

Enseñar Psicología Educacional en Ciencias Biológicas.

Una experiencia de formación docente.

Teaching Educational Psychology in the Biological Sciences Teacher Training degree course.

Duarte, Maria Elena; D'Aloisio, Florencia; Falavigna, Carla.

Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. FCEFYN-UNC.

meduarte@arnet.com.ar ; florenciadaloisio@gmail.com ; carlafalavigna@conicet.gov.ar

Resumen

En este artículo describimos una propuesta de formación docente desde Psicología Educacional en el marco del Profesorado en Ciencias Biológicas, en la que cobra centralidad la observación in situ de situaciones áulicas de aprendizaje en escuelas medias del contexto local. Se busca propiciar en futuros profesores una apropiación crítica de conceptos fundamentales de la Psicología Genética, Psicología Sociohistórica y Psicoanálisis, así como de desarrollos de investigación locales que abordan problemáticas inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje (vínculo docente-alumno, disciplina y convivencia, éxito y fracaso escolar, tensiones entre ser joven y ser alumno). Profundizamos en dos líneas emergentes de esta propuesta: el trabajo con las expectativas e imaginarios sobre la práctica docente y el abordaje de las implicancias subjetivas concomitantes al paulatino posicionamiento como futuros docentes.

Palabras Clave: Formación docente - Psicología Educacional - expectativas - implicancias subjetivas

Abstract

This article describes a proposal for teachers training on Educational Psychology within the Biological Sciences Degree Course, in which the observation of in situ learning situations in local secondary schools has a central importance. We seek to encourage future teachers in a critical appropriation of the fundamental concepts of Genetic Psychology, Socio-historical Psychology and Psychoanalysis, as well as local research developments about problems inherent to teaching and learning processes (teacher-student relationship, discipline and fellowship, scholar success and failure, tensions between being young and being a student). In this article we delve into two emerging lines of this proposal: working with expectations and ideals about teaching practices, and the approach of the subjective implications in the gradual position as future teachers.

Key words: Teacher's education; Educational Psychology; expectations; subjective implications.

Introducción

La construcción de una propuesta educativa visibiliza posicionamientos epistemológicos, ideológicos, teóricos y metodológicos; evidencia nociones de alumno y docente y vislumbra las concepciones de sujeto que subyacen a las mismas; devela e interpela sobre qué es enseñar y qué es aprender para quienes están a cargo de esas prácticas pedagógicas y da cuenta de algunas decisiones que se toman en el cotidiano escolar, individual y colectivamente, en relación con diversas dimensiones inherentes al hecho educativo.

Partiendo de la Psicología como disciplina profesional y de las ciencias sociales como ámbito de investigación, los primeros interrogantes que pueden señalarse en la génesis de esta propuesta pedagógica refieren a ¿qué y cómo enseñar psicología educacional a futuros profesores de biología?

Psicología Educacional, única psicología en el Plan de Estudios del profesorado en Ciencias Biológicas, posibilita a los estudiantes el acceso a desarrollos psicológicos en el campo educativo. En este sentido, esta materia pretende promover en los alumnos el conocimiento de teorías psicológicas que dan cuenta de los procesos de aprendizaje, y las derivaciones posibles (en el sentido piagetiano) para las acciones de enseñanza. Abordar los procesos de aprendizaje implica considerar las dimensiones del sujeto educativo, sujetos del aprendizaje y sujeto de la enseñanza; ambos vinculados con el objeto de conocimiento de modos específicos.

Cuerpos teóricos como la Psicología Sociohistórica, la Psicología Genética y el Psicoanálisis nos permiten trabajar con conceptos que explican el desarrollo del sujeto epistémico y del sujeto deseante. Los desarrollos vigotskianos aportan perspectivas de análisis en relación con la incidencia de la cultura y la educación, pudiendo fundamentarse así la mediación docente. El desarrollo de las funciones mentales es explicado por la psicología genética desde los factores del desarrollo mental que incluye, en primer lugar, al plano biológico; la maduración del SNC y del sistema endócrino abre las posibilidades para tal desarrollo, pero solo será la experiencia del sujeto con los objetos y la influencia del medio social los que permitirán su desarrollo. La equilibración será el factor propuesto por Jean Piaget ante tres factores de naturaleza tan heterogénea. A su vez, el psicoanálisis brinda explicaciones sobre los fenómenos de transferencia y contratransferencia que observamos en las aulas de todas las escuelas, posibilitando comprender el vínculo entre alumnos y docentes. Contribuye asimismo a la re-definición del concepto de sujeto, la relevancia otorgada a la singularidad y la alteridad, el reconocimiento de la transferencia, la jerarquía central otorgada al concepto de conflicto y el proceso de constitución de la subjetividad.

