

La pedagogía en el marco de la formación y práctica docente de residentes

Fornasero, Stella
Benegas, Alejandra
sfornasero@fibertel.com.ar
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto

El pensar la formación docente nos abre un conjunto de interrogantes acerca de la condición y de los modos de apropiación del oficio de enseñar y nos lleva a reflexionar y a preguntarnos sobre los componentes sustantivos del proceso de formación del educador y su constitución como profesional de la enseñanza. La comprensión de los componentes de la formación docente implica tanto el análisis de los saberes y de las disciplinas que los conforman, como las relaciones y valoraciones que de ellos puedan establecerse. Ambos dictaminarán los contenidos de la formación y las estructuras curriculares que los expresen. Lo anterior nos lleva a preguntarnos acerca del lugar que, en la formación docente del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto, ocupan los saberes disciplinares, la pedagogía y su relación con el campo de la didáctica. La fragmentación de la pedagogía en las Ciencias de la Educación y la impronta tecnicista que caracteriza al conocimiento científico moderno, ha llevado a que la formación docente esté organizada, en algunas propuestas, alrededor del campo de la didáctica, llegando al extremo de un isomorfismo entre éste y la formación del profesorado. Achilli entiende por formación docente a “determinados procesos en los que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”, cuyo campo de acción es la práctica docente. Indagar la práctica docente de los residentes del profesorado citado, para develar la impronta de la pedagogía en la misma, va a constituir nuestro objetivo de trabajo. La elección de este ámbito de práctica se debe a la indagación investigativa que llevamos a cabo desde 2009. La práctica de residencia es una acción social de profundización e integración del proceso formativo en el que quedan al descubierto las relaciones disciplinares reelaboradas para enfrentarse a situaciones nuevas en el campo concreto de la vida profesional, en este caso en particular, la pedagogía y didáctica. La apropiación de la pedagogía desde una concepción hermenéutica y/o crítica por parte de los residentes, va a dotar a estos de saberes específicos sobre la enseñanza y la educación, cobrando existencia en relación con la sociedad.

Palabras claves: Pedagogía - Formación docente - Práctica de residencia

El pensar la formación docente nos abre un conjunto de interrogantes acerca de la condición y de los modos de apropiación del oficio de enseñar y nos lleva a reflexionar y a preguntarnos sobre los componentes sustantivos del proceso de formación del educador y su constitución como profesional de la enseñanza.

La comprensión de los componentes de la formación docente implica tanto el análisis de los saberes y de las disciplinas que los conforman, como las relaciones y valoraciones que de ellos puedan establecerse. Ambos dictaminarán los contenidos de la formación y las estructuras curriculares que los expresen.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos acerca del lugar que, en la formación docente del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto, ocupan los saberes disciplinares, la pedagogía y su relación con el campo de la didáctica.

La fragmentación de la pedagogía en las Ciencias de la Educación y la impronta tecnicista que caracteriza al conocimiento científico moderno, ha llevado a que la formación docente esté organizada, en algunas propuestas, alrededor del campo de la didáctica, llegando al extremo de un isomorfismo entre éste y la formación del profesorado.

Achilli entiende por formación docente a “*determinados procesos en los que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes*” (2000: 25), cuyo campo de acción es la práctica docente.

Indagar la práctica docente de los residentes del profesorado citado, para develar la impronta de la pedagogía en la misma, va a constituir nuestro objetivo de trabajo. La elección de este ámbito de práctica se debe a la indagación investigativa que llevamos a cabo desde 2009¹.

Supuestos teóricos que sustentan la Investigación

Desde las concepciones de educación de Juan Amos Comenio y John Dewey, Araceli de Tezanos (1996) reconoce el papel de la pedagogía como el saber que da identidad cultural e intelectual en la formación de los docentes. La investigadora afirma que es la enseñanza la que delimita y determina el oficio docente y, en consecuencia, los procesos de formación y práctica docente.

La formación docente se realiza en instituciones específicas (institutos de formación docente y/o universidades), mediante un currículo que establece los contenidos, las secuencias y el ritmo de los mismos.

Las áreas específicas que van a estar presentes en todo currículo, entendido como “*conjunto de disciplinas con una finalidad profesionalizadora*” (Montero, 2001:37), se refieren a conocimientos, destrezas y actitudes. Los conocimientos incluyen “*no sólo los ámbitos de **saber pedagógico** (conocimientos teóricos conceptuales) sino también de **saber hacer** (esquemas prácticos de enseñanza) así como de **saber por qué** (justificación de la práctica)*” (Marcelo García, 1995:252).

