

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

Pedagogía y formación de profesores: dialogando con la profesión y la disciplina a enseñar

Olbrich, Mónica
Broitman, Rosalía
Gualdoni, Viviana
Giménez, Lucía

monitol_20@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Se presenta una experiencia de formación profesional diseñada en el marco de la cátedra Pedagogía (profesorados) cuyos protagonistas son los futuros profesores para la educación secundaria. En efecto, el grupo de estudiantes que inicia su proceso de formación pedagógica en esta cátedra, comparte el proceso de prepararse actualmente para enseñar diferentes disciplinas en la escuela secundaria: Matemática, Lengua, Historia, Geografía, Química y Ciencias Biológicas. ¿Cómo formar profesionalmente desde una perspectiva pedagógica a aquellos que enseñarán una determinada disciplina en la escuela secundaria? ¿Cómo formar profesionalmente a aquellos que ya han avanzado en su formación como licenciados en un campo disciplinario específico? ¿o aquellos que aún siendo estudiantes ya se encuentran desarrollando actividades en el campo profesional? En esta comunicación se presenta - bajo la forma de un trabajo de campo - uno de los dispositivos de formación profesional propuesto por la cátedra y desarrollado en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia. El dispositivo de formación que se presenta -puesto en acción en el primer año de estudios - genera la oportunidad de interacción con distintas situaciones formativas orientadas a la construcción de saberes profesionales. El proceso formativo desarrollado por los futuros docentes implicará entonces poner en interacción saberes provenientes del campo disciplinario (saberes a enseñar y saberes para enseñar), del campo profesional (presentes en la acción de los profesores en ejercicio) así como los saberes de experiencia construidos en sus propias trayectorias educativas. El proceso de construcción profesional se desplegará atendiendo aspectos relativos a la dimensión biográfica y a la dimensión relacional establecida con el grupo profesional. Desde este enfoque teórico-metodológico se describen los momentos que organizan las distintas actividades formativas propuestas, se presentan algunos testimonios de estudiantes y se precisan algunas perspectivas de continuidad que permitirían articular la experiencia realizada con otros actores del campo de la formación.

Palabras claves: formación profesional - saber profesional - saber de experiencia

La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

ISSN 1853-9602

Pedagogía y formación de profesores en la universidad

En esta comunicación se presenta uno de los dispositivos de formación puestos en acción en el marco de la cátedra Pedagogía (Profesorados) bajo la forma de un *trabajo de campo* desarrollado en escuelas secundarias de nuestra ciudad.

Los protagonistas de esta propuesta son los estudiantes de primer año de los profesorados que cursan la asignatura; ellos se preparan actualmente para enseñar distintas disciplinas en la escuela secundaria: Matemática, Lengua, Historia, Geografía, Química y Ciencias Biológicas. Si bien la asignatura se ubica en el primer año de estudios, el grupo de estudiantes se caracteriza por su heterogeneidad, ya que se constituye no sólo con ingresantes sino también con estudiantes avanzados en la carrera – aquellos que han adelantado el cursado de asignaturas propias del campo disciplinario o ya han finalizado la licenciatura – y también por estudiantes que ya se desempeñan en el campo profesional.

El desarrollo de un *trabajo de campo* en escuelas secundarias posibilita a los estudiantes vivenciar anticipadamente algunas de las situaciones profesionales con las que probablemente se confrontarán en el futuro, lo cual otorga a esta actividad –bajo ciertas condiciones de diseño y puesta en acción del dispositivo–, la potencialidad de convertirse en una situación de formación profesional, aspectos que intentaremos explicitar en esta comunicación (Ferry, 1997, Lessard & Bourdoncle, 2002, Bourdoncle & Lessard, 2003, Olbrich, 2006). Otros autores señalan que “*los trabajos de campo tienen por objeto articular el tratamiento conceptual que se realiza en distintas asignaturas con la realidad educativa*” siendo los referentes empíricos fuente generadora de problemas o vía de confrontación de supuestos (Diker & Terigi, 1997).

Los estudiantes de cada uno de los profesorados encuentran en esta experiencia de formación profesional la oportunidad de abordar algunas cuestiones específicas vinculadas a la disciplina que enseñarán en la escuela secundaria – puesto que el dispositivo se organiza atendiendo aspectos de los campos disciplinarios de cada profesorado – así como la posibilidad de construcción de aspectos comunes a la profesión en interacción con los diferentes subgrupos.

Ni “bautismo de fuego” ni terreno de aplicación de la teoría: ¿cómo acercarse a la escuela como futuro lugar de desarrollo de la actividad profesional?

Responder a la pregunta ¿por qué enviamos a los estudiantes a realizar actividades en terreno? remite a plantearse la relación teoría-práctica en el campo de la formación. En efecto, según Ph. Perrenoud (2000), la respuesta a esta pregunta actúa como un analizador de la lógica y del plan de formación puestos en acción por la institución formadora.

Así, podrá pensarse en el terreno para “ilustrar” el desarrollo teórico realizado en la institución formadora; como un “momento de socialización profesional” o “prueba de iniciación” que es necesario atravesar; o bien como un momento de un proceso de formación reflexivo y clínico. Es este último modelo aquel capaz de albergar un proceso

de construcción de saberes profesionales¹, pues puede confrontar al futuro docente con la complejidad que representa la resolución de problemas en situación reales de trabajo. Recordemos junto a Meirieu (1990) que un profesor de matemática no es “*ni un matemático que ha seguido algunos cursos de psicología, ni un animador sociocultural que desarrolla algún interés por las matemáticas*”. Según este autor, para convertirse en un profesional del aprendizaje de la matemática se requiere atravesar por un proceso de formación con dispositivos específicos a tal fin, ya que este proceso implica ser capaz de “*otorgar una finalidad a los saberes que debe transmitir, de hacer un análisis epistemológico sobre ellos y de proponer itinerarios variados para apropiárselos*”.² Hacemos extensiva esta afirmación a otros campos disciplinarios.

Avanzar en propuestas formativas que desde el inicio acerquen a los estudiantes al futuro campo profesional actuará en dirección de disminuir el “shock” que provoca el encuentro con la práctica profesional cuando ésta no ha formado parte del proceso formativo y contrarrestar de este modo, un proceso de formación con efectos generalmente débiles (Terhart, 1987).

La confrontación con situaciones reales actúa potencialmente como problematizadora de saberes disciplinarios ya construidos (*a enseñar*, en este caso matemática, historia, geografía, letras, química y ciencias biológicas; y *para enseñar*, entre los que se encuentra la pedagogía) y saberes de experiencia; y se desarrolla en el marco de una “situación protegida” (Bourgeois & Nizet) que permite a los futuros docentes “ensayar” algunas respuestas posibles.

En síntesis, el diseño del trabajo de campo como un dispositivo de formación profesional que se presenta aquí se fundamenta en:

La intencionalidad de poner en diálogo a los futuros docentes con los *modos de hacer y pensar en el campo profesional* desde los inicios de la formación.

Pensar y poner en acción un dispositivo de formación que actúe como sostén del *desarrollo biográfico del proceso de formación* de los futuros docentes (Olbrich, 2006) o como “no dejar en soledad” al que se está formando.

La puesta en diálogo con el campo de la *disciplina a enseñar* desde una doble perspectiva: desde el proceso de formación de los estudiantes y a nivel de dispositivo de formación, es decir, entre los diferentes espacios curriculares que forman a los futuros profesores.

Acerca de la organización del trabajo de Campo

El Trabajo de Campo se organiza a partir de actividades nucleadas en torno a tres momentos principales:

Actividades preparatorias para la realización del trabajo de campo: estas actividades tiene la intención de construir un *modo de acercarse a la escuela* desde una perspectiva de formación profesional.

¹ Varias tipologías intentan dar cuenta de los saberes movilizados por los docentes en situación de enseñanza. Hoy se sabe que se trata de saberes plurales y heterogéneos, entre otros, Gauthier (1997) distingue los saberes disciplinarios, los saberes curriculares, los saberes de las ciencias de la educación, los saberes de la tradición pedagógica, los saberes de experiencia y los saberes de acción pedagógica.

² Cuando el autor dice “transmitir” se refiere al profesor de matemática como un especialista de la génesis de la matemática y no de la transmisión de sus resultados.

Actividades de recolección de datos en terreno a través de la realización de entrevistas y observaciones de carácter pedagógico.

Actividades de análisis de datos, identificación de problemas pedagógicos y elaboración de conclusiones.

Se destaca la importancia que revisten las actividades previas a la salida a terreno – que hemos denominado actividades preparatorias – y las actividades de análisis y elaboración de los datos recogidos una vez de regreso a la institución formadora. Ambos momentos constituyen instancias clave para el desarrollo de un proceso de formación y la construcción de saberes profesionales. Cada uno de estos momentos, analizados desde la perspectiva del desarrollo de situaciones de formación, presenta una intencionalidad particular. Es desde esta perspectiva que los describiremos.

Actividades preparatorias para la realización del trabajo de campo

Como ya señaláramos, este momento marca el inicio de un proceso que permite construir un *modo de acercarse a la escuela* desde la perspectiva de construcción de saber profesional. Las situaciones de formación diseñadas implican la posibilidad de poner en juego saberes de diferente naturaleza y complejidad, entre ellos, es de fundamental importancia considerar aquellos provenientes de la biografía escolar de los estudiantes³.

