

LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA

Gloria Edelstein

En materia de definiciones y decisiones de política educativa en lo relativo a la formación de docentes estamos viviendo un momento particular, dadas las nuevas regulaciones en el orden nacional que plantearon, ya hace siete años, cambios en las propuestas curriculares para la formación inicial de docentes. Regulaciones que dieron lugar a reformulaciones de Planes de Estudio para carreras de profesorado de diferentes disciplinas, niveles y modalidades en uno de los dos sub-sistemas de formación superior (el de los ISFD, no así en las universidades al menos en términos genéricos). Tal situación, en mi perspectiva, resulta propiciatoria para poner en situación de debate algunas cuestiones sustantivas en la materia. Cuestiones en muchas ocasiones postergadas, incluso por sujetos que estamos directamente involucrados, quizás por efecto de la naturalización de problemáticas que por conocidas y reiteradas terminan siendo desatendidas o ignoradas más allá de su importancia y renovada vigencia para las Instituciones formadoras y la sociedad en su conjunto.

¿Cómo desaprovechar esta circunstancia para dar lugar al análisis y discusión de perspectivas respecto de la docencia que necesitamos para este tiempo histórico y en un país como el nuestro para, en consonancia con ello, proyectar algunos trazos que permitan delinear ejes para su formación? Y al asumir este desafío, ¿cómo identificar los problemas centrales que contribuyan a orientar los cambios en dirección a una mejora efectiva de los procesos cotidianos que comprometen a sujetos e instituciones y no quedar anclados en postulaciones meramente declarativas, o en propósitos que se diluyan desde la distancia que suele mediar en los procesos de elaboración curricular, entre las lógicas relativas al diseño y a lo procesual-práctico?

Cabe recordar que al construir un plan de formación se realizan elecciones susceptibles de preparar no sólo para el futuro más probable sino también para el más deseable. Y estas elecciones no son solamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, conduce a enfrentar un campo de fuerzas y contradicciones lo cual se expresa sin duda alguna en el campo de la Práctica Docente, y en los diferentes

espacios/unidades curriculares del mismo que atraviesan dicho campo durante el trayecto de la formación.

El campo de la práctica, es decir, las unidades curriculares destinadas al trabajo en relación a prácticas educativas en sentido amplio y, particularmente, a las prácticas docentes y de la enseñanza, han logrado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación. Se constituye así una instancia favorable para socializar experiencias y desarrollos conceptuales que permiten profundizar los avances que sin duda hemos logrado respecto de la temática.

En esta clave de análisis, respecto de la formación en y para la práctica, tomo como base para esta presentación algunas ideas que vengo sosteniendo hace tiempo que, de alguna manera, quedaron plasmadas en relación al Campo de la Práctica Docente en los Diseños para la Formación de Docentes de diferentes niveles y modalidades en la jurisdicción Córdoba, generados desde la DGES.

¿Qué enseñar en este campo?

Las unidades curriculares que lo integran, están diseñadas con el fin de posibilitar en el alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. Ello se traduce en el establecimiento de un particular trayecto dentro de la trama curricular. Trayecto que reclama una necesaria revisión de representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, los procesos que en ella tienen lugar, sus efectos en los sujetos, así como la aproximación al contexto social y cultural más amplio, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo en diferentes espacios sociales más allá de la escuela; el reconocimiento de distintas agencias y agentes y las opciones de intervención pedagógica en cada caso.

Por otro lado, al caracterizar las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto de estudio, significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas, se marca un giro que resulta clave no solo en el pasaje de la

homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino por reconocer los múltiples determinantes que atraviesan estas prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad y problematicidad en tanto objeto de estudio en los procesos de formación, requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. Ello reclama operar un cambio en los registros interiorizados, sentidos fuertemente enraizados que de no ser desnaturalizados inhiben la posibilidad de construcción de nuevos conocimientos acerca de estas prácticas. Esto plantea la necesidad de trabajar huellas, marcas del recorrido por el propio proceso de escolarización procurando la generación de esquemas de acción alternativos; implica que también la re-visión del propio trayecto formativo se constituya en contenido de estas unidades curriculares.

