

El impacto de la práctica docente en la formación de los profesores: el caso de Artes Plásticas

The impact of teaching internships in teacher training: the case of Plastic Arts

Raquel María Córdoba Vázquez*
Ana Cecilia Palacios
Diego Sierra

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: “Estudiantes de Educación Superior. Perfil socioeconómico y social. Trayectorias académicas y curriculum vivido”. Propone una reflexión sobre el impacto que tiene sobre los estudiantes la experiencia de la práctica docente, considerada como recorrido que actualiza imágenes de la propia trayectoria educativa, pero que al mismo tiempo exige proyectar un nuevo rol social, una trama a partir de las decisiones que la misma práctica va planteando a lo largo del recorrido, en el encuentro con los alumnos, con los propios saberes, en los desafíos que se plantean día a día en el enseñar, en los interrogantes que comienzan a generarse. Las prácticas analizadas se llevan a cabo en el marco de la materia Didáctica Específica y Residencia Docente del Profesorado en Artes Plásticas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Como metodología se propone el análisis de los relatos realizados por los estudiantes en sus *Memorias de la Práctica* y supone poner en juego categorías que se relacionan con la propia trayectoria formativa en lo relativo al campo disciplinar (formación artística realizada en la Facultad de Artes – UNT) y la perspectiva que esto proyecta sobre la práctica docente.

Práctica docente– trayectoria –narrativa – saber disciplinar –formación pedagógica

* Universidad Nacional de Tucumán. CE: rachelmcv22@hotmail.com

This paper is framed in the Research Project: Students of Superior Education. Socioeconomic and Social Profile. Academic trajectories and lived curriculum.” It proposes a reflection on the impact that the experience of the teaching internships, considered as a track that updates images of the educative trajectory itself, while at the same time demands projecting a new social role, a network arising from the decisions that the internship itself poses over the course of its track in the encounter with the students, with their own knowledge, in the challenges that arise daily with teaching, in the questions that start to come up. The analyzed internships are carried out in the framework of the Specific Teaching Approaches and Teaching Residency of the Plastic Arts Teaching Degree of the College of Philosophy and Literature of the National University of Tucuman. The methodology proposes the analysis of what was related by the students in the Memories of the Internship and supposes the proposition of the categories that relate to the educative track itself as it relates to the disciplinary field (artistic education carried out in the College of Arts – National University of Tucuman [UNT, for its acronym in Spanish]) and the perspective that this projects over the teaching internship.

Teaching internship – Trajectory – Narrative – Disciplinary knowledge –
Pedagogic training

Introducción

Pensar en el impacto de la práctica en formación docente implica tener en cuenta de qué modo el contexto de las aulas cuestiona la propia perspectiva sobre la escuela, en un momento particular en la vida del estudiante y esto es, cuando está próximo a ejercer un nuevo rol en la sociedad: el de educador. Y cuestiona porque pone en valor aspectos de la propia trayectoria formativa quizás desdibujados y exige redefinir concepciones idealistas para sostenerlas o actualizarlas. Plantea constantes interrogantes sobre los límites y las posibilidades de aprender y enseñar y sobre la importancia de tales procesos en la vida de las personas, en la relevancia social que esto supone. Sin embargo, como se señala anteriormente, permite encontrar nuevo sentido a las marcas, a los trazos que la experiencia educativa fue proyectando y que

significan la posibilidad de ser y estar en el mundo, de posicionarse en vida social desde un rol activo y consciente.

Si se tiene en cuenta que la práctica docente como parte de un trayecto de formación, implica también dar cuenta de la complejidad de un campo disciplinar en un contexto asimismo complejo como es el aula, es posible observar la trascendencia de la misma experiencia formativa. En el caso de los estudiantes de Artes Plásticas que llevan a cabo estas prácticas como parte de la formación docente superior, realizan las mismas al final del cursado y habiendo aprobado el 75% o en su totalidad de la Licenciatura de Artes Plásticas, como asimismo después de haber aprobado la mayoría de las materias pedagógicas. Es decir, cierran su formación disciplinar y didáctica con estas prácticas.