Proponemos como bibliografía, además de los textos específicos a las teorías mencionadas, desarrollos de investigación, nacionales e internacionales, que aportan una mirada a las problemáticas críticas en las instituciones escolares y las experiencias formativas propias del nivel medio. De este modo, se brindan elementos que permiten contextualizar y complejizar la comprensión de los procesos de aprendizaje y las vicisitudes relativas a las relaciones intersubjetivas.

Desarrollo de la experiencia. Una propuesta de formación docente

Desde una concepción de alumno como sujeto social, cognoscente y afectivo, inserto en una trama de relaciones que lo constituyen, en un contexto social, cultural, político, económico e histórico que lo singularizan, se plantea una propuesta de trabajo con concurrencia de los estudiantes a una escuela secundaria, para realizar observaciones de corte etnográfico. Se piensan las clases de la materia como encuentros teórico-prácticos, espacios para trabajar a partir de los registros de las observaciones realizadas por los alumnos, donde se intercambian apreciaciones y consideraciones que -generalmente- dan lugar a nuevos interrogantes.

Los aportes de los enfoques socioantropológico y etnográfico en educación (Achilli, 2005, 2010; Rockwell 1997, 2009) nos brindan elementos tanto para la construcción de la propuesta de formación en terreno como para la construcción de pautas que guíen a los alumnos en la realización de observaciones de clases, tanto en aulas como en laboratorios y gabinetes.

Esta propuesta tiene como objetivo posibilitar un acercamiento a los procesos de aprendizaje in situ, para ello los alumnos realizan observaciones áulicas en escuelas

Partiendo de la Psicología como disciplina profesional y de las ciencias sociales como ámbito de investigación, los primeros interrogantes que pueden señalarse en la génesis de esta propuesta pedagógica refieren a ¿qué y cómo enseñar psicología educacional a futuros profesores de biología?

Psicología Educacional, única psicología en el Plan de Estudios del profesorado en Ciencias Biológicas, posibilita a los estudiantes el acceso a desarrollos psicológicos en el campo educativo. En este sentido, esta materia pretende promover en los alumnos el conocimiento de teorías psicológicas que dan cuenta de los procesos de aprendizaje, y las derivaciones posibles (en el sentido piagetiano) para las acciones de enseñanza. Abordar los procesos de aprendizaje implica considerar las dimensiones del sujeto educativo, sujetos del aprendizaje y sujeto de la enseñanza; ambos vinculados con el objeto de conocimiento de modos específicos.

Cuerpos teóricos como la Psicología Sociohistórica, la Psicología Genética y el Psicoanálisis nos permiten trabajar con conceptos que explican el desarrollo del sujeto epistémico y del sujeto deseante. Los desarrollos vigotskianos aportan perspectivas de análisis en relación con la incidencia de la cultura y la educación, pudiendo fundamentarse así la mediación docente. El desarrollo de las funciones mentales es explicado por la psicología genética desde los factores del desarrollo mental que incluye, en primer lugar, al plano biológico; la maduración del SNC y del sistema endócrino abre las posibilidades para tal desarrollo, pero solo será la experiencia del sujeto con los objetos y la influencia del medio social los que permitirán su desarrollo. La equilibración será el factor propuesto por Jean Piaget ante tres factores de naturaleza tan heterogénea. A su vez, el psicoanálisis brinda explicaciones sobre los fenómenos de transferencia y contratransferencia que observamos en las aulas de todas las escuelas, posibilitando comprender el vínculo entre alumnos y docentes. Contribuye asimismo a la re-definición del concepto de sujeto, la relevancia otorgada a la singularidad y la alteridad, el reconocimiento de la transferencia, la jerarquía central otorgada al concepto de conflicto y el proceso de constitución de la subjetividad.

Proponemos como bibliografía, además de los textos específicos a las teorías mencionadas, desarrollos de investigación, nacionales e internacionales, que aportan una mirada a las problemáticas críticas en las instituciones escolares y las experiencias formativas propias del nivel medio. De este modo, se brindan elementos que permiten contextualizar y complejizar la comprensión de los procesos de aprendizaje y las vicisitudes relativas a las relaciones intersubjetivas.

