

¿Qué formación para la práctica en la formación de profesores? Un intento de visibilizar la pedagogía de la formación¹

Alicia Merodo

Resumen

Este artículo describe la propuesta pedagógica de una materia orientada a la formación para la práctica docente. Con la idea de visibilizar las decisiones vinculadas con la enseñanza, se explicitan fundamentos, principios, dispositivos, estrategias y recursos. Se parte de un concepto amplio de “pedagogía” incluyendo formas de interacción, dispositivos y estructuras organizacionales. En este sentido, lo que aquí se desarrolla pone el foco en dar a conocer cómo hacer para que los estudiantes se conviertan en algo, más que cómo hacer para que sepan algo.

La propuesta de enseñanza apunta a la construcción individual de la identidad docente, dentro del conjunto limitado de posibilidades enmarcadas por rasgos típicos de la profesión docente en un contexto histórico.

Algunos interrogantes atraviesan la presentación: ¿a través de qué procesos de socialización y no solo de instrucción se da la formación? ¿Qué características presentan los procesos sistemáticos de iniciación a la práctica docente? ¿Qué oportunidades se dan a los estudiantes para que adquieran lo que se requerirá de ellos en los ámbitos laborales?

Abstract

This article describes the pedagogical proposal of a subject-oriented training for teaching practice. With the idea of making visible the decisions involving in teaching, foundations, principles, devices, strategies and resources are made explicit. A broad concept of “pedagogy” is sustained, including forms of interaction, devices and organizational structures. In this sense, what is developed

here puts the focus on how to raise awareness for students to become something more than how to do so for they know something.

The proposal aims the individual construction of teacher identity, within a limited set of possibilities framed by typical features of the teaching profession in historical context.

Some questions run through the paper: "what processes of socialization and not only instruction do give training? What characteristics have systematic processes of initiation into the practice? What opportunities are given to the students to acquire what is required of them in the work environments?"

¿Qué formación para la práctica en la formación de profesores? Un intento de visibilizar la pedagogía de la formación

Introducción

El propósito de este artículo es describir la propuesta pedagógica de la materia Residencia de los Profesorados Universitarios de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Para ello se explicitan los fundamentos, principios, dispositivos, estrategias y recursos, visibilizando las decisiones vinculadas con la enseñanza, procurando de este modo someterla a "juicio crítico". Los fundamentos retoman los aportes de investigaciones y discursos que han circulado en el campo pedagógico en la última década sobre formación docente.

Se parte de un concepto amplio de "pedagogía" incluyendo formas de interacción, dispositivos y estructuras organizacionales. O sea, todo aquello que constituye el conjunto de un propósito y de una forma de acción educativa. Como dice Hamilton (1999) las pedagogías de la formación presentan un rasgo distintivo, nos dicen cómo hacer para que los estudiantes se conviertan en algo, más que cómo hacer para que sepan algo. Mas que centrarse en ¿qué debieran saber? nos recuerda la importancia estratégica de preguntarnos ¿en qué debieran convertirse?

La propuesta se relaciona con un sentido formativo más amplio –correspondiente a las instancias formativas del currículo– que apunta a la construcción individual de la identidad docente, dentro del conjunto limitado de posibilidades enmarcadas por los rasgos típicos de la profesión docente en un contexto histórico. Estos rasgos –tipo de prácticas y habilidades– y su identidad, están sometidos a restricciones propias de la profesión. Los procesos de formación de docentes, al igual que en otras profesiones, están dirigidos a adquirir, en un tiempo acotado, capacidades para una práctica compleja.

Algunos interrogantes atraviesan la presentación ¿a través de qué procesos de socialización y no solo de instrucción se lleva a cabo la formación? ¿Qué características presentan los procesos sistemáticos e intensivos de iniciación a la práctica docente? ¿Qué oportunidades se dan a los estudiantes para que adquieran todo aquello que se les requerirá en los ámbitos laborales? ¿Cómo se articula la formación en esta instancia con lo que deberán ser capaces de hacer una vez recibidos? ¿En qué medida estamos dando cuenta en la formación de influir en la capacidad real de las escuelas de hacerse cargo de la enseñanza?

El punto de partida...

Sennett relata que Benvenuto Cellini, el orfebre más famoso del Renacimiento, en su Autobiografía dice que “los secretos de su arte morirán” con él. Haciendo una analogía en jerga moderna el propio Sennett alude a la dificultad en la transferencia del conocimiento. Sostiene que esta dificultad persiste, tanto en los laboratorios científicos como en los estudios de los artistas. Se torna difícil para los científicos transmitir a los novatos la capacidad para indagar la presencia de nuevos problemas o para explicar la intuición, surgida de la experiencia. (Sennett, R. 2009)

Los dichos de Sennett (2009) en su libro *El artesano* invitan a reflexionar acerca de la dificultad que plantea la transferencia de conocimiento y surge el interrogante de por qué es tan difícil, por qué el saber se convierte en un secreto personal. En la transmisión

de los saberes que involucra la práctica docente se reactualizan permanentemente estos interrogantes, más aún por tratarse de una instancia de la formación en la que el imperativo está centrado en lograr la "incorporación" de las pautas de la formación. Esta propuesta constituye una hipótesis de trabajo posible, que intenta hacerse cargo de la dificultad de "transmitir los secretos del arte" y continuar de este modo la cadena de transmisión, el pasaje entre generaciones. En este esfuerzo de explicitación sucede lo que decía Jerome Bruner, tratar de hacer comprensible algo a otros no es más que la extensión del esfuerzo para tratar de comprenderlo uno mismo.