1

Formación y Práctica Pedagógica de los egresados del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Directora Fornasero.Co-Directora Benegas.Aprobado y subsidiado por SeCyT.UNRC.Año 2009-10-11.

Entre las investigaciones que indagan los tipos de conocimientos adquiridos por los profesores en formación, los trabajos de Grossman (1990) y de Reynolds (1991), citados en Marcelo García (1995), muestran detalladamente los diferentes componentes del conocimiento de los profesores. Estos componentes son cuatro: el conocimiento pedagógico, encabezada por la pedagogía; el conocimiento del contenido, en nuestro estudio las Ciencias: Jurídica, Política y las Sociales; el conocimiento didáctico del contenido; y conocimiento del contexto.

La apropiación de la pedagogía por parte del docente, va a dotar a éste de un saber específico sobre la enseñanza y la educación, que cobra existencia como tal dentro de una práctica específica, entrando de esta manera los conocimientos en acción con la sociedad. Para Zuluaga (2003:36), “*la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas*”. Habría, en el campo de la pedagogía, conceptos articuladores, que han estado presentes desde Comenio hasta nuestros días: formación, instrucción, aprendizaje, educación y *enseñanza*. Este último es, para Zuluaga, el concepto articulador de la pedagogía.

La aplicación técnica de la teoría pedagógica es el campo de la didáctica. La didáctica “*se refiere a la forma de conocer o de aprender del hombre,... y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñando un saber específico*” (Zuluaga y otros, 2003:39). La didáctica está conformada por conceptos teóricos y operativos, y se ubica dentro del campo práctico de la pedagogía, que no se reduce al acto de enseñar sino a la enseñanza donde se relaciona la educación con la sociedad. Cada teoría o modelo pedagógico va a plantear un modelo de didáctica. Cuando el concepto de enseñanza se utiliza para pensar la educación presente en la relación entre ésta, la sociedad y la cultura, se vincula la pedagogía con las ciencias humanas y sociales.

La práctica docente comprende a la práctica pedagógica o práctica de la enseñanza que constituye el campo aplicado, reflexivo, de la pedagogía, y no meramente operativo, donde se encuentra también la didáctica.

En la residencia, las prácticas docentes pasan a ser una parte inherente a la formación docente. Los alumnos residentes universitarios durante su formación inicial de grado van construyendo un discurso pedagógico que se convierte en matriz identitaria docente, evidenciada en sus *prácticas de residencia* como en la etapa de socialización profesional.

El proceso de formación genera una matriz de aprendizaje interna a través de percepciones, análisis, selecciones, comparaciones, relaciones, cuestionamientos de las situaciones que acontecen como aprendiz en el profesorado, intentando “*subjetivar la enseñanza desde el propio lugar como desde la construcción del otro*” (Bromberg y otros. 2007:51).

Los alumnos van internalizando un discurso pedagógico recontextualizado por los docentes formadores, que se desprende del discurso regulativo oficial. Para ello, nos remitimos a Bernstein (1975) que distingue: los planes de estudio o *discurso regulativo*, que crea el orden, la relación y la identidad y sus reglas establecen control y disciplina, elaborados por las distintas jurisdicciones; el *discurso instruccional*, que transmite competencias especializadas, habilidades, destrezas, etc. orientadas a mejorar el desempeño del sujeto en campos de actividades específicos, realizándose un proceso

de recontextualización del discurso oficial, dependiendo su autonomía de las políticas de centralización-descentralización que fije el gobierno central.

Coincidimos con Stella Pasquariello (en Chapato y Errobidart, 2008) que las prácticas de residencia favorecen desde el *plano real*, el *experimentar el mundo laboral* moviéndose del lugar de alumno para pasar al ejercicio de la tarea docente y, desde el *plano simbólico*, acceder a un *universo de significados*, de conocimientos, que inicialmente es vivido como no propio, pero en el que el residente se siente obligado a una revisión, reelaboración, resignificación de los conocimientos construidos hasta el momento.

El develamiento del entramado y la jerarquía de relaciones de los distintos conocimientos² que están presentes en las prácticas que hacen los residentes, permitirá conocer la recontextualización y la apropiación que ellos hacen del discurso pedagógico y del lugar de la pedagogía en el mismo.

Aspectos metodológicos

a) Métodos y técnicas a emplear

Proponemos una investigación microsocia, de campo. Para analizar el *discurso regulativo o planes de estudios*, se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas. Estas últimas a través de las propuestas de: - Cox y Gysling (1990): Las áreas de conocimiento: Formación general, Formación profesional, Formación en disciplinas.- La lógica clasificatoria basada en la obra de Bernstein (1993): Jerarquía, Secuencia, Ritmo.