Es por esta situación en que se considera relevante analizar el impacto de estas experiencias en las aulas, pues significan espacios y tiempos de poner a prueba y de proyectarse en la conformación de la identidad como docentes.

La palabra de los estudiantes

Para el análisis se presentan tres fragmentos de relatos realizados por estudiantes durante los años 2013-2014.

Relato 1

Al pensar en mi práctica en la escuela Sarmiento, no puedo dejar de pensar en mi experiencia acumulada, y en cómo la práctica, me ayudó a posicionarme en otro lugar, como docente, pero sobre todo como docente de arte.

Uno de mis temores era no lograr un buen vínculo con el resto del plantel docente. Realizar las prácticas en la escuela que yo estudié fue fuerte. Volver, encontrarme con profesoras. Yo me fui muy enojada de la escuela, porque sentía que no me había dado ninguna oportunidad de poder aprender arte. Las clases de historia del arte eran nefastas, la profesora que tuve en plástica, era muy light. El único buen recuerdo que tengo, es de la maestra que tuve en la primaria, la Señorita Celia. Al llegar a la escuela como practicante, me dio mucho miedo de no estar a la altura de las circunstancias, y que mis antiguas profesoras digan “mirala a la rebelde esta, ahora quiere ser docente”. Pero poco a poco me fui aclimatando.

En cuanto a la enseñanza en sí, fue durísimo, primero porque pensaba “estas chicas tienen mucha cultura general, capaz ya sepan todo lo que les voy a proponer y se me rían”, y también tenía miedo que me critiquen en relación a la profesora titular. Pero al encontrarme con el grupo, y al afianzar la secuencia de contenidos y las actividades que pensaba proponer, eso fue desapareciendo. Tenía que poder encontrar el punto de unión entre mis intenciones y los contenidos que me tocaban...la verdad me resultó bastante difícil, pero lo logré.

El primer día de clase fue terrible, estaba muy nerviosa. ¡Sentía que estaba por rendir un examen, que tenía que proponer una situación, y además de eso tenía que resultar un aprendizaje!

Planifiqué la clase, pero creo que me faltaban elementos de ayuda, como valerme de un Power Point. Presenté la actividad, pero faltaba explicación, datos para que las chicas puedan realizarla. Me entró una desesperación y desilusión tremenda. Al terminar la clase, la profesora me dio unos consejos, que me sirvieron muchísimo. Me faltaron elementos conceptuales, para poder realizar la tarea. Eso, me llevo a la reflexión de mi labor como docente en general, y en como uno cree o da por sentado que los chicos saben cosas, y exige una actividad, como si ellos tuvieran todo el conocimiento y experiencia que tenemos nosotros en cuanto a lo disciplinar.

De ahí en más, traté en general de considerar qué elementos doy, que resultados esperar; qué es lo que enseño; cuáles son los elementos para afianzar ese conocimiento.

Cuando pienso en el cursado de la materia en sí de la Práctica, me genera una reflexión. Cuando entré al sistema educativo, tomé todo como venía, como veía, y como me decían. Si bien creo que planteé un par de propuestas que considero novedosas a lo que veía en general, es como que había tomado las maneras de los otros, y nunca reflexioné en función de cambio, cosas como el programa, la evaluación, que yo puedo tomar los contenidos y hacer una propuesta propia a partir de los mismos. Es más, había tomado hasta mañas heredadas, que después fui cuestionando, y diciendo – No! ¿por qué tiene que ser esto así? Ahora me siento de alguna manera, protagonista, y con la posibilidad no solo de producir cambios, sino también de justificarlo desde lo teórico. Me parece que conocer las leyes, me puso en otro lugar. Ya no cuestionando desde el disgusto, sino sabiendo que hay una

ley (sobre todo la última) que me ampara en el actuar.