Desarrollo de la experiencia, Una propuesta de formación docente

Desde una concepción de alumno como sujeto social, cognoscente y afectivo, inserto en una trama de relaciones que lo constituyen, en un contexto social, cultural, político, económico e histórico que lo singularizan, se plantea una propuesta de trabajo con concurrencia de los estudiantes a una escuela secundaria, para realizar observaciones de corte etnográfico. Se piensan las clases de la materia como encuentros teórico-prácticos, espacios para trabajar a partir de los registros de las observaciones realizadas por los alumnos, donde se intercambian apreciaciones y consideraciones que -generalmente- dan lugar a nuevos interrogantes.

Los aportes de los enfoques socioantropológico y etnográfico en educación (Achilli, 2005, 2010; Rockwell 1997, 2009) nos brindan elementos tanto para la construcción de la propuesta de formación en terreno como para la construcción de pautas que guíen a los alumnos en la realización de observaciones de clases, tanto en aulas como en laboratorios y gabinetes.

1 La modalidad prevé que los estudiantes, solos o con un compañero, realicen la búsqueda de establecimientos, explicando a docentes y directivos la propuesta a fin de obtener la autorización institucional pertinente. Desde la cátedra se tramitan las solicitudes a las escuelas según los procedimientos establecidos (autorizaciones, seguro).

Esta propuesta tiene como objetivo posibilitar un acercamiento a los procesos de aprendizaje in situ, para ello los alumnos realizan observaciones áulicas en escuelas medias de Córdoba. Se propicia así la participación activa de los sujetos en la construcción de sus propios aprendizajes.

La mirada se focaliza en los sujetos del aprendizaje y las relaciones intersubjetivas, propiciando la construcción de un análisis sobre las dinámicas, dimensiones y problemáticas inherentes a estos procesos².

La actividad consiste en realizar observaciones de corte etnográfico durante cuatro semanas en clases de ciencias naturales. Esto se complementa con actividades de sistematización de sus registros y realización de análisis parciales y finales con sustento teórico en el material bibliográfico que conforma el programa de la materia, en espacios semanales de supervisión.

Particularidades de la práctica de observaciones áulicas en escuelas secundarias

Para abordar la complejidad de los procesos educativos es necesario sostener una mirada que considere las múltiples dimensiones y factores implicados. Estas miradas pueden ir desde lo particular, a lo general. Una mirada que atiende lo particular implica hacer una suerte de zoom, para detenerse en algún fenómeno puntual (D'Aloisio y Duarte, 2009).

¿Cómo trabajamos y preparamos la realización de observaciones etnográficas con los alumnos de Psicología Educacional? Al iniciar una práctica de este tipo, es necesario detenernos en una serie de interrogantes, entre ellos: cómo presentarnos en la escuela; qué hacer una vez realizado el ingreso al aula; cómo y qué se observa, cómo registrarlo. Sobre la experiencia etnográfica, Elsie Rockwell advierte que "al iniciar el trabajo de campo suele ser angustiante no llevar cosas claras, categorías predeterminadas, planes de dónde estar, qué hacer" (2009: 56).

Previo al ingreso a las aulas, se trabaja con los alumnos realizando dos precisiones. Por una parte, la utilidad de organizar la forma en que se registrarán las observaciones, a partir de esquemas amplios que permitan incluir aspectos que no llegan a preverse de antemano y sabiendo que "la intención de observar y registrar todo, que surge inicialmente, se va reemplazando por la conciencia de que aun lo fragmentario puede ser significativo; lo recurrente puede ser representativo". (Rockwell, 2009: 52)

Por otra, entendiendo que la descripción, como un determinado nivel de construcción de conocimientos (Achilli, 2000) está siempre mediada por alguna orientación conceptual que -explícita o implícitamente- jerarquiza algunos aspectos sobre otros. Se resalta que son posibles y esperables diferentes miradas frente a un mismo escenario, suceso o situación, recordando que "el proceso normal de observación es selectivo: siempre seleccionamos en función de categorías previas -sociales y teóricas- sobre la situación a la que nos acercamos". (Rockwell, 2009: 54)

Ahora bien, el trabajar con este tipo de propuestas nos obliga a generar un espacio de trabajo en donde reflexionar sobre los propios aspectos subjetivos implicados en la futura actividad docente, pues el encuentro de los alumnos del profesorado con la realidad institucional produce algún impacto a nivel subjetivo.

Si consideramos que nuestros alumnos, ya en la universidad, no han salido nunca del sistema escolar, ni van a salir si su opción profesional es la docencia, podemos entender la importancia que tiene entonces poder trabajar con estas prácticas, que por ser tan cotidianas, se nos presentan como naturales, produciendo una apariencia de objetivación, la cual es difícil develar. Permanecer en la escuela 5 horas al día, 200 días por año durante seis años de la vida, deja inevitables huellas en la vida de cualquier sujeto (Rockwell, 1997).

Es por ello que decidimos incluir en esta propuesta el trabajo, por un lado, con las representaciones previas de la docencia y, por el otro, con las implicancias subjetivas

² Utilizamos la conjunción copulativa "y" deliberadamente, y no la conjunción disyuntiva "o", para dar cuenta de la coexistencia de las dos posibilidades.

³ La materia Psicología Educacional se cursa en el segundo cuatrimestre.

que conlleva esta modalidad de trabajo.

Representaciones previas sobre la docencia y el profesorado

La práctica pedagógica está ligada a la práctica docente que, como distingue Achilli (2000), es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Este trabajo, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa. La práctica pedagógica sería el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender".

Todo "contrato" pedagógico que se pretenda entre alumnos y docentes está atravesado por contratos, tácitos y explícitos, devenidos y construidos entre los docentes en el cotidiano escolar. Este, "es un nivel de realidad en la que se condensan determinantes estructurales y las construcciones subjetivas de los actores" (Furlán, A. 2000: 18). Es en estas construcciones subjetivas de los actores donde se ponen en juego las expectativas acerca de la práctica pedagógica y la práctica docente. De aquí el interés por preguntar sobre esos intereses e imaginarios.

Cuando los alumnos se inscriben en la materia Psicología Educacional, les solicitamos que completen los siguientes enunciados: "empecé el profesorado porque..." y "si me pienso, a futuro, como profesor de Biología, me imagino..." a los fines de indagar acerca de sus intereses actuales y expectativas futuras.

Presentamos en este apartado el análisis de las respuestas correspondientes a los alumnos que cursaron la materia, en un período de cuatro años, desde el año 2008.

Sus respuestas referidas al enunciado "empecé el profesorado porque..." pueden ser congregadas en tres grandes grupos:

a- Quienes eligen hacer el profesorado como complemento a la licenciatura en biología, ya sea porque siempre les interesó la docencia, ya sea porque consideran que ésta será un complemento de estudio de lo "social" al estudio de lo "natural" propio de su carrera: *"Me interesa capacitarme para dar clases, porque siempre me gustó mucho transmitir a otros lo que sé".*

"qué mejor que transmitir esto que amo que es la biología, si no hay cosa más linda..."

"a medida que fui cursando las materias pedagógicas me di cuenta que me gusta, me gusta mucho, y hoy lo encaró diferente: lo hago porque quiero ser profesora"

"me gusta la enseñanza y para eso necesito herramientas para entender lo social, creo que es un buen complemento a Biología",

"es una especie de complemento social a la carrera de Biología que es muy estructurada y fría con la cosa social"

b- Quienes se inscriben en el profesorado por cuestiones que exceden al interés por la docencia en sí. Aquí encontramos desde quienes se inscriben porque les fue mal en las primeras materias de la carrera de biología y no quieren perder el cuatrimestre, hasta quienes optan por inscribirse por la salida laboral, explicitando que preferirían "no tener que ejercer nunca":

"es otra herramienta para conseguir trabajo, aunque no me gusta nada lo social"

"quedé libre en matemática y nos informaron que esto es una opción para no perder el cuatrimestre"

"lo pienso como una salida laboral, sinceramente prefiero trabajar de Biólogo que como profesor, pero a falta de trabajo...ejerceré como profesor"

c- Un grupo reducido de alumnos dicen empezar el profesorado porque les interesó mucho luego de haber participado de alguna experiencia relacionada con la docencia, como dar clases de apoyo, ser preceptor de un colegio, o ser convocado a dar clases en un colegio (esto quienes ya poseen el título de Biólogos)

"nunca antes me había interesado dar clases, pero desde que di clases de apoyo, me empezó a interesar mucho, y decidí inscribirme"

"al ingresar a trabajar como preceptor a un colegio, descubrí que debe ser un lindo trabajo enseñar a los chicos, debe ser gratificante"

"mi idea era ser Bióloga y dedicarme a la investigación, hasta que me llamaron para trabajar y cambié de idea y me di cuenta que enseñar es lo que me gusta hacer"

Dentro de estos tres grandes grupos, encontramos algunas relaciones entre lo que manifiestan acerca de los motivos e intereses en relación al por qué se inscribieron en el profesorado y el enunciado "Si me pienso, a futuro, como profesor de Biología, me imagino..."

Así, dentro de lo que hemos denominado como primer grupo -quienes eligen hacer el profesorado como complemento a la carrera de biología y porque les interesa la docencia y profundizar en "lo social"- encontramos recurrencias en relación a imaginarse como un profesor responsable y comprometido, transmitiendo pasión por la disciplina, y manifiestan preocupación por adquirir herramientas que les permitan conocer a sus alumnos y motivarlos en su relación con las ciencias naturales:

"me imagino como la gran profesora que quiero ser, una profesora que sea capaz de transmitir su pasión por la materia y no caer en una clase tradicionalista cuyo único objetivo sea transmitir conocimientos biológicos. Me gustaría transmitir a los chicos un compromiso con las ciencias del ambiente"

"me imagino siendo comprensiva y sabiendo responder a las inquietudes que me planteen los estudiantes y sobre todo espero lograr despertar el interés a los estudiantes, que es algo que siempre me pregunté: ¿cómo se logra?"

"me imagino viviendo de esto, haciéndolo con gusto y teniendo la conciencia de la importancia del papel del profe. Me imagino abriendo conciencia, generando gusto por la materia que dé"

En el segundo grupo, que comprende a quienes se inscriben en el profesorado por cuestiones que exceden al interés por la docencia en sí, encontramos como recurrencia una contradicción que radica en la imposibilidad de imaginarse en el rol de profesores, a la vez que si imaginan estrategias de enseñanza:

"me cuesta imaginarme frente a un curso enseñando y al mismo tiempo cuando veo un tema nuevo en la facultad me imagino estrategias y modos de enseñarle"

"aún no me imagino, aunque sí tengo algunas pautas que seguiría como metodología, buen trato, relación con los alumnos..."

"no, no me pienso, vamos a ver después de cursar..."

En el tercer grupo -alumnos que deciden empezar el profesorado porque les interesó luego de haber participado en alguna experiencia relacionada con la docencia- encontramos argumentos similares al primer grupo: se imaginan como docentes responsables y comprometidos, a la vez que les interesa conocer acerca de la adolescencia y la juventud. Sus expectativas también dejan vislumbrar pasión por la disciplina que enseñan y la necesidad de transmitir esto último en la experiencia docente.

"me imagino como un docente que dentro de su lugar de trabajo (el aula) pueda brindar a mis estudiantes la motivación por aprender biología, pero no me gustaría realizar la misma metodología que muchos realizan de sólo transmitir los contenidos teóricos, sino de tratar de llegar a mis alumnos con mi tarea como educador y poder ser su guía en el proceso de aprendizaje"

"me imagino disfrutando del aprendizaje de ser profesor. Enseñando a cuidar el ambiente y transmitiendo los conocimientos biológicos que nos ayudan a entender la complejidad de la naturaleza"

"me imagino en una escuela media, daría mis clases en forma dinámica, trayendo proyectos y varias formas de llamar a su atención y motivación. Actualmente imagino y anoto todas las ideas locas que se me ocurren"

Nos preguntamos ¿cómo trabajar en condiciones homogéneas, con intereses tan diversos y heterogéneos?, ¿tienen que ver estos intereses en relación a la práctica docente con las expectativas que se generan en relación a ella?, ¿cómo se juegan estos

intereses y expectativas en relación al cursado de la materia?

La experiencia de aprendizaje desde las implicancias subjetivas en estos futuros docentes de nivel medio

Transcurridos tres años de implementación (2008-2011) de esta propuesta de formación docente en la que la experiencia de aprendizaje en terreno cobra un papel relevante, consideramos oportuno reflexionar acerca de las posibles implicancias en los estudiantes de Psicología Educacional como sujetos del aprendizaje y como futuros sujetos de la enseñanza.

La vida escolar deja inevitables huellas (Rockwell, 1997) en la vida de cualquier sujeto por tratarse de una cotidianeidad construida con notable sistematicidad institucional. Considerando que estos alumnos del profesorado continúan siendo alumnos y están transitando una carrera de formación que deberá posibilitar un posicionamiento como docentes nos preguntamos: ¿cómo impacta en ellos acercarse a los procesos de aprendizaje?, ¿qué temas les pre-ocupan en este proceso?, ¿qué les posibilitan estas prácticas de observación de clases de ciencias naturales in situ en escuelas secundarias del contexto local? y ¿qué les deja esta experiencia de aprendizaje como futuros profesores de nivel medio?

Para elaborar respuestas a estos interrogantes, recuperamos las voces de los alumnos, sus apreciaciones construidas acerca de esta experiencia práctica de formación en diferentes instancias de su implementación.