Este primer momento prepara a los estudiantes para la realización de una observación de carácter pedagógico y una entrevista a un profesor de la misma disciplina que ellos enseñarán en la escuela secundaria.

Para poner en acción el dispositivo se han diseñado actividades que acompañan este proceso de construcción:

El trabajo de reflexión y producción en torno a problemáticas que atraviesan el espacio escolar y algunos de los proyectos que comprometen a distintos actores institucionales. El cuadernillo *Pedagogía y escuela: materiales de lectura para el trabajo de campo* compila, sin pretensión de exhaustividad, un conjunto de relatos de experiencias, testimonios, informes de investigación, propuestas de trabajo, comunicación de conceptos teóricos, que intentan poner en evidencia la posibilidad de intervención y transformación de la acción pedagógica desplegada desde la institución escolar. Se pretende que los estudiantes puedan confrontar la “escuela vivida” con otras alternativas posibles, articular conceptos teóricos brindados por la pedagogía y los “modos de hacer” en el campo profesional que transmiten los artículos propuestos.

La puesta en acción de actividades que permiten implicarse con *el campo de la disciplina a enseñar en la escuela secundaria*. Es intención aquí que los futuros profesores se formulen algunas preguntas iniciales en torno a la disciplina que enseñarán: ¿qué matemática, historia... etc., quieren enseñar en la escuela secundaria?, ¿para qué y para quienes quieren enseñar matemática?, ¿qué distancia y qué puntos de contacto existen entre la disciplina aprendida en la Universidad y la

³ Esta acción representa implicarse en un proceso de construcción de la *autobiografía de formación profesional* (Olbrich, 2006) que no podemos desarrollar en esta ponencia. Este proceso remite al menos a dos cuestiones principales: por una parte, al trabajo de construcción biográfico que realiza un sujeto en interacción dialógica con otros y que le permite otorgar un sentido y un valor social a los saberes contenidos en su historia. Por otra parte, su articulación al proceso de construcción de un proyecto profesional, en términos de formación, posee una finalidad de emancipación para el sujeto.

disciplina a enseñar en la escuela?, ¿y con la matemática, historia, geografía, aprendida por ellos en su escolaridad? Destacamos que para algunos estudiantes -los ingresantes-, constituyen preguntas iniciales que deberán ir respondiendo a lo largo de su trayecto de formación a medida que vayan re-construyendo el campo disciplinario que los ocupa. Para otros estudiantes - aquellos avanzados en el estudio del campo disciplinario- implicará tal vez revisar la relación que mantienen con este campo. Para desarrollar estas actividades se ha recurrido a la realización de trabajos prácticos que incluyen la lectura de bibliografía específica y la organización de un panel integrado por formadores en los distintos campos disciplinarios. Se encuentra en proyecto la realización de un cuadernillo específico que pueda ampliar estas perspectivas referidas al campo de la disciplina a enseñar.

Elaboración colectiva de instrumentos de recolección de datos en el terreno: el equipo de cátedra propone los ejes de desarrollo sobre los que trabajarán los estudiantes. Dichos ejes atienden al desarrollo de problemas vinculados a la pedagogía, la actividad profesional y la disciplina a enseñar. Puesto que se solicita la elaboración de un instrumento único de recolección de datos, los estudiantes participan de un proceso de intercambio, discusión y argumentación entre pares y con el equipo de cátedra.

El desarrollo de *situaciones de formación en torno a simulaciones* de administración de entrevistas y realización de observaciones permite trabajar sobre aspectos de orden metodológico.

Actividades de recolección de datos en terreno

La organización de las actividades de recolección de datos requiere un trabajo del equipo de cátedra coordinado con instituciones y actores del campo profesional a fin de compartir el sentido de la actividad de formación que se planea llevar adelante y la coordinación de horarios correspondientes. Dejaremos en suspenso - por cuestiones de espacio para el desarrollo de esta comunicación - algunos aspectos relativos a cuestiones organizativas propiamente dichas. Sólo mencionaremos aquellas acciones vinculadas a la entrada a terreno que constituyen oportunidades de construcción de profesionalidad desde el inicio del proceso formativo. Entre otras, a modo de ejemplo, podríamos mencionar: cómo presentarse en una institución, respetar los tiempos institucionales y la necesidad de guardar el secreto profesional en relación a los datos recogidos. Tal como señalan algunos autores (Bourdoncle & Lessard, 2003), los saberes profesionales son saberes éticos o morales y su incorporación en el currículum de formación profesional es relativamente reciente.

Actividades de análisis de datos, identificación de problemas pedagógicos y elaboración de conclusiones.

El análisis de datos y elaboración del informe final del trabajo de campo se realiza en grupos integrados por estudiantes que se forman para enseñar la misma disciplina en la escuela secundaria.