Residencia² inaugura lo que en otros planes de estudio se denomina trayecto, itinerario o campo de la práctica³ constituyendo el primer espacio de formación en el que los futuros profesores ingresan a las instituciones en donde desempeñarán su profesión. La materia se reparte entre el trabajo en la universidad y el "residir" en las escuelas, por un plazo limitado de tiempo, pero relativamente prolongado.

¿Cuál es el propósito formativo en cada instancia? ¿Cuáles las articulaciones de los propósitos en función de un sentido mayor? Las respuestas a estos interrogantes pueden ser variadas según las perspectivas desde las que se conciba el papel de la escuela y los docentes, y según las concepciones de formación docente que se sostienen. Desde la orientación que aquí se presenta, la formación de profesores comprometidos con la realidad en la que trabajarán implica el desarrollo de habilidades que les permitan conocer, comprender, analizar e intervenir en la cotidianeidad de la vida escolar y del trabajo docente.

Se espera que el proceso de aprendizaje de los futuros profesores favorezca la integración de la teoría y de la práctica⁴. Es decir, se rechaza la idea de que la teoría una vez incorporada puede ser aplicada en los contextos laborales. La práctica docente, en tanto práctica social, no es posible de ser pensada sin un discurso de acompañamiento que le confiere sentido y la legítima.

El esfuerzo explícito de fundamentar la práctica en la teoría y de revisar la teoría a partir de la práctica, supone entender la inexistencia de prácticas ateóricas –si bien estas teorías pueden ser implícitas e inconscientes -. Se entiende que no hay posibilidad de acceder a la “realidad” por fuera de las categorías conceptuales pero, al mismo tiempo, éstas son producto de un movimiento dialéctico con la realidad que intenta comprender. Para ello se procura la integración de los conocimientos académicos adquiridos a lo largo de la formación, con el contexto escolar y la realidad de las escuelas sosteniendo que, “la formación teórica implica, para el ejercicio de la docencia, un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado” (Litwin, 2008 – 34).

La confianza en la reflexión crítica, no desconoce la imposibilidad de fundamentar toda la práctica docente en el conocimiento racional y sistemático. Por el contrario, el trabajo docente está atravesado también por importantes márgenes de indeterminación, producto de la complejidad, multidimensionalidad e inmediatez que lo caracteriza. El mundo de lo escolar hoy, nos muestra a formadores y a profesores en formación, un conjunto de indicios, detalles, situaciones que ligeramente podrían designarse como de “raras”, “extrañas”, “sospechosas”, “queer”, “sin sentido” que aparecen como visibles a nuestra mirada como una invitación reiterada a desnaturalizar, a instalar el extrañamiento corriéndonos de lo supuestamente previsible de ser encontrado.

El trabajo que los estudiantes realizan parte de reconocer que la primera experiencia de un docente en una escuela, es su experiencia como alumno, su propia “biografía escolar”. Poseen conocimientos sobre la escuela y la enseñanza desde antes de iniciar su proceso formativo en la universidad. Este conocimiento influye aportando imágenes, modelos y prácticas que pueden entrar en tensión con lo que aprenden en el profesorado o bien, no ser las más adecuadas. Se intenta favorecer la toma de conciencia de las concepciones y modelos personales, su reflexión y crítica, a partir de cuestionar o interrogar lo que ven, creen y hacen y de desarrollar habilidades para hacerlo. El proceso de reflexión se torna vital

como una de las formas que permite visibilizar el pensamiento e ir construyendo una narrativa acerca de sí mismos como profesores.

En este sentido, se sostiene una concepción de la formación docente como un proceso continuo, en el cual la formación en la universidad constituye un momento, sustancial, pero solo un momento en la trayectoria profesional del docente, que continuará a lo largo de su carrera. En este contexto, la residencia no pretende constituirse en un émulo de la experiencia de ser profesor. Por sus condiciones particulares de cierta artificialidad, no es equivalente a la situación cotidiana de los profesores en ejercicio. Esto permite a los estudiantes reflexionar sin las tensiones y la responsabilidad de la práctica laboral. Para ello se procura que mejoren sus disposiciones y destrezas para desarrollar su propio aprendizaje para continuar aprendiendo en contextos diversos.

Las formas de trabajo intentan superar un modelo de docencia individualista —con las dificultades que implica—, pues se ha mostrado insuficiente para enfrentar los desafíos y problemas de los contextos actuales. El trabajo colaborativo, la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo de estrategias para la intervención escolar, no son habilidades que se desarrollan automáticamente con proveer condiciones materiales (espacios y tiempos) y no se reducen a la formación didáctica y disciplinar. Son susceptibles de enseñanza y de aprendizaje en contextos colectivos y colaborativos. Si bien esta es una aspiración que logra su concreción en el tipo de trabajo que se promueve desde la formación, la configuración del puesto de trabajo en las escuelas medias, en consonancia con la estructuración curricular, va instalando prácticas de trabajo individuales.

La modalidad que adopta la formación de profesores en la materia, expresa la influencia de teorías de la enseñanza y del aprendizaje. Se fundamenta en una perspectiva constructivista en torno al conocimiento, y en concepciones de la educación experiencial y del aprendizaje colaborativo. Estas concepciones recuperan el pensamiento y la afectividad de los futuros profesores como aspectos sobre los cuales influir. También aportan principios que

orientan decisiones en la materia, puesto que dan oportunidades para el logro de una autonomía creciente en decisiones de acción pedagógica y fundamentan la organización de experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión, en ámbitos de interacción entre profesores y estudiantes. Se aspira a una comprensión profunda del significado de las acciones y a una construcción paulatina de las tareas profesionales.

Estos modos de abordar la enseñanza requieren de estrategias y dispositivos para su concreción y de un trabajo sostenido y articulado en el tiempo. La concepción de trayecto o recorrido contribuye favorablemente al logro de los propósitos. Puesto que, el trayecto implica no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y que permite una secuencia y continuidad (Camilloni, 2009-17).

¿Cuáles son los principios pedagógicos que orientan las decisiones?

La pedagogía de la formación en materias concentradas en la formación para la práctica profesional docente requiere, para una mayor comprensión, hacer visibles los principios, fundamentos y criterios que orientan las decisiones acerca de la enseñanza y estructuran las prácticas pedagógicas⁵. Es una forma de explicitar cómo se concretan las intenciones. Se explicitan -y se ponen a juicio crítico del lector⁶- un conjunto de supuestos que orientan las decisiones pedagógicas y didácticas. Están organizados en ejes considerados centrales: a) desnaturalización de la mirada sobre lo escolar; b) observación sistemática; c) reflexión en la formación; d) recursos de la etnografía para comprender la práctica docente y la cotidianidad escolar. Estos ejes expresan perspectivas, visiones y modos de trabajo. Van más allá de lo que habitualmente se representa como el contenido de una programación⁷.

a) ¿Qué queremos decir con “desnaturalizar” la mirada sobre lo escolar?

La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la escuela se apoya en la idea de ofrecer a los estudiantes oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no sólo de intervención.

Los estudiantes ingresan o reingresan (Alliaud, 2002) a las escuelas con un cúmulo de conocimientos, representaciones y visiones, construidas históricamente, en torno a “lo escolar” y que actúan como focos -lentes- desde los cuales describen, interpretan, valoran aquello que observan⁸. El ampliar, complejizar e interpelar los marcos de referencia con los que ingresan a las escuelas, constituye un camino posible para pensar alternativas a las formas instituidas de funcionamiento de lo escolar en la medida en que se habilita el pensamiento. Como sostiene Litwin (2008) la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia.

El trabajar, a partir de las descripciones –como dice Fischman, G. (2006:235) “toda descripción es impresionista, y todas las impresiones son interpretables”- de las visiones e interpretaciones de los estudiantes -a partir de un registro singular de sus experiencias-, supone habilitar miradas acerca de la realidad educativa que observan e interpretan, promoviendo la reflexión de lo observado, de la mirada y de los focos con que se “leen” realidades escolares singulares.

El convertir lo que los estudiantes registran, a partir de sus singulares modos de mirar, implica poner a trabajar la biografía escolar con la que ingresan o reingresan a las escuelas. El apostar a desnaturalizar las miradas pretende incidir en aspectos profundos de la experiencia, con la intención de mejorar el impacto de la formación inicial frente a otras instancias formativas.

Ver como “no natural” lo “natural” produce un cierto extrañamiento. El extrañamiento como dice Schujman (2008:9) “es jus-

tamente la posibilidad de una nueva mirada, como si los hechos del mundo remitieran a un grado cero y se despojaban por un instante de las capas de sentido que no permiten ver su momento inaugural”. Detectar y detenernos en los indicios particulares permite poner entre paréntesis los sentidos totalizantes para reparar en los “detalles”. Pareciera haber allí unos “sentidos” que no estábamos pudiendo advertir.

b) ¿Para qué observar y mirar con atención?

“...en la matriz de lo visual también está inscripto aquello que no puede ser visto; cuáles son las lentes teóricas y conceptuales que quien analiza puede usar para hacer más inteligible lo que puede verse y lo que no (...). Todo esto limita lo que se puede ver y aquello que no es visible”. Gustavo Fischman (2006:250)

La observación es una actividad que ha tenido, desde el origen de la formación docente, un lugar central aunque no lo suficientemente puesto en valor. Pero, el sentido y la contribución han cambiando en función de la respuesta que, en cada momento se ha dado, a la pregunta ¿para qué se observa? El sentido de la observación direcciona el modo de observar y el uso que se haga de lo observado (Anijovich y otras, 2009).

En el contexto de la formación docente, la observación persigue propósitos específicos. De ellos depende lo que se observa, cómo se lo observa, quién es observado, cuándo y dónde tiene lugar la observación, cómo se registran y analizan las observaciones. A su vez, los propósitos guardan relación con la teoría, las creencias, los presupuestos y / o experiencias previas de quién efectúa la observación. Estos factores conforman lo que Wittrock denomina el marco de referencia del observador (Wittrock, 1989- 306).

Según Ferry (1997) la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y justamente con el análisis comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez y, al mismo

tiempo, ser observados (Anijovich y otras, 2009). Por otra parte, la experiencia ha demostrado que generar oportunidades para aprender a observar –incluye las instancias de registro y análisis– contribuye al desarrollo de profesionales reflexivos.