(F.C)

Relato 2

Ante todo, destaco que mi práctica fue sobre todas las cosas un laboratorio, y esto lo digo en un doble sentido: por todo lo que pude experimentar y por tratarse de una situación en la que lo que iba ocurriendo era puesto permanentemente “en el microscopio”.

La primera gran problemática que se me presentó fue la selección de los contenidos y las actividades a realizar, y cómo estructurarlos teniendo en cuenta los límites dados por el número de clases con que contaba. El espacio se denomina “Historia del Arte”. Esta orientación da mucha importancia a que el estudiante centre su atención en la utilidad del arte en la sociedad a través del tiempo, y en la relación entre la sociedad y el contenido y la forma de las obras de arte. Estos programas tienden a ser de carácter más verbal e “intelectual”.

En cuanto a los contenidos seleccionados, puedo observar que fluctué entre dos aguas: por un lado estaban aquellos que habían sido la base que me dio la facultad de artes, con un enfoque más tradicional, y por otro los contenidos de un planteo que rescataba más lo latinoamericano, basado en la mirada de pensadores como Alejo Carpentier o Carlos Fuentes, que sostienen que América siempre fue barroca. Esta mirada se apoya en lo que destaca Boix-Mansilla (1996) como uno de los objetivos de la educación para la comprensión: que los estudiantes sean capaces de desarrollar su propia identidad, en la medida que cuestionan su visión etnocéntrica y egocéntrica. Además, el planteo de Carpentier sustenta una posición de base diferente, puesto que no asocia la palabra a una época y un lugar geográfico determinado, sino a un estado del espíritu.

Mi investigación monográfica tomó ese rumbo debido a que yo había seleccionado una serie de videos para trabajar los contenidos. En ellos, el tema del arte colonial se desarrollaba haciendo base no tanto en el concepto de una historia del arte sino en el de una historia de las imágenes como portadoras de significados diversos que en muchos casos inclusive transmiten sentidos contradictorios.

Mi intención era que las estudiantes pudieran acceder a ese lenguaje no sólo desde

lo receptivo sino también a través de la producción de mensajes propios.

Luego de finalizada la práctica, tomé conciencia de que, si bien yo había decidido plantear un curriculum centrado en la comprensión de la cultura visual, en el fondo no me sentía segura de lo que estaba haciendo, y quizá por eso me aferré a la “seguridad” que me daba el hecho de dar los contenidos de la forma en que me fueron enseñados en la facultad. De allí resultó un curriculum “inflado” de contenidos que debilitó la propuesta. En resumen, creo que, tal como acertadamente se remarcó en las clases a las que asistí durante el cursado del espacio, la didáctica no es en abstracto, sino que se desprende del contenido. Ante tal variedad y cantidad de contenidos desarrollados, estos en alguna medida se “llevaban puesta” a la didáctica.

La práctica me dio la posibilidad de poner en valor las experiencias de enseñanza, y comprobar sus resultados de un modo más sistemático.

(G. M.)

Relato 3

Para iniciar este análisis he pensado muchos recorridos posibles entre ellos el primero de los desafíos con el que me enfrento mi práctica. Debo decir que los primeros pasos de construcción del libreto exigieron una relectura, reorganización y principalmente creo que fue re-aprender los conocimientos que adquirí en la facultad de artes. Así como se definiría al Renacimiento como un re-nacer, lo fue para mí en amplios sentidos encontrarme con un conocimiento que creía totalmente aprendido. En este camino pude ir relacionando aquello que en Didáctica y Curriculum, era solo un concepto hasta entonces, que se denominaba “conocimiento base” del docente.

Una vez que se van asentando los conceptos resulta ser la práctica misma una tarea más responsable, porque las teorías puestas en discusión aquí tienen lugar por primera vez, estas no ocurrieron en otro ámbito académico que bien puede haber sido el de la facultad de artes, como si en ella no se dieran en otro nivel procesos de enseñanza y aprendizaje, como sino no nos encontráramos frente a desafíos compositivos, estéticos y teóricos.