Encontramos que la experiencia de observar desde adentro el proceso de aprendizaje posibilita objetivar y desnaturalizar situaciones, relaciones, problemáticas. Observar y analizar situaciones áulicas posibilita cierta resignificación de sus propias experiencias escolares al reactualizar vivencias y sentimientos en el momento que confrontan imágenes y sentidos construidos, con inscripción emocional, con aquello que sucede en estas situaciones áulicas y entre estos sujetos que observan. Interesa que vayan logrando, paulatinamente, un descentramiento y toma de distancia de las experiencias vividas como alumnos en su paso por la escuela secundaria, para poder construir un posicionamiento que permita pensar las características, procesos y problemáticas inherentes a los procesos de aprendizaje escolar. En palabras de los alumnos, posibilita objetivar aspectos naturalizados en sus trayectorias educativas que, como plantea Rockwell (1997) han dejado huella:

"Uno como alumno no llega a ver (...) por ejemplo las rotulaciones (...) estabas en un banco y no le dabas importancia a lo que el docente decía (...) Ahora vemos que hay respuestas a ciertas actitudes de los docentes..."

[Alumna, coloquio final, 2008]

"El cambio en la mirada... El profesorado es trabajar más en mí como profesional... Pero nos mostró ver que están los alumnos... y ésta materia nos hizo enfocar en eso..."

[Clase de cierre, 2008]

"Por un lado están los sujetos ideales que espera encontrar, por otro los sujetos reales, el que está ahí... Desde ahí se tipifica a los alumnos..."

[Alumna, Jornada interna de reflexión sobre la práctica, 2009]

"Si los alumnos se identifican con las rotulaciones, ¿se les da la posibilidad de pensarse de manera distinta a cómo se los está nominando?"

[Alumna, Jornada interna de reflexión sobre la práctica, 2009]

Parfraseando a Elena Achilli, posibilitar la objetivación de los cotidianos escolares

⁴ Entendiendo que ambos conceptos son relacionales, que no existe teoría sin práctica ni práctica concreta que no se sustente en algún conocimiento teórico, utilizamos el entrecomillado en estas palabras para dar cuenta de las expresiones de los alumnos.

implica incorporar la reflexividad en el proceso de "estudio" de un campo problemático que, en el caso de la formación docente, lo que intenta "es hacer visible -a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos- aquello que "no vemos" del mundo escolar -en sentido amplio- por estar inmersos en él. No lo "vemos" ya sea por la obviedad con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, (...) por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan "ver" aquello que está "fuera" de nuestro sentido común cristalizado. Además, porque es dificultoso "ver" "más allá" de los fenómenos que se nos imponen por la fuerza de su presencia. Es decir, porque es dificultoso hacer visible aspectos que subyacen al objeto aparente, "ingenuo" en que se muestran o manifiestan nuestras prácticas escolarizadas". (Achilli, 2008: 42)

Formar a futuros profesores de nivel medio que puedan realizar un ejercicio crítico de su tarea en el contexto actual, nos obliga a tomar distancia de ciertas experiencias tradicionales en que "la teoría" se transmite deshistorizada, recortada de su contexto de producción, y "la práctica" se utiliza como elemento fragmentado de ejemplificación teórica. De este modo, al evaluar la propuesta que nos ocupa, nuestros alumnos han señalado que les permitió construir una mirada en la que "teoría" y "práctica" entran en un juego de relación texto-contexto de comprensión. Concebimos las teorías como "sistemas asimiladores que tienden a absorber fragmentos progresivamente mayores de la realidad" (Ferreiro, 1999: 35); buscando no quedar apresados en las paradojas de la teoría como saber (Mannoni, 1997) en el sentido de que "la paradoja del saber teórico reside en la manera en que se use, como máscara para ocultar la verdad de una experiencia, o como útil para orientarse más cómodamente en la búsqueda clínica (en la que se encuentra uno mismo implicado)" (op. cit: 143). Nuestra idea es recuperar la teoría como analizador, para poder reconstruir y así desocultar los sentidos de la práctica. En este sentido, los estudiantes expresaron que:

"Ir al aula, realizar observaciones tiene el objetivo de posibilitar una aproximación a las problemáticas". // "Para asomarse a la realidad"
[Clase de cierre, 2008]

"Todo lo que leemos lo ves ahí directamente". [...] "Lo evidencias... es ver lo teórico en la práctica".
[Coloquio, 2008]

"Es la materia que más nos acercó a la realidad (...) Esto era ver que lo que se lee en realidad sucede... y al releer las observaciones decir 'Ay, mirá, es lo que dice tal texto...'"
[Clase de cierre, 2008]

"Pude relacionar los textos con la vida cotidiana de los chicos (...) El uso del tiempo (...) todo esto está pasando, todo lo que vi en pedagogía está acá... Me había quedado muy teórico, muy abstracto (...) Llegué al curso y vi que todo se repetía".
[Alumna, coloquio final, 2008]

"Cuando buscábamos recurrencias de los alumnos no podíamos dejar de lado a los docentes... [¿Por qué?] No se puede separar a los alumnos y a los docentes... porque son sujetos sociales, es una relación...".
[Alumna, coloquio final, 2008]

Como venimos desarrollando, se busca que los alumnos tomen distancia de las visiones naturalizadas que puedan constituir un potencial obstáculo en la construcción de una mirada crítica sobre las experiencias educativas y los procesos de aprendizaje. En el análisis de las situaciones áulicas emergen representaciones previas, lo que habilita al trabajo con las mismas a fin de revisar los supuestos que operan a modo de estereotipos

y prejuicios, trabajo que propicia la construcción de interrogantes que permiten complejizar la mirada. En Jornadas internas de reflexión sobre la práctica, los alumnos expresaron:

"¿El docente tiene registro de los distintos modos de relacionarse con sus alumnos?"

"¿El vínculo deja más huellas que el conocimiento mismo?"

"¿Seremos capaces de manejar estas cuestiones?"

"La imposibilidad de separarte de tu subjetividad... pero hay posibilidad de trabajar preconceptos".

Entendemos que estas preguntas no tienen respuestas inmediatas ni precisas; por el contrario, tampoco serían deseables. En las prácticas de formación docente también es valioso propiciar el despliegue de incertidumbres, instantes de detenimiento, de volver las miradas sobre uno mismo, e indagar el deseo implicado, como elementos potenciales en la construcción de sujetos críticos, como motores de la tarea de interpelación sobre la propia subjetividad. En este sentido, el acercamiento a lo que sucede en las aulas entre los sujetos de la enseñanza y los sujetos del aprendizaje instala en los estudiantes del profesorado interrogantes acerca de los modos de construir un vínculo que habilite estos procesos.

Mirar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de otros sujetos genera movilizaciones y cuestionamientos sobre el propio posicionamiento que están construyendo. Ello habilita reflexiones acerca del ejercicio de la autoridad desde el conocimiento y las implicancias subjetivas de ciertas prácticas en ambos sujetos:

"A mí creo que me va a costar (...) Lograr ahí eso con los chicos (...) Más que vamos a tener más de un curso (...) Facilitarme el llegar con los chicos (...) No es fácil llegar a los adolescente (...) Se ponen en el centro (...) Para mí fue una etapa dura..."

"Yo sí siento que puedo dar y que estoy capacitada, pero sí siento que voy a necesitar apoyo de una terapia porque sé que va a ser un desgaste muy grande (...) Cómo puedo ser yo para llegar (...) Sé que puedo usar la creatividad (...) Y eso es bueno porque se necesitan pilas (...) Sí me estuve preguntando para ir teniéndolo en cuenta..."

"Yo me pregunto si actuaría así y si podría resolver determinada situación, si voy a saber desenvolverme..."

"No pienso mucho en cómo lo voy a encarar, sino en mostrarles que amo lo que hago (...) Tratar de hacer placentera esa hora y que les interese... Y tratar de evitar las rotulaciones, como la profe que me dijo "estos chicos son lentos de cerebro (...) Tratar de poner la autoridad con el conocimiento..."

"Aprendí que hay mucho más para reflexionar de la práctica que lo que se cree (...) pensando en el rol docente que voy a asumir... me dio la sensación de que casi todo lo que uno hace tiene un valor y un sentido... Hay que pensar, reflexionar sobre eso... (...) 33 chicos queriendo aprender es como todo un desafío".

[El cuestionamiento sobre la propia subjetividad] "Yo creo que eso es más importante que el contenido en sí..."

En este sentido, Foucault explica que

"La práctica de uno para consigo mismo va desde la ignorancia (como marco de referencia) a la crítica (de uno mismo, de los otros, del mundo, etc.) La instrucción es la armadura del individuo frente a los acontecimientos. La práctica de uno mismo ya no se impone simplemente sobre un fondo de ignorancia (Alcíbiades), de ignorancia que se ignora a sí misma; la práctica de uno mismo se impone sobre un fondo de error, sobre un

5 Las cursivas son propias del texto original.

fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse. Más que de la formación de un saber se trata de algo que tiene que ver con la corrección, con la liberación que da la formación de un saber". (1996: 52)

Acercarse a las aulas para observar los vínculos entre enseñantes y aprehendientes, las tramas relacionales entre pares y las prácticas de aprendizaje para elaborar luego aproximaciones analíticas, posibilita la construcción paulatina de un posicionamiento como docentes en formación. Esta propuesta ha sido significada, así, por estos alumnos

"Como un escaloncito... primero como alumnos... ahora como observadores".

"Creo que ir al colegio... antes como alumnos estaban naturalizadas (...) ahora estamos en otro lado (...) salimos del rol de alumnos y todavía no estamos en el rol docente..."

"Entramos en la parte que es del profesorado... Ya vamos imaginando estar en el lugar".

"Da herramientas para después saber administrarse frente a los alumnos [¿Cuáles?] Focalizarse en los alumnos y lo que ellos demandan, lo que ellos quieren (...) Uno cuando estudia el profesorado piensa que tiene que focalizar en uno mismo".

"El saber mirar... Por ahí cuando uno está del otro lado hay muchas cosas que no observa o no llega a mirar (...) Muchas presiones..."

"Más que saber tanto biología... saber enseñar... saber llegar (...) Poner a los alumnos como eje..."

Discusiones finales

En esta propuesta de formación docente que describimos en el presente artículo, la realización de observaciones de situaciones áulicas de aprendizaje, sus registros y los sucesivos análisis, fueron pensados como ejercicios de descentramiento, como modos de ir tomando diferentes puntos de vista (Bourdieu, 2002), entendiendo que dichos registros reflejan una versión particular, la de quien observa, de lo que sucede en ese espacio.

La formación docente es entendida por Elena Achilli como *"determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes"*, resultando clave la noción de práctica docente en doble sentido: como práctica de enseñanza propia de todo proceso formativo y como apropiación del oficio magisterial, relativo a "cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar". (2008: 22 y 23)

Repensando esta definición en el marco del Profesorado en Ciencias Biológicas del cual esta asignatura forma parte, entendemos que una experiencia formativa como la que venimos desarrollando se constituye en un paso en la paulatina apropiación del oficio docente, en este caso, desde los particulares aportes que puede realizar la Psicología Educativa y que permiten repensar ¿qué es el aprendizaje?, ¿cómo pensar a los sujetos que aprenden en la escuela secundaria?, ¿qué elementos constitutivos de los vínculos que se construyen entre quienes enseñan y quienes aprenden facilitan u obstaculizan estos procesos?, ¿qué problemáticas son inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que acaecen en el nivel medio en los contextos locales?

Observar etnográficamente procesos de aprendizaje in situ se constituye, así, en una práctica que al tensionar las construcciones teóricas con los observables áulicos, posibilita lo que Achilli llama *des-cotidianización*, es decir, "un doble proceso crítico intelectual- que incluye: a) el trabajo de contrastación de informaciones parciales e integración de las mismas a un conjunto que la torna entendible y b) la inscripción -en dicho trabajo- del involucramiento intersubjetivo de la propia práctica". (2008: 43-44)

Desde una concepción de alumnos como sujetos epistémicos y deseantes, en esta propuesta partimos no sólo de sus conocimientos previos, sino también de las vivencias y sentimientos ligados a sus trayectorias educativas. De este modo, la experiencia de observar procesos de aprendizaje en espacios escolares de ciencias naturales habilita

el trabajo, tanto con las vivencias suscitadas por tal experiencia, como con las representaciones que emergen actuando como preconceptos y los interrogantes derivados del análisis de observaciones. Esta propuesta pedagógica conlleva, así, movimientos que posibilitan un trabajo con y desde la subjetividad del docente en formación.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E.. 2000. *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario.
- Achilli, E. 2005. *Investigar en Antropología Social*. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor. Rosario.
- Bourdieu, P. 2002. *La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica*. Buenos Aires.
- D'Aloisio, F. y Duarte, M. E. 2009. *Bullicios, silencios y otras señales en aulas de escuelas medias*. Un análisis de observaciones realizadas por alumnos de Psicología Educacional. En "Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en psicología del MERCOSUR". Tomo I, pp. 236-238. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Duarte, M.E. 2009. *¿Qué y cómo enseñar Psicología Educacional a futuros profesores de Biología?* En CD del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Ferreiro, E. 1999. *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Foucault, M. 1996. *Hermenéutica del sujeto*. Editorial Altamira. Buenos Aires.
- Mannoni, M. 1997. *La educación imposible*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Rockwell, E. 1997. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela". En Rockwell, E. (comp.) *La escuela cotidiana*, pp. 13 a 57. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell, E. 2009. *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos. 1ª ed. Paidós. Buenos Aires.