El campo de la práctica otorga especificidad a las unidades curriculares que lo conforman como un trayecto formativo que posibilita en el alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. En tal sentido, compromete una doble intelección: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y los contextos en que las mismas se inscriben; es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y las que remiten al sujeto de estas prácticas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica.

La Residencia cierra el trayecto específico que se propone para este campo, concebida ésta como el período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehiculizar un nexo significativo con las prácticas profesionales. En una o dos unidades curriculares (según los niveles para los que se forme), necesita llegar precedida de microexperiencias que desde diferentes figuras- ayudantías, adscripciones u otras- permitan anticipaciones a las complejas responsabilidades que implica para los estudiantes asumir las exigencias de este tramo.

Como nota distintiva, la Residencia implica siempre una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: “Institución Formadora” e “Instituciones de Residencia” en las

que los estudiantes realizan la experiencia. Esta doble referencia se estructura en una serie de etapas cuya organización e implementación responde a la objetivación-materialización de un conjunto de demandas acordadas por los responsables de ambas instituciones y otras planteadas por los distintos sujetos involucrados en la propuesta de formación. Espacio socioinstitucional orientado a favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

La enseñanza en este campo: ¿Para qué?

En apretada síntesis, para facilitar la comprensión en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, de las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

Los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitan abordar los problemas de su tiempo. Esto requiere articulaciones múltiples y diversas entre el adentro y el afuera escolar, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Requiere a su vez proporcionar, a los docentes en formación, las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura, y desde allí elaborar diseños referenciales que propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida.

Las propuestas de formación, y en particular las relativas a las Prácticas y Residencias, necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y desiguales, de profundización en las distancias sociales y culturales, con indudable impacto en las prácticas educativas. En relación a ello, la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico,

artístico, filosófico) y no sólo los resultados. La formación en los aspectos pedagógicos se fundamentará en las propuestas de los profesores, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello. La formación contextual permitirá al estudiante-maestro/profesor reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos como una constante, lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos.

Esto significa por cierto, distanciarse de propuestas concebidas intramuros. Propuestas que muchas veces dejan al margen el sentido mismo de la idea de formación, por la naturalización de ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización, ritualización, más allá incluso de los propósitos planteados explícitamente en algunos casos.

¿qué modalidades cabría pensar para la enseñanza en las unidades curriculares de este campo?

Hoy se admite ya, de manera generalizada, que el campo de las prácticas como parte de la propuesta para la formación inicial de docentes independientemente de los ámbitos de su desarrollo, plantea la integración de unidades curriculares a lo largo del trayecto formativo como una línea curricular que atraviesa todo el Plan de Estudios.

No obstante, cabe señalar que el campo de la práctica necesita para hacer efectiva su potencialidad, procurar una pertinente, sistemática y continua articulación con los contenidos del campo de la formación general y específica que debiera darse en doble vía, enriqueciendo recíprocamente los aportes entre campos, única alternativa para evitar la posible asignación de sentido aplicacionista al campo de la práctica.

En sus justos términos la idea sería avanzar en términos de complementariedades creativas. Ello implica que estos espacios no pueden bajo ningún concepto restringirse a organizar el trabajo en terreno, el trabajo en campo dissociado de teoría. La idea es que, en función de

las problemáticas en las que se haga foco en cada caso, se retomen aportes de otras unidades curriculares en perspectiva integradora, sin abandonar nunca la labor teórica.

El Campo de la Práctica, en este encuadre, requiere una construcción multidisciplinaria factible a partir de la necesaria integración de aportes de los Campos de la Formación General, la Formación Específica y los relativos a las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma. En tal marco de relaciones, este campo procura una permanente articulación teoría-empiría, para lo cual, en función de los ejes propuestos en cada caso, se entiende fundamental retomar las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos. Perspectiva que garantiza, según se señalaba, el desmarque del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas respecto de la formación teórica. Ello requiere un tiempo y espacio para esta construcción colaborativa y en complementariedad en el que participen profesores responsables de diferentes unidades curriculares y en el que le cabe asumir un papel central al docente a cargo del Campo de la Práctica Docente en cada año.

Respecto de las Residencias es central reconocer en ellas la importancia de combinar el trabajo conceptual con la tarea en campo. Esta última, tiene como propósito una aproximación a la realidad educativa y al análisis de la tarea docente en contexto, posibilitando a los futuros maestros y profesores (recuperando aprendizajes en unidades curriculares previas) construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos de su futura tarea y de los complejos contextos en los que les tocará actuar. Ello supone una secuencia en la que se articulen experiencias en terreno con desarrollos conceptuales tanto en los momentos destinados a la observación como a los de elaboración e implementación de propuestas pedagógico-didácticas. La aproximación a la institución y el aula no debieran plantearse como instancias inconexas, lo que implica una modificación de pautas de trabajo recurrentes en la formación de docentes para la fase de observaciones. En razón de ello, se sugiere iniciar el acercamiento a la realidad recuperando los aportes de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa en tanto este abordaje facilita dar cuenta de los fenómenos indagados reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías pre-construidas, como ocurre generalmente cuando se parte de la observación

excesivamente pautada. Esta opción, a la vez teórica y metodológica, demanda una permanencia más prolongada del alumno (y también de los formadores) en el campo y revaloriza el seguimiento con cierta continuidad de unidades de trabajo definidas en una programación docente. La extensión en el tiempo del período de observación tendrá que manejarse de modo flexible, en tanto se estaría priorizando no un criterio cuantitativo sino la posibilidad de captar, a los fines de análisis, las unidades observacionales integradas. Se propone por lo mismo, en el marco de la Residencia, una secuencia que contemple abrir con un trabajo reflexivo que permita visualizar lo diverso, reflexionar sobre la posición social del residente, romper con la reproducción acrítica, sostener una entrada respetuosa de sujetos e instituciones en sus singularidades, diseñar e implementar propuestas didácticas integradas.

En tanto en los procesos de formación de docentes históricamente se aludió a la ausencia o desvalorización de aspectos vinculados a las prácticas, nos importa sostener que esta afirmación constituye una falacia, en tanto las prácticas son constitutivas de la vida cotidiana en las instituciones formadoras. Lo que efectivamente se advierte como una vacancia es la apertura a espacios que habiliten procesos reflexivos que coloquen como objeto de indagación a estas prácticas. Esto significa dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. Narrativas que desafían a los formadores a transparentar, hacer explícita las relaciones fundantes entre *acciones*, *decisiones* y *supuestos* nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de las mismas en situaciones concretas. Probablemente, esto constituya un desafío central en términos de habilitar la deconstrucción de modelos internalizados lo que no es posible sin que medie respecto de los mismos una necesaria objetivación, una posición de reflexividad crítica.

La inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente, adquiere especial importancia al plantear acciones en el marco de otros espacios sociales que educan, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. En este marco la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y

diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Para ello se entiende que es necesaria una mirada pedagógica de sentido amplio en la inclusión de estos espacios de la comunidad que tienen potencialidad educativa, sin necesidad de forzarlos al “formato escolar”. En tal sentido, se requiere adoptar una actitud de alerta orientada a evitar que instituciones sociales se terminen “pedagogizando” en su inclusión a un formato que no le es propio.

Asimismo, tener en cuenta los recaudos pertinentes, cuando se incluyen instituciones educativas que participan como co-formadoras en diferentes instancias de trabajos de campo con inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles que culminan en las Residencias. En este sentido, este Campo conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados. Reclama una especial atención a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.

Significada de este modo, la relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas y, desde allí, asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo la colaboración y la apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento. Perspectiva de reflexividad que teórica y metodológicamente, requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político.

Lo señalado plantea una particular perspectiva de construcción del lugar, como lugar social por parte de quienes actúan en el lugar de formadores en este campo. La mención al plural alude a que junto al *profesor a cargo de la Unidad Curricular* del Campo de la Práctica Docente, en diferentes momentos, se integran *profesores de otras unidades curriculares*; a su vez, dada la doble inscripción institucional, a *directivos, maestros y profesores* de instituciones educativas y *educadores* en el caso de organizaciones sociales.