Para el análisis del *discurso instruccional o programas de enseñanza*, utilizaremos las categorías empleadas en el trabajo de Davini (1998): Reglas de Adquisición y Reglas de Transmisión.

Las *prácticas pedagógicas* fueron estudiadas a través del informe que las practicantes realizaron acerca de esa tarea, en la que se analizó particularmente el cuaderno de campo y el marco teórico del informe final de práctica, de los años 2009, 2010. Se complementó esta recolección de información con una entrevista con el grupo de alumnos del año 2011, que están realizando las prácticas de residencias.

b) Población de estudio

La población, entendida como el conjunto de elementos que presentan una característica o condición común, está conformada por siete practicantes de la cohorte 2009; diez del 2010 y los actuales ocho, del Profesorado *de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales* de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Análisis de los datos

A) Discurso Regulatorio y Discursos Instruccionales del Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

La Universidad Nacional de Río Cuarto en el año 1998 modifica los planes de estudio de los Profesorados, adecuándose a las exigencias de la Ley Federal de Educación (1993) y de los documentos del Consejo Federal de Educación, que

²

Conceptos desarrollados en la pág N° 2. Grossman (1990) y de Reynolds (1991), citados en Marcelo García (1995:253)

plantearon la obligación de la transformación educativa en el sistema educativo, regulando la formación y la práctica docente con especial referencia a la reforma curricular en los niveles para los que se forma a los docentes.

El 22 de diciembre del año 1997 el Consejo Superior, aprueba el nuevo plan de estudio para el Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas con una carga horaria de 2807 en total, siendo de 763 hs. (27%) para el campo de Formación General y de Especialización y de 2.044 (73%) para el campo de Formación de Orientación.

En el Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, se realizan importantes cambios curriculares, aumentándose las materias del área pedagógica-didáctica y actualizándose los contenidos de las áreas disciplinares.

Atenderemos al Plan de Estudio *-discurso regulativo-* aprobado por el Consejo Superior de la UNRC en diciembre de 1997 (Res. N° 192), desde sus *objetivos -anexo I-*, como aspectos referidos a las características de la carrera: *alcance del título y perfil -anexo II-*.

En los *objetivos* se advierte el énfasis puesto en la formación docente y en su práctica, una formación marcadamente individual, interesada en el desarrollo de habilidades, en el uso de estrategias para llevar adelante una tarea ordenada con un vasto conocimiento en lo disciplinar. Se desdibuja el desempeño en el contexto de práctica, lo que lleva a restringir la regulación teoría-práctica.

Atendiendo al *perfil del Plan de estudios*, se reiteran tareas circunscriptas en el aula como planificar, organizar, desarrollar y evaluar. Se reconoce un contexto dinámico, cambiante que exige del docente reflexión crítica de la realidad para asumir un “saber hacer” de su tarea; se habla de saberes, reflexión crítica, desarrollo individual y social, renovación de saberes, elementos conceptuales que antes quedaron ensombrecidos por una actuación que perfila más en el descuido de la realidad social en pos de una formación centrada en el desarrollo de competencias esperadas.

Se marca una diferencia importante entre los *objetivos generales del plan* y el *perfil del profesor* a formar. Objetivos acotados en busca de desarrollar más competencias, habilidades para poner en juego en el aula, *-tendencia tecnicista-*, conociendo el contexto social sin cuestionamientos. No es así cuando se hace referencia al perfil profesional en donde se atiende a lo personal como al sujeto social: una postura de reflexión crítica que invita a la resignificación de la propia práctica.

Este plan de estudio o discurso regulativo tiene una fuerte presencia de la formación orientada, y dentro de ella del área jurídica, con desmedro de las otras áreas y de la formación general y la especializada. Recordamos que el profesorado en análisis presenta la particularidad de la especialidad en tres áreas disciplinares: jurídica, política y sociales.

El plan está organizado en materias, complementado con seminarios, un taller, una pasantía y una práctica docente. De los seminarios propuestos, tres son obligatorios. EL *ritmo* es intenso, con gran carga horaria, especialmente en el primer año (659hs) y en el segundo año (616 hs).

La organización en disciplinas, que es lo que prevalece, conlleva la dificultad en la integración de conocimientos y el abordaje de problemáticas complejas, que si bien otorga marcos interpretativos sólidos, impide miras interdisciplinarias, transdisciplinarias, y/o multidisciplinarias.

La ubicación temporal de los distintos espacios del área pedagógico- didáctica muestra una *secuencia* donde Pedagogía es materia introductoria, al estar ubicada en el primer cuatrimestre del primer año. En segundo año están las psicologías – adolescencia y educacional – y el Seminario de Política Educativa. En tercer año están las didácticas: general y especial. En cuarto año la práctica institucional y del aula y Sociología de la Educación.

Con respecto a la *jerarquía* del área pedagógico-didáctica hay un predominio de la práctica y de pasantía, sobre los otros espacios curriculares, casi 300 hs. cátedra entre ambas.

En las *reglas de selección* de los discursos instruccionales de los distintos espacios curriculares del área pedagógico-didáctica subyace una concepción interpretativo-critica, en disidencia en algunos casos con el perfil del discurso regulativo, como en el caso de Pedagogía que está organizada en base a la relación dialéctica teoría-práctica del paradigma interpretativo.

El discurso instruccional del área pedagógica-didáctica rompe con la mirada positivista que prevalece en los discursos instruccionales de las áreas: jurídica, política y social generándose un interjuego de lógicas discursivas que van a ser apropiadas por los alumnos en un complejo proceso de aceptación, rechazo, reestructuración, generándose en ellos nuevos discursos pedagógicos, que van a manifestarse en sus prácticas pedagógicas o de enseñanza en la residencia que realizan como exigencia final de sus estudios de grado.

B. Practicas de residencia

La práctica de residencia es una acción social de profundización e integración del proceso formativo en el que quedan al descubierto las relaciones disciplinares reelaboradas para enfrentarse a situaciones nuevas en el campo concreto de la vida profesional (Pasquariello, 2008), en este caso en particular, la pedagogía y didáctica.

- Cuaderno de campo: registro de observación de microprácticas³

Lo consignado por lo alumnos estudiados acerca de las prácticas llevadas a cabo frente a su grupo de pares y docentes de práctica, deja de manifiesto el valor que le asignan a la situación de estar lo más próximo a la realidad del aula. *"Aquí simulamos estar en una situación de aula real, lo cual no se aleja demasiado de lo que será nuestra práctica..."* (...) *"aquí se corrigen grandes falencias"* (...) *"Manejamos por primera vez el contexto áulico desde la postura de futuros profesores"*.

3

El siguiente desarrollo analítico es parte extraído del trabajo *"Tradiciones y tendencias de formación docente en la práctica pedagógica de alumnos residentes universitarios"*. Autoras: Benegas y Fornasero. Aprobado, presentado y publicado en el marco de "IV Jornadas Nacionales de prácticas y residencias en la Formación de docentes" UNC. 7,8y 9 de octubre de 2010. Córdoba.

El informe de la micropráctica, comprende distintos ítems, entre ellos: a- descripción teniendo en cuenta: inicio, desarrollo y cierre de cada clase; b- Identificación de etapa preactiva, etapa activa, etapa posactiva; c- se indican comportamientos ordenados, según la secuencia de aparición de los mismos.

Para ejemplificar alguna de estas modalidades, respecto a la organización del informe de micropráctica en *etapa preactiva, activa y posactiva* (punto b), en la primera (*preactiva*) se advierte como un momento de mayor reflexión, revisión de bibliografía, teniendo en cuenta planteos teóricos constructivistas. Hay preocupación por el uso del tiempo.

La etapa *activa* se destaca en la inquietud porque todo lo planificado se cumpla, solidez conceptual, manejo del tiempo, participación de los alumnos, sin dejar de destacar los nervios y miedos. En la etapa *posactiva*, se valoran las observaciones para mejorar. Algunas expresiones: “*Para esta instancia (etapa preactiva) me apoyé en la teoría constructivista de D. Ausubel el cual plantea un aprendizaje significativo, de modo no arbitrario y sustancial...*”; “*en cuanto a la materialización de lo planificado no hubo inconvenientes, si estuvieron los miedos, los nervios y la satisfacción del aplauso final...*”; “*En esta etapa (posactiva) tuvo gran importancia las críticas recibidas...*” (AR 4).

En tanto, al modo de consignar la información de *acuerdo como se iba desarrollando la clase*, los ejemplos siguientes dejan en claro esta modalidad (punto c): - “*se presenta; -coloca en el pizarrón un organizador de avance; -indaga a los alumnos sobre determinados conceptos;(...) explica con claridad; -promueve la participación de los alumnos; - entrega la actividad y cierra la clase* (AR 5).

La presentación con ejemplos muestran claramente que la instancia de observación queda circunscripta a una mera descripción detallada de lo que se observa, más allá de otros momentos previos en los que preocupa la preparación del material, el tiempo y la reflexión, esta última diluida ante “lo que vendrá”.

Se evidencia que el “hacer” en el aula impulsa al residente a buscar el control tanto en su comportamiento corporal, en su lenguaje, uso de la voz, como en el manejo del tiempo y en la programación a ejecutar. El hablar con claridad, el marcar presencia correcta en tiempo y forma y, el conocer sobre el tema a desarrollar, se conjugan para una práctica exitosa, correcta, de aprobación. Queda manifiesta una actuación del “sentido práctico” (Bourdieu, 1977 en Chapato y otro, 2008) que contribuye a comprender las situaciones nuevas y actuar de inmediato, teniendo todo organizado.

Se advierte que lo manifiesto-objetivo tiene peso sobre lo latente-subjetivo y esto puede tener una explicación desde el inicio de una ruptura “dolorosa” entre ser alumno e ir transitando el inicio de ser profesor. La escasa percepción de lo subjetivo como elemento superador de lo meramente objetivo, da indicio de que aún no logran comprender en su complejidad la dinámica multidimensional de la práctica docente. El universo de significados con el que se enfrentan aún no es internalizado, es decir, el plano simbólico como expresa Pasquariello (2008, en Chapato y otro, 2008) sigue experimentándose como ajeno, va filtrándose lentamente pero aún persiste con predominio del plano real-manifiesto-objetivo. Lo simbólico está presente pero encubierto, aún se reserva como temeroso de aparecer porque confunde, es impreciso y genera inseguridad.

Advertimos una correspondencia en lo expresado en los informes en conjunto, con lo analizado aquí en las microprácticas, lo que muestra que persiste el aferrarse a modelos de prácticas docentes y pedagógicas tradicionales desde los supuestos ideológicos de la modernidad, que como dice Chapato: "... que siempre implicó el control del tiempo y de los sujetos, pensando como un tiempo homogéneo y manipulable" (2008:13). Se coincide el dejar de lado la innovación por lo rutinario, la conservación con medidas modernizantes que limitan el cambio, más allá de las buenas intenciones y algunos comportamientos plasmados, en este caso, en los cuadernos de campo.

- Del Informe Final. Marco Teórico que sustentas las prácticas de residencia

El marco teórico se aborda, en la totalidad de los trabajos, descriptivamente, sin reflexiones y/o cuestionamientos de la línea epistemológica/psicológica/pedagógica seleccionada. Hay uniformidad de elección: el constructivismo, circunscripto casi exclusivamente al dominio psicológico, con escasa referencia a lo pedagógico.

Coll, Ausubel y Vigostky son los referentes que les permiten fundamentar los conceptos de: *aprendizaje* (ideas previas, aprendizaje significativo, zona próxima de desarrollo, etc.) y *enseñanza, docente, curriculum, planificación y contenidos, evaluación*, práctica educativa.

El concepto de *institución escolar*, como lugar donde se desarrollan las prácticas pedagógicas-didácticas, permeadas por una conformación histórica y política que posee características, objetivos, recursos, estructura, cultura, etc., incorpora al de *Culturas Institucionales* y los componentes: *instituido, instituyente institucionalización-*, son tomados de un apunte de la cátedra de Práctica de la Enseñanza.

En el mismo, se hace referencia a la *escuela como* organización de un conjunto de personas que se integran en un sistema social, que al estar frente a los desafíos constantes del mundo globalizado y por la irrupción de las nuevas tecnologías en los espacios públicos y privados, es necesario *formar docentes críticos*.

¿Son estos marcos teóricos herramientas conceptuales que les permiten a los alumnos y las alumnas a reflexionar, a elegir, a tener criterios, a construir prácticas pedagógicas críticas?

De lo lineal del marco conceptual, poco se retoma para realizar y analizar la práctica de residencia, *institución escolar y cultura escolar* raramente son contempladas, o en algunos casos, se hace con algunas dificultades conceptuales, que no llegan a resolverse durante el lapso que dura la práctica. Entonces, aquí también nos preguntamos: ¿Si siempre buscamos la articulación teoría y práctica, en ese momento particular, qué la limita? ¿Por qué no logran retomar lo que ellos mismos proponen como marco referencial de sensibilización para la práctica?.

En algunos casos, que cuando incorporan pensamientos propios, cuando construyen argumentaciones que escapan al parafraseo de un texto, evidencian contradicciones con el modelo constructivista, todo ello producto de errores de comprensión, por ejemplo: *El constructivismo resta relevancia al para qué (lo objetivos) y al qué? (los contenidos) lo que constituye una de sus principales limitaciones (AR9)*; o bien de deficiente información que lleva a confundir este modelo con el crítico, por ejemplo "...rescatar de la práctica nuevas formas que posibiliten la creación de hombres y mujeres nuevos

que sostengan como parte sustancial la pedagogía del ejemplo, de la resistencia, de la memoria,..." (AR8).

Los conceptos de *modelos pedagógicos y curriculares*, son recuperados de la Pedagogía en dos informes, incorporando a Flórez Ochoa en sus bibliografías, con la dificultad en el caso de (AR16) de no poder integrarlo con los modelos de formación docente que presenta Davini. Su adhesión "...a una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de una acción reflexiva...", constituiría una nueva categoría, a las presentadas anteriormente. La concepción de segmentación de la realidad y el anclaje en determinados autores impiden, un dialogo entre clasificaciones de denominaciones distintas, con posibilidad de integración, debilitando la comprensión de complejidad del hecho educativo.

Paulo Freire, autor desarrollado profundamente en Pedagogía, es citado esporádicamente en algunos trabajos, diferenciación entre *educación bancaria* y *educación liberadora* y algunas características de *práctica docente*, son los únicos conceptos recuperados.

Es llamativo que las tres residentes que se ha trabajado el concepto de *educación* lo han abordado desde Ferrandez-Sarramona(1985), considerando una síntesis del concepto que los autores realizan después de exponer distintas definiciones del mismo, como la postura de ellos.

La postura tecnicista de estos autores está incorporada al modelo constructivista, sin advertirse las contradicciones conceptuales presentes.

Nos cuestionamos: por qué los marcos teóricos solo reflejan los materiales bibliográficos de algunas de las asignaturas dados a lo largo de la formación docente: especialmente psicología de la educación y didáctica, con muy escasa indagación de nuevos materiales u otros consultados por interés personal, para apoyar o brindar nuevas perspectivas de los temas tratados. Advertimos que la responsable de educacional lo es también de las Prácticas, lo que nos permitiría comprender el por qué del predominio de la visión psicologista de las prácticas y la escasa presencia de la Pedagogía.

- Entrevista con las residentes 2011⁴

Este análisis se ha realizado a partir de algunas categorías generales que se fueron destacando, entre otras, atendiendo a nuestro objetivo y que dejan en evidencia posturas arraigadas difíciles de romper.

.Categoría: Formación docente: preparación para el aula

- "*Puntualmente nos prepara para cómo nos vamos a desempeñar en el aula en la relación del docente con el alumno, o sea, cómo vamos a actuar, cómo vamos a enseñar; de las teorías que vamos a poner en práctica, (...) la materia didáctica, que nos brinda las estrategias que vamos a poder utilizar en el desarrollo de las clases*" (Ro, 2011).

Advertimos un proceso de preparación que se ha detenido en la última etapa de formación, la práctica propiamente dicha, considerando referentes teóricos de didáctica

4

Para cada entrevista se utiliza como código de identificación la primera y segunda letra del nombre de la residente, seguido del año en que está realizando la práctica. En la metodología, se aclaró que este grupo de alumnas residentes será trabajado solamente con entrevistas ya que las prácticas en nivel medio y superior las llevan a cabo en el segundo cuatrimestre.

posiblemente por su estrecha relación con el aula. Hay una referencia acrítica a la formación docente despojada de reflexividad, con un sentido de utilidad inmediata. Esta concepción aunque breve, es contundente, llevándonos a reflexionar dichas aseveraciones desde lo que sostiene Davini: “con ello se esteriliza la potencialidad transformadora para reforzar las tendencias conservadoras” (Davini, 1998 en Birgin, Dussel, Duschatzky y Tiramonti, 1998: 168). Un claro interés por intervenir en el aula con un sentido aplicacionista, sin reflexión en alguna instancia de actuación docente.

.*Categoría*: Práctica docente de residencia: lo nuevo, práctica de preparación para el futuro laboral

- *“Poner en práctica, lo más cercano que tenemos antes de salir a ejercer nuestra profesión. Vamos a practicar lo que después vamos a hacer” (Ro, 2011).*

La práctica de residencia es considerada una puesta en escena preparatoria, donde le dan prioridad a la planificación, dejando traslucir cierta ansiedad por el futuro, por esa actuación frente a aquellos “desconocidos” para los que se prepararon tantos años. Hay un llamativo “olvido” del contexto, lo que contradice con lo que tanto se sostiene desde el trayecto, de una tarea docente compleja, anidada, atravesada por multiplicidad de factores.

Ambos conceptos, formación y práctica docente, se amalgaman en un sentido de linealidad que, como en el análisis anterior del cuaderno de campo, se refleja un sentido del “hacer” organizado, controlado que evita el “dolor” para sobrellevar una práctica con éxito o al menos correcta, esperada, aprobada. Un fuerte “practicismo adaptativo” a la realidad demandante (Davini, 1998), abandonado de reflexión cuestionadora que debe sostener el quehacer docente.

Dentro de esta categoría -práctica docente de residencia-se destacan dos sub-categorías:

a-Práctica docente de residencia: Importancia de las disciplinas pedagógicas-didácticas y aquello que no se aprende formalmente.

-*“...Creo que voy a hacer lo que me vaya a servir en ese momento, lo que es mío también, que no solamente la formación que me dieron en la carrera sino lo que tengo yo innato, que se yo, como lo puedo decir” (Ro, 2011).*

Para la práctica de residencia, se destacan las asignaturas que dan elementos puntuales para atender en el marco del aula, mientras que otras, que pudieron resultar de importancia, quedan ahora en un segundo plano, ya que las alumnas residentes no “pueden ver” la relación con lo contextual, con lo más amplio que incluye al aula y que incide en ella. Además, esta limitada mirada integral de la práctica, se simplifica desde un conocimiento experiencial, de la propia biografía escolar que pesa fuertemente sobre el conocimiento científico-académico y que contribuye a afianzar la distancia entre ambos conocimientos.

Hay un explícito reconocimiento de otros ámbitos y conocimientos pero en esta etapa de práctica se transforman de alguna manera en un obstáculo que “complican el campo de actuación del aula” que tanto preocupa. Y esto último lleva a la próxima sub-categoría.

b- Práctica docente de residencia: qué falta en esta etapa

- *“A lo mejor practicar más, no llegar al cuarto año y ahí tratar de todo lo que aprendí volcarlo en una práctica...” (So, 2011).*

Se advierte a lo largo de la entrevista una sobrevaloración de la didáctica desde su acercamiento al cómo enseñar en el aula, pero a su vez, un reconocimiento de la falta de reflexión para articular elementos conceptuales que conciben como importantes, pero que en esta escisión teoría y práctica, no saben como resolver ni se advierte que se generen los espacios necesarios para tal pretensión.

.*Categoría:* Pedagogía, una disciplina “alejada” de la práctica docente de residencia

- “Es una materia que lo que vemos en primer año lo retomamos recién en el último y ahora que me lo preguntás me pongo a acordarme porque si no... (Sa, 2011); “Pedagogía es como que la tengo más lejana no así didáctica, psicología educacional, cómo aprende el alumno... (Ro, 2011)

Se evidencia una aportación de modelos de prácticas conservadoras, donde la pedagogía queda absorbida por otras disciplinas que comparten el objeto de estudio de la educación, con una incipiente reflexión que se encierra en el aula. Toda disciplina en el campo de la formación docente queda sintetizada en una práctica con una mínima reflexión débilmente sostenida en el tiempo.

La distancia entre Pedagogía y la práctica de residencia se convierte en un abismo, un obstáculo epistemológico (Florez Ochoa, 1994) que sin la articulación teoría y práctica se va vaciando de la propia riqueza de conceptualizaciones con las cuales las residentes resignificarían esa misma práctica. Se parcializa la realidad educativa en lo local acentuando la distancia entre la reflexión-acción-reflexión.

.*Categoría:* Propuestas para el trayecto de formación docente

- “Incluiría observaciones en el trayecto, no dar clases, pero si observar como es como que te da un modelo de docente y...” (Ro, 2011)

Las propuestas mantienen una relación íntima con lo que se vienen analizando: el interés se sostiene en llegar a una práctica activa pero con escasa reflexión de preguntarse ¿por qué? ¿para qué? Frente a una fuerte respuesta al cómo. Hay un espacio de posibilidad, de búsqueda incipiente a través de la observación que puede llegar a ser una estrategia que abra a otras alternativas de cambio con la presencia atenta de los docentes tutores de orientar esta tarea como un espacio de reflexión previa que permitan ir construyendo los fundamentos de una práctica responsable desde sus bases, acciones, asumida como una tarea de compromiso.

A modo de cierre

Tomamos textual una respuesta que sintetiza una buena parte de lo que venimos planteando:

¿Podrían justificar sus prácticas desde una postura?(entrevistador)

- *Nadie nos dijo pónganse a pensar desde qué modelo (Ro y No, 2011)⁵*

Los momentos de reflexión son escasos en la práctica de residencia y los que hay se centran en la planificación, su implementación, uso del tiempo, etc., dejándose de lado planteos como: ¿por qué este modo de elección de planificación? ¿Con qué perspectiva pedagógica se puede corresponder? ¿Qué considerar del marco institucional? ¿Qué posturas epistemológicas sustentan la tarea de práctica docente? Planteos que van alejando la resignificación fundamentada de las prácticas y acercando

5

Extraído de la entrevista realizada a las alumnas de la residencia del año 2011

una tarea mecánica, repetitiva, resolutive en el momento y en todas las situaciones similares o iguales.

El discurso regulativo producto de la década de los 90, presenta ideologías contradictorias, expresadas en objetivos, con fuerte presencia tecnicista, y en un perfil, con una mirada constructivista y crítica. Hay una búsqueda de un docente circunscripto en el aula, experto en el uso de estrategias para llevar adelante una tarea ordenada con un vasto conocimiento en lo disciplinar, que convive con otro docente que desde una postura de reflexión crítica, va a ser capaz de reflexionar y resignificar su propia práctica desde su inserción en lo social, lo cultural y lo político.

Esta doble propuesta va a estar presente en todos los niveles de recontextualización y de apropiación de los discursos que los alumnos llevan a cabo en su formación docente. En los discursos instruccionales, las distintas áreas disciplinares no han podido construir una coherencia ontológica, ni epistemológica.

Planteos teóricos del constructivismo están presentes tanto en los marcos teóricos de los informes de las prácticas, como en las microprácticas, especialmente en la etapa *preactiva* y *posactiva*. En la etapa *activa* es donde mayormente se destaca la inquietud que todo lo planificado se cumpla.

¿Pedagogía? *“Es una materia que lo que vemos en primer año lo retomamos recién en el último y ahora que me lo preguntan me pongo a acordarme porque si no...”* (Sa, 2011)⁶

Este alejamiento evidente entre asignaturas de un mismo trayecto de formación, propiciado por un discurso regulativo ontológicamente simplista, sin espacios interdisciplinares, va marcando un moldeamiento de la práctica de residencia que “se nutre de lo más cercano”, de lo más próximo, dejado en el “olvido” aquellas asignaturas que aportan, complejizan la práctica desde otras dimensiones, más allá de lo procedimental, entre ellas Pedagogía, una disciplina teórica-práctica que condiciona su teorización a las situaciones reales de acción educativa.

No se ha podido hasta el presente desplazar la postura tecnicista de la formación docente, donde la práctica de la enseñanza se transforma en simulacro, al primar lo instrumental y al no construirse como espacio reflexivo donde se articula lo teórico, lo conceptual y lo experiencial. Sería una ingenuidad y un simplismo de nuestra parte reducir la problemática de la formación docente a la sola presencia de la pedagogía en los planes de estudio y a la orientación de la misma; el tema es más complejo. En la formación docente, se tiene que articular la formación pedagógica y didáctica conjuntamente con los saberes disciplinares; la formación general de base con la formación profesional; la formación teórica con la formación práctica e investigativa enmarcados en un contexto socio cultural.

Para iniciar el proceso de cambio y transformación de la formación y práctica docente reivindicamos como disciplina vertebral del conocimiento pedagógico a la pedagogía, vista como un saber reflexivo y crítico sobre el proceso educativo, mediante el cual se promueve la formación de los futuros docentes, el desarrollo de la autonomía

6

Extraído de la entrevista realizada a las alumnas de la residencia del año 2011

personal y la re-creación de la cultura, en interacción con las esferas de la moral, la ética y la política.

Bibliografía

ARACELI de TEZANO 1996 *La formación en educación y la calidad de la educación*. Revista *Educación y Pedagogía* Universidad de Antioquia (Medellín. Colombia) N 14-15, Vol 7, pág. 36-65.

BERSTEIN, B. 1993 *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.

BIRGIN, A; I. DUSSEL, S. DUSCHATZKY y G. TIRAMONTI. 1998 *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Serie Flacso acción. Troquel. Bs. As.

CHAPATO, M. E.y A. ERROBIDART (comp.). *Hacerse Docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Miño y Dávila. Bs. As. 2008.

COX y GYSLING 1990 *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación. Santiago de Chile.

DAVINI, M. Cristina 1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Argentina.

----- 1998 *El currículo de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Davila Editores. Buenos Aires.

DEVAL, Juan 1996 “¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 243. Enero 1997. Madrid. págs. 92-97.

FERRANDEZ-SARRAMONA 1985 *La Educación. Constantes y problemática actual*. CEAC. Barcelona.

FLOREZ OCHOA, Rafael 1994 *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Mc Graw-Hill. Santafé de Bogota. Colombia.

MARCELO GARCIA, C. 1995 *Formación Del Profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona.

MONTERO, Lourdes 2001 *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

ZULUAGA y otros 2003 *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia.