

Escenas de películas para la formación docente

Autores: María del Carmen Altet.
mcaltet@yahoo.com.ar

Colaboración: Mariela Portilla
María Lorena Portilla
Claudia Echenique

Lugar de trabajo: Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía. B. de Spangenberg
(Buenos Aires, Argentina)
Escuela Normal N° 1 Presidente Roque Sáenz Peña
(Buenos Aires, Argentina)

Tema del Congreso al que se dirige la propuesta: Aprendizajes del Profesorado en
período inicial de su carrera

Palabras clave: Impacto. Práctica. Observación. Imagen. Análisis. Docente reflexivo.

Descripción general

El presente trabajo recoge los planteos de algunas críticas que merecía el plan de estudios de los Profesorados de Enseñanza Primaria en Buenos Aires, Argentina, y de los efectos provocados por unas estrategias usadas en la asignatura Observación y Práctica que se interpretaron como un hallazgo que podría contribuir a atenuar aquellas falencias.

Algunos problemas y necesidades de la formación docente

Los planes de estudio estaban concebidos como unidades cerradas, con asignaturas teóricas, horas de observación de clases y prácticas de ensayo y residencia docente al final de la formación.

Durante largos años y en formatos curriculares diversos la práctica de la enseñanza como asignatura ocupó el último lugar. La notable escisión entre teoría y práctica y el orden de prelación otorgado a la teoría, expresaban claramente la subordinación de la práctica, su carácter de producto acumulativo y residual de lo desplegado y legitimado en la formación teórica.

Aunque la carga horaria de Observación y Práctica y de Residencia era significativamente superior, no implicaba que cada alumno tuviera esas horas semanales, como ocurría con las otras materias. Eran las horas asignadas al profesor respectivo para coordinar la asignatura y poder dosificar el seguimiento de cada alumno en la experiencia. Esto traía aparejada la concentración en los profesores de esas asignaturas del compromiso de estar cerca de la práctica de los alumnos, desentendiéndose el resto de los colegas de la consideración de cuánto y cómo incidía su asignatura en la capacidad del practicante de asumir su clase.

Dentro de este modelo aplicacionista de la práctica docente, donde se la ubicaba al término de la formación, como si por esta razón fuese ella misma capaz de garantizar la recuperación y reactivación de todo lo aprendido para volcarlo en las intervenciones pedagógicas, la observación cumplía la función de aproximar a las características del grupo asignado para realizarlas. No era para desestimar la relevancia de esta posibilidad, pero aquí aparecía una dificultad en la medida que no se preparaba convenientemente esa experiencia de observación. Se descansaba en una natural confianza en que la repetición de las visitas al aula bastaría para detectar los aspectos necesarios para tal ajuste o adecuación. Cumpliendo con esta función de preparación para la inminencia de los primeros desempeños, se desestimaba la cualidad de la observación como develadora de las características de situaciones y contextos y como favorecedora de la detección de indicadores de variables que se trabajaban teóricamente en las asignaturas, sin estar bajo la presión de tener que practicar a la brevedad.

Por lo tanto, crecía la convicción de que la práctica profesional debía ser el eje de la formación, es decir, que todos los esfuerzos debían confluír en las competencias necesarias para una intervención pedagógica que apuntara a la enseñanza. Entonces todas las asignaturas de la formación docente debían incluir la práctica y así la teoría, como esfuerzo por someter a tratamiento conceptual sistemático determinadas zonas de la realidad educativa, tenía sentido._____

Al sostener que la formación docente debía tomar la práctica como eje, se estaba diciendo que ella se constituiría en objeto de estudio, para que el futuro docente la analice en sus múltiples facetas.

Experiencias realizadas en la asignatura Observación y Práctica

La propuesta del presente trabajo parte también del reconocimiento del valor de ciertas experiencias realizadas como compensación a problemas que dificultaban habitualmente la inserción en la etapa de Observaciones de clase. Esas experiencias ayudaban a contrarrestar la escasez de cursos para observar o las incompatibilidades horarias para hacerlo y se sustentaban en el uso del video para analizar fragmentos de películas con escenas de clases.

Una de las experiencias surgió de la imposibilidad, por falta de tiempo real, de observar todas las clases que conformaban una unidad didáctica, quedando reducida la instancia a la observación de clases sueltas o discontinuas. Era preciso encontrar un sistema para visualizar en un tiempo compatible con los horarios disponibles, las clases de una unidad didáctica completa, pudiendo así descubrir los objetivos que la orientaban y comprender la coherencia global que le conferían.

Esa solución la aportó el uso del video con películas que contenían escenas de clases sucesivas. Ellas conseguían mostrar con razonable aproximación una secuencia de clases que bien podían conformar una unidad didáctica, observable en una única clase del profesorado.

Se obtuvieron resultados interesantes que comparados con aquellos que se lograban cuando no se usaba la estrategia planteada, permitirían ser atribuidos a su utilización. Aparecían indicadores de una mejor comprensión del significado de unidad didáctica, de la interdependencia de los objetivos generales y específicos, se los formulaba con mayor ajuste y precisión de vocabulario.

Otro problema se relacionaba con las trabas internas que sentían a menudo los alumnos en calidad de observadores, para analizar crítica y exhaustivamente las actuaciones docentes, cuando recaían las observaciones sobre aquellos maestros de los grados en los que sabían que realizarían sus prácticas. Era necesario permitir una experiencia de observación distendida, libre de presiones internas y favorecedora de análisis críticos y minuciosos.

Para ello resultó nuevamente efectiva la utilización de escenas de películas que mostraban una situación de clase, con todos los ingredientes de la imagen y los elementos pintorescos de una actuación creíble. La experiencia se enriquecía por la posibilidad de congelar la escena en aquel instante que mejor representaba la actitud a registrar. Imaginar qué pensaban los alumnos de la escena, qué sentirían en ese momento que la pausa estatizaba, qué predisposición para la tarea generaba el modo de actuar del maestro o profesor, y otras apreciaciones, resultaban altamente enriquecedoras. Con el proceder del docente de la ficción se podía acordar, disentir, imaginarlo con otros alumnos, imitarlo, sin riesgos y sin compromisos éticos paralizantes.

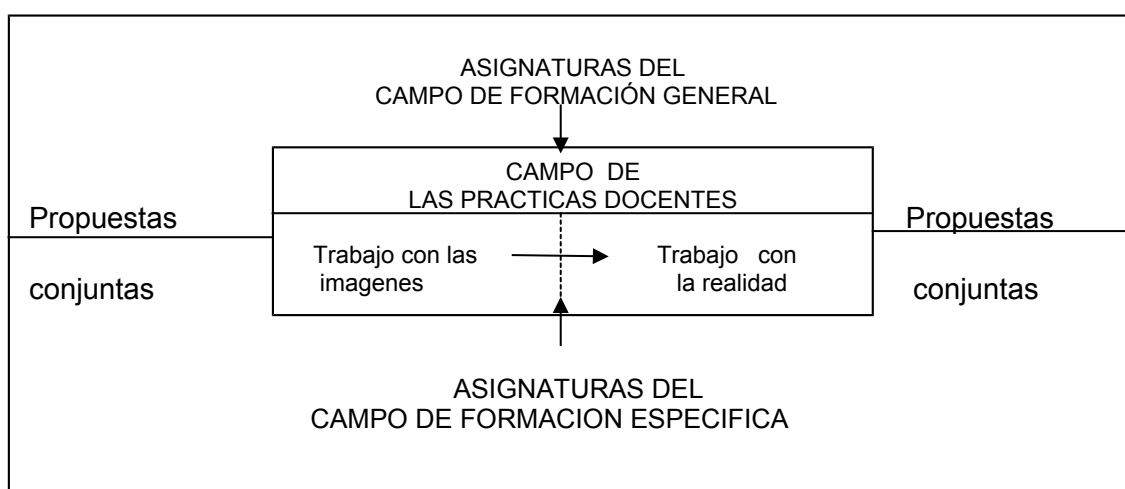
Se lograban análisis distendidos, un aumento en la cantidad de indicadores percibidos, se descubrían incidencias recíprocas de los comportamientos de alumnos y profesores, aparecían confrontaciones con recuerdos de la propia vida estudiantil.

El poder repetir una escena o imprimirle cámara lenta resolvía la imposibilidad de reiterar lo acontecido en una clase real para fijar la atención en determinados detalles; la libertad de expresar comentarios en el transcurso de la proyección de la escena contrarrestaba el razonable impedimento de hacerlo en situaciones reales; la proyección sucesiva de escenas con distintas maneras de comportarse en situaciones análogas compensaba la dificultad para asistir a varias clases en un mismo módulo horario para establecer comparaciones.

Los alumnos del Profesorado mostraban entusiasmo por realizar estas actividades, se mantenían naturalmente atentos e implicados, manifestaban emoción en ciertas escenas, participaban efusivamente en los comentarios, adecuaban sus análisis a lo visto, reconocían en la imagen indicadores de innumerables variables que habían sido trabajadas, producían guías de observación con categorías descubiertas. En definitiva, parecía que se incrementaba su capacidad perceptiva y el registro de la relación teoría-referente empírico.

La comprobación de los beneficios, analizados a la luz de la necesidad e importancia de constituir a la práctica como objeto de estudio y eje de la formación, tal como arrojaba el análisis de algunas falencias de la formación docente, provocó que se constituyeran estas estrategias en una alternativa válida, independiente ya de su poder compensador o enmendativo de dificultades puntuales, para ejercer una formación de la observación y la práctica reflexivas.

La propuesta entonces se sustenta en dos estrategias susceptibles de integración: *una relativa a la constitución de la práctica como eje de la formación, lo que supone la implicación de todos los profesores formadores en el Campo de la Práctica Docente, y la otra relativa al desarrollo de la capacidad de observación, en tanto instrumento de análisis y objetivación de la práctica, aplicadas ambas en todo el transcurso de la formación.*



Cada tramo posee sus contenidos específicos, referidos a determinadas facetas de la práctica docente a resaltar, a la propia inserción del alumno de Profesorado y al estilo de observación como instrumento para los análisis pertinentes ; incluye propuestas conjuntas de los profesores del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica y las actividades siguen la siguiente secuencia: trabajo con las imágenes seleccionadas , para luego arribar a las instancias reales que el tramo propone.

CAMPO DE LAS PRACTICAS DOCENTES

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar competencias observacionales que le permitan al alumno de Profesorado analizar en el transcurso de los diferentes tramos del Campo de las Prácticas docentes, las tareas que despliegan diariamente maestros y profesores y en las cuales se introducirá progresiva y reflexivamente.

PRIMER TRAMO

Contenidos

Facetas de la práctica: Los docentes y la creación de climas para el aprendizaje. Actitudes y estilos. Modos de despertar la atención . Creatividad para presentar el tema.

Inserción: observación y análisis de la acción de otros docentes.

Instrumento: La observación natural, la observación estructurada.

Propuestas conjuntas de los profesores

- ◆ Planificación de Propuestas de convergencia : análisis compartido de una misma situación para trabajar en reuniones conjuntas con los alumnos o en los respectivos horarios. Mirada multidisciplinar desde las diferentes ópticas.

Actividades con la imagen

- ◆ Observar escena sin encuadres previos. Compatir impresiones. Profundizar planteos.
- ◆ Reiterar observación para descubrir categorías trabajadas. Efectuar análisis en grupo.
- ◆ Comparar diversos casos de una misma situación. Analizar actitudes y modos de presentación del contenido.
- ◆ Detectar momentos de la escena en que puede aplicarse “pausa” o “cámara lenta” para resaltar gestos indicadores de actitudes. Fundamentar la selección.
- ◆ Dramatizar las escenas . Modificar diálogos y comportamientos para representar actitudes diferentes y otras alternativas de atraer la atención.
- ◆ Dramatizar el docente de una escena con los alumnos de otra. Descubrir modificaciones.

Películas	País	Dirección
<i>El maestro de música</i>	Bélgica	G. Corbiau
<i>El tigre y la nieve</i>	Italia	R Benigni
<i>La lengua de las mariposas</i>	España	J. L. Cuerda
<i>Madame Sousatzka</i>	Gran Bretaña	J. Schlesinger
<i>Malas enseñanzas</i>	EE.UU	J. Kasdan
<i>Mentes peligrosas</i>	EE.UU	J. Smith
<i>Música del corazón</i>	EE.UU	W. Craven
<i>Todo comienza hoy</i>	Francia	B. Tabernier
<i>Una lección de vida</i>	EE:UU	M. Figgis
<i>Un lugar en el mundo</i>	Argentina - España	A. Aristarain

Actividades de inserción en la realidad

- ◆ Confección de guía de observación.
 - Visita a un grado para observar desde ese encuadre. Diálogo con el maestro.
- ◆ Análisis conjunto posterior.
- ◆ Visita a varios grados de la misma escuela. Análisis comparativo.
- ◆ Visita a escuela de otro barrio o localidad. Análisis comparativo.

SEGUNDO TRAMO

Contenidos

Facetas de la práctica: Los docentes , la planificación e implementación de lo programado. El tratamiento del tema a través del diálogo. El establecimiento de pautas.

Inserción: Programación de los primeros desempeños. Implementación. Equilibrio entre lo planificado y el ajuste a las circunstancias. La conversación con los alumnos, el acuerdo y sostenimiento de pautas. Autoevaluación.

Instrumento: observación estructurada y participante.

Propuestas conjuntas de los profesores

- ◆ Planificación de Propuestas de Convergencia : análisis compartido de una misma situación. Conocimiento del modelo de planificación que usarán los alumnos practicantes y de los grados y temas para sus prácticas. Asesoramiento .

Actividades con la imagen

- ◆ Observar escenas para inferir la planificación subyacente. Extraer objetivos, contenidos, actividades, estrategias, recursos y modos de evaluación.
- ◆ Observar escenas sucesivas para detectar los respectivos objetivos y al término de la secuencia formular el objetivo integrador de la unidad didáctica representada.
- ◆ Inferir clase a partir de planilla de planificación dada por el profesor y dramatizarla. Ver posteriormente la escena y corroborar coincidencias o discrepancias.
- ◆ Analizar los diálogos referidos al tema y a las pautas.
- ◆ Modificar las actividades y la metodología usadas para el tema de una escena vista y dramatizarla en grupo.

Películas	País	Dirección
<i>Al maestro con cariño</i>	Gran Bretaña	J. Clavell
<i>El espejo tiene 2 caras</i>	EE.UU	B. Streisand
<i>Entre los muros</i>	Francia	L. Cantet
<i>La soc.poetas muertos</i>	EE.UU	P. Weir
<i>Los coristas</i>	Francia-Suiza	C. Barratier
<i>Nada es para siempre</i>	EE.UU	R. Redford
<i>Ni uno menos</i>	China	Z. Yimou
<i>Ser y tener</i>	Francia	N. Philibert
<i>Shunko</i>	Argentina	L. Murúa

Actividades de inserción en la realidad

- ◆ Completar planillas de planificación en las que falten deliberadamente elementos. Justificar los agregados.
- ◆ Preparar una actividad para conducir compartidamente e invitar a pocos niños de un grado al aula del profesorado para implementarla. Reiterar la experiencia invitando a mayor cantidad de niños. Analizar las diferentes exigencias de cada situación.
- ◆ Observar con el compañero de práctica el grupo en que practicarán.
- ◆ Planificar la clase. Ejecutar lo programado. Analizarlo posteriormente con los observadores. Realizar la autoevaluación.

TERCER TRAMO

Contenidos

Facetas de la práctica: Los docentes y su adecuación al contexto. Modos de interceder en conflictos y de personalizar la ayuda a los alumnos.

Inserción: Inclusión en el ámbito escolar de la Residencia. Interpretación de la cultura institucional. Programación contextualizada. El ajuste a las circunstancias. Resolución de conflictos emergentes. Atención de dificultades individuales. Reflexión sobre lo acontecido.

Instrumento: observación etnográfica y participante. Reflexión en la acción.

Propuestas conjuntas de los profesores

- ◆ Planificación de propuestas de Convergencia : análisis compartido de la incidencia de los determinantes contextuales. Aportes para aplicar la mirada en los ámbitos de las escuelas asignadas.

Actividades con la imagen

- ◆ Observar diversas escenas para detectar los respectivos contextos institucionales, sociales, geográfico-ambientales. Reflexionar sobre la incidencia en el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos.
- ◆ Observar escenas para detectar modos de ajuste realizados a las circunstancias y los emergentes. Interpretar las razones de las decisiones adoptadas.
- ◆ Analizar modos de mediar en conflictos de los alumnos y en casos de necesidad de ayuda. Dramatizar otros modos de resolución.

Películas	País	Dirección
<i>Billy Elliot</i>	Gran Bretaña	S. Daldry
<i>Cambio de hábito</i>	EE.UU	E. Ardolino
<i>El corcel negro</i>	EE.UU	C. Ballard
<i>El discurso del rey</i>	Gran Bretaña	T. Hooper
<i>El Rey león</i>	EE.UU	M. Allers
<i>La deuda interna</i>	Argentina	M. Pereira
<i>La familia</i>	Italia	E. Scola
<i>Perfume de mujer</i>	EE.UU	M. Brest
<i>Primavera, verano, otoño invierno y primavera</i>	Corea del Sur	K. Ki-duk
<i>Querido maestro</i>	EE.UU	S. Herek

Actividades subsiguientes de inserción en la realidad

- ◆ Recorrer la escuela asignada para ejercer la Residencia.
- ◆ Incorporarse a las rutinas de la escuela.
- ◆ Observar el grupo asignado. Reconocer los caracteres de su dinámica.
- ◆ Observar al maestro en clase. Registrar modos de resolver altercados entre los niños y de implementar ayudas personalizadas.
- ◆ Preparar programación y llevar a la acción un área por vez, luego dos, hasta hacerse cargo de todas.
- ◆ Analizar su desempeño con los observadores. Revisar las razones de las decisiones adoptadas en la acción. Ajustar las próximas intervenciones a la reflexión.

Metodología

Se trata de partir de la observación no estructurada de escenas presentadas para que el alumno transite la experiencia de “ver “ según su propia historia de estudiante, sus conocimientos y su estructura valorativo- perceptiva. El análisis posterior de qué vio cada alumno es propicio para registrar las diferentes lecturas sobre la misma situación, como así también los elementos comunes. Luego se va estructurando la observación como producto de los planteos teóricos trabajados que permiten reconocer categorías de análisis pertinentes.

Tanto la observación no estructurada como la estructurada no implican la participación interactiva del observador, pero sí puede considerarse una observación activa en la medida de estar realizando una indagación o detección de las categorías trabajadas.

El traspasar los mismos encuadres y categorías de análisis a las situaciones reales, permite transferir la capacidad de observación ya entrenada y adaptarla a las características témporo-espaciales de la acción real.

Finalmente la posibilidad de observar en el interior del grupo mismo, con una modalidad que podría denominarse etnográfica y participante (Woods, 1993) en tanto interactúa con los observados, permite una lectura de las circunstancias que favorece el registro de lo que acontece con sus emergentes imprevisibles, entablando así

una “ conversación con la situación “ (Schön, 1992) . La reflexión de la acción propicia los replanteos y ajustes para diseñar las próximas intervenciones, con una considerable certeza situada (Hargreaves,1996).

Justificación del uso de la imagen filmica

La raíz etimológica griega (eikon = imagen) ha generado la palabra ícono que significa todo tipo de signo que opera por similitud entre el significante y lo significado. El grado de iconicidad corresponde al grado de realismo de una imagen en comparación con el objeto que ella representa. Un contorno o un dibujo son menos icónicos que una fotografía, y un esquema lo será menos aún. La esquematización es el proceso por medio del cual la mente separa los caracteres objetivos de la percepción visual. La abstracción es por lo tanto la dimensión opuesta de la iconicidad . El objeto, tal cual es, contiene una total iconicidad, la palabra que lo designa posee una iconicidad nula, excepto las onomatopeyas.

Estas referencias etimológicas permiten descubrir algunas razones por las cuales el uso de imágenes filmicas desencadena un impacto significativo tal como ha sido relatado en las experiencias compensatorias expuestas.

En primer lugar las imágenes representan una situación que parece real, por lo cual su grado de iconicidad es alto, y al ser consciente el observador de que se trata de una imagen y , más aún, ficcional, se encuentra abierto y predispuesto naturalmente a recibir su influjo (de la Torre,1997).

Desde esta perspectiva, cuando se asiste a un aula para observar una clase real, el nivel de iconicidad crece hasta el máximo en tanto se superpone con la realidad, pero el grado de inmersión en el espacio tridimensional ejerce imposiciones que dificultan la posibilidad contemplativa a distancia que favorece la imagen filmica. .El poder incentivante de la musicalización, es un ingrediente fundamental para entender la atracción que provocan las escenas filmicas y cómo se “subrayan” de esta manera acústica las escenas, profundizando su posibilidad comunicativa.

En la superficie plana de la pantalla, ante la cual es posible instalarse con distancia contemplativa, y de la cual se es consciente aún en la compenetración más profunda en la trama de la historia representada, se despliegan imágenes sin involucrar espacialmente al sujeto observador. La implicación emocional y psicofísica es posible

y se establece en grado variable según la resonancia afectiva o los intereses del espectador (Dussel, 2006).

El poder de la imagen filmica, de hacer aparecer o desaparecer, en la medida que se desconecte el aparato que la hace posible, las realidades a las cuales representa, reviste una importancia esencial para lograr convertirlas en objeto de análisis, susceptibles de repeticiones, de distanciamientos, de replanteos o recreaciones que la propia realidad impide por transcurrir en un tiempo irrefrenable y en un espacio envolvente del observador.

La existencia de encuadres teóricos permite estructurar la percepción y dirigirla hacia la imagen en “búsqueda” de aquel rasgo o variable que permita vivenciar la certeza del “ahí está”, “esto es un ejemplo de lo que estamos hablando” o “esto se relaciona con lo estudiado”. Por lo tanto se establece una relación dialéctica entre imagen-concepto, que refuerza la comprensión: la imagen aporta uno, entre los innumerables casos de representación del concepto, y el concepto permite descubrir en el referente empírico los rasgos que lo ubican en esa categoría.

Resultados

Como el alumno de profesorado recibía de las diversas asignaturas las informaciones teóricas pertinentes a su futura tarea, pero no constituían aún un conocimiento pedagógico al no registrar su convergencia en casos puntuales de la práctica docente, la posibilidad de *ver* en escenas de video la concurrencia de esos factores, favorecía la posibilidad de una atención alerta para la detección y comprensión de los mismos.

Los ejercicios aludidos permitían entonces objetivar la acción para analizarla como un “caso” en el que confluían numerosas variables simultáneas, propiciaban una modalidad comparativa entre diversas situaciones observadas, favorecían la búsqueda de fundamentos de las decisiones adoptadas e instalaban un espacio de reflexión conjunta que permitían reconstruir situaciones y cotejar representaciones.

En ocasión de inaugurar las observaciones pedagógicas en las escuelas asignadas y de realizar los primeros desempeños, luego de los ejercicios mencionados, se detectó en los alumnos un mejor rendimiento y un porcentaje de aprobación superior,

en comparación con aquellos cursos de años anteriores que no habían transitado esa experiencia.

Esto permite suponer que el alumno que la ha recorrido está en mejores condiciones para realizar una lectura observacional y sumergirse en el entorno real de las clases, en donde el devenir de la acción imprevisible y la simultaneidad de factores atenuarán sus efectos avasallantes y lo que allí acontezca podrá ser interpretado con una mayor capacidad de mirada, análisis y reflexión, producto de las ejercitaciones realizadas.

Referencias bibliográficas

- Bixio, C. (2010) *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo*. Barcelona: Octaedro.
- Del Rosal, O. (1981). *La comunicación docente discente*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Devalle de Rendo, A. (2010). *La formación docente según las representaciones de los futuros docentes*. Buenos Aires: Lugar.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubois, P. (2001). *Video, cine, Godard*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial.
- Espinosa, S. (2006). *Escritos sobre audiovisión*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la educación inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pozo Municio, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza .
- Roux, H. (2013). *Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Santos Guerra, M.A. (1998). *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.