El equipo de cátedra ha elaborado un *documento conteniendo orientaciones metodológicas* para realizar ambas tareas y se destina un tiempo de formación a acompañar a los grupos en la elaboración de sus trabajos. La interacción que se establece con el equipo de cátedra - en tanto portador de una cultura profesional - es

indispensable para la identificación y elaboración de problemas de carácter pedagógico. Se trata de realizar una construcción particular en la que es necesario articular lo singular y lo general, produciendo razonamientos de carácter profesional e imaginando respuestas adecuadas para “una próxima vez”. Se comprende aquí que lo que está en juego pone en riesgo la posibilidad de reforzar ciertos saberes de experiencia o propios de construcciones vigentes en el campo profesional y cabe aquí una discusión-reflexión en cuanto a la responsabilidad diferenciada que correspondería a las instituciones formadoras en este proceso. Estas discusiones tal vez hayan sido iniciadas a partir del proceso de revisión de planes de estudio de las carreras de formación docente, en parte, impulsadas por las orientaciones contenidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (2007). Más allá del acuerdo o desacuerdo con estas orientaciones, tanto éstas como la creación del INFOD, han contribuido a volver la mirada sobre el campo de la formación en el ámbito universitario.

Algunos testimonios de los estudiantes participantes

Esta “nueva entrada” a la escuela secundaria, en tanto futuros profesores, ha generado las siguientes reflexiones por parte de los estudiantes:

“Aprendí más de lo que me imaginaba, no pensé que los alumnos habían cambiado tanto desde que yo dejé la secundaria, las realidades son muy diferentes y parece que nadie puede o quiere hacerse cargo”.

“... me pareció importante hacer la observación en una escuela considerada “problemática” por el barrio en el que se encuentra, sin embargo los alumnos fueron muy respetuosos, participativos y correctos. Es increíble cómo se discrimina a los establecimientos que se encuentran en zonas carenciadas y que se considera a los alumnos como si fueran delincuentes, mientras que la realidad es otra; el grupo que observé fue maravilloso a pesar de concurrir, como muchos creen, a una escuela problemática.”.

“Es sumamente importante ser un conocedor de la disciplina que se enseña, pero también es importante saber articular estos conocimientos con las formas necesarias para llegar plenamente a los alumnos”.

“(Todas las disciplinas son necesarias)... el fin es que el alumno se forme y obtenga autonomía mental para desenvolverse solo”.

“Me resultó enriquecedor el “sentarme a pensar” con qué objetivo voy a querer enseñar la disciplina y cómo voy a articular eso con el día a día”.

“Me permitió comprender que es crucial preguntarse ¿para qué enseñar esta disciplina en la escuela secundaria?”

“... la importancia de continuar con la formación, porque llegar a tener un título no es garantía de que vayamos a ser buenos profesionales”.

Para otros estudiantes constituyó la oportunidad de confirmación de la elección profesional que han realizado al cursar estudios de formación docente y a nivel del trabajo en grupo se ha registrado un interés creciente por compartir espacios de discusión y producción con grupos de estudiantes que se preparan para enseñar otras disciplinas en la educación secundaria.

Perspectivas

El dispositivo diseñado y puesto en acción se encuentra en evolución y se propone dar continuidad a sus acciones a través de un trabajo que permita articular la experiencia realizada con:

los formadores a cargo de otros espacios curriculares, ya sean de primer año del plan de estudios o correspondientes al año de cursado de los estudiantes. A nivel de la organización institucional, esta acción compromete la interacción entre distintos campos disciplinarios y actores pertenecientes a distintas facultades de nuestra universidad.

los formadores que asuman la responsabilidad de profundizar las acciones de formación en alternancia a lo largo de la formación inicial;

con los responsables y actores del sistema educativo; una primera acción ha sido concretada a través de la elaboración de un informe de devolución a las instituciones educativas.

Los problemas relevados en el campo profesional podrían contribuir a retroalimentar las actividades de formación e investigación en el ámbito universitario, desafiando a la pedagogía en su intención de construcción de criterios de intervención pedagógica y, así como ya señaláramos, la discusión actual en torno a la revisión de planes de estudio de las carreras de formación docente

Bibliografía:

Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire?: les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 131-181.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesoras: hoja de ruta*. Bs. As.: Editorial Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: UBA-Ediciones Novedades Educativas.

Gauthier, C. et al (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire?: conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.

Meirieu, Ph. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF éditeur.

Ministerio de Educación (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Bs. As.: Argentina.

Olbrich, M. (2006). *Prise en compte de la biographie scolaire et construction des compétences professionnelles dans la formation initiale des professeurs des écoles. Contribution à l'analyse de la professionnalité enseignante*. Tesis de Doctorado, Université Pierre Mendès-France-Grenoble 2, Francia.

Perrenoud, Ph. (2000). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Université de Genève.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa, o qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-157.