En este camino de las practicas pensarse docente requiere de formularse unos cuestionamientos y no quedar allí sino poder sacar ciertas verdades a la luz, por ello

pensarse docente hoy, ya es un cuestionamiento, pensarse docente de arte, ya implica otros más. Por ello el recorrido de cuál fue el lugar de la educación artística en los programas educativos nos asoma a las respuestas planteadas recientemente y a plantear que distintos momentos históricos del país llevaron adelante distintas políticas sobre la educación artística. En los mismos se pueden analizar ciertas crisis que con el tiempo persisten y se hacen evidentes en los programas educativos, el concepto de arte y distintas definiciones llevan claramente a caminos muy distintos. Pensar de dónde venimos permite formularnos hacia dónde vamos y sobre todo para quienes empezamos el camino de la docencia resultan cruciales si es que no queremos seguir repitiendo los vicios y preconcepto del educador de arte. Repeticiones de mostrar un artista o su obra sin hacer anclajes con el contexto, su historia. Pensar que la producción de los artistas no son hechos aislados sino que se dan dentro de un contexto por lo tanto es necesario un abordaje profundo si queremos lograr aprendizajes significativos.

La práctica misma, por otro lado, incentivó a la búsqueda de nuevos materiales o de otras herramientas que ayudaran a conectar a las chicas con los contenidos que desarrollamos, no siempre terminando en actividades concretas y reales pero si personalmente me llevo a repensar los materiales, las imágenes, videos, las técnicas me puso en el lugar de la exploración y en ella en el encuentro inagotable con el aprender.

Pensando en el inicio y finalización de las prácticas no me encuentro en el mismo lugar, donde al inicio invaden las dudas más que las certezas ya concluidas quedan más firmes algunas ideas o proyectos de cómo llevar a cabo una clase, cuál es el lugar del docente, de los tiempos y espacios en el aula. Me atrevo a decir que la clase ideales aquella donde hay participación, donde se debate, se critica y de esta manera se construyen los aprendizajes significativos. Cuando se puede trasladar ese concepto esa idea a otras de otros tiempos, cuando las chicas logran explicar un tema y relacionarlo, cuando pueden encontrar ejemplos.

Los conceptos ideales de mi clase no se dieron así, claramente hice intentos de escuchar la palabra de las chicas, de tratar de poner en relevancia aquellos acertados, de indagar más si ellos no eran claros, de cuestionar lo que de primer momento ellas calificaban de “bien” o “mal”. Es mi desafío en esta nueva carrera de

crear los espacios de construcción de conocimiento.

“El conocimiento es poder” sería la frase para sintetizar lo que pretendo decir, lo que creo y lo que intentare brindar como docente. Lo vivifique claramente en mí y en mi elección de haberme decidido a iniciar el profesorado y a pesar de los obstáculos a concluirlo.

(C.A.)

El relato como metodología de investigación

El relato permite mirar la propia experiencia desde la narración, contar, a través de la reflexión y la construcción de un discurso, sobre lo vivido. Exige un desdoblamiento. Se trata de la construcción de una *identidad narrativa* (Ricoeur, 1983-1985, citado en Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C., 2008) en la cual se da sentido a los hechos vividos, otorgando una lógica, una organización que responde a la narrativa, a la complejidad, al caos, simultaneidad de las vivencias registradas en la memoria. El desdoblamiento exige un distanciamiento de la propia experiencia y ofrece una perspectiva desde la cual se mira esa experiencia. No se pueden cambiar los hechos, las decisiones tomadas, el rumbo de la historia, pero si la posición desde la cual se los observa en el presente y extraer de ellos una lección de vida y el margen de libertad para decisiones futuras.

En el caso de este trabajo que se enmarca en un proyecto de investigación que aborda la trayectoria del estudiante y el curriculum vivido, se considera pertinente para analizar desde la narrativa de ese estudiante, qué aspectos de la práctica docente y la residencia en las instituciones escolares, marcaron de alguna manera con nuevos trazos las representaciones que se tenían sobre la disciplina (las artes) y la docencia, pilares sobre los que proyectó la vida profesional futura. Recoger al mismo tiempo, los resultados de su trayectoria y someterlos a una narrativa, que permita construir respuestas a interrogantes que la misma práctica fue planteando.

A pesar de que dichos relatos forman parte de un documento de cátedra como es la *Memoria de la Práctica*, revelan un posicionamiento autorizado por la misma práctica: el estudiante ya realizó su recorrido en un sistema de laboratorio, donde se prueba, se discute, se construye el mismo. En su relato puede ya distanciarse y reflexionar sobre el proceso, realizar su propia cosecha de aciertos y dificultades,

recogiendo la enseñanza de situaciones vividas, de decisiones tomadas y de respuestas logradas. Sin embargo, en los relatos pueden observarse los criterios sobre los cuales la cátedra organiza su propuesta curricular, esto es, una *concepción epistemológica de la didáctica* fundada en un compromiso con la práctica, que se revela en una *reflexión sobre la acción* (Schön, 1983, citado por Contreras Domingo, 1994). Esta concepción implica que el conocimiento se construye en la acción, manteniendo una especie de “conversación reflexiva en una situación única e incierta” (Schön, 1983, citado por Contreras Domingo, 1994), de modo que el saber y el hacer son inseparables en el campo de la acción, en relación a situaciones concretas.

Como parte del proceso de investigación, al tratarse de estudiantes que se encuentran al final del trayecto formativo, el relato permite analizar el impacto del curriculum en las trayectorias, en las concepciones que se forman, en las representaciones que generan el encuentro con la cultura y la educación.

Categorías de análisis

Las categorías que se proponen son las siguientes:

1. El saber disciplinar. Representaciones que genera y su actualización en el terreno de la práctica.
2. Lugar del contenido como elemento estructurante de la actuación en el escenario del aula.
3. Aportes de la formación docente para resolver desafíos de la práctica.

Respecto de la 1ª categoría, en los tres relatos se revelan posicionamientos diferentes de cada una de sus autores frente al saber disciplinar.

En el relato Nº 1, se observa inseguridad en relación a lo que se sabe y al mismo tiempo, se transfieren modos de abordaje de los contenidos (escasa conceptualización de contenidos artísticos, centrados en la práctica), conocimiento considerado acabado y propuesto de este modo a los alumnos del nivel secundario.

En el relato 2, se observa una clara modificación de su perspectiva de la Historia del Arte y del abordaje del repertorio a partir de las exigencias de la práctica, como así también, la búsqueda de estrategias y recursos diferenciados para la presentación en el aula. Sin embargo, la impronta de la formación disciplinar sigue siendo importante al momento de seleccionar y secuenciar contenidos, lo cual resulta evidente en sus

expresiones: *me aferré a la “seguridad” que me daba el hecho de dar los contenidos de la forma en que me fueron enseñados en la facultad. De allí resultó un curriculum “inflado” de contenidos que debilitó la propuesta.*

En el relato 3, se presenta la necesidad de relectura del saber disciplinar, un reencuentro con lo aprendido y consolidado a instancias de una selección de contenidos que deberán ser transmitidos, que entrarán en el terreno complejo del aula.

En lo referido a la 2ª categoría, el contenido se revela como elemento estructurante de la práctica, generando desde preocupación, ansiedad (relato 1), cuestionamiento a lo aprendido y algo que lleva a la reflexión y a la toma de decisiones (relato 2), cambios importantes en concepciones sobre el arte basadas en *“vicios y preconceptos”*.

En lo relativo a la 3ª categoría, en el relato 1, se observa que la formación didáctica permite cuestionar posicionamientos (*“mañas heredadas”*) frente a la tarea de enseñar (*“había tomado las maneras de los otros”*), y tomar cuenta de un desempeño irreflexivo (*“nunca reflexioné en función de cambio”*) del cual no se estaba convencido (*“Ya no cuestionando desde el disgusto”*).

En el relato 2, el conocimiento didáctico alienta un proceso reflexivo crítico que, aunque no es suficiente para cambiar modelos fuertemente arraigados (*curriculum “inflado”*), permiten visualizar esta problemática (*“la didáctica no es en abstracto, sino que se desprende del contenido. Ante tal variedad y cantidad de contenidos desarrollados, estos en alguna medida se “llevaban puesta” a la didáctica”*).

En el relato 3, se observa una nueva seguridad con respecto a la labor docente, habiéndose despejado algunas dudas, que se convirtieron en certezas, concepciones idealistas (*“clase ideal”*) pero que aportan soportes importantes para la proyección al futuro desempeño docente. Se reconoce que lo ideal no se logró, pero que hubo intentos en esa dirección y se adoptan como experiencias significativas que pueden replicarse. Puede apreciarse claramente una reflexión entre la teoría (Didáctica y curriculum) y la práctica (conocimiento experimentado, vivenciado, en acción).

En todos los relatos es indudable el ejercicio de la reflexión que permite

reconstruir lo vivido y otorgarle el valor de experiencia interpretada, esto es, sujeta a procesos de reconstrucción a fin de extraer conclusiones, relacionar, os aportes teóricos o aprendidos durante el cursado de las materias pedagógicas y la realidad del aula.

Algunas conclusiones

Para concluir resulta relevante lo planteado por Dicker y Terigi (1997 citado en Edelstein, 2015) quienes reconocen dos características aparentemente contradictorias en la formación: *“ser resistente a la práctica y ser permeable a ella”* (Edelstein, 2015, p.84). Es decir, resistir a los mandatos institucionales y que reproducen esquemas aparentemente incuestionables y cuya impronta coloca a los sujetos en un lugar pasivo y de ejecutores irreflexivos. Ser permeables en el sentido de proponer los futuros docentes de *“esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en las instituciones educativas y sus propios desempeños en ellas se hagan inteligibles”* (Edelstein, 2015, p.85).

Tomando estos conceptos, se considera que el trayecto de la formación pedagógica de estas estudiantes les proporcionó esos esquemas conceptuales y prácticos que les permitieron giros cualitativos en sus concepciones, cuestionamientos a los saberes disciplinares y la toma de decisiones en lo relativo al diseño y acciones de la práctica. Por otro lado, permiten como admite Schulman (2005) en el proceso del razonamiento encontrar la importancia de la conceptualización, reflexión transformación, evaluación.

Por otro lado, las situaciones de enseñanza se dan siempre en contextos complejos e irrepetibles, por lo cual las soluciones a las problemáticas planteadas no son fijas, ni garantizan la resolución exitosa en todos los casos. Proponer el esquema conceptual como dispositivo que convierte algo de la experiencia en algo posible de analizar y cuestionar, plantearía un modo de posicionarse en la vida institucional, constituyendo alternativas para el cambio.

Al finalizar la práctica, la reflexión en estas estudiantes habilita un recorrido por la experiencia que no sólo cierra un proceso, sino que permite el reconocimiento de la propia identidad como ser formado en un campo que genera un ser y estar en el mundo, perspectivas sobre la realidad y más específicamente una visión sobre los

alcances del conocimiento y de los procesos educativos.

Bibliografía

Contreras Domingo J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (2008). *La investigación con relatos de vida. Pistas y opciones del Diseño Metodológico*. (PSYKHE, 2008, Vol. 17, Nº 1, 29-39) Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Malet, A. M. & Monetti, E. (Comps). (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Schulman, L. (2005): "Conocimiento y enseñanza: fundamentos para la nueva reforma" En Revista de "Currículum y formación del profesorado", 9, 2 2005.

Terigi, F. (2007) "Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículo* escolar", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.