

MIRADAS NARRATIVAS AL AULA: LAS RELATORIAS DE ENCUENTROS.

Sergio Merino¹
Judith Hughes²
Diana Crotta³

El artículo presenta consideraciones iniciales sobre el uso de relatorías como estrategia de enseñanza en el aula universitaria. Para ello se analiza una experiencia vinculando los conceptos de narración, clase escolar y escritura. Se presentan algunos fragmentos de relatos y las reflexiones sobre los mismos.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito socializar una experiencia de cátedra desarrollada en el ámbito de la formación universitaria de profesores de geografía.

La investigación en ciencias humanas recurre cada vez más a las narraciones, la razón principal es que los seres humanos somos individual y socialmente, contadores de historias, vivimos vidas relatadas, escribimos relatos de la experiencia (Larrosa, 1996).

La observación, implementación y evaluación de esta estrategia, nos permite recuperarla como una buena herramienta de conocimiento y comprensión de la enseñanza y la vida del aula, en las instituciones escolares.

Destacamos las “relatorías de encuentros” como estrategia en la formación inicial de docentes, por el valor didáctico, en el marco del trabajo académico de la Cátedra Didáctica Específica de la Geografía. La misma se dicta para las carreras de Profesorado en Geografía para Tercer Ciclo de Enseñanza General Básica y Educación Polimodal en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (en adelante: FHCS UNPSJB), con sede en la ciudad de Trelew⁴.

¹ Prof. y Dr.

² Prof. y Lic.

³ Prof.; Equipo docente de la Cátedra “Didáctica Específica de la Geografía” del Área Pedagógico Didáctica de los Profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina. E-mail: sergiomerino@speedy.com.ar; dcrotta@arnet.com.ar; judithcorinnehughes@yahoo.com.ar;

⁴ Trelew, ciudad de la provincia del Chubut en la Patagonia Argentina. El nombre de la ciudad tiene origen galés y significa Tre: pueblo y Lew, diminutivo de Lewis, por el galés Lewis Jones que colonizara estas tierras en 1865.

La Cátedra forma parte del “Área Pedagógico-Didáctico” que nuclea los espacios curriculares de formación docente. Se ubica en tercer año y es de cursado anual con una carga horaria de cuatro horas semanales.

El siguiente cuadro, permite ubicar la cátedra en el área:

AREA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

Código	Asignaturas	Cuatrimes- tre / año	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria Total
5	Pedagogía.	A/1°	4	120
6	Psicología Evolutiva.	A/1°	4	120
11	Didáctica General.	A/2°	4	120
19	Didáctica Específica de la Geografía.	A/3°	4	120
16	Seminario de Formación Docente I. <ul style="list-style-type: none"> • Sistema Educativo e Instituciones. • Investigación Educativa. • Tecnología Educativa. 	2° C/3°	5	80
21	Seminario de Formación Docente II. <ul style="list-style-type: none"> • Sistema Educativo e Instituciones. • Investigación Educativa. • Tecnología Educativa. 	1° C/4°	5	80
27	Metodología y Práctica de la Enseñanza.	A/4°	6	200
29	Seminario Formador de Formadores. <ul style="list-style-type: none"> • Problemática de la Educación Superior. 	A/5 ^a	6	180
TOTAL HORAS				1020

Fuente: Plan de Estudios Oficial, FHCS de la UNPSJB.

La Cátedra ha implementado la experiencia antes mencionada, durante los últimos ciclos académicos: 2001, 2002 y 2003, con distintos grupos de alumnos que cursaron regularmente la misma.

Esta estrategia de gestión del aula, ha permitido realizar un ejercicio de iniciación en la narración de las prácticas de enseñanza, al relatar los encuentros, documentando y registrando las clases. La experiencia, se enmarca en la perspectiva narrativa, de documentación y registro de las prácticas escolares. En este contexto se analizan las “relatorías de encuentros”, con el objetivo de conocer su implementación y posibilidades en el campo de la enseñanza. Se recuperan de las mismas un conjunto de vivencias, reflexiones y valoraciones. A continuación se detallan los alumnos regulares del Profesorado en Geografía que participaron de la experiencia:

- Ciclo académico 2001: Roa, Carlos; Cordero, Olga.
- Ciclo académico 2002: Facciuto, Cristina; Cofre, Sonia; Morales, Marisa Edith; Patterson, Mónica.
- Ciclo académico 2003: Estrella, Cintia; Bayon, Sonia; Bragoli, Karina; Hermosilla, Cristian; Carriman, Luis; Gallardo, Lorena; Jara, Javier; Ramos, Patricia; Santillan, Carolina; Sisterna, Mariela; Velázquez, Mariela; Weise, Silvina.

Relatar, documentar y registrar las experiencias de enseñanza: conceptualización.

“Somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Y nunca es inocente”

Bruner, J. 2003.

Libedinsky (2001) aborda el paradigma narrativo y destaca el valor de las narraciones en educación, en particular las metáforas que se construyen alrededor de los temas y problemas educativos. La documentación pedagógica, encuentra hoy nuevas posibilidades de registro, archivo e intercambio con las tecnologías educativas. Documentar experiencias que promuevan la buena enseñanza, recreando un espacio que posibilite la narración de las propias prácticas, por su alto valor y potencial de transferencia constituye un desafío para los formadores de Educación Superior. La autora propone escribir el relato de una experiencia pedagógica propia; recorrer la historia profesional, mirando narrativamente el currículum y las prácticas.

Ahora, ¿qué y por qué narrar? Larrosa y otros (1995) plantean que la investigación narrativa se utiliza cada vez más y que tiene una larga historia tanto dentro como fuera de la educación. Los seres humanos hacemos uso del relato, escribimos de la experiencia. La educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales. La narrativa constituye una forma de entender y transmitir la cultura, que coincide en los modos de relacionarse y de actuar.

Mirar narrativamente la escuela, es poder reconocer cuáles son los relatos que circulan por la misma. Es una herramienta de conocimiento y comprensión de la vida de las instituciones escolares. La narración se puede trabajar a través de distintos campos de conocimiento y analizar la relación entre la narrativa y la construcción de las identidades. Las escuelas, en tanto espacios históricos, políticos y culturales, son los escenarios para el doble juego narrativo. La escuela es el espacio para dejar correr y reconocer el relato de quienes concurren a ella y, también, es el lugar de transmisión cultural, es decir, el lugar donde los alumnos articulan su propia historia con la cultura, donde dan sentido a su experiencia en el mundo y se configuran como futuros hacedores de su continuidad.

La narrativa surge de nuestra experiencia en el mundo y de nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente esa experiencia. La narración constituye una modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y dispone las reglas de su construcción en una trama. Por otra parte, se vincula con el desarrollo de nuestra autocomprensión a partir de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias, habilitando espacios de protección que los convierte en sujetos de la palabra.

La narrativa se la concibe hoy, como capaz de hacer visible la interpretación, a dar sensación de fluir en el tiempo, a iluminar las estructuras y buscar nuevas formas literarias. Este retorno a la narración no es una vuelta a las viejas formas de los relatos tradicionales. La narración se vincula con nuevos focos temáticos: estudios ambientales, estudios de género, estudios multiculturales y los estudios de caso, las biografías, las historias de vida, las micro narraciones, entre otros. Se da lugar a la presencia de distintos actores y luchas.

La narración es un recurso que posibilita captar y pensar el mundo y la propia experiencia; constituye un medio eficaz para la fantasía y la imaginación.

Las prácticas discursivas de auto narración no son autónomas, esto implica ser conscientes de que las mismas se producen en espacios sociales e institucionales.

Relatar implica un modo de conocer. Existen distintos usos del relato en el derecho, la literatura y la vida (Bruner, 2003).

La propuesta de trabajo: escribir relatorías de encuentros.

Los alumnos que cursan la Cátedra Didáctica Específica de la Geografía participan de una propuesta programática general teórico-práctica que integra variadas experiencias:

- Trabajos de observación y análisis.
- Trabajos de diseño y elaboración de propuestas.
- Experiencias de presentación, simulación o ensayo de enseñanza.

Se propuso al grupo de alumnos cursantes realizar un registro de los encuentros (con frecuencia semanal), en forma rotativa, de modo tal que todos vivenciaran el escribir y documentar una clase. El estudio de la clase escolar se plantea como un verdadero campo de problemáticas, objeto relevante (no único) de la didáctica.

Desde la cátedra se orientó para que el grupo realice un registro completo y permitiera iniciar el próximo encuentro con un momento de lectura, de escucha grupal. Esta estrategia posibilitó generar situaciones de escritura, retomar los temas, las reflexiones y vivencias de la clase anterior. De algún modo constituyó un relato que centraba al grupo ante la tarea.

En la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos, que transcurren en el espacio y en el tiempo, y en un ambiente más allá de ellas mismas (Souto, 1996). Como expresa Cassany (1993) “una de las tareas del maestro es reparar las averías de las redacciones: faltas de ortografía, frases perdidas, párrafos rotos, etc.. Se trata no sólo de corregir los textos de los alumnos, sino de ayudarles a mejorar sus capacidades de expresión escrita”.

A continuación seleccionamos tres relatorías completas para referenciar su posterior análisis correspondiente al año 2003. Son textuales y cuentan con la autorización de los autores, para su reproducción.

Relatoria 1. “Karina”

Encuentro del 08-04-03. En la clase N° 4 de Didáctica Específica, la profesora nos saludó y comenzó explicando el concepto de relatoría. La relatoría es una técnica didáctica, que como dice su nombre sirve para recordar con un texto realizado por los alumnos que concurren a la clase los contenidos vistos.

En esta técnica se deberá tener en cuenta: la asistencia de los alumnos, las dificultades y dudas que se manifestaron durante la clase, las estrategias y forma de trabajo, la temática del contenido visto, registrar si hubo un cambio del tema, etc. Este trabajo deberá ser realizado por los alumnos elegidos por orden alfabético.

En el aula somos aproximadamente once alumnos (9 mujeres y 2 varones), por lo tanto la relatoría será confeccionada dos o tres veces por cada alumno. En este caso al ser yo la primera de la lista, me toca hacerla por primera vez y debo entregarla el 15/04/03.

Luego de explicar lo anteriormente mencionado, la profesora mencionó el primer trabajo práctico que tiene como tema "*Programas, carpetas de actividades y textos escolares*". Nos comentó que debemos elegir una Institución, un curso de Tercer Ciclo de Educación General Básica o Educación Polimodal y contactar a un profesor del área de Geografía para dialogar sobre la organización del espacio curricular teniendo en cuenta:

- El programa.
- Carpeta de un alumno.
- Materiales que utiliza el docente para dar sus clases.
- La documentación que presenta en la institución.
- Otros aspectos.

También para la institución que elijamos, la cátedra nos facilitará una nota para presentar ante las autoridades.

Luego de la presentación de las tareas a realizar, se nos dio un panorama sobre los temas vistos en la clase del día 18/03/03, la cual trataba las distintas corrientes de pensamiento. Una vez terminado el repaso, la cátedra dio tres artículos de diario (los tres del periódico El Clarín) para que en grupo tratemos los temas.

Nos dividimos en tres (cada grupo con un texto) para leer y luego analizarlos. Cada grupo estaba compuesto por cuatro alumnos aproximadamente, y uno quedó conformado por dos varones.

Mi grupo estaba formado por Patricia, Sonia, Ana y yo. Se nos dio el artículo de una politóloga, Margaret Levi, que citaba varias opiniones de la gente acerca de la educación. Los integrantes del grupo tomaban las ideas principales del texto que yo leía. Tuvimos un poco de dificultad al leer el artículo porque la fotocopia era poco legible, pero con la ayuda de todos los integrantes pudimos hacerlo.

Una vez terminada la lectura nos dispusimos a hacer un comentario general.

El primer grupo expuso sobre la credibilidad de los políticos, el segundo, sobre una entrevista al rector de la Universidad de Buenos Aires. Por último Patricia hizo un comentario sobre nuestro artículo.

Luego se nos preguntó si los artículos se ajustaban al título del tema que estábamos viendo, “*La Formación Didáctica de los Profesores*”. A esto respondimos: contexto económico, político y social, que influye directamente en la formación; la presión de las instituciones en donde se trabaja; los saberes del docente; los contenidos y las expectativas de los propios alumnos, entre otros aspectos.

Para constatar lo que dijimos, la profesora nos da nuevos textos para que trabajemos y luego hacer un comentario final. Los títulos de los textos fueron escritos en el pizarrón para que tengamos los nombres de los autores e hizo un comentario general sobre cada uno. Es así, por ejemplo, que en el texto de Diker y Terigi (1997) “*La formación de maestros y profesores*”, en el capítulo 8, se comenta que la Didáctica es el conocimiento de la formación del docente. Por ello hay que analizar la producción del conocimiento a partir de tres grandes campos: Didáctica general.

Las didácticas específicas.

Didácticas especializadas por niveles.

Además de esto, se indica que la formación de los profesores dentro de la Didáctica tiene cuatro componentes fundamentales:

- Contenidos
- Las condiciones de su apropiación desde la perspectiva del que aprende.
- Los criterios para construir estrategias de enseñanza.
- Las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza.

Otro texto para analizar es el de Braslavsky (1992), que hace hincapié en el componente del “*saber*” y desarrolla tres tipos de saberes:

- Sustantivo
- Pedagógico
- Institucional.

Por último, el texto de Pages “*La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado*”. Revista Iber N° 24. Este autor escribe para España y hace una evolución de la didáctica y el origen de la didáctica específica. Al finalizar el comentario de cada uno, nos reunimos en grupo para leer y no se llegó a hacer un plenario.

Relatoria 2. “Lorena”

“La siguiente relatoría corresponde al día 2 de Septiembre del 2003 de la cátedra Didáctica Específica de la Geografía. La clase comenzó a las 14 horas con la presencia de 12 alumnos y con los profesores Judith y Sergio. Roberto llegó más tarde.

En primer lugar la alumna Patricia leyó la relatoría que correspondía al día 26 de agosto. Al finalizar, Sergio nos preguntó que nos sucedía al escuchar las relatorías de nuestros compañeros. Tanto Mónica como la profesora Judith

coincidieron en que eran muy importantes porque nos refrescaban a todos los contenidos que se vieron en clases de semanas anteriores.

La primera parte de la clase se centró en los contenidos de la enseñanza, y para comenzar, Sergio nos dio un par de preguntas para que reflexionemos individualmente, las mismas eran:

- 1)-¿Qué consideran que enseña la Escuela hoy?
- 2)-¿Qué imaginan ustedes que van a enseñar y aprender?

Cuando cada alumno terminó de pensar en las respuestas a dichas preguntas, se hizo una puesta en común donde todos expusieron lo que habían contestado. Luego Sergio continuó diciendo que los que hacían los recortes de los contenidos eran los docentes y los mediadores, entre ellos los libros de texto. También señaló tres aportes muy importantes de diferentes autores: Jurjo Torres, Camilloni, Vezub. El primero sostiene que los contenidos escolares no tienen necesariamente que definirse y organizarse desde una perspectiva esencialista o psicologista (como se aprende). Plantea que los contenidos culturales son silenciados, a diferencia de la cultura hegemónica. Camilloni destaca dos grandes cuestiones: 1)- La neutralidad o toma de posición valorativa. 2)- Elección Bipolar, enseñar solo lo que existe consenso teórico, o enseñar los puntos en que plantea conflicto/debate. Vezub hace hincapié en tres criterios: a)- Significatividad (lógica- psicológica); b)- Relevancia social; c)- Profundidad y extensión.

Después, nos mostró libros de Polimodal: “Geografía de la Argentina. La Organización Territorial” (Ed. Estrada) y “El Libro de la Sociedad en el Tiempo” (Ed. Estrada). Mientras observábamos los libros nos presentó una filminas que contenían los fundamentales conceptos de la disciplina geográfica, según diversos autores, entre ellos Pilar Benejam, Souto González, etc.

Después tuvimos un descanso. Al finalizar el mismo, continuó la clase Roberto, con el concepto de espacio. Según González y Gómez el espacio está compuesto por aspectos objetivo y aspectos subjetivos, haciéndolo un concepto difícil y complejo. El espacio es

relativo, porque la construcción de dicho concepto que hace el niño está en estrecha relación con su representación mental.

De acuerdo a este último aspecto, el profesor hizo la evolución mental del niño según Piaget, clasificándolo de acuerdo a las edades de cada infante:

- Hasta los 7 años se desarrolla una etapa del “espacio vivido”. El niño capta el entorno por su contacto físico y biológico con el mismo. La representación que el niño hace tiene un fuerte carácter egocéntrico.
- A los 10 años se desarrolla una etapa del “espacio percibido”. El niño distingue distancias y proporciones, puede posicionar objetos respecto de otros y respecto a los puntos cardinales.
- A partir de los 11 años se desarrolla un período de “espacio concebido”. El pensamiento del niño es más objetivo y se desarrolla la capacidad de localización. La observación se torna analítica y menos global. Se desarrolla el pensamiento abstracto.

Según Comes y Trepát el adolescente concibe al espacio como un complejo sistema de múltiples relaciones. Tiene capacidad de abstracción permitiéndole realizar relaciones espaciales complejas; y es muy importante utilizar en esta etapa técnicas atractivas y funcionales para que los alumnos no se dispersen y concentren su atención en los contenidos dados.

El profesor, también presentó tres grupos de contenidos:

- “La conceptualización espacial”
- “La orientación y medida del espacio”
- “La representación básica del espacio y el lenguaje cartográfico”

Para el análisis de cada uno de estos contenidos, nos dio una actividad grupal, en base a la lectura de la correspondiente bibliografía. A cada grupo le correspondía un grupo de contenidos. Las actividades eran:

- 1) Realiza la lectura de uno de los bloques de contenidos y elabora un esquema haciendo hincapié en los fundamentos y técnicas propuestas por los autores.
- 2) Exposición de no más de diez minutos para los compañeros.

Después de finalizadas las mismas. Cada grupo expuso lo que hizo.

El primero, al cual le correspondió “la conceptualización espacial”, afirmó que este grupo de contenidos facilitaba la memorización, interpretación y comprensión del espacio. Para eso era necesaria la elaboración de mapas, croquis, esquemas, etc. Existen tres modelos de esquematización: formalización, geometrización y figuración.

El segundo grupo expuso “Orientación y medida de espacio”, apelando a los esquemas para una mejor orientación espacial. También dijo que nuestro cuerpo es nuestra 1º brújula con la cual podemos orientarnos en dicho espacio. Otro recurso son los puntos cardinales, y las coordenadas geográficas. Siendo pasadas las 18 finalizó la clase, quedando pendiente para la próxima la presentación del último grupo al cual le correspondía “la representación básica del espacio y el lenguaje cartográfico”.

Relatoria 3. “Sonia”

En la siguiente relatoría se intentará especificar cuales fueron los temas tratados el día 21/10/03, en primera instancia la clase se inicio con la lectura de la relatoria realizado por Cintia, minutos más tarde el profesor Sergio inicio el desarrollo de la clase, tema la Evaluación, se cita la autora Roser Calaf Masachs quien enuncia que se debe diferenciar la medición de la evaluación, que es más cualitativa, agrupa dos modelos de enseñanza: la técnica (medir) y la práctica (evaluar).

Esta autora realizó una evaluación del aprendizaje y del proceso de enseñanza aprendizaje. Con respecto a la “evaluación del aprendizaje” recomienda:

Como “instrumento para evaluar conceptos” los cuestionarios, pruebas orales y escritas.

Para “evaluar procedimientos” marca a los cuadernos, informes, mapas conceptuales y carteles (afiches).

En tanto que para “evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje” considera útil el diario de los alumnos, el diario del profesor, la observación cuestionarios y la auto evaluación.

También se cita a la autora Giacobbe, la cual no se detiene solo en la evaluación del aprendizaje sino en la evaluación del docente. Menciona algunos instrumentos para la enseñanza:

- La observación de clases (agrupa aspectos para hacer la observación, como planillas y también plantea la filmación de una clase);
- La auto evaluación docente;
- El análisis de los libros de temas;

- El análisis de las carpetas de alumnos.

El profesor hace referencia a la existencia de una pluralidad de estrategias evaluativas y la necesidad de combinar diferentes instrumentos de evaluación

del mismo modo enuncia los instrumentos que plantea el diseño curricular del Tercer Ciclo de la Educación General Básica de la Provincia del Chubut.

De acuerdo con el profesor y teniendo en cuenta los aspectos anteriores nos expresa los siguientes interrogantes:

¿Por qué evaluar?

¿Qué evaluar?

¿Cuándo evaluar?

¿Quiénes evalúan?

Después de la exposición del profesor, realizamos un descanso y al regreso vemos un vídeo de Miguel Ángel Santos Guerra (pedagogo español), el tema que desarrolla este autor es “Evaluar y Comprender”. Exposición organizada por el Consudec.

Santos Guerra secuencia su exposición dividiéndolas en las siguientes partes:

* En primer lugar se tienen en cuenta algunos preliminares.

* En segundo lugar las funciones que desempeña la evaluación

* En tercer lugar qué problemática tiene la evaluación.

* En cuarto lugar qué estrategias hay para mejorar la tarea de evaluación, pero aclara que: “mejorar” no es “cambiar”.

Santos Guerra expresa que es una práctica extendida en el sistema educativo, hace referencia al hecho de que se repiten continuamente los errores en la evaluación, estas evaluaciones tienen un carácter definitorio y están arraigadas en el sistema.

Según el Pedagogo, evaluar, es el “eje” del proceso de enseñanza –aprendizaje y enuncia que la práctica docente responde a prescripciones reales, determinando profesionales con escasa autonomía.

Según este autor la evaluación tiene las siguientes funciones:

Multifuncionalidad: que en ocasiones se contradicen.

Función social: Base de su existencia en la práctica escolar.

Función pedagógica: diagnosticar como está el aprendizaje, reorientar a profesores sobre lo que se ha descubierto en la evaluación.

Función reorganizativa: condiciona la organización de los grupos.

Función psicológica: posee poder sobre los evaluados.

Santos Guerra enuncia algunas problemáticas de la evaluación como: se exclusiviza a los alumnos, hay una jerarquización y la irracionalidad.

Frecuentemente solo se evalúa los resultados, se evalúa los aspectos negativos del desempeño teniendo en cuenta más los errores que los aciertos.

Solo se evalúan las personas y no otras dimensiones como los materiales, las condiciones en las que se trabaja, etc. Se utiliza la evaluación como instrumento de dominio y de control sobre la conducta e los alumnos, etc.

Según este autor existen muchas cuestiones que forman parte de la problemática de la evaluación, y la principal consecuencia es el fracaso escolar a partir del cual surgen las justificaciones por parte de los profesores culpando principalmente a los alumnos o a la formación que estos han tenido en años anteriores; pero el equipo pedagógico no se plantea nada, no se cuestiona la enseñanza.

Finalmente se enuncia que para mejor la evaluación se requiere de la aplicación de estrategias, voluntad de profesores, de políticos, investigación, etc.

Al finalizar el vídeo. El profesor pregunta si existen dudas, consultas, y si gusto el vídeo, siendo la respuesta afirmativa.

En procura del cierre del encuentro, se acuerdan las fechas del examen, entrega del trabajo Práctico 4 y se enuncia cual será el material de lectura que se dejará

en fotocopiadora: “algunas patologías de la evaluación” y un apunte de “capacitación a distancia”.

Las relatorías nos ofrecen posibilidades para reflexionar sobre la clase como el espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno, ayudado por variadas estrategias de enseñanza (Sanjurjo, 2003): la explicación, narración, diálogo, interrogatorio, ejemplos, analogías, metáforas.

Recuperamos de Souto (1996) algunas líneas que propone para el análisis de la clase escolar desde la complejidad:

- La clase como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber.
- La vida social de la clase, las relaciones de poder y saber en ella, las paradojas en la comunicación.
- La vida inconsciente de la clase como espacio ínter subjetivo, como campo transferencial, vincular y como red de identificaciones.
- Las clases como espacios tácticos de enseñanza en función de metas y como dispositivos técnicos.
- La clase en conexión e interacción con lo que la rodea.
- La clase como una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado.
- La clase como diversidad de componentes, relaciones, dimensiones que la atraviesan y permiten pensarla como campo problemático.

De los testimonios se desprende que el tiempo personal, social e histórico queda desplazado por la preocupación en la sucesión de temas del programa y son escasas las referencias al espacio, su organización, su distribución que forma la complejidad de una clase y es revelador de significados.

La confección de relatorías corresponde al momento propio de escritura que se produce de la “lectura” del encuentro-clase. El sentido de la misma fue recoger los aportes de la instancia presencial, como reconstrucción personal desde la apropiación de la temática. Se observan referencias básicas sobre las temáticas, la organización y el proceso desarrollado. Existieron distintas opciones y soportes de presentación, como así también criterios de valoración. En el caso que nos ocupa, la estrategia fue pensada para que cada estudiante realice un ejercicio de escritura considerando:

- Adecuación del registro a la audiencia y situación.
- Coherencia de la producción escrita.
- Corrección gramatical.
- Presentación escrita de la relatoria y comunicación al grupo.

A continuación seleccionamos algunos fragmentos de los relatos que remiten a distintas ideas/referencias temáticas enfatizadas en las clases:

- **“Referencias a los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje”**

“El profesor hace referencia al aprendizaje informal, hay otros agentes que también educan, como por ejemplo el cine, los museos, la música, televisión, etc. La escuela debe recuperar este aprendizaje, ya que algunos programas son más significativos que los que se dan en el aula. Sergio cita el libro de Pozo: Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad”.

Javier, 2003.

- **“Referencias a los contenidos y el currículum crítico”**

“Como ya estaba propuesto, en el día de la fecha vendría a participar la Licenciada y Profesora en Historia, Inés G., que actualmente ejerce como directora en la Escuela N° 712. La clase comienza a las 14:20 hs. Inés inicia planteando un interrogante: “Para qué enseñar Ciencias Sociales?” Luego sigue su desarrollo manifestando que es importante problematizar los contenidos, plantear conflictos. Poder acceder a determinadas realidades con un pensamiento crítico en los alumnos, una enseñanza que problematice los contenidos para no caer en la reproducción. Continúa hablando del currículum que es un proyecto social, cultural y político, en un espacio determinado. El currículum obedece y nos permite dar respuestas a las demandas sociales, teniendo en cuenta qué me propongo enseñar a mis alumnos. Hace referencia a los distintos niveles de concreción del currículum “

Javier, 2003.

- **“Referencias a la observación, simulación de enseñanza y la conexión con lo que rodea la clase”**

“a continuación nuestra compañera Patricia que esta cursando la materia Metodología y practica de la enseñanza aprovecho la clase para realizar una simulación de enseñanza. El tema que desarrollo fue circuitos productivos que corresponde a los contenidos de 9° año del tercer ciclo de la EGB. Nosotros teníamos que observar a Patricia a través de un instrumento que nos entrego Marcela con algunos ítems que teníamos que tener en cuenta. Al finalizar entregamos en una hoja nuestras anotaciones. Fue una linda experiencia y además nos sirvió para que sepamos mas o menos que es lo que van a tener en cuenta el día que nos toque a nosotros hacer lo mismo”.

Silvina, 2003.

“La clase comenzó con las exposiciones de trabajos prácticos. Expusieron Mónica, Ana, Cristian, Javier, Karina y Cintia. Mónica realizó su trabajo sobre la observación del Colegio 730 de Trelew, destacó que el grupo tenía problemas de conducta y que el docente algunas

veces no podía llevar a cabo sus clases, por este motivo. El docente entrevistado fue Daniel J.. Ana observó un colegio de Madryn. Cristian y Javier fueron al Colegio 724 de Trelew; los profesores fueron Marisa O. y Walter L. El colegio al que asistió Karina para observar fue Agrotécnica 733, el docente observado fue Daniel L. Finalizada las exposiciones tomó el tiempo Diana que expuso una síntesis de las posturas epistemológicas en geografía. Tema que desarrolló porque revisando y corrigiendo los prácticos advirtió dificultades con el tema”.

Cintia, 2003.

- **“Referencias al tiempo en la clase, las vivencias del grupo y las relaciones asimétricas de saber-poder”.**

“Mientras la profesora hablaba, el reclamo por un recreo era cada vez más fuerte a mi alrededor, pero no llegó a mayores ni a oído de las profesoras. Es así como a las 17:20 la profesora comienza a tocar los temas que se incluirán en el parcial de la próxima clase, y escribe en el pizarrón la bibliografía a tener en cuenta para el mismo. El silencio total se hace presente por primera vez en la jornada. A las 17:35 hs la profesora comienza con la entrega de los trabajos prácticos, provocando en los alumnos aires de decepción, sorpresa, gratitud, sin faltar bromas en unas y sobriedad en otros. Ya en el final de la clase a las 17:40 hs aproximadamente la profesora nos recomienda hacer fichas, relacionar, como una estrategia de estudio. Finalmente algunos ven con buenos ojos, mientras se retiran, la noticia de que el parcial será a libro abierto”.

Cristian, 2003.

“Cristian, que había realizado la relatoría de la última clase anterior al parcial se tuvo que retirar porque tenía un parcial de otra materia y quedó en venir a leerla más tarde pero finalmente no vino. Mónica llegó cerca de las 14:30 hs., Mariela a las 14:45 y Luís fue el que llegó más tarde. Cintia fue la única ausente”.

Silvina, 2003.

Reflexiones finales

Se trata de narrar, de escribir luego de “leer” lo que sucedió en la clase, escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. La clase al mismo tiempo es un lugar de encuentro y contraposición de deseos individuales, grupales e institucionales (Souto, 1996).

Las relatorías constituyen una valiosa estrategia de análisis de algunos rasgos de las clases escolares en el marco de la formación inicial de profesores. Son pequeñas experiencias de escritura que requiere del narrador capacidad de de expresar información

en forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas, manteniendo el sentido global del texto.

A continuación algunos fragmentos y opiniones que valoran las mismas:

“La clase se inicio luego de que nuestra compañera Carina leyera su relatoría la cual según la profesora fue muy buena, y yo concuerdo con esta opinión. Finalizada la relatoría se inicio la clase, se nos pregunto acerca de si teníamos ya en nuestro poder el material bibliográfico pedido y se nos aconsejo tratar de llevar al día la lectura de este material”

Lorena, 2003.

“En primer lugar la alumna Patricia leyó la relatoría que correspondía al día 26 de agosto. Al finalizar, Sergio nos preguntó que nos sucedía al escuchar las relatorías de nuestros compañeros. Tanto Mónica como la profesora Judith coincidieron en que eran muy importantes porque nos refrescaban a todos los contenidos que se vieron en clases de semanas anteriores”

Lorena, 2003.

En la evaluación final de la cátedra, los alumnos expresan que les resultó significativa la lectura de las relatorías al inicio de cada clase ya que les permitía realizar enlaces/puentes con la clase anterior.

La estrategia de producción de relatos, ayuda a mejorar las capacidades de expresión escrita, aprendizaje inacabado dado que la redacción es algo provisional y requiere de procesos de reelaboración de significados, detenerse, releer los fragmentos redactados hasta obtener una idea clara a fin de poder comunicarla.

Finalmente retomamos de Cassany (1993) la pregunta última y decisiva que puede y debe formularse en todo momento: ¿Ésta, es la mejor versión de este texto que soy capaz de escribir?... como una pintura que no acaba, sin fin, sin meta... la escritura siempre puede llegar más allá.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome (2003) “Los usos del relato” en La fábrica de historias. Fondo de Cultura Económica. México.

CASSANY, Daniel (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.

Editorial Paidós. Barcelona.

CASSANY, Daniel (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Editorial Graó. Barcelona.

DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Editorial Paidós. Buenos Aires.

LARROSA, Jorge y otros (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Editorial Laertes.

Barcelona.

LITWIN, Edith (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós, Buenos Aires.

LIBEDINSKY, Marta (2001). La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. Ed. Paidós, Buenos Aires.

LITWIN, Edith (Coordinadora) (1997). Enseñanza e Innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.

MALINOWSKI, Bronislaw (1995). Los argonautas del pacífico occidental. Comercio y aventura entre los Indígenas de la Nueva Guinea Malanésica.

Península Ed. Barcelona.

PAGES BLANCH, Joan y otros (2000). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva, Publicaciones.

SANJURJO, Liliana; RODRÍGUEZ, Xulio (2003). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Ediciones HomoSapiens. Rosario.

SOUTO, Marta (1996). “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco; S. Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós. Buenos Aires.