

La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado

Pedagogical knowledge construction in initial teacher training

Griselda Leguizamon*

Universidad Nacional de Quilmes

Este trabajo tiene como propósito identificar, describir e interpretar las formas en que los estudiantes de carreras de formación docente construyen saberes pedagógicos tomando como eje de investigación el espacio de la práctica docente en la formación inicial del profesorado. Esta investigación fue abordada con una metodología cualitativa utilizando instrumentos de recogida de información como la entrevista semi-estructurada aplicada a practicantes y profesores de la muestra seleccionada. En adición a las técnicas mencionadas, se recolectaron y analizaron documentos narrativos tales como: diarios y relatos o textos pedagógicos, autobiografías, planificaciones de clase y auto y co-evaluaciones, elaborados por los practicantes. Se analizan los distintos modos en que se expresa la construcción de saberes pedagógicos durante el proceso de la formación inicial, distinguiendo los saberes teóricos de los saberes prácticos para interrogarnos luego, sobre los posibles cruces entre ambos tipos de saberes en la configuración de las prácticas cotidianas.

Descriptor: Práctica Docente, Reflexión, Saber Pedagógico.

This work aims to identify, describe and interpret the ways in which students in teacher training courses build pedagogical knowledge. Research is focused in the teaching practice period in initial teacher training. This research was approached with qualitative methodology using data collection instruments, semi-structured interviews applied to practitioners and teachers of the selected sample. In addition to the above techniques, narrative documents such as diaries and stories or pedagogical texts, biographies, lesson plans and self-evaluations co-developed by practitioners were collected and analyzed. Different classes of emerging pedagogical knowledge are drawn and some implications for teacher's education arise. The different ways to express the building of pedagogical knowledge during the initial training are analyzed. Theoretical knowledge is distinguished from the knowledge that teachers develop in action in the practice context. The, we ask ourselves about the possible intersections between the two types of knowledge in shaping everyday practices.

Keywords: Teaching Practice, Reflection, Pedagogical Knowledge.

*Contacto: gleguizamon@unq.edu.ar

1. La formación inicial de profesores en nuestra sociedad actual

Nuestra sociedad (nos referimos a la sociedad argentina en general), como el resto de las sociedades del mundo, ha recibido el impacto de los avances científicos y tecnológicos que han producido, y continúan haciéndolo, hondas transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas y éticas, entre otras (Castells, 1995). Entre las transformaciones mencionadas queremos resaltar los cambios acaecidos por las nuevas formas tecnológicas de producción del conocimiento que promovieron la apertura y divulgación de las investigaciones científicas académicas y una marcada división social entre productores y consumidores culturales. Debido a estos cambios, ha surgido una preocupación mundial por reformar los sistemas educativos y sus documentos curriculares, lo que ha provocado la irrupción de nuevas maneras de entender los procesos de enseñar y de aprender y en consecuencia, nuevas perspectivas de formación del profesorado (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996).

Dentro del movimiento global descrito se ha generado, hace aproximadamente dos décadas, un debate alrededor del concepto de profesionalización, entendido como el mejoramiento de las condiciones de trabajo pero también como el desarrollo del conjunto de las capacidades necesarias para el ejercicio de la actividad docente.

La sociedad del conocimiento y de la información interpela a la educación con requerimientos relacionados con la capacidad para manejar cantidades importantes de información, la posibilidad de selección y entendimiento, el desenvolvimiento de la facultad de procesarla, organizarla, transferir su aplicación a otras situaciones distintas y comunicarla, en consonancia a la delineación valorativa de los propios proyectos de vida. Para lograr satisfacer estos requerimientos la educación debe basarse fundamentalmente en la potenciación del aprendizaje autónomo y permanente, el respeto por la diversidad, y el impulso y fortalecimiento de la toma de decisiones personales que impliquen participación real, social y profesional (Pérez Gómez, 2010).

Por consiguiente, los cambios vertiginosos causados por la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al área pedagógica, han provocado innovaciones drásticas en la cultura profesional de los profesores (Marquès, 2008). Se puede tomar como ejemplo, la relación entre la poca perdurabilidad de los conocimientos y el marcado desarrollo de la capacitación permanente junto con la presión que la misma genera en los movimientos de emplazamiento y ascenso en la carrera profesional.

El desplazamiento del monopolio del saber desde las instituciones educativas y su cuerpo de profesores hacia otras esferas de la sociedad civil (tales como: Internet, las redes sociales y los medios de comunicación) ha provocado la incorporación de la valoración y el tratamiento de la dimensión actitudinal del profesor, el trabajo por proyectos y las formas colaborativas y/o cooperativas de participación profesional, como contenido dentro del currículum de formación de profesores (Onrubia, Colomina y Engel, 2008).

Las citadas incorporaciones han generado intensos planteos en cuanto a la definición del perfil del profesor en formación, en marcada relación con el fenómeno social actual de descalificación intelectual de los docentes y degradación de sus habilidades y competencias profesionales, considerando siempre que esta profesión ha sido poseedora de una cultura suplementaria (Imbernón, 2006). Se presenta, en este punto, la siguiente

disyuntiva: la formación docente debe tomar al profesor ¿como sujeto o como objeto de formación?

Tradicionalmente, los centros universitarios de formación de profesores, han seguido los lineamientos de la racionalidad técnica, definida como “las ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto en la formación del profesorado como de la pedagogía del aula” según Giroux (1990:172). Centrada en la enseñanza de ciertos contenidos y partiendo de objetivos predefinidos en un currículum se formaban profesores como ejecutores de técnicas, controladores y evaluadores de los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta concepción basada en la psicología conductista y la pedagogía por objetivos, el docente es considerado como objeto de formación, como “un receptor pasivo del conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación” (Zeichner citado en Giroux, 1990:172). Esta ideología sostiene como concepción de una práctica educativa profesional y competente aquella que para “la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico” (Schön, 1994:21) definido teóricamente en sentido general e independiente de los contextos socio históricos en los que se ejercerá la actuación educativa.

Al alcanzar estas calificaciones profesionales básicamente corporizadas en nuevas formas de habilidades tecnicistas, enfatizadas desde la racionalidad técnica, que ampliamente sustentan las transformaciones ocurridas en la gestión de la educación, el profesor certifica su profesionalidad al interior de esta perspectiva, incrementa y asegura su prestigio profesional, sin notar que al mismo tiempo se desplaza de su desempeño como intelectual autónomo, papel que, sin embargo y a la vez, se le reclama.

En el transcurso de las últimas décadas del siglo XX comienza a esbozarse una reconceptualización en la formación inicial del profesor. Al cambiar el foco en la forma de pensar la educación, ya no solo como aplicación técnica de un saber científico elaborado, se generan cambios en el sistema central de la formación del profesorado. Surge el pensamiento sobre la educación como actividad reflexiva del profesor, sustentada en la relación entre la teoría y la práctica, en la que se incluyen componentes políticos, éticos y una perspectiva crítica (Schön, 1994). Además, se tornan visibles y adquieren protagonismo los múltiples y diferentes contextos en los que el profesor desempeña su tarea. Por esta razón, se colocan en la mira la diversidad de variables que entran en el contexto áulico y lo complejizan (factores físicos, económicos, sociales, culturales, pedagógicos, didácticos, políticos y éticos, entre otros). Todas estas variables no pueden dejar de ser contempladas por los profesores en formación en el período de sus prácticas educativas, ya que atraviesan y sostienen las distintas problemáticas que se presentan a diario en las aulas (Monereo, 2009). A los efectos de nuestra investigación consideramos los términos practicantes, profesores en formación y futuros profesores como sinónimos que referencian a los estudiantes del Profesorado que se encuentran cursando la última etapa de su formación y se hallan en el período de prácticas y residencia en las aulas.

Se busca entonces, que la formación de profesores se realice en las mismas instituciones educativas, en íntima relación con las prácticas profesionales pensando en la práctica como eje transversal de la formación inicial, ya no aplicación de saber teórico, investigando y aproximándose a su construcción como objeto de transformación (Se recurre a la valoración crítica de este concepto, “objetos de transformación”, trabajado en México, considerando que permite pensar desde otro lugar nuestras opciones, sin descartar otros aportes) (Diseño Curricular para la Formación Superior, 2008:25) desde

el ingreso a la carrera durante todos los espacios curriculares que componen los Trayectos de Construcción de las Prácticas Docentes.

La formación del futuro profesor centrada en la reflexión sobre sus prácticas se enmarca en esta nueva forma de pensar la educación, que contempla que cada uno de ellos podrá actuar como agente social de cambio incluido en una experiencia educativa de sentido. Seguimos la línea de pensamiento de Bárcena (2005) y consideramos que la educación como experiencia no tiene lugar sin la generación de sentido. A diferencia del significado, el sentido no está dado, no ha sido previamente construido como lo ha sido en el significado, sino que está ligado a la reflexión que se suscita en el dar lugar a lo que acontece. Esta experiencia es un tipo de intervención educativa que no está dirigido únicamente por el precepto del saber por el saber, que no se considera cumplido con la simple realización técnica, sino que involucra necesariamente la sensibilidad críticamente activa del practicante para abrirse y recibir lo que ocurre en su clase con los estudiantes. Se piensa en prácticas educativas “transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente” (Diseño Curricular para la Formación Superior, 2008:25) teniendo presente que la articulación teoría-práctica es un proceso dialéctico, inescindible entre “reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970), cuya finalidad no sólo es conocer, comprender e interpretar las condiciones reales de los contextos educativos en los que ejercerán las prácticas sino comprometer su subjetividad en la elaboración de caminos de acción para una transformación posible de esos contextos.

Las realidades socio-históricas de los diversos contextos educativos actuales hacen que las prácticas educativas se conviertan en prácticas sociales complejas. Tal como lo señala Sanjurjo (2009) tomando algunas características del paradigma de la complejidad de Morín (2004) en cuanto a la complejidad de instancias que conforman el conocimiento y la incertidumbre que cada una de ellas conlleva, las prácticas educativas resultan intervenciones singulares e inciertas y se construyen comprometida y creativamente, en un complejo entramado entre la necesidad y la contingencia.

2. Primeras aproximaciones a nuestra investigación

Entre las investigaciones y trabajos empíricos relacionados con el problema de nuestra investigación, hablamos específicamente del proceso de construcción de saberes pedagógicos que realizan los practicantes durante su actuación en el período de sus primeras prácticas educativas, hemos encontrado algunos autores como Freire (1970), Schön (1992), Fenstermacher y Soltís (1998) y Achilli (2006) que aportan ideas en sus textos sobre distintos aspectos del desarrollo del proceso de reflexión en las prácticas relacionándolos, entre otros, con los conceptos de praxis, transmisión del contenido y transformaciones intersubjetivas.

El concepto de praxis de Freire (1970:51) se entiende como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”, comprendemos que para hacer factible la praxis es necesaria la reflexión crítica sobre la práctica indisolublemente conectada a la teoría que sustente este análisis y genere una nueva práctica más ajustada al contexto de intervención. Decidimos poner en juego este concepto de praxis como uno de los elementos fundamentales que vehiculizan el pasaje del saber práctico del practicante al saber pedagógico. Decidimos también enriquecerlo, relacionándolo con la experiencia

educativa, concepto que contiene dimensiones que la complementan e impiden concebir a la praxis sólo como pensamiento que rige la acción, dirigiéndolo en cambio hacia la búsqueda del sentido educativo para los que participan de la experiencia, brindándole la mayor relevancia a las inquietudes y los interrogantes que preocupan a los practicantes, en tanto consideramos a esta etapa de prácticas como una experiencia de aprendizaje plagada de incertidumbres.

La reflexión del practicante sobre su experiencia en las prácticas es un concepto clave en el desarrollo de este trabajo. Según Schön (1992) la reflexión sobre la acción educativa en la enseñanza se lleva a cabo en tres momentos diferentes: antes, en o durante y después de la acción, traducida aquí como práctica educativa. Por eso consideramos que un elemento clave en la reflexión previa a las prácticas es la planificación. En ella, el practicante así como el profesor para Schön, formulan supuestos sobre los objetivos a alcanzar por los alumnos, las actividades que les propondrán a los alumnos tendientes a la consecución de esos objetivos, los contenidos a enseñar; definen los propósitos o intenciones de esa enseñanza, anticipan las estrategias que podrán desarrollar y las intervenciones didácticas pertinentes. Nosotros sostenemos que la diferencia entre el practicante y el profesor es que este último ya posee un repertorio de experiencias y saberes, acumulados durante el recorrido profesional, que le permiten tomar decisiones adecuadas en pos de resolver las situaciones problemáticas que acontecen en las aulas. En cambio, el practicante no ha transitado todavía el camino de la experiencia y es en el transcurrir de este devenir en el que le surge la necesidad de construir y desarrollar un saber, el saber pedagógico que le permite transitarlo.

Presumimos que este proceso de construcción de un saber pedagógico, se inicia durante la realización de las primeras actuaciones de enseñanza en las escuelas destino donde ejercen sus prácticas si continúa con la reflexión posterior a las mismas, apoyada en todo tipo de documento narrativo que el practicante produzca y sobre el que pueda efectuar un análisis de su actuación. Las narrativas les abren la posibilidad de volver a revivir sus intervenciones a través de los relatos cada vez que lo necesiten, y también les permiten efectuar variados análisis e interpretaciones, estructurando de esta manera la aparición de un tipo de saber más profesional.

Abordamos en este trabajo la elaboración de saberes pedagógicos por parte del practicante (Perrenoud, 2007) pero tratando de descubrir y enfatizar la ocurrencia de una transformación subjetiva (Larrosa, 2006) sin que esta última se produzca en forma exclusiva por la dependencia de algún dispositivo especial de la formación docente (Sanjurjo, 2009).

Achilli (2006) también estudia la reflexión sobre las prácticas y proporciona una clara explicación sobre la misma basada en la forma en que los profesores en formación se relacionan con los conocimientos. La autora explicita que la reflexión es puesta en funcionamiento por los practicantes para poder construir la objetivación de la realidad escolar. Coincidimos con ella en considerar que los intercambios reflexivos así generados, arrojan como resultado tanto el descubrimiento y la caracterización de núcleos problemáticos como nuevos conocimientos del practicante sobre sí mismo, que traen aparejados la resignificación de sus prácticas. Sin embargo, nosotros sostenemos en nuestro trabajo que la resignificación de las prácticas se produce por la adjudicación de nuevos sentidos generados por los practicantes a una realidad escolar luego de la experiencia educativa vivenciada. Creemos que el acto de conocer y significar, en primera instancia, no puede estar desconectado de la afectación sufrida por quien conoce y, en segunda instancia, no implica la producción de nuevos objetos de conocimiento sino

la de múltiples significados atribuidos a algunos aspectos de esa realidad escolar que ya fuera objetivada.

Sobre el sentido de la reflexión en la formación docente han trabajado Bárcena (2005) y Anijovich (2009), cuyas perspectivas son algunas de los más actuales, han establecido niveles en cuanto a los enfoques epistemológicos de la reflexión y tipologías para categorizar el pensamiento de los estudiantes del profesorado, pero lo hacen principalmente en el plano abstracto de una disquisición teórica, en cambio nosotros nos basamos en los datos empíricos recogidos en esta investigación apuntando a describir la reactualización de un saber pedagógico construido por los practicantes luego del proceso de reflexión.

Diker y Terigi (1997) nos brindan en sus trabajos algunas conceptualizaciones sobre la primera inserción de los practicantes en la realidad escolar. Las autoras trabajan con los distintos modelos de formación de profesores examinando los diferentes enfoques y tradiciones utilizados para formar en la enseñanza y su relación con el binomio teoría-práctica llevando la cuestión a dirimirse en, lo que dan en llamar, un balance entre ambas. A continuación, examinan el papel de la investigación educativa en la formación de docentes, describiéndola como “un modo de garantizar un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas en formación” (Diker y Terigi, 1997:131). A diferencia de esta idea, nuestra investigación entiende a la reflexión personal como el modo de garantizar una propuesta superadora de las prácticas singulares de cada uno de los practicantes, tomando como ejemplo, las reflexiones con las que los practicantes buscan analizar sus prácticas de enseñanza cotidianas recuperando el saber generado y volviendo a pensar en cómo actuar pedagógicamente abriéndose y enfrentando lo inesperado.

Sanjurjo (2005, 2009) en sus diferentes trabajos, investigó la relación entre los variados dispositivos que se establecen para la formación en las prácticas profesionales y la construcción de la identidad profesional. Si bien no es la intención de este trabajo el investigar qué dispositivos se organizan y cómo funcionan en la formación inicial del profesorado, compartimos la preocupación por indagar cómo se constituyen los saberes pedagógicos en el último tramo de esa formación, en el período de las prácticas.

En la fase de construcción de saberes pedagógicos también surgen obstáculos. Revenga Ortega (2001) ha estudiado las dificultades intrínsecas que le surgen al profesor al enfrentar este proceso de construcción de saberes pedagógicos actuando como “un profesional reflexivo” entendido como:

Un profesional que se ejercita en ámbitos institucionales propios de la profesión y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores. (Schön, 1992)

Entre estas dificultades podemos señalar la falta de respuestas a ciertas problemáticas que se presentan y toman cuerpo en el transcurso de sus prácticas y que impiden la concreción de los propósitos y los objetivos estipulados por el profesor en su planificación. El autor asegura que la descripción narrativa de las mismas hace posible comenzar con la función analítica, concepto que será puesto en juego en el análisis de las narrativas de los practicantes que forman parte de este trabajo.

Martínez Bonafé (2008) en su investigación explicita la conexión entre la construcción de saber pedagógico, la emancipación de los docentes a través de la experiencia social y

subjetiva construida en el interior de sus primeras prácticas y el logro de cambios exclusivos de los respectivos contextos escolares. Esta investigación se centrará en explorar las transformaciones entre la proyección y la producción de esas primeras prácticas.

Algunos trabajos de investigación consultados sobre nuestro objeto de estudio: Suarez (2009) y Alen y Sardi (2010) se centran en el análisis de las narrativas de los profesores pero con distintos propósitos y en distintas etapas de su vida profesional. Suárez (2009) aborda la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares a través de la documentación narrativa, destacando que la misma hace posible la comprensión e interpretación de los profesores sobre sus experiencias personales vividas en las escuelas. Alen y Sardi (2010) trabajan la construcción del conocimiento profesional en la primera inserción laboral y las condiciones de producción de la gestión de acompañamiento desde la institución escolar y sus actores (docentes y directivos, entre otros) en esta misma etapa en el nivel primario.

Considerando principalmente las ideas esbozadas hasta el momento y los conceptos trabajados por los autores citados nos surgen los siguientes interrogantes: ¿los practicantes llevarán a cabo estrategias de reflexión sobre sus prácticas? Si es así, ¿se producirá algún tipo de cambio personal o profesional en los practicantes con motivo de desarrollar el pensamiento reflexivo?

3. Métodos: La formación inicial en las prácticas y el trabajo con las narrativas

Creemos que la metodología de trabajo cualitativa es pertinente y relevante en esta investigación porque puede aproximarse a los saberes de los practicantes con el fin de tornarlos evidentes, es decir, otorgarles cuerpo y sonido, sacarlos a la luz, hacerlos públicos.

¿Por qué elegimos esta perspectiva? Nuestro foco de atención es el practicante en la última etapa de formación, en el período de prácticas, y la reflexión sobre sus prácticas, convertidos ambos en objeto de estudio. Intentamos investigar la actuación educativa de estos futuros profesores en sus primeras prácticas brindándole sentido desde el marco pedagógico crítico de la educación como experiencia, al tratar de encontrar y establecer una conexión entre acontecimiento, vivencia, lenguaje y pensamiento.

Abordar la investigación con una metodología cualitativa nos servirá para revelar si logran instalar, aunque sea provisoriamente, la reflexión como proceso de transformación de estas prácticas y promoción de un saber pedagógico, y también para argumentar qué cambios se producen en los practicantes en el transcurso de sus prácticas, entretejidas éstas en la complejidad histórica del contexto áulico en el que suceden.

De acuerdo con lo dicho, abordamos la investigación con una metodología cualitativa de corte etnográfico trabajando con una muestra formada por 25 practicantes que facilitaron su documentación narrativa y que componían el grupo total de 32 estudiantes de las cohortes de los años 2009 y 2010 en las Carreras de Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes. Es decir, ellos representan el 71% de los estudiantes que desarrollaron sus prácticas de la enseñanza ubicadas en el último año del Ciclo Superior de las mencionadas Carreras de Profesorados, constituyendo el espacio con el que cierran los cuatro años de cursada establecidos en los respectivos Planes de Estudio.

La presente investigación incluye y utiliza las narrativas de estos 25 practicantes como fuente (Suárez, 2007; Anijovich, 2009). Estos documentos constituyeron parte de los trabajos realizados para el Taller de Prácticas de la Enseñanza. Se recolectaron y se analizaron los siguientes documentos narrativos: relatos, textos y narraciones, autobiografías, planificaciones de clase y auto y co-evaluaciones elaborados por cada uno de estos practicantes con una concepción holística, incluyendo lo que saben, lo que sienten, lo que viven, lo que los interpela y es fuente de preocupación pedagógica.

Si acordamos en que la práctica pedagógica necesariamente debe ser reflexiva y pensamos a la reflexión como medio para dotar de significado a lo vivido, lo sentido y lo pensado en esa práctica, podemos reconocer la enorme importancia que adquiere este discurso narrativo producido por los practicantes. Tal como lo explica Bárcena (2005) este discurso toma características de la deliberación, en tanto se constituye en cimiento de la toma de decisiones pedagógicas de los practicantes en contextos interactivos. Al mismo tiempo y a causa de su singularidad, difiere de los discursos prescriptivos de la pedagogía que intentan transformar una experiencia educativa en experimento, citando y detallando patrones normativos a seguir.

Los relatos de los practicantes representan instrumentos metodológicos que evidencian la perspectiva subjetiva del narrador sobre la práctica educativa que está desplegando. Tal como lo define Revenga Ortega (2001:1) cada una de estas narraciones “es un instrumento de indagación y clarificación de significados en el contexto natural del aula”. Es un documento en el que el practicante vuelca los registros de los acontecimientos cotidianos, privados o públicos, desde su perspectiva personal.

Este instrumento es adecuado para descubrir la diferencia entre el ideal y el suceso real. Permite pensar la diferencia en relación a la naturaleza de los criterios pedagógicos y sus variaciones en tiempo y espacio. En él se potencia la razonabilidad del pensamiento en la búsqueda de respuesta a los interrogantes: ¿por qué lo que sucede no se ajusta a las intenciones educativas formuladas?, ¿cuáles son los motivos?, ¿qué me sucede a mí con lo que sucede?, ¿qué alternativa de intervención podría ser pensada y puesta en acción?

En resumen, trabajar con las narrativas habilita la entrada a los procesos de construcción de subjetividad y en el caso específico de nuestro trabajo, al proceso de construcción del saber pedagógico y pone de manifiesto el sesgo de incertidumbre en el que se funda y que, en consecuencia, forma parte de su constitución.

Dentro de las producciones escritas por los practicantes, tratamos de distinguir diferentes tipos de registros narrativos: el de las narrativas cotidianas y el de las narrativas técnicas.

Muy generalmente definido, el primer tipo de registro consiste en relatos simples, sin enmarcaciones disciplinares o teóricas, cimentados en el sentido común:

Los sujetos dedican tiempo y energías considerables a relatar sus experiencias, personales y colectivas. Como resultado de ello, la narración, la actividad de hablar y de escuchar, se erige como un acontecimiento cuyo núcleo reside en la transformación profunda de la subjetividad. (Gorlier, 2008:10)

Las narrativas cotidianas pueden definirse como formas básicas de la comunicación y comprenden los relatos que se originan en la interacción cotidiana dentro de las aulas: narramos lo que nos sucedió a nosotros o a otros en un lapso de tiempo determinado sabiendo que “la única manera que las redes de historias inciertas y efímeras pueden morder los grandes aparatos narrativos institucionalizados [las narrativas maestras] es

incrementando la cantidad de choques en los márgenes” (Lyotard, 1989, citado en Gorlier, 2008:21). Este registro es el más común entre los relatos de los practicantes y tiene por objeto la narración de sucesos, situaciones o acontecimientos que por su novedad e imprevisibilidad les parecen valiosos y merecen ser contados.

En forma diferente, las narrativas técnicas contienen generalizaciones que toman algunos conceptos específicos y unívocamente definidos para evitar equívocos o imprecisiones:

Se constituyen a través de prácticas significantes “normales”, entendidas como procedimientos relativamente metódicos y sistemáticos a través de los cuales se recolectan “datos”, se hallan “evidencias” y se reconstruyen “hechos”, para producir una narración científica. (Gorlier, 2008:2).

Este tipo de registro es producido por disciplinas científicas: la historiografía, la etnografía y la psicología, por ejemplo. Otro de sus rasgos distintivos, es que siempre están conectadas a prácticas, por ejemplo: el análisis de documentos, la observación de grupos, la escucha psicoanalítica. Estas prácticas encierran elementos corporales –por ejemplo: el observador mirando atentamente– y verbales –por ejemplo: el observador redactando una nota de campo.

Las narrativas técnicas recorren una trayectoria tironeada entre la cercanía a lo cotidiano y el alejamiento de la teoría. Las narrativas de distinto tipo se integran y conforman historias más grandes, se apoyan unas en otras y forman, finalmente, lo que se conoce como la cultura de una sociedad civil (Lyotard, 1989).

Sostenemos que una parte de este proceso les ocurre a los practicantes cuando al reflexionar sobre sus prácticas narran lo acontecido y acuden a los métodos didácticos o a las teorías pedagógicas o psicológicas, con el fin de generar nuevas comprensiones que puedan ayudarlos en la construcción de saberes pedagógicos. En sus relatos siempre se puede hallar una relación de sentido que establece conexiones entre diversos acontecimientos y diferentes significados para cada uno de los practicantes y sus correspondientes relatos.

Sin embargo, se presentan dudas acerca de la validez científica de estas producciones ya que no pueden ser experimentadas repetida ni metódicamente, dadas la calidad intrínseca de singularidad constituyente de los saberes pedagógicos y su semejanza con la comunicación de un itinerario transitado a través de múltiples incidentes, en donde lo que importa es ir haciendo el camino e informar sobre lo que nos pasó en ese hacer.

Por consiguiente, el análisis y la validación de las narrativas de los practicantes se materializa mediante el proceso de búsqueda de hilos de sentidos. Contreras Domingo y Perez de Lara (2010) hablan de hilos de sentido o ejes de sentido que atraviesan y dan coherencia pedagógica a una experiencia educativa. que nos guían en el hallazgo de los interrogantes pedagógicos que preocupan y hacen pensar a los practicantes dando como resultado nuevas prácticas. Por esta misma razón, seleccionamos las entrevistas realizadas así como los textos narrativos más representativos para que nos permitieran aproximarnos a lograr una estructuración teórica -que no incluye aspectos estadísticos- como posible respuesta a los interrogantes formulados.

4. Resultados: Diferentes estrategias de reflexión

Las narrativas facilitan el acceso a los futuros profesores a un conocimiento de sí más profundo lo que incluye también el aspecto profesional. Estas escrituras les permiten

enlazar atributos de su vida personal y aspectos de su vida profesional, con sucesos, tales como elementos interpeladores y encuentros subjetivos, que los afectaron en el transcurso de sus trayectorias escolares y les posibilita la creación de relaciones, enlaces o articulaciones entre las diferentes teorías estudiadas, pedagógicas, didácticas, psicológicas y éticas, entre otras, y la experiencia vivida por cada uno de ellos en los diferentes contextos escolares por los que transcurrieron.

Esta última vinculación tiene lugar en el desarrollo de un proceso de reflexión, que se despierta al narrar lo que rememoran, lo que permanece luego de las experiencias educativas vividas, y moviliza todas las cavilaciones, preocupaciones y deliberaciones posibles sobre las mismas, en el mismo hecho de escribir los relatos. El modo de ser de cada uno de los practicantes se pone en escena en sus textos, en sus escrituras, haciéndose susceptible de variadas interpretaciones que nos permiten ir develando algunas formas en la que los practicantes fundamentan los comienzos de la construcción de un nuevo saber profesional.

Comenzamos a analizar estos relatos recurriendo a la búsqueda de elementos que interpelaran a los practicantes y los impulsaran a la producción de nuevos sentidos para sus prácticas educativas. Los elementos interpeladores resultan, al decir de una practicante: “cuestiones no pensadas, algunas sorpresivas y otras emotivas, tanto para mí como para los alumnos” (p.12). Decimos que estos elementos interpeladores son hechos o circunstancias que suceden en forma exterior a ellos pero que suscitan una experiencia en los practicantes. Esta experiencia los va transformando, deja huella, marca diferencia, produce subjetividad y produce innovaciones en los contextos a raíz de las acciones por ellos desplegadas.

Al comparar los registros de los practicantes vimos surgir ejes de análisis similares y otros que se diferenciaban y aunque ejercían sus prácticas en las mismas instituciones, los elementos interpeladores que se les presentaban eran los mismos ni aún siendo los mismos, promovían las mismas reflexiones. Por estos motivos, se trabajó buscando similitudes y diferencias, que nos mostraban formas compatibles e incompatibles de concebir las variadas circunstancias del mundo escolar y diferentes formas de *dejarse afectar* por ellas, haciendo referencia al estado consciente, abierto y paciente en el que se encuentra el sujeto de la experiencia, tal como una superficie de sensibilidad sobre la que algo pasa y marca, y cuyo pasaje implica padecimiento (Larrosa, 2008).

Podemos clasificar los elementos interpeladores descriptos por los practicantes de esta muestra agrupándolos de la siguiente forma:

- a) La escuela: el lugar de las carencias
 - ✓ Carencias materiales
 - ✓ Carencias intelectuales y afectivas
- b) Los estudiantes
 - ✓ Las quejas de los alumnos
 - ✓ La convivencia de los alumnos en la escuela
 - ✓ Los aprendizajes
- c) Los profesores
 - ✓ La teoría del etiquetado o el efecto *Pygmalion* en la clase
 - ✓ Las estrategias de enseñanza

- ✓ La gestión del grupo de estudiantes en la clase
- ✓ La evaluación
- d) Vínculos entre estudiantes y profesores
 - ✓ Ambiente de cuidado, ambiente de aprendizaje
- e) Los practicantes
 - ✓ Las diferencias entre el ambiente de la escuela primaria y el de la secundaria
 - ✓ Su posición de observadores

Los elementos interpeladores enunciados parecen compartir algunos rasgos particulares que definen a la categoría de acontecimiento al decir de Badiou (2004) tales como: la extrañeza, el estar fuera de lugar, la ajenezidad y el ser algo que exige ser representado en lo que está ocurriendo, en lo que sucede. También aparecen como ajenos, extraños, irruptivos, disruptivos, necesarios de una representación que les brinde una dotación de sentido.

Todos los practicantes de la muestra, describen algunos de estos elementos interpeladores en sus narraciones aunque no todos pueden hacer explícitas sus reflexiones. En esta dirección, podemos notar distintos niveles de complejidad en el pensamiento reflexivo de los practicantes. La mayoría de ellos tornan explícitas sus reflexiones en sus relatos. Sin embargo, no debemos olvidar que parte de este pensamiento reflexivo permanece oculto, no develado, y por lo tanto, como proceso interno podría ocurrir igual, puesto que todo proceso de reflexión “es opaco, no visible” (Anijovich, 2009:37) y solo puede ser comprendido por otros si es comunicado.

Los fragmentos de las narrativas de los practicantes, que hemos analizado en la etapa anterior a las prácticas, pueden ser categorizados como muestras de diferentes tipos de pensamiento reflexivo:

- Caracterizador-expresivo: los elementos interpeladores observados son definidos dando cuenta detallada de sus rasgos principales. En las narraciones, se utilizan expresiones de índole expositiva. No aparecen en las narrativas evidencias de haber sido tomados en cuenta por los practicantes como previsión para sus futuras prácticas. Ejemplo de fragmento de relato de un practicante en relación al elemento interpelador d.1:

Quilmes, Secundario de Gestión Pública

“Llega la hora del recreo. Hace salir a todos los alumnos del aula dado que por normativa no se pueden quedar en la misma y de paso, dice la docente, les hago tomar un poco de aire para que se renueven y bajen las tensiones. Hay una de las chicas que dice que no se siente bien, si se puede quedar. Entonces la docente manda a llamar a la preceptora para ver si la alumna se podía quedar en el salón, a lo que le respondió que no había problema de que se quedara porque estaba embarazada y le habían dado reposo, pero la alumna no quería falta a la escuela por lo que debía estar tranquila”. (P 17)

Este fragmento de narrativa nos muestra parte de la realidad actual de las escuelas secundarias en las cuáles se prioriza fundamentalmente el tema de la inclusión de todos los adolescentes, puntualmente en este texto el practicante menciona a una adolescente embarazada que concurre a clases y coincide en enfatizar positivamente la relación afectiva, cuidado establecido entre profesor y estudiantes. Si bien el practicante estaría en conocimiento de la existencia de programas que atienden a la maternidad adolescente, resulta impactado al observar la implementación real de los mismos aunque no esboza

ningún interrogante de tipo pedagógico ni manifiesta su adhesión o su rechazo como modelo a seguir en su práctica docente.

- Valorativo-fundamentado: Los elementos interpeladores observados se califican emitiendo expresiones valorativas personales. Se establecen conexiones en referencia a teorías pedagógicas y didácticas en búsqueda de otorgar una mayor confiabilidad a las opiniones planteadas. A pesar de las exploraciones realizadas, no se evidencian previsiones para sus futuras prácticas. A continuación se transcribe un fragmento de un relato de un practicante y su respectiva reflexión sobre el elemento interpelador a.1 Carencias materiales: falta de recursos en el aula como ejemplo:

Berazategui, Escuela Secundaria Pública

“La docente no utiliza manuales ni fotocopias. Todo lo que los estudiantes tienen en sus carpetas fue dictado por la docente.

Considero en este punto que se le debería dar la oportunidad al estudiante de enfrentarse[a] un texto y realizar su interpretación del mismo. Como comenta Davini en Métodos de Enseñanza: “La enseñanza no solo requiere de actores, sino también de un ambiente de enseñanza que incluya recursos, como andamios de apoyo al aprendizaje. Esta organización no es un elemento rígido, sino una hipótesis de trabajo”. (P 9)

Notamos en este relato cómo el practicante recurre a la búsqueda de fundamentación teórica para sostener sus argumentos. Parece necesitar apoyar su narrativa cotidiana en una red más confiable, como la que le otorga la narrativa técnica de la Didáctica, para otorgarle validez. Necesita que algunas otras palabras, otros relatos que ya se han consolidado, autoricen el suyo, *el de un novato*, lo hagan creíble, como si pensara que sus argumentos son aún endeble dada su calidad de practicante y que el sustento en una narrativa técnica reconocida como lo es una teoría científicamente conocida y aceptada, le aporta mayor confiabilidad.

- Propositivo-argumentado: los elementos interpeladores observados son analizados e interpretados en su contexto. Los argumentos esgrimidos sirven de base para concebir propuestas alternativas superadoras. Se declaran intenciones de acciones que serán incluidas en las prácticas futuras. Se transcribe debajo un ejemplo del fragmento de un relato de un practicante y su reflexión, correspondiente al elemento interpelador c.1:

Quilmes, Escuela Secundaria Pública:

“La docente introduce la actividad retomando el trabajo práctico planteado la clase anterior que debiera haber sido entregado en esta clase. “Como veo que ninguno lo hizo, les recuerdo que la próxima clase es la evaluación oral”. La situación provocó malestar porque la docente ya había advertido a las practicantes que [los estudiantes] nunca completan los trabajos.

Me pregunté si era aconsejable continuar con la misma estrategia si sabe cuál será la respuesta. ¿No es una profecía auto-cumplida? Según la clasificación de actividades de Davini, no hubo una actividad de apertura que promueva la implicación de los estudiantes para desarrollarlas. La motivación pretendía ser desarrollada por la preocupación por la calificación y no por la tarea en sí.

[Compruebo que] La evaluación como requerimiento institucional de comprobación de aprendizajes se traduce en calificaciones”. (P 16)

El elemento interpelador: *los estudiantes nunca realizan las tareas asignadas* aparece en el discurso de la profesora co-formadora, en la primera ocasión en la que concurrieron a conocer la institución. La reiteración del mismo en la primera observación de clase y el

sentido de ajenedad que eso entraña para los sentimientos del practicante, en este caso, incita a la reflexión sobre el mismo.

El practicante se posiciona ante ese elemento interpelador ajeno a él, denotando malestar e interrogándose por el concepto que encubren las palabras de la docente, referidas no sólo al aspecto cognoscitivo sino a la dimensión actitudinal de la conducta de los estudiantes, al compromiso por el cumplimiento de la realización de la tarea. Seguidamente, hipotetiza intentando esbozar un movimiento de pensamiento que sale de él mismo en busca de un sentido para ese suceso. Para ello, recurre a nociones pedagógicas (motivación, evaluación) y didácticas (las actividades de apertura según Davini, 2008) aprendidas durante su formación en el profesorado.

Este practicante se muestra alterado, sensible ante ese elemento interpelador y ese movimiento de pensamiento que exteriorizó en palabras también lo ha transformado, ha transformado sus sentimientos, ideas, y su proyecto futuro de intervención educativa que evidenciaría en nuevas palabras en sus reflexiones (ejemplo debajo). En ellas se puede ver el comienzo de un posicionamiento del orden profesional:

“Ante la situación de que los alumnos no la hayan resuelto [la tarea] puede responderse de manera grupal y oralmente con el fin de sintetizar conceptos, favoreciendo el dialogo como estrategia de enseñanza. Continuar con la misma estrategia que no provocó el interés no hace más que hacer evidente indicadores que apoyen la caracterización inicial del grupo que realizó la profesora. Con la decisión de cambiar la estrategia puede promoverse la implicación de los estudiantes para resolver la tarea con una motivación que ignora la simple preocupación por la calificación”. (P 16)

La narrativa del practicante expresa: “puede responderse (...)” y continúa más adelante: “con la decisión de cambiar la estrategia (...)” y con estas frases deja abierto el relato ante la perspectiva de una acción futura en la que anticipa un tipo de intervención posible que efectuará cuando llegue su tiempo de prácticas.

En este acto reflexivo, el practicante persigue la comprensión y posterior transformación de la situación observada, pues comprensión y transformación se implican mutuamente y solo “llegamos a comprender las situaciones únicas, complejas e inciertas cuando intentamos cambiarlas, y logramos cambiarlas al intentar comprenderlas” (Schön, 1983 citado en Pérez Gómez, 2010). En este mismo acto, el practicante, como enseñante revela la emergencia de un saber que interroga por lo educativo, por lo pedagógico. Además, plasma en palabras la proyección de sus próximas intervenciones en ese grupo de alumnos con el que estará ejerciendo sus primeras prácticas.

En referencia a estas categorías de pensamiento reflexivo, nos preguntamos ¿qué relaciones pueden entablarse entre el conocimiento del contexto, el elemento interpelador y la experiencia posible?

Si al reflexionar se produce la toma de conciencia del conjunto de posibles experiencias, negociaciones e intercambios valorativos, emocionales, afectivos, ambiciones y preocupaciones sociales y contextos políticos (Gimeno Sacristán y Pérez Gomez, 2000), sería entonces este proceso de reflexión el que posibilita a los practicantes, la construcción de alternativas de intervenciones futuras. Esta misma acción de reflexionar, que tiene lugar en la etapa de observaciones anteriores a las prácticas, sería la que habilita e impulsa, en los practicantes, la constitución de un saber pensado y listo para ser probado en la práctica.

Pero para que este saber se transforme en saber pedagógico y para que sea realmente reconocido como tal, tiene que ser ensayado en el contexto real de prácticas y ser sometido a nuevos procesos de reflexión, luego de ser puesto en acción.

El saber pedagógico es conocido como arte profesional y se reconoce como competencia puesta en juego en las situaciones “singulares, inciertas y conflictivas” (Schön, 1992:33) que surgen en las prácticas, funcionando al mismo tiempo como hilo orientador para el modelo de profesor que cada practicante quiere llegar a ser.

El proceso posterior de reflexión y deconstrucción de las propias prácticas, de escoger la herencia entre los saberes heredados (la frase porta el sentido con que Derridà (2003) define al heredero o legatario de un pasado (memoria filosófica, la precedencia de una lengua, de una cultura, y de la filiación en general) quien no puede elegir recibir o no esta herencia sino que solo puede decidir reafirmar parte de la misma. Señala una supuesta contradicción entre “la pasividad de la recepción y la decisión de decir “sí”, luego seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente transformar, no dejar intacto, indemne, no dejar a salvo ni siquiera eso que se dice respetar ante todo.”), de autoevaluarse, de reconocer cambios en los aprendizajes de los estudiantes, de poner el cuerpo y no solo la palabra, produce como resultado nuevos conocimientos de los practicantes sobre sus prácticas educativas. Leemos a continuación algunos ejemplos tomados de relatos de practicantes:

Villa España, Escuela Secundaria Pública

“Sin lugar a dudas, el uso de imágenes en el sentido crítico que sugieren Anijovich y Mora, tuvieron un impacto positivo. En el nivel medio, el haber encontrado un texto que analizaba el conocido personaje de Shrek desde las ideas de Aristóteles, despertó mi curiosidad por leer qué tipo de relación podía alguien haber encontrado. Elegí presentarlo acompañado de la imagen del personaje y su novia, ambos monstruos verdes, simpáticos y queribles, lo que captó inmediatamente la atención de los estudiantes. Dicen las autoras que las imágenes “Estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno” (Anijovich y Mora, 2009:61) y en este caso la imagen de Shrek y su novia Fiona en una clase de filosofía clásica cumplieron esa función estimuladora.” (P 8)

San Francisco Solano, Escuela Secundaria Pública

“La idea de la actividad era organizar la discusión en torno a dos ejes fundamentales para identificarse con estas situaciones discriminatorias buscando involucrarlos [a los alumnos] en las mismas. En este punto de la clase surgieron algunas preguntas de los alumnos ya que las consignas las suministré oralmente y no quedó explicitado si debían copiarlas en la carpeta o responderlas verbalmente. Se evidenció cierta rutina escolarizada de plasmar necesariamente en la carpeta las actividades que realizan los alumnos. Teniendo en cuenta esta confusión y el reconocimiento de las rutinas ya establecidas en el grupo decidí copiarlas en el pizarrón transformando la consigna oral en una actividad de resolución escrita para responder a las demandas de los alumnos y de la docente del grupo. Esta improvisación es una práctica que considero debe desarrollarse en lo cotidiano de las prácticas de enseñanza, por tanto este espacio fue un buen ensayo de lo que posteriormente puede transformarse en una habilidad inherente al rol docente.”

Si luego de la reflexión sobre sus prácticas, de la deconstrucción y reconstrucción de su sentido, los practicantes pueden comprobar una mejora en los aprendizajes de los estudiantes a su cargo, la transformación de sus prácticas es vivida en forma positiva y los saberes que estructuran esas nuevas prácticas se revalidan. Leemos debajo un ejemplo diferente en un relato de otro practicante:

San Francisco Solano, Escuela Secundaria Pública

“En esta oportunidad, se trabajaron los formatos radiofónicos. Se propuso a modo de introducción del tema un paneo general por varios de ellos. (...) creo que el contenido fue excesivo y fue bastante arduo mantener y captar la atención de los alumnos. Creo que la dificultad residió por un lado en que si bien para abordar el contenido se promovió el diálogo, muy pocos participaban de él. Tal vez por desconocimiento de ejemplos (...) cuando en un momento comenzamos a hacer comparaciones con la televisión, muchos de ellos manifestaron comprender más claramente las ideas. (...) creo que la dificultad estuvo presente hasta que comenzamos a charlar con los mismos códigos.”

Si contrariamente, las transformaciones efectuadas en las prácticas no han generado alternativas superadoras, los practicantes siguen acudiendo a las teorías pedagógicas o didácticas y a los saberes que componen su legado continuando con la praxis dialéctica, volviendo a pensar en cómo transformarlas, con lo que también producen conocimiento sobre las acciones que no arrojaron un mejor resultado.

En síntesis, los practicantes construyen saberes pedagógicos en forma independiente de los resultados obtenidos por la transformación de sus prácticas.

5. Discusión y Conclusiones: Brindando sentido a la investigación

Al focalizar en los relatos que los practicantes produjeron al ponerse en contacto con el contexto real en el que iban a ejercer sus prácticas por primera vez, encontramos dos conceptos relevantes que surgen en los mismos con inusitada fuerza: sus procesos reflexivos y la producción de alternativas pedagógicas singulares.

Sostuvimos que los practicantes llegan a los contextos donde desarrollan sus primeras prácticas en posesión de un habitus definido por Bourdieu (1972) como:

Un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir”. (p. 178)

Que orquesta el repertorio de saberes prácticos que también poseen. Esta serie de disposiciones estructurantes y el saber hacer, les posibilitan efectuar el primer abordaje de sus prácticas de enseñanza. En dichos contextos, algo acontece, un elemento interpelador, que promueve la reflexión entre eso que sucede y lo que me pasa con lo que sucede, es decir que a partir del encuentro con ese elemento interpelador y de una apertura al mismo, los practicantes despliegan deliberaciones, conjeturas y opciones con orientaciones pedagógicas que ponen a prueba sus hipótesis en las que se conjugan sus habitus, sus saberes, y algunos conceptos de teorías pedagógicas y didácticas aprendidas durante la formación inicial.

Este saber situacional que los practicantes producen y expresan en sus narrativas, parece aflorar desde el comienzo de su inmersión en las escuelas a las que arriban para cumplir su período de prácticas y continúa hasta la finalización de esta etapa, sin poder asegurar que este proceso permanezca estable y/o continúe más allá de los límites de esta investigación. Como la construcción de este saber no es un proceso visible, sino que está oculto al interior del sujeto, suponemos que se funda en la deconstrucción reflexiva de los saberes prácticos: propios (de los practicantes) y de otros (profesores co-formadores, pares pedagógicos) para recrear nuevos saberes, basados en la educación como experiencia, ocurrida y vivenciada.

Por lo tanto, este saber no es un saber abstracto. Para su construcción es imprescindible que una situación o una intervención educativa sucedan interpelando al practicante, y que el mismo las recepcón y les haga lugar, analizándolas críticamente, produciendo nuevas alternativas de una posible actuación personal para ese contexto específico. Estas decisiones de acción en prospectiva se originan en sus vivencias y su factibilidad será probada en las próximas prácticas.

Las narraciones ayudan al practicante a llevar a cabo estas reconstrucciones relatando lo que acontece, tratando de explicar lo que sucede. En estos casos las teorías pedagógicas, didácticas o psicológicas no son suficientes para dotar de un sentido a la situación, pues no se trata de comprender regularidades sino de ofrecer testimonios de singularidades y para ello nada mejor que narrar. La narrativa permite asimilar la novedad que conlleva ese elemento interpelador a los esquemas mentales del sujeto que lo padece e impulsa, a su vez, la generación de un nuevo sentido (Bárcena, 2005) que tiene su base en ciertos saberes heredados que fueron deliberadamente escogidos.

En las narrativas sobre las reflexiones producidas por los practicantes hallamos la imagen de una institución educativa carente y desorganizada, fragmentada a la que se le atribuyen condiciones de funcionamiento de acuerdo a una lógica de contingencias e imprevisibilidad. Esta lógica institucional entrama la actuación cotidiana de todos los actores pero también, como institución social, es interferida por la incidencia de las reglamentaciones y los lineamientos de las políticas educativas que regulan estas instituciones y por las lógicas de otras instituciones sociales (por ejemplo, un paro de auxiliares organizado por su sindicato, o el hecho de la falta de agua dependiente de la actuación de Aguas Argentinas), hechos que los practicantes omiten o no manifiestan conocer. Por ejemplo:

Me impresionó haber vivido el choque con la realidad de la educación pública: de dos visitas, en ambas hubo suspensión de clases (...). A mi juicio, la falta de agua no necesariamente es motivo para suspenderlas, (...). Seguramente es justo el paro de los auxiliares. Pero considero que en las dos circunstancias se refleja el corrimiento del Estado de su obligación de garantizar la educación.

El pensamiento reflexivo sobre estos factores les serviría para comprender el sentido de la complejidad de las prácticas, para pensar las prácticas educativas en relación a su correspondencia y entramado en sistemas sociopolíticos de actuación más abarcativos tales como los descriptos que, aunque externos, regulan conjuntamente la actividad educativa en variados aspectos.

Otra idea que surge y desarrollan los practicantes en sus narrativas es el reconocimiento del protagonismo de un Otro real, receptor de la acción educativa, un estudiante de cuerpo presente, idea que se aborda también a partir de atribuírsele ciertas carencias. De esta manera aparecen la falta de motivación de los estudiantes en primer término y luego, ciertas características de sus personalidades y de las formas que toma la convivencia escolar entre ellos. Estas ideas que se conjugan, se contraponen y se expanden en relación con la figura del profesor a cargo del curso; destacan la incidencia del nivel de comprensión demostrada por los profesores hacia los estudiantes en sus clases como elemento neutralizador de los componentes negativos de la personalidad de los mismos. Leemos un ejemplo de un fragmento de relato de un practicante:

Berazategui, Escuela Secundaria Pública.

“En general le prestan poca atención a la presentación que muestra el docente, algunos juegan con su celular, otros se pasan constantemente cartas. El docente no parece molestarle

esto y no les llama la atención aunque es algo bastante notorio. La misma chica que no quiso cambiarse de lugar para ver mejor le pide constantemente que pase más lentas las filminas porque no llega a copiar y una de las veces el docente le llama la atención porque se estaba maquillando en lugar de copiar”.

Todavía no logran advertir que existe también otro factor, del orden de lo personal, que tiene que ver con la autonomía de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes y cómo ésta influye en el desarrollo de las tareas propuestas en las clases. Aún no visualizan que al eximir a los estudiantes de la responsabilidad sobre sus actitudes, recortando el análisis a la supuesta impotencia del profesor para establecer un vínculo gratificante que promueva su participación revelan, sin intención, la existencia de diversos sentimientos: uno que estaría relacionado con la idea de fabricación y posesión de un producto (vinculado al sentido que le otorga P. Meirieu (1998) a la educación como fabricación, como idea del hombre “hecho” por otros, fabricado a imagen y semejanza del educador) que tomaría cuerpo en los propios estudiantes, y otro que tendría que ver con la idea de recibir cierta gratificación a cambio de la enseñanza, y que se materializaría en las demostraciones de afecto y adhesión por parte de los estudiantes, demostraciones que no parecen estar presentes en este caso.

Creemos que es posible establecer y manifestar una conexión entre las ideas sobre las carencias recientemente descritas. La relación entre esos hallazgos se activa por la potencia y la ansiedad desatada en los practicantes ante la situación de prácticas. Estas dos cualidades incitan reflexiones en los practicantes teñidas con matices ético-políticos, en las que revelan una fuerza transformadora, un posicionamiento instituyente que proyectan formalizar en sus prácticas y que, como efecto de una utopía posible, transformaría estas situaciones materializando los faltantes.

Sin embargo, lo que predomina abiertamente en las narrativas es la observación, reflexión y crítica de las metodologías y las estrategias de enseñanza desarrolladas por los profesores, incluida la manera de evaluar; la gestión de la clase: disciplina y agrupamientos; los vínculos y la cuestión del cuidado entre estudiantes, preceptores y profesores; los ambientes institucionales de acuerdo al nivel Secundario o Superior en los que llegan para practicar, y por último, ese sentimiento de hospitalidad (Derridà (1997) otorga a la hospitalidad: “hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle un nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una “condición” , una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras”) que produce la atención y la acogida de los estudiantes, y que fuerza el pasaje de la mera observación a una participación responsable previa a la iniciación formal de las prácticas. Encontramos todo lo mencionado en el párrafo anterior en un ejemplo, a continuación, extraído de un relato de un practicante:

Quilmes, Escuela Secundaria Pública

“Uno de los alumnos contestaba muy bien las preguntas. El profesor (titular, a cargo del curso) comenta con énfasis que el estudiante contestaba tan bien porque era repetidor y ya había visto el tema. Esta situación me resulta intolerable no puedo creer que un profesor en vez de valorizar la participación del alumno y de potenciar su participación lo desmerezca y exponga adelante de sus compañeros. No pude evitar contestarle al profesor que no creía que fuera así, que estaba segura que el alumno contestaba correctamente las preguntas porque era muy capaz y le pedí a G. que continuara participando de la clase como hasta el momento”.

Adicionalmente, aparecen valorados en forma muy positiva el interés de los profesores por la utilización de metodologías no tradicionales, por ejemplo: el establecimiento de un clima distendido en las clases logrado mediante el diálogo y el vínculo; la utilización de

un coloquio informal y desestructurado como evaluación; la reformulación de preguntas para hacerlas más comprensibles; el no conformarse ante la declaración del no estudié y tratar de lograr, en su remplazo, un encuentro con el estudiante que genere un nuevo sentido al suceso e igualmente, la inclusión de algunos ítems tales como: el respeto por las opiniones de los compañeros en las exposiciones o la utilización de los conceptos trabajados en clase en las producciones personales de las carpetas para otorgar una mejor calificación.

En respuesta a uno de los objetivos formulados en el comienzo de la investigación y como síntesis de lo detallado en los párrafos anteriores, podemos afirmar que los aspectos sobre los que los practicantes reflexionan son innumerables ya que no todos los sucesos o situaciones los afectan de la misma manera ni lo hacen en igual forma en todos los momentos de su vida. También encontramos que las reflexiones relatadas por los practicantes no transcurren obligatoriamente en forma secuencial por los distintos tipos de pensamiento reflexivo que fueron categorizados en el transcurso de esta investigación. En consecuencia, los tres tipos de pensamiento determinados como: caracterizador-expresivo, valorativo-fundamentado y propositivo-argumentado pueden encontrarse en las reflexiones previas o posteriores a las prácticas y nada nos asegura que permanezcan siempre dentro del mismo tipo dependiendo de la interacción entre la personalidad del practicante y las particularidades de la situación educativa vivida.

En las narrativas de los practicantes reconocemos la aparición de algunos saberes pedagógicos. Podemos listar, de acuerdo al sentido otorgado por nuestra interpretación (Leguizamon, 2012:114) a los saberes pedagógicos, las siguientes construcciones:

- La autoorganización habitual de los modos de enseñar en las clases
- El reconocimiento de algunos de los factores externos que inciden en la vida institucional y de la manera en que lo hacen
- La gestión de situaciones artesanales de aprendizaje en abandono de la utilización pura e indiscriminada de las técnicas de enseñanza
- El cambio de estrategias didácticas durante las clases en relación a indicios percibidos en el contexto áulico
- El descubrimiento de un estilo propio de pensar y ejercer la enseñanza

Precisamente, conocer más acerca del proceso de construcción de estos saberes a través de un mayor número de trabajos de investigación se torna sumamente importante para la formación inicial del profesorado. La reunión e interpretación de información sobre las prácticas reales y las reflexiones suscitadas, evidencian la existencia de otros saberes pedagógicos, diferentes a los teóricos, resultantes de las formas de resolución que llevan a cabo los practicantes al intentar dar respuestas a las problemáticas que enfrentan en los contextos situados donde ejercen sus prácticas educativas. El conocimiento de estos saberes posibilita pensar el diseño de transformaciones en los lineamientos curriculares que servirían principalmente para reorientar reformas pedagógicas en la formación de grado que tengan como base principal el desarrollo del pensamiento reflexivo. Estas acciones transformadoras del currículum de formación inicial posibilitarían la constitución de espacios para la transmisión de saberes pedagógicos que no pueden enseñarse de forma teórica porque están íntimamente ligados a la experiencia y promover el desarrollo. De esta manera, se promovería el desarrollo y el establecimiento de una práctica educativa reflexiva y profesionalizada.

Referencias

- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2010). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2002). *Esbozo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Brunette, P. y Wills, D. (1990). *Entrevista con J. Derridà: Las artes del espacio*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar.
- Contreras, J.D. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J.D. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-87). Madrid: Morata.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Derridà, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar
- Dhombres, D. (1997). *Entrevista con J. Derridà: El principio de hospitalidad*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar
- Dhombres, D. (2003). *Escoger su herencia*. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección de Currícula del Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Diseño Curricular para la Formación Superior*. Buenos Aires: Autor.
- Fenstermacher, G. y Soltís, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gorlier, J.C. (2005). *Construcción social, identidad, narración*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Gorlier, J.C. (2008). *¿Confíar en el relato? narración, comunidad, disidencia*. Buenos Aires: EUEM.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-25.
- Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Un caso de la práctica: Somos todos nuevos*. Buenos Aires: Autor.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del deporte Blanquerna*, 16, 87-112.
- Leguizamón, G. (2012). *La reflexión sobre las prácticas educativas y la construcción del conocimiento pedagógico*. Tesis de Máster no publicada. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, *Números*, 8-9, 38-56.

- Lyotard, F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- Marquès Graells, P. (2008). *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Recuperado de www.peremarques.net.
- Martínez Bonafé, J. (2008) El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-10.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein o el mito de la educación como fabricación En P. Meirieu, *Frankenstein Educador* (pp. 21-66). Barcelona: Editorial Laertes.
- Mollis, M. (2005). La medievalización de las universidades actuales y la actualidad de las universidades medievales. *Revista electrónica: Actas y Comunicaciones. Instituto de Historia Antigua y Medieval. Facultad de Filosofía y Letras UBA*, 1, 1-25.
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 43-77.
- Onrubia, J.; Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 233-250). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 17-36.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible en Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de l'IUFM*. Grenoble: IUFM.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Revinga Ortega, A. (2001). Práctica de reflexión y autoformación. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 71-74.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2005). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los Graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos en la formación de las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sklair, C. y Frigerio, G. (comp.). (2005). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Noveduc.