar a los actores sociales en la definición del problema y por ello también comienza a construirse un rol con los profesores del Colegio que tienen a su cargo a las ayudantes. La vivencia de incorporación de las ayudantes es explicada por un docente *en todo momento me sentí muy cómoda y conforme con el vínculo que se había establecido entre nosotras. En algún momento creí que iba a poder "descansar" más en ellas y sentir su aporte*" Protocolo D3. Nuevamente aparece la idea de que en la Universidad ha analizado teoría y se dificulta la producción de tareas para la actividad aúlica. *"Al incorporarse la ayudante me sentí con mucho temor ya que entendía que ella estaba esperando aprender mucho de la experiencia y en parte eso dependía de mi desempeño como docente"* Protocolo D2.

También el docente debe reestructurar su rol ante la incorporación las Ayudantes al socializar su práctica, en lo académico, en lo metodológico, en lo vincular, y abrirla a escrutinio crítico a todo el equipo de investigación.

La participación de los distintos miembros de la experiencia a la nueva situación fue gradual y positiva. Con respecto a los alumnos del colegio, son los que más fácil y exitosamente se adaptaron. Para ellos el cambio más notorio fue el nuevo enfoque metodológico en el dictado de las clases, especialmente en las técnicas de evaluación aplicadas. Estos testimonios de docentes y alumnos dan cuenta de las acciones de evaluación permanente, autoevaluación, autocorrección que se propiciaron en las tareas de educar: *"A medida que fue pasando el tiempo, la participación y la relación afectiva de los ayudantes con los alumnos fue creciendo. El hecho de compartir y discutir planificaciones, evaluaciones y trabajos, hizo que yo reflexionara, me autoevaluara y buscara un marco teórico para fundamentar mis criterios.* Protocolo D1

Indagados los alumnos del Colegio sobre cómo evaluaban ellos la incorporación del ayudante se han obtenido reflexiones como la siguiente: *"...como una profesora más, en el sentido de que nos ayudó mucho cuando no entendíamos algo..."; "colabora con la profesora sobre cualquier duda que surja en la clase"; "da la posibilidad a los que no entienden a la profesora de una explicación diferente porque a veces al profesor le cuesta explicarles a todos hasta que entiendan y la ayuda de un auxiliar puede ser útil para mantener a todo el curso parejo..."; "se nos hace más fácil la materia porque son dos las personas que te atienden". "La ayudante cumple la función de ayudarnos... de enseñarnos y de aprender ella también cómo manejarse con los alumnos"... "nos ayuda tanto como una profesora, como una amiga más".* Protocolo D3

En cuanto a las ayudantes, si bien inicialmente se identifican con los alumnos paulatinamente sus puntos de vista van cambiando a medida que se responsabilizan en distintas tareas docentes. Sostienen el vínculo como base del aprendizaje, ayudando en que la apropiación del conocimiento se organice desde la comprensión

individual y grupal. Según testimonios de los Informes Retrospectivos de los docentes, las Ayudantes *han realizado planificaciones de actividades, corrección de trabajos, evaluación de los alumnos. La relación con los ayudantes es buena, pero no estoy segura de poder confiar plenamente en las actividades que se comprometen a realizar* Protocolo D1. Aparecen así aspectos disfuncionales que sería necesario entender como es la situación que se plantea cuando las Ayudantes no alcanzan rápidamente niveles de compromiso y por ejemplo faltan o no llevan las tareas pactadas.

Los profesores, alumnos y ayudantes logran vínculos y aprendizajes que la institución debería promover y socializar, sin embargo los docentes no han podido compartir la experiencia con otros docentes del Colegio y del Profesorado.

Es necesario un mayor seguimiento de las ayudantes y del cambio que esto provoca en el profesorado. No estoy segura de saber cómo esta experiencia impacta en el cuerpo docente de la Universidad. Creo que la experiencia, aún consiguiendo resultados positivos, debería continuarse ya que en este momento todos los miembros participantes (especialmente docentes del Colegio) tenemos mucho más claro cuál es nuestro rol con las ayudantes. Protocolo D2. Esta investigación ha impactado fuertemente en el equipo de investigación, modificando las acciones de algunas asignaturas de la formación docente y del Profesorado de Inglés, pero no ha podido instalarse como posibilidad de curriculum negociado en la última modificación de los planes de estudio (Planes 98).

Las transformaciones de los procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación

La investigación iniciada por parte de este equipo de investigación acerca de la Biografía del Fracaso Escolar (Pruzzo, 1997) se constituyó en sostén bibliográfico de los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y fracaso, entendidos desde una perspectiva social.

La enseñanza se ha definido como el ámbito vincular social en el que se gestan y concretan tareas de aprendizaje (Pruzzo, 1997). El docente asume el rol de sostén del aprendizaje, dado que en esta perspectiva se concibe al aprendizaje como una apropiación instrumental de la realidad para transformarla y el docente pone a los alumnos en contacto con los distintos sectores de la realidad para que puede comprenderlos y transformarlos.

Asegura Ana Quiroga (1994) que el sujeto puede organizar mejor el mundo de la experiencia y alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento siempre que se brinde un sostén, una apoyatura vincular. El docente se ofrece como sostén en cuanto decodifica necesidades, las interpreta y las devuelve transformadas otorgando significados. Esta mirada es organizadora de sentido: de logros o de abandonos, de avances o de obstáculos, de aprendizaje o de frustración.

La acción docente centrada en el aprendizaje organiza tareas que provoquen el deseo de aprender y sostengan la curiosidad, la competencia y la reciprocidad como motivos fundamentales en la apropiación de saberes.

Dice Miguel Fernández Pérez (1995) que "trenzando sinérgicamente al perfeccionamiento permanente, la investigación en el aula y el análisis sistemático de la

propia práctica" se logrará incidencia altamente positiva en la calidad de la educación.

Los testimonios de los docentes recuperan estos señalamientos en el análisis de la participación en la investigación: *"Uno de los objetivos por los cuales decidí ingresar en el grupo, fue la necesidad que yo veía de comenzar nuevamente a encontrarme con bibliografía nueva y reiniciar la tarea de leer, resumir, aplicar a la práctica, etc. (como en los viejos tiempos). Con respecto al material sugerido como lectura, creo que fue excelente, ya que me resultó de utilidad para explicar unos cuantos conflictos áulicos que se me habían hecho presente últimamente"* Protocolo 3D.

"El presente año fue positivo en cuanto a los planteos que surgieron a partir de la lectura y reflexión sobre mi propia práctica docente" Protocolo 1D.

Resignificar las acciones generadas en las prácticas de educar desde la función de apoyatura contingente permitió a los profesores revisar decisiones en lo que respecta sus planificaciones, la organización de la tarea - ahora auxiliados por una ayudante- y la propia evaluación.

Concebidas las tareas de enseñanza como tareas de sostén en el aprendizaje, la planificación deja de verse como un requerimiento institucional y comienza a significarse como ayuda didáctica que incluye una estructura didáctica. Pensar una estructura implica una organización flexible con los conceptos fundamentales de la disciplina que interactúan promoviendo las relaciones más económicas y fundantes del saber. La investigación acción permitió analizar los CBC para el 3º ciclo de la EGB de Lengua (a cuyo interior se desarrolla como Bloque 4 el de Lenguas Extranjeras) y organizarlos en estructura respetando el anclaje conceptual del grupo clase. La separación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales significó también una revisión crítica desde la didáctica para poder pensar diseños integrados.

En lo que refiere a actividades de enseñanza todo el grupo de investigación acuerda acciones conjuntas a fin de favorecer el diseño de actividades para la construcción de aprendizaje significativos que permitan identificar ideas previas, tomar contacto con el objeto de estudio, poder apropiárselo a través de tareas de consolidación y transformación para poder producir en nuevos contextos, nuevos conocimientos. En este marco la resolución de problemas se vértebra como indispensable en una metodología que privilegia la interestructuración afectiva y cognoscitiva.

Otro eje priorizado para la comprensión de las prácticas de educar es la evaluación. La percepción que el docente posea de la evaluación determinará los criterios de éxito o fracaso escolar en la actividad de sus alumnos. Básicamente lo que el equipo analizó es explicitar si se estaba pensando a la evaluación como sistema de control o bien si constituía una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que provee información para recuperar el error y resignificar el aprendizaje.

La evaluación entendida como control legítima a la evaluación como examen. En palabras de Foucault (1982:189) el examen es un instrumento normalizador que cumple la misión de clasificar y jerarquizar siguiendo las normas propuestas por los grupos que detentan el poder. Es un espacio que invierte las relaciones de saber y poder, de manera tal que presenta como si fueran relaciones de saber las que son

fundamentalmente de poder.

Quien detenta el poder de juzgar y decidir es el evaluador que lo hace desde sus representaciones: las personas no actúan por lo que se les propone del exterior sino según lo "que tienen en la cabeza y en el corazón". A través de ellas interpreta, decodifica y actúa sobre realidad.

La reflexión sobre la evaluación se trabajó especialmente el aporte de la investigación sobre Evaluación de la calidad en la Facultad de Agronomía (Pruzzo, 1997) y la contribución teórico-práctica de Apel (1995) a la temática. En base a este material se sometió a análisis la reglamentación vigente en la Provincia de La Pampa y en el Colegio de la Universidad sobre evaluación, así como las propias prácticas evaluatorias. Se categorizaron las prácticas que ejemplificaban las evaluaciones como micropenalizaciones y castigo disciplinario (el vigilar y castigar de Foucault) y sus efectos perniciosos. El análisis de la evaluación desde la perspectiva política - por implicar relaciones sociales asimétricas y por ende de poder - permitió destacar los soportes éticos al control del poder y las posibilidades de su descentración de la función docente para lograr una evaluación educadora. En este sentido la evaluación más que clasificar alumnos, penalizando sus problemas de conducta, atendería a concentrarse en los errores constructivos de los estudiantes. Los errores, en este caso, no son vistos como distracciones o falta de estudio, sino como construcciones mentales que impiden la "entrada" del nuevo saber. De ahí la necesidad (más que de poner notas), de ayudar a reflexionar al alumno sobre el error, para que realice la necesaria toma de conciencia sobre la su causa y de esta manera le sea posible reconstruir la noción errónea. El impacto de este análisis, vinculando la teoría con la propia práctica de evaluar trajo aparejados - sin que estuviera planeado en nuestro proyecto - una transformación de la práctica de evaluar. Transcribimos testimonios de las reflexiones finales de los Profesores del Colegio, sobre el particular.

"...Gradualmente fui trabajando mucho con las evaluaciones entregándole trabajos con los errores señalados para que los analizaran y corrigieran y los entregaran nuevamente, luego lo mismo pero calificándose y sobre todo trabajando las veces que fuera necesario sobre los errores. Dicté clases de apoyo no obligatorias a la que asistieron los alumnos que necesitaban un poco más de atención. Los alumnos las agradecieron en las encuestas y las reclaman para el año siguiente también. Hubo un diálogo constante que ellos rescataron también en las encuestas. Hubo una sugerencia por parte de uno de ellos, de escribir mensualmente una carta al profesor señalando los aspectos positivos y negativos de las clases. Considero que fue un año muy provechoso tanto para los alumnos como para mí. Sería por demás interesante que este grupo siguiera trabajando de manera similar para lograr que finalmente los alumnos puedan autoevaluarse sin dificultad, entiendan la evaluación como un proceso y no simplemente como un medio que determina si aprueban la materia. Las hacen los alumnos (en las evaluaciones de la Cátedra) son razonables y contribuyen a mejorar la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje." Protocolo de reflexión sobre la práctica 1 D.

En el análisis de este caso, aparecen la toma de conciencia sobre el error y la necesidad del conflicto sociocognitivo para repensar una noción, aspectos rescatados desde la teoría para actualizarlo en la práctica docente. Se ha trabajado el error

como una forma de pensamiento que sólo puede modificarse si se logra provocar el conflicto sociocognitivo que demuestre la inadecuación de los viejos esquemas y la necesidad intrínseca de modificarlos a través de la toma activa de conciencia.

Un argumento permanente en el análisis advierte que los sujetos que no pueden apropiarse de conocimiento se significan desde el fracaso escolar, entendido como una fabricación de la escuela y en este sentido el compromiso para revertir la situación: la docente propone clases de apoyo a sus propios alumnos los que señalan esta tarea como uno de los aspectos más positivos de la Cátedra. Y aquí otro dato de importancia para destacar en el análisis: la docente se autoevalúa, presentando una encuesta a sus alumnos del secundario para que comenten los aspectos positivos y también los aspectos negativos de la Cátedra. No sólo se estaría generando una distribución democrática del poder que da la evaluación, sino se estarían horizontalizado las relaciones en el aula: de relaciones jerarquizadas docente alumno (donde el docente ejerce el poder desde el lugar de la evaluación y legitimado por la institución) a relaciones reticulares, donde todos estarían implicados en aprender mejor y en enseñar mejor, y por eso evalúan y se evalúan para perfeccionar su propia práctica. Debe rescatarse finalmente, que el impacto se estaría produciendo también en los alumnos, y el cambio sobre la percepción de la evaluación le hace proponer a uno de ellos un sistema de cartas mensuales para analizar la marcha de la Cátedra. Algo que no teníamos previsto en el diseño de investigación se abre a nuestra indagación, brindándonos pruebas de lo que nosotros mismos estábamos señalando en nuestra hipótesis básica: la teoría y la práctica se retroalimentan. Este impacto sobre la práctica nos hará revisar nuestros propios planteos hipotéticos, atendiendo a aspectos no previstos inicialmente.

Es interesante señalar que el 100% de las docentes del Colegio de la Universidad han introducido modificaciones a su propia práctica de evaluar, la que en la mayoría de los casos ha sido consensuada con los alumnos, tal como plantea Stenhouse (1984), al promover un currículum negociado. Aporta una de las profesoras las expresiones de sus alumnos: *¿Cuál es tu opinión respecto a las formas de evaluación trabajadas durante el año? A esta pregunta la mayoría de los alumnos han respondido muy positivamente con frases como: "... todas son buenas" "... me gustó la que nosotros nos corregimos" "...ninguna me pareció mala" "... las tres son efectivas" "...la que más me gustó fue la que nosotros corregimos". Sin embargo algunos alumnos prefieren el modo más tradicional de evaluación y lo expresan así: "...la forma de evaluación que más rinde es la que el profesor realice la corrección."* Protocolo 3D.

A manera de síntesis

Se ha partido de la necesidad de acercar la teoría y la práctica y hemos advertido que práctica no puede entenderse sin la teoría. Es decir que existe teoría implícita en las prácticas de educar. El adelantarse de las Ayudantes en las actividades escolares estaría potenciando la posibilidad de comenzar a explicitar esas autocomprensiones, además del contacto con la tarea y la urgencia real de su problematización, y es la participación activa la que genera la búsqueda de significados y sentidos a la tarea profesional. Tarea que es una práctica social, construida

histórica y políticamente.

Esta investigación nos estaría dando elementos para evaluar las situaciones generadas desde la investigación acción en los profesores, ayudantes y alumnos que estarían pudiendo acercar la distancia de los saberes teóricos universitarios a una práctica resignificada desde las transformaciones gestadas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La investigación acción ha constituido y constituye un método para poner a prueba y mejorar las prácticas educativas: en el plano de la enseñanza y el aprendizaje se revisa la concepción de enseñanza, aprendizaje, evaluación y fracaso escolar; se analiza el sentido de la estructura didáctica; la construcción del saber, la apropiación del conocimiento, los intereses que movilizan al deseo de aprender, los vínculos. En el plano del currículum se estaría favoreciendo la comprensión de la intencionalidad en la selección de saberes así como su integración. En el plano de las relaciones sociales se favorecerían los vínculos así como la distribución más simétrica del poder. En cada caso la investigación en la acción ha posibilitado el análisis y comprensión de la práctica así como su transformación crítica desde el escrutinio logrado a través de autocomprensiones cada vez más significativas de las prácticas de educar en los grupos de autorreflexión.

Bibliografía

- Apel, J. (1995). *Evaluar e informar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Ausubel, D. (1973) *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Trillas.
- Carr, W y S. Kemmis. (1998). *Teoría y Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca
- Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Carr, W. (1990). *Hacia Una Ciencia crítica de la educación* Barcelona, Laertes.
- Contreras, J. (1994). *Investigación en la acción*. En Cuadernos de Pedagogía N° 224.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Fernandez Perez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la Práctica*. España, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Grundy, S. (1991) *Producto o Práxis del Currículum*. Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. México, Siglo XXI, S.A.
- Pruzzo, V. (1999). *Evaluación Curricular. Evaluación para el Aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Buenos Aires, Espacio.
- (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires, Espacio.
- Schwab, J.B. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Madrid, Morata.

- Stenhouse, D. (1990) .La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós.