

Tenutto Soldevilla, Marta A., Sabelli, María José (2000) *Una práctica posible: el análisis de los cuadernos de clase* [www.nuestraldea.com]

UNA PRÁCTICA POSIBLE: EL ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS DE CLASE

Tenutto Soldevilla, Marta A, Sabelli, María José (2000)

INTRODUCCIÓN

Nos presentamos. Somos dos profesoras que durante el año 1998, en un Instituto de Formación docente de Haedo tuvimos, la posibilidad de compartir una práctica posible, en la cátedra denominada: “Espacio de la Práctica”, en el Profesorado de EGB 1 y 2. Si bien transitamos por recorridos diversos, tanto en nuestra formación como en lo referido a la práctica docente, acordamos, básicamente, en el encuadre teórico-referencial.

Supuestos referenciales básicos

Consideramos que la práctica escolar se encuentra atravesada por múltiples inscripciones: epistemológicas, políticas, filosóficas, socio-históricas, educativas. Nos proponemos “desnaturalizar” lo naturalizado, cuestionar lo obvio. Siguiendo lo expresado por algunos autores sostenemos que los docentes mantienen supuestos comunes, poseen un repertorio de normas y una memoria compartida de cómo han actuado y deben actuar. La misma se encuentra entramada por el recorrido que cada uno ha realizado, constituyendo su “biografía escolar” Recordemos que son ellos los que tiene el extraño “¿privilegio?” de permanecer en aquel lugar donde se formaron para insertarse al mercado laboral. Por lo expuesto los actores sociales mencionados, deberán realizar un plus de esfuerzo para “ver” aquello, que a otros les resultaría evidente El aprendizaje previo a la etapa profesional es una gran fuente de experiencia. Los docentes pasaron quince años como mínimo formándose en el sistema educativo para luego volver a la escuela

La trayectoria escolar incluye todas las etapas de escolaridad previa, incluida su formación profesional. De este modo la biografía escolar constituye una instancia formativa con importantes efectos en el ejercicio profesional de los maestros. Pensemos que los esquemas interiorizados (a partir de ciertas condiciones de existencia) conforman un *habitus* que puede definirse como: “...sistemas de disposiciones duraderas en tanto principios generadores y organizadores de las prácticas y de representaciones que pueden estar adaptados a su objetivo sin suponer una pretensión consciente (...) objetivamente regulados y regulares sin que de ninguna manera sean el producto de la obediencia a reglas, y siendo por ello mismo colectivamente orquestados, sin ser el producto de la acción organizadora de ningún director de orquesta...” (Bourdieu; 1992)

El carácter duradero y transferible del *habitus* así como su modalidad estructurante (en tanto esquemas prácticos incorporados, productos de un pasado común) hace que las respuestas por él generadas puedan ser múltiples pero no impredecibles.

Así puede decirse que persiste un fondo compartido que le otorga a las prácticas una racionalidad implícita que aparece como natural. Cuando nos preguntamos por la génesis del *habitus* la encontraremos en la experiencia: escolar vivida por los docentes, como alumnos. Recordemos lo ya expuesto acerca de que hay una continuidad entre la experiencia previamente vivida y la que se consolida durante el desempeño docente.

En este punto cabe abrir una pregunta acerca del por qué sucede esto. Los saberes incorporados durante el trayecto escolar, tienden a actualizarse en las instancias de aprendizaje y en las instancias de trabajo sin “problematizarse”. En muchas ocasiones los supuestos desde donde se trabaja no se cuestionan y, perdurando lo hecho en perjuicio de algo novedoso.

Si algo se torna natural, no se le otorga atención, lo obvio se naturaliza invisibilizándolo. Lo obvio, obvia la posibilidad de reflexión. Hay un proverbio que se vincula a lo antes planteado que dice: “El pez es la última criatura en descubrir el agua”.

La posibilidad de interpelar las prácticas, de interrogarlas, de poner en cuestión lo establecido, abonaría a visibilizar lo obvio. Implicaría un movimiento de historización y de restitución de su proceso de producción. Ahora bien, por medio de la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, es posible realizar una descripción del conocimiento implícito en ellas, debido a que la reflexión posee una función crítica al poner en cuestión la estructura de suposición del conocimiento. (Schoon, 1992).

Se requerirían espacios en donde se pudieran problematizar las concepciones que sustentan las prácticas. La revisión de los supuestos lanzaría a re-pensar la escuela “vívica”

Creemos, entonces, que es necesario abrir preguntas en lugar de cerrar el camino con respuestas, ya que, como afirmaba Michel Foucault en una entrevista realizada por Ewald.

"...El trabajo de un intelectual no consiste en decir a los demás lo que hay que hacer. Con voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar a través de los análisis que lleva a cabo a través de terrenos que les son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar, en disipar las familiaridades admitidas..." (FOUCAULT; 1996: 9)

Acordamos en que el conocimiento es una construcción histórica y social y que el conocimiento escolar es construido a través de mediaciones institucionales y apropiado-significado en una relación social. El contenido no es independiente de la forma en que se presenta ni de la relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, señala Verónica Edwards. Según la citada autora existen dos posibles relaciones con el conocimiento: relación de “exterioridad” y relación de “interioridad”. En el primer caso el conocimiento le aparece al sujeto como problemático, inaccesible. Entendamos que problemático no es equivalente a “problematizado” ya que con problemático aludimos a aquel conocimiento del que podemos decir que no hay posibilidad de apropiación. En cambio cuando hablamos de “problematizador” aludimos a la posibilidad de abrir

interrogantes. Asimismo, según plantea Alicia Entel, cada modo de construcción del conocimiento da lugar a un tipo de conocimiento diferente: "...si se conoce atomizadamente, se accede a "átomos" de conocimiento. Si se conoce relacionamente, se adquiere conciencia de "estructuras" o "sistemas" y si se conoce procesualmente, se participa en la construcción o re-construcción de procesos" (ENTEL, 1996:19)

EL DISPOSITIVO EMPLEADO

En principio la palabra dispositivo podríamos abordarse como herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza ya sea, como señala Laura Gaidulewicz al aludir a los dispositivos en juego en las clases escolares o de la clase escolar como dispositivo.

Al indagar acerca de los intereses de los estudiantes surgieron diversas problemáticas: cuestiones de género(en relación a la docencia), biografía escolar, cuadernos de clase, textos escolares, reuniones de padres y otras. Decidimos tomar, para este trabajo, una de las problemáticas señaladas: los cuadernos de clase. Los mismos poseen, según Gvirtz, dos condiciones que lo hacen centro de nuestro interés: conservan lo registrado y constituyen un espacio de interacción docente-alumno.

Tal como lo señalamos en el encuadre, procuramos interrogar aquello que aparece "naturalizado" en nuestras prácticas. Creemos que toda clasificación es reductiva, especialmente si las consideramos como la única posible pero que pueden servirnos de guía para el abordaje de una problemática. Tomamos como marco referencial para el análisis lo trabajado por las Licenciadas Alicia Devalle de Rendo y de Flora de Salaz (1989), y nuestros propios aportes.

Consideramos:

Las reglas que regulan su construcción:

- 1- Prolijidad, limpieza e integridad
- 2- Ordenamiento espacial
- 3- Completitud
- 4- "Buena" letra
- 5- Sin errores
- 6- Fidelidad (alude a que se espera que se reproduzca fielmente lo escrito)

Los elementos pueden clasificarse en:

- 1- Elementos enmarcativos: son las "marcas"
- 2- Elementos decorativos
- 3- Elementos de contenido
- 4- Elementos lingüísticos
- 5- Elementos evaluativos

A continuación explicitaremos "el recorrido" seguido en las clases para posibilitar este trabajo

- Partimos de la socialización de un texto escrito:(cuento, poesía)
- Trabajamos en pequeños grupos con cuadernos de clase que correspondían a distintos momentos históricos

Los estudiantes debían:

a- Tomar los cuadernos en forma “ingenua”, procurando abordarlos sin ninguna consigna, aún

b- Registrar todo lo que les “disparaba” lo visto.

Proponer indicadores a partir de lo trabajado, surgiendo cuestiones tales como ¿Cómo se trabaja el contenido? ¿Qué se registra y qué no? ¿Qué tipo de actividad es propuesta? ¿Cuál es el criterio de evaluación propuesta? Y otras.

- Se realizaron producciones parciales sobre el cuaderno de clase

- Se abordó la bibliografía existente sobre el cuaderno de clase, especialmente:

GVIRTZ, S: Del Curriculum prescripto al curriculum enseñado Una mirada a los cuadernos de clase. (Cap.2 Configuración histórica del C.C., Cap. 5 Las discontinuidades del C.C. y Conclusiones) Editorial Aique, Bs. As., 1997.

DEVALLE DE RENDO, A y PERELMAN DE SOLARZ, F.: ¿Qué es el cuaderno de clase?. En Revista Argentina de Educación, Año VI, Nro. 10, Bs. As., 1988.

Entonces, los estudiantes debían:

a- Abordar nuevamente los cuadernos procurando sistematizar lo leído

b- Elaborar un trabajo en base a consignas dadas

Las consignas fueron:

1- Definan qué entienden por cuaderno de clase

2- Teniendo por referencia dos cuadernos de clase, uno actual (años 97-98), y otro de otra década ('50, '60, '70, u '80), trabajen las siguientes preguntas:

a) ¿Qué continúa/permanece en los cuadernos de clase de distintas épocas?

b) ¿Qué rupturas hay en los C.C. de distintas épocas?

Para lo anterior, tengan en cuenta los ejes que les parezcan relevantes.

3- Expliciten las conclusiones que extraen alrededor del punto B

4- Consignen la bibliografía utilizada para los punto 1) y 2).

5- Fotocopien fragmentos de los C.C. elegidos, que les fueron relevantes para la realizar esta producción. Se procuró efectuar una crónica de los encuentros, lo cual los resultó algo dificultoso de sostener en el tiempo Los estudiantes preferían intervenir en la experiencia y, manifestaban cierta dificultad para realizar el registro(y participar conjuntamente)

Finalmente, los alumnos por parejas debieron realizar una producción final de lo trabajado.

Tomamos solo una de las conclusiones aportadas por los estudiantes ya que el espacio de que disponemos es muy acotado:

COMPARACIÓN DE UN CUADERNO DE CLASE DE 1984 Y UNO DE 1997

1- Elementos enmarcativos. Tapa dura en ambos. En la primera hoja figuran los datos de la institución. Las fechas mantienen un formato.

2- Elementos decorativos. Los forros están atravesados por las modas (en uno aparece “Sara Key” y en el otro “Chiquititas”). Hay muchas actividades “completadas” con dibujos.

3- Elementos de contenido. Se encuentran ausentes las actividades de Cs Sociales y de Cs Naturales, en el primero y trabajadas algunas efemérides en el segundo. En Lengua

se trabaja con: vocales, y consonantes en el primero, y colocando el “nombre” al dibujo en el segundo. En éste aparece un mayor número de fotocopias

4- Elementos lingüísticos. Acuerda en lo señalado por Rendo y Solarz, los alumnos usan determinadas fórmulas que creen son las “esperables”. Las mismas se adecuan la lenguaje del libro y no a su lenguaje cotidiano

5- Elementos evaluativos. Se encuentran en ambos “marcas”, únicamente, de la docente. Los códigos usados en el primer cuaderno son: muy bien, bien, muy bien 10, y solo en contadas ocasiones muy lindo. En el segundo se le suman: caritas tristes y caritas sonrientes. Recordemos que Constance Kamii, en el “Primer Congreso de Estimulación Temprana” realizado en Bs As en 1998 expresó que con esto solo enfatizamos la dependencia con el adulto, y nos hallamos lejos de favorecer el pensamiento heterónomo del niño. También se utiliza: precioso, te felicito, y ¡qué bien! No se corrigen los errores del área de Lengua, pero si los de Matemática.

Las conclusiones vertidas por los estudiantes fueron que

- se mantenía la estructura formal
- era el docente el que dejaba sus marcas.
- el “autor” del cuaderno no era el alumno ya que sus propuestas no aparecían allí
- en general no aparecía la consideración del error como constructivo, sino que el mismo era sancionado como equivocación que debía ser reparada)

CONCLUSIONES

Por lo expuesto, nos pareció relevante abordar los cuadernos de clase ya que estos poseen una riqueza particular para aquellos actores sociales que integramos las instituciones educativas y para aquellos que deseamos reflexionar sobre las prácticas escolares. La instalación del trabajo sobre los supuestos incorporados y el análisis crítico de sus consecuencias es sumamente importante para la modificación de las prácticas.

Se requiere de un tiempo y un espacio necesario para tomar distancia de las prácticas docente. Los espacios de reflexión propiciarían el trabajo colectivo de quienes enseñan. Las propuestas basadas en la reflexión crítica no llevarían a dejar de lado cuestiones técnicas y teóricas. Mas bien parecería tratarse de pensar y organizar las relaciones entre el conocimiento teórico, técnico y la experiencia. Lo planteado previamente, si bien es relevante, no deja de ser una enunciación insuficiente: si para cambiar las prácticas es necesario interpelar y revisar los supuestos que la sustentan, también es necesario modificar las condiciones que las sostienen.

Quisiéramos aclarar que el presente escrito muestra tanto lo elaborado a nivel de las Prácticas educativas así como también la influencia de la tecnología en las diversas producciones. El mismo ha sido elaborado en el año 1999 desde la presencia (en el “Espacio de la Práctica”) y desde la distancia (realizado en su mayor parte, a través de lo que se llama el “teletrabajo”, es decir por medio de email en los que compartíamos y rearmábamos las producciones)

El trabajo fue publicado en forma completa en las Jornadas de Investigación realizadas en Bahía Blanca en mayo de 1999.

Bibliografía

BOURDIEU, P: El sentido práctico, México, Ed Taurus, 1992
DEVALLE DE RENDO-PERELMAN DE SOLARZ: ¿Qué es el cuaderno de clase?.
Revista Argentina de educación. Año 6, n° 10. Buenos Aires.
EDWARDS, V: El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y
alienación. Versión mimeografiada México.
ENTEL, A: El conocimiento y la escuela Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. 1992.
FOUCAULT, M: Hermenéutica del sujeto Editorial Altamira. 1997.
FOUCAULT, M: Vigilar y castigar Editorial siglo XXI, Buenos Aires, 1994.
GAIDULEWICZ, L: El poder y saber El pensamiento de Foucault. Aportes y desafíos
desde una didáctica de lo grupal Aportes teóricos. Facultad de Filosofía y Letras.
GVIRTZ, S: Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los
cuadernos de clase Ed. Aique Buenos Aires, 1998.
PERRENAUD; P.: *Le travail sur l'habitus dans la formation de enseignants. Analyse
des pratiques et prise de conscience Faculte de psychology et sciences de l'éducation,
Genova,(Mimeo)1995*
SCHÖN, D.: La formación de profesionales reflexivos, Madrid, Editorial Paidós, 1992

Sobre los autores

Marta Alicia Tenutto Soldevilla. Magíster y Especialista en educación, Universidad de San Andrés. Especialista en Psicología educacional, Colegio de Psicólogos Prov. de Bs. As. Lic. en Psicología (UBA). Licenciada y Profesora en Cs de la educación (UM)
Autora de diversos libros. Entre ellos: Tenutto, M, Brutti, C y Algarañá, S (2010) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas. Buenos Aires: Impresiones Digital & papel; Tenutto, M. et al.(2005) Escuela para educadores . Cadiex Internacional y Tenutto, M.(2001) Herramientas de evaluación en el aula. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.*
Email: mtenutto@gmail.com

_ Lic. M. José Sabelli

Lic. en Cs. de la educación (Universidad de Buenos Aires) Cursó la Maestría de Educación Superior en la Universidad de Palermo. Es profesora en los profesorados de la Universidad Isalud y de la UBA. Email: majosabelli@hotmail.com