Llegar a las escuelas como estudiantes del profesorado a observar, a registrar lo que se observa, supone múltiples tensiones para quien realiza esta tarea. Aún cuando la preparación previa haya puesto en duda y trabajado sobre los preconcepciones y estén claras las categorías teóricas que serán utilizadas para enmarcar la permanencia de los estudiantes en las escuelas, es necesaria una permanente “vigilancia”. Se trata de desafiar a la atención sabiendo que ella no es autónoma. Las situaciones más “atendibles” o sobre las que espontáneamente se reparará, en calidad de observador, son aquellas que pueden cargarse de una significación inmediata. Por ello se procura lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo, lo cual implica todo un aprendizaje.

Pero ¿qué es lo aparentemente significativo que se impone como “lo más visible”? En la reflexión consciente sobre este proceso encontramos que la observación inicial se orienta por diversas nociones del “sentido común” sobre la escuela; por las conceptualizaciones pedagógicas y sociológicas recibidas y por el ordenamiento formal del sistema escolar.

Sentido común y pedagogía alimentan una actitud valorativa para mirar la escuela. A pesar de las precauciones, todo esto se pone en juego cuando se observa una escuela alimentando expectativas: se espera un cierto orden, una cierta disciplina, alguna regularidad en las acciones; se tienen parámetros –los más diversos– para identificar al “buen profesor”, al “alumno terrible”, al “desinteresado” o bien se visualizan las señales de una relación autoritaria, de un ritual con carga ideológica, de una práctica de indisciplina, de un hecho de discriminación, de una rutina sin aparente sentido. Se comparte la idea de que “profundizar el conocimiento sobre las prácticas docentes requiere cambiar los registros y suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales.

Supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas” (Edelstein, 2003).

Se suele buscar aquello que el conocimiento previo permite anticipar: la escuela integradora, selectiva, reproductora, sin que estos conceptos permitan captar lo que ocurre ahí cotidianamente y que probablemente tenga que ver con más de una categoría clasificatoria de la escuela. Resulta útil, entonces, desconfiar de la significación inmediata, de las categorías heredadas y ampliar la mirada. Si el observador no pretende sólo confirmar lo que ya suponía –o creía saber– respecto de la escuela, se sorprenderá cuando se enfrente a situaciones singulares e inexplicables por sí mismas, sin relación posible con lo que espera que suceda. La frecuencia y diversidad de situaciones ayuda a convencerlo de que sabe poco sobre la vida de esa escuela en particular. En toda observación necesariamente interviene la subjetividad de quién observa. La conciencia de este fenómeno permite integrarlo al análisis de las situaciones observadas.

La tarea específica de los docentes requiere poner en práctica, en forma permanente, la observación⁹. Se constituye en un recurso valioso en el trabajo docente (seguimiento de los alumnos, decisiones sobre la evaluación, intervenciones diarias en la vida escolar, etc). Observar abre una ventana a conocer, la observación y el registro constituyen herramientas cotidianas para el trabajo docente. Formar la mirada del observador requiere prácticas que se inician en la formación inicial.

c) ¿Es posible la reflexión en la formación?¹⁰

Desde hace más de dos décadas, diversas investigaciones¹¹, han dado cuenta del valor de la reflexión sobre la práctica como una forma de favorecer su mejora, como un modo de habilitar el pensamiento, la metacognición, la comprensión entre, por ejemplo, aquello que se planificó y lo que aconteció, como modo de acercar la brecha entre intención y realidad¹². La idea de reflexión está asociada a la de experiencia. En la experiencia no interviene solo lo cognoscitivo sino también lo emocional y lo afectivo¹³. El pensar

y el reflexionar pone en relación lo que se trató de realizar y lo ocurrido como consecuencia. En ese pensar hay una vuelta sobre lo realizado, una observación distante, una reflexión. Una mirada sobre sí mismo.

En la literatura se identifican variadas expresiones para describir los procesos reflexivos de los futuros docentes: reflexión en la acción, aprendizaje reflexivo, metacognición, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo (Anijovich y otras, 2009). Los distintos términos remiten a distintos marcos teóricos y se plasman en diversas propuestas formativas. Cada una refuerza a la práctica reflexiva como eje estructurante que ofrece la posibilidad de generar cambios más profundos en las prácticas docentes.

Ahora, si bien las posiciones reflexivas se han extendido y se han convertido en propuestas vinculadas con la mejora de la práctica docente, su incorporación sistemática en las instancias de formación no es una tarea sencilla. Más aún si se considera que es posible si se tienen en cuenta espacios, tiempos y condiciones para la reflexión. En este sentido, la reflexión es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual aunque sucede en un contexto institucional, colectivo, social y político. Y como señala Anijovich y otras (2009) debido a su "opacidad" (comillas nuestras), requiere de dispositivos para poner en palabras y "traducir" las ideas.

Para que la reflexión no sea episódica y se convierta en una "postura" del docente en formación, requiere instalarla como una práctica sistemática. No se reflexiona sobre la práctica de manera espontánea. ¿Qué dispositivos poner en funcionamiento para una práctica reflexiva? ¿Qué tipo de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? Por otra parte, ¿cuáles son las que, en las prácticas de formación, favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos: teóricos, técnicos y saberes de la experiencia, de la alteridad, de la contemporaneidad?

Existe una variada gama de dispositivos que contribuyen a la formación de docentes entendida desde los criterios planteados:

intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, formación apoyada en videos, registros, entrevista de clarificación, historia personal, juego de roles, relatos de formación, historias de vida, autobiografías escolares, documentación narrativa, prácticas simuladas, ateneos, tutorías, diarios de formación, portafolios de formación docente, entre otros (Sabelli, M. 2009).

La idea de reflexividad, que orienta esta propuesta, se plantea como una manera de desarrollar la crítica, asumiendo un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

d) ¿Por qué acudir a los recursos de la etnografía para comprender la práctica docente y la cotidianidad escolar?

Los estudios etnográficos han aportado, al campo educativo, una mirada profunda y reflexiva de lo que ocurre en los procesos educativos, desentrañando la compleja red de interacciones y revelando la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas, develando los avatares cotidianos de las políticas educativas nacionales e internacionales (Rockwell, 2009). A su vez, desde Rockwell y Ezpeleta (1987) la perspectiva etnográfica en la indagación educativa valoriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación.

¿Por qué utilizar los recursos de la etnografía en un ámbito de formación de profesores? ¿Qué legado y cuáles serán los aportes que serán utilizados y resignificados para su apropiación en la formación de grado de profesores? Esclarecer esta cuestión hoy, es posible en gran medida, gracias a lo que la experiencia nos ha ido enseñando a lo largo de estos años y a las valiosas reflexiones extraídas del último libro de Elsie Rockwell (2009).

En primer lugar, se entiende a la etnografía como un enfoque

o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro (Rockwell, 2009). Se retoma esta idea no con el propósito de formar profesores expertos en el dominio del trabajo etnográfico, sino más bien, con la intención de formar una “mirada” hacia lo escolar, que ha permitido el trabajo etnográfico. Los sentidos están ahí, hay que verlos pero, para ello, hay que dejar de lado la pretensión de encontrar la categoría –abstracta, teórica, alejada- en la realidad.

La perspectiva etnográfica pone el acento en el registro de lo cotidiano, en documentar lo no documentado de las realidades sociales. Es en esos ámbitos cotidianos, como las escuelas, en donde se forjan las relaciones sociales y de poder. En lo escolar, aquello que no aparece como documentado –lo no documentado- estará relacionado con lo cotidiano, lo familiar, lo oculto, lo naturalizado. Aquello que por ser tan familiar no se lo interroga, no se lo visibiliza.

Otro aporte tenido en cuenta y que proviene, tal como aquí se lo piensa, de la etnografía, es la producción de una “descripción” de una realidad local. Se comparte que la descripción no está despojada de lo teórico sino que más bien supone un trabajo teórico previo y durante.

También se recoge la visión de la centralidad de quién tiene a su cargo la tarea de registrar, en nuestro caso los estudiantes. El estar allí –en las escuelas- constituye una experiencia formativa en sí misma, que los involucra como sujetos sociales e históricos. El registro se circunscribe a las interacciones cotidianas, personales y posibles que se dan entre estudiantes y miembros de las escuelas.

Y, como decíamos anteriormente, la etnografía nos advierte de poner la atención en los significados, esos que se labran allí, en el juego de lo “local”, en esa micro realidad social, densa y cargada de sentidos, que bregan por ser advertidos, comprendidos, visibilizados. Ahora bien, la integración de ese conocimiento local es posible solo mediante una perspectiva teórica que lo reconozca y lo valore como saber válido. A su vez, esta experiencia resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad.

La inmersión de los estudiantes en las escuelas y en las aulas, desde una mirada etnográfica, les facilita la posibilidad de acceder al conocimiento y a la comprensión del “saber docente” (diferenciado del saber pedagógico). El saber docente refiere a las prácticas de la enseñanza y a todos aquellos saberes que se construyen localmente en relación al proceso de trabajo en las escuelas. “Estos saberes, marcados por la pequeña historia de cada escuela, son utilizados por los maestros en su práctica diaria y adquieren sentido dentro del contexto del aula. Constituyen, además, una matriz que reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial y continua (...) y las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas” (Rockwell, 2009:28).

Un último aspecto a considerar. La dimensión temporal en enfoques etnográficos, dentro de la formación de profesores, constituye un elemento de tensión. Justamente el trabajo etnográfico se maneja con una temporalidad flexible, adaptable a los propósitos y a los significados. El tiempo en una materia como la que aquí se describe esta reglado y artificialmente pautado, estipulándose un principio y un final de calendario, más allá de las necesidades inherentes a toda indagación. No obstante el límite temporal estipulado, se procura una inmersión prolongada en las escuelas y siempre con final abierto.

Para finalizar, la orientación más interpretativa y la vida cotidiana de la escuela y el aula adquirieron un interés investigativo abandonando la perspectiva de la comprobación de hipótesis. En este escenario, la etnografía aparece como la modalidad más adecuada para incursionar en nuevos tipos de estudios alineados con un propósito de comprensión holística y no evaluativo de la vida del aula y la escuela. El abordaje de carácter cualitativo pone atención en las dimensiones subjetivas, culturales, políticas y sociales puesto que constituyen la trama no visible de la vida del aula y la escuela (Cols, 2007).

¿Qué dispositivos y qué estrategias de formación?

Anteriormente se mencionaba que esta materia se sitúa en un trayecto más amplio, rescatando la idea de etapas, o de un tránsito que se está realizando y que alcanza algún grado de profundidad en la transformación del sujeto que aprende. Para ello resulta necesario el diseño de dispositivos y estrategias con propósitos específicos. El dispositivo es entendido como espacio para el aprendizaje y para promover la actitud de indagación crítica. Los dispositivos, en contextos pedagógicos, permiten conjugar clases variadas de experiencias, en ellos como sostiene Camilloni, (2009) se conjuga lo dicho y lo tácito; lo intelectual y lo afectivo; el pasado, el presente y el futuro. A su vez, la idea de dispositivo se referencia con actividades pedagógicas que se integran formando un conjunto coherente, aunque sus componentes puedan ser heterogéneos y que combinados intencionalmente guardan sentidos y facilitan aprendizajes. Se comparte que el dispositivo se lo entiende tanto en la faz organizativa de los medios pedagógicos como en la dimensión afectiva de generación de una disposición o tendencia en los estudiantes a lo largo del proceso de formación.

De la variada gama de dispositivos (diarios de formación, autobiografías, microclases, talleres de integración, grupos de reflexión y tutorías) que en los últimos años han ganado experiencia y conocimiento a partir de haber sido utilizados en los ámbitos de formación, en esta materia se trabaja a partir de la autobiografía escolar y el taller de integración.

a) La autobiografía escolar

Dentro de los géneros narrativos las autobiografías (Alliaud, 2002; Arfuch, 2002; Anijovich, 2009; Bruner, 1991, 1994; Litwin, 2008; Sanjurjo (coord.), 2009) constituyen una estrategia potente para ser utilizada en procesos de formación. Se ubican, junto a las biografías, dentro de los relatos personales. En las autobiografías escolares, los sujetos –protagonistas– realizan una narración de la propia vida escolar en primera persona. A través de ellas se recu-

peran hechos, acontecimientos, recuerdos considerados significativos del pasado y se los trae al presente, de tal modo de reconstruirlos, comprenderlos e interpretarlos.

El hecho de narrarlas, desde un presente, da un sentido particular a la experiencia y contribuye a organizar la memoria y los recuerdos –siempre selectivos-. Las narrativas, a su vez, facilitan la reflexión y la comprensión e interpretación del contexto en el que se inscribe la secuencia de sucesos evocados. Al mismo tiempo, propicia la conexión entre la reconstrucción de lo escolar y de las vidas personales, contribuyendo en la conformación de la identidad profesional, al tiempo que se profundiza un conocimiento sobre sí mismos.

Por el registro personal de las autobiografías, por lo que moviliza en términos cognitivos y emocionales, requiere de un tiempo de dedicación y de espacios de trabajo con consignas claras y momentos de apoyo y sostén por parte de los profesores. Evocar el pasado moviliza, se produce en un ir y venir hacia ese pasado. La escritura se realiza en etapas sucesivas en las que, frecuentemente, se parte de la sensación de no recordar casi nada o no querer recordar. “Los recuerdos de prácticas vividas y el impacto personal que tuvieron en cada uno, especialmente en quién eligió como profesión la docencia, no se pueden desdeñar” (Litwin, 2008)

Trabajar con las autobiografías escolares en la formación, adquiere una relevancia particular más aún teniendo en cuenta que, “muchos saberes prácticos se relacionen, más que con otra cosa, con las misas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticas, y no en conocimientos teóricos, aún cuando reconozcamos su valor para la formación. (...) se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis” (Litwin, 2008).

Como se dijo, el estudiante llega a la formación de grado con un conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje proveniente de su experiencia como alumno. Este conocimiento tiene la característica de ser implícito y como señala Feldman (1999:96), "...con un fuerte peso prescriptivo de los esquemas incorporados durante la vida escolar que orientan las acciones de las personas y perpetúan formas de hacer y pensar que solo pueden ser removidas mediante un profundo proceso de revisión de sus orígenes".

b) El taller de integración

Las instancias de integración aparecen como una necesidad emergente en las propuestas de formación, sobre todo en estructuras curriculares de tipo colección (Bernstein, 1985). El taller de integración en esta propuesta está pensado como una instancia a realizarse al final del trayecto de la práctica y en el que intervienen los estudiantes, todos los profesores involucrados y los profesores de las escuelas que manifiesten interés de participar. Este taller intenta generar un espacio institucional que habilite el dialogo y la reflexión a partir de una construcción colectiva de conocimiento, en relación a temas o experiencias consideradas significativas a lo largo del año. Es también una oportunidad más para enlazar teoría y práctica, de zanjar la brecha entre ambas, articulando las experiencias en las escuelas con los desarrollos conceptuales.

Este taller, también intenta romper con el orden clasificatorio de las asignaturas organizadas a partir de un límite fuerte entre las mismas, entre las que se pueden identificar aquellas centradas en la teoría y las que ponen mayor énfasis en la práctica dejando a cargo de los estudiantes la integración entre ambas. El taller intenta paliar esta situación a partir de darles oportunidades, en una instancia colectiva, de realizar integraciones en forma sistemática. A su vez, el poner a trabajar las categorías teóricas a partir de situaciones concretas, emergentes, problemas, experiencias facilita su resignificación.

Estas son instancias que propician la colaboración entre profesores que participan de la formación inicial, acercando posicio-

nes, facilitando el conocimiento de las formas de pensar e intervenir de los formadores, promoviendo comprensiones más profundas de contenidos o situaciones, ofreciendo a los futuros profesores instancias reales de construcción compartida de conocimiento.

Puesto al final de la formación promueve también una reflexión acerca del camino recorrido, las instancias transitadas, la experiencia acumulada, lo que la formación aportó y todo lo que aún queda por recorrer en el largo trayecto de la formación de un profesor.

Un final con final abierto...

Para finalizar, se rescatan indicios de lo que la propuesta pedagógica logra en los estudiantes poniendo el acento en mirar aquello en lo que se “van convirtiendo” como diría Hamilton.

Durante el desarrollo de la enseñanza se pone el foco en la construcción de una experiencia por parte de los estudiantes. Al referirnos a “experiencia” compartimos con Sarlo (2003:31) que “experiencia es lo que puede ser puesto en relato, algo vivido que no solo se padece sino que se transmite”.

En este sentido, los estudiantes en una tarea de doble registro van construyendo sus notas acerca de lo que ven y de los que les pasa con eso que ven, plasmando en sus cuadernos de notas. Experiencia y reflexión van labrando una narrativa sobre sí mismos y sobre la escuela y el trabajo docente.

En las clases el relato y su escucha producen el pasaje de lo puramente subjetivo –valioso en si mismo pero insuficiente – a lo social instalado en el propio lenguaje. Esta escucha es también una experiencia, a la que se le suma la reflexión y la conceptualización de manera tal que se convierta en conocimiento. El registro narrativo de la experiencia que realizan, en contraste a su vez con el registro que los profesores llevamos de la experiencia aporta un conjunto de evidencias que se ponen en relación con los propósitos de la materia.

Para finalizar quisiera recoger párrafos de la reflexión individual presentada por un estudiante del profesorado de historia que cursó este cuatrimestre la materia, de ahí el final abierto...

“Para entender lo que sucede dentro de la escuela, y específicamente dentro del aula, es necesario dirigir la vista hacia fuera de la escuela, para indagar en el contexto social en el que está inmersa y del que proviene la mayoría de la población escolar. En este sentido, vimos como la escuela, a través del discurso de sus directivos, adopta medidas que encuentran eco en ciertos sectores de la sociedad que ven a la población adolescente pobre, más como una amenaza que como un problema social a resolverse vía inclusión social, educación y trabajo. El término “limpieza”, que una directiva utilizó para referirse a un mecanismo de disciplinamiento, es alarmante por el contenido peligroso que conlleva. Vimos que dicho término es utilizado en la jerga policial y mafiosa –las cuales comparten varios códigos y terminologías– para definir la acción a tomar contra quién representa un peligro o amenaza. En sectores de la población marginales y de clases bajas, en barrios en los que la pobreza ha hecho y hace estragos, los jóvenes muchas veces terminan siendo las víctimas de un sistema que los criminaliza y les niega sus derechos. Lejos de ser una experiencia significativa y vital, la escuela se convierte en algo así como una “cáscara” detrás de la que se producen y ocurren relaciones sociales que en nada favorecen la permanencia en el sistema escolar, o el desarrollo del conocimiento dentro del mismo. Un panorama “negativo” pero para nada desmoralizador, ya que, todo lo contrario, dicha situación resulta un desafío profesional, en términos pedagógicos, políticos y éticos. Como toda institución o proceso social, su carácter histórico hace a la escuela un sujeto que, si bien es resistente a las transformaciones y su ritmo parecería más lento que el de la dinámica social, es pasible de ser transformado en pos de resolver los principales problemas que atraviesan a muchas escuelas públicas del conurbano bonaerense.

En el contexto socioeconómico y cultural de la mayoría de las escuelas públicas del conurbano bonaerense –quizás donde más se percibe ese fracaso histórico mencionado– e incluso en contextos diferentes, nuestro rol como profesores de historia debería tener

como objeto fundamental la comprensión por parte de los alumnos, del carácter histórico del presente en el que viven y del lugar que ocupan en él. Si, como afirman los existencialistas, estamos “arrojados al mundo”; si, como afirma Marx, los hombres hacen su historia pero en condiciones que le son legadas por el pasado; la tarea fundamental del historiador —enseñe el contenido curricular que sea— es despertar en el adolescente —que es un sujeto en el cual la noción de presente parece abarcarlo todo— el sentido de la historicidad de su vida, la noción de la desnaturalización de las condiciones socioeconómicas en las que se crió y de las que depende su existencia y la de su familia, haciendo hincapié en el carácter dialéctico de transformación social, de rupturas y continuidades de las sociedades en su devenir histórico.

Esta tarea debe tener como propósito declarado, alejar a la historia de los museos y sacarla a las calles, al barrio, al trabajo de todos los días, a la vida cotidiana. Una historia que contemple los procesos históricos y las estructuras de “larga duración”, pero que haga foco en las coyunturas de cambio social, y a su vez permita captar la dimensión vivencial de la experiencia de los sujetos en su hacer la historia en el día a día. En este sentido, la incorporación de la historia reciente a la escuela secundaria puede resultar un terreno muy fértil para llevar a cabo dicha práctica historiográfica, sobre todo dado el carácter de “pasado-presente” que tiene la historia reciente así como también la significación para la vida del adolescente en cuanto incumbe directamente a familiares y allegados en muchos casos contemporáneos a la historia de ese pasado.

Podrá objetarse que tal tarea es una empresa titánica y hasta utópica, más aun en las condiciones desfavorables —entre ellas el peso de la historia “oficial” y de las estructuras burocrático-educativas en las escuelas— en las que el profesor de historia debe trabajar y los alumnos “aprender”. Aceptado tal desafío, la práctica docente debe contribuir a encender la chispa de la esperanza en el pasado que se enseña, con honestidad intelectual y convicciones, con intereses particulares y políticos, con el compromiso social que implica la tarea del educador, sin dogmas revelados pero partiendo de la premisa de la enseñanza como herramienta de superación personal y transformación social”.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.
- BARRIGA, A. D. (2009): *Pensar la didáctica*. Amorrortu. Buenos Aires.
- BERNSTEIN, B. (1988): "Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo". En: *Clases, códigos y control*. Vol II. Akal. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.
- BRUNER, J (1969): *Hacia una teoría de la Instrucción*, UTEHA. México.
- CAMILLONI, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007): *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2009) "Thoughts on teacher preparation", *Edutopia*, 2009. Disponible en <http://www.edutopia.org>.
- DAVINI, M. C. (2008): *Métodos de enseñanza*. Santillana. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2003): *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 033, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid.
- EDELSTEIN, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires.
- FELDMAN, D. y Palamidessi, M (2001): *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HAMILTON, D. (1999): *La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)*. En revista *Propuesta Educativa*. Año 10 N° 20. Buenos Aires
- FERRY, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. México.
- FISCHMAN, G. (2006): *Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa*. En: Dussel y Gutierrez, D. (comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial – FLACSO – Fundación OSDE. Buenos Aires.
- LITWIN, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Argentina.
- SANJURJO, L. (2009) (coord.): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens. Rosario.
- SARLO, B. (2003): *Tiempo pasado, Siglo XXI*. Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Barcelona.

SHUJMAN, G. (2008): *Escribir la experiencia*. En *Revista Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. CEPA. Buenos Aires.

SENNETT, R. (2009): *El artesano*. Anagrama. Barcelona.

STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

WITTROCK, M. (1989): *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós. Barcelona.

Notas

¹ La escritura es una empresa colectiva. Esta producción refleja los aportes de colegas y amigos con quienes he intercambiado ideas, problemas, reflexiones en distintos momentos del proceso de escritura de esta presentación. Además, da cuenta, de las discusiones e intercambios que, a lo largo de estos últimos años, hemos mantenido con el equipo de la materia Residencia. También es producto de la construcción de la experiencia que me ha significado el dictado de la materia y el intercambio con los estudiantes y los miembros de las escuelas. A todos gracias!

² En Residencia I los estudiantes no dictan clases.

³ En los profesorado universitarios de la UNGS se comparte la concepción de que trayecto, itinerario o recorrido, implican no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado. Secuencia y continuidad son, pues, atributos del trayecto (Camilloni, 2009-17).

⁴ La intención de articular teoría y práctica intenta superar lo que Linda Darling - Hammond denomina los modelos tradicionales de formación. Según la autora estos modelos no son adecuados porque el currículo de la formación está constituido por una variedad de cursos y experiencias que no son coherentes y porque no se articula en ellos la formación teórica y la práctica. Darling-Hammond, Linda (2009) "Thoughts on teacher preparation", *EduTopia*, 2009. Disponible en <http://www.edutopia.org>.

⁵ Bernstein, (1993- 79) señala "Definiré dos tipos genéricos de práctica pedagógica. Si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía, sucesión, ritmo) explícitos, denominaré a este tipo de práctica pedagógica visible (PV) y, si las reglas de orden regulador y discursivo son implícitas, la llamaré pedagogía invisible (PI)"

⁶ Parfraseando a Stenhouse (1991).

⁷ Feldman y Palamidessi (2001) dicen que "el contenido es todo aquello que se enseña. Si el contenido es todo lo que se enseña, es fácil de advertir que en un curso se enseñan muchas más cosas que las determinadas por el programa, algunas de ellas de manera intencional y, otras, de manera no intencional".

⁸ Litwin (2008-33) nos advierte que "otro de los temas recurrentes a la

hora de analizar los conocimientos que están en la base de la preparación para el oficio del docente es el conocimiento adquirido en los niveles anteriores del sistema y sobre el que opera, generalmente, el estudio didáctico”.

⁹ Al respecto Litwin (2008) sostiene que “en las actividades que los docentes desplegamos en las aulas contamos con un instrumento poderosísimo para llevar a cabo esta tarea: la afinada capacidad de observación. Estamos acostumbrados a observar lo que sucede en un grupo numeroso, a distinguir conductas a apropiadas de otras que no lo son, a reconocer lo que siente o piensa un estudiante cuando participa de las actividades de un grupo, (...)”

¹⁰ Un desarrollo exhaustivo de marcos teóricos para comprender el aprendizaje reflexivo pueden encontrarse en 1) el capítulo “*El sentido de la reflexión en la formación docente*”, en: *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Anijovich, R; Cappelletti, G. Mora, S. ; Sabelli, M. , (2009), Buenos Aires, Paidós; 2) el capítulo “El vuelco reflexivo”, en: *Ayudar a enseñar*, Editorial Aique, Buenos Aires, 1999.

¹¹ Son conocidos los trabajos de Schon (1992) y Lipman (1997).

¹² Expresión extraída de Stenhouse (1991).

¹³ El trabajo de Anijovich y otras (2009-45) sostiene que “siguiendo la línea planteada por John Dewey a comienzos de 1900, algunos investigadores que se ocupan de la reflexión en la enseñanza superior la definen como una actividad consciente en la que el individuo se compromete activamente a explorar sus experiencias”. Y continúan diciendo que “junto con la dimensión cognitiva, muchos investigadores (Boud y Walter, 1993; Boyd y Fales, 1983) señalan la importancia del componente emocional del proceso reflexivo”.