Además, a la hora de referir a modalidades, importa enfatizar que la enseñanza en el campo de la práctica docente suele presentar una situación paradójica. Es posible no “salir del aula” y de todos modos plantear actividades que habiliten el análisis de prácticas docentes y de la enseñanza a diferentes escalas. Por el contrario, se pueden multiplicar “salidas”, “visitas” que deriven en la mera acumulación de material empírico, sin que esto redunde en una ampliación de los registros de modos diversos de manifestación de estas prácticas en relación a sujetos y situaciones particulares. En esta dirección, narrativas de experiencia y estudios de casos se enriquecen si junto a recursos, medios y materiales curriculares de uso frecuente se incorporan diversos soportes y formatos accesibles desde las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Social. De ahí el requerimiento de metodologías muy distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos canónicos. A su vez, en el marco de estos abordajes, suspender tanto los juicios totalizantes como las visiones unilaterales, reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en estas prácticas. Asumir en consecuencia, una perspectiva multirreferencial donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen también posiciones centrales.

En este sentido, se recupera el enfoque socio-antropológico, en particular de la etnografía en la investigación educativa, desde una relectura enraizada en la tradición antropológica, redefiniéndola. Enfoque que sostiene básicamente que la mirada es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas, los trazos que la historia deja en los sujetos sociales, lente con la que se acostumbra a mirar la escuela y el aula. Categorías heredadas que obturan la posibilidad de dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan y de la dinamicidad que se constituye en historia no documentada, justamente la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque y que sienta sus raíces en la

recuperación de “lo cotidiano” como categoría central, teórica y empírica. Enfoque luego complementado con desarrollos desde la narrativa en investigación educativa que, en la perspectiva que se adopta, dan lugar a una ampliación y profundización en términos teórico-metodológicos. Lectura que demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo, que en muchos casos las caracteriza. Apoyarse en cambio en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen particularmente por encontrar nuevas formas de acceso a las situaciones objeto de estudio. Procesos que reclaman una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en practicantes y docentes orientadores como en los sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación.

Conjunto de redefiniciones, que no se nos escapa, demandarían para su concreción tomar distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, asociada a perfiles prefigurados que tipifican las culturas del trabajo y la formación para la docencia. Aproximarnos en cambio, a una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal, desde lo social, lo político y lo ético que es lo que sostenemos y proponemos. Por cierto, ello implica asumir un giro sólo factible en el marco de políticas educativas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, el fortalecimiento del lugar social de los docentes en el campo educativo a partir de restituirles una posición pública autorizada.

Formación en y para las prácticas y profesionalidad docente ¿qué relaciones?

En este marco, es donde se recupera el concepto de profesionalidad ampliada que concibe al docente como sujeto-autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención, en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones. Un docente que signifique la especificidad de su práctica en tanto práctica social vinculada al trabajo con el conocimiento y por lo tanto se asuma decididamente

como trabajador intelectual. Un docente que sea capaz de dar sentido, razones; que no sólo actúe sino que además evalúe las consecuencias, los efectos de sus intervenciones y genere cursos alternativos sobre la base de ampliar en forma permanente sus marcos conceptuales. Un docente que, a partir de reconocer simplificaciones impuestas desde las teorías implícitas, el poder de los conocimientos previos, estereotipos, prejuicios, guiones iniciales, sus propias resistencias, avance sobre las mismas; un docente que se lance a generar sus propias producciones partiendo de la sistematización de experiencias, documentándolas; un docente que asume el desafío de tomar la palabra, hacer memoria, y compartirla en el relato; que se arriesgue también a la escritura desde un lugar de autoría. Aventura intelectual a partir de la cual se permita trascender los límites de un tiempo y espacio acotados, escenarios, escenas y guiones cristalizados y, hacerlo, pues desde allí y junto a otros legitima una prueba de identidad.

Esta perspectiva enfatiza la necesidad de pasaje de una visión funcionarizada, de legitimidad delegada que sostiene a los docentes en una posición subordinada, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada, que tiene emergencia desde la construcción del asociativismo docente. Ello implicaría una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado y en qué direcciones lo utilizan para informar sus prácticas. De ahí la idea de profesores que se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas, dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente.