

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Educación y Comunicación

Departamento: Didáctica y Organización Escolar

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

TESIS DOCTORAL

TITULO

Aprendizajes en relación con la enseñanza en las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios

AUTOR: María Alejandra Salgueiro

DIRECTOR: José Ignacio Rivas Flores

2021



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Alejandra Salgueiro Siervo

 <https://orcid.org/0000-0002-9565-2786>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

Dña. María Alejandra Salgueiro Siervo, estudiante del Programa de Doctorado Educación y Comunicación de la Universidad de Málaga, autora de la tesis presentada para la obtención del título de doctor de la Universidad de Málaga, titulada: Aprendizajes en relación con la enseñanza en las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios.

Realizada bajo la dirección del Dr. José Ignacio Rivas Flores

DECLARO QUE

La tesis presentada es una obra original y no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo ante la Universidad de Málaga y ante cualquier otra insania, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 21 de julio de 2020

Resumen

La formación inicial de profesores es una problemática que sigue planteando interrogantes, sobre todo respecto de los aprendizajes que logran alcanzar quienes aspiran a ser docentes, fundamentalmente los aprendizajes que remiten a la tarea sustantiva del profesor, es decir, la enseñanza. La investigación interroga acerca de estos aprendizajes, pretende responder qué aprenden quienes egresan de una carrera de profesorado sobre qué es la enseñanza y cómo lo logran. Indagación que se llevó a cabo en el contexto de una carrera de formación destinada a graduados universitarios, cuestión que otorga cierta particularidad al estudio pues se trata de aprender otra práctica profesional diferente de la que prepara la formación de base.

Este fenómeno se abordó desde una metodología de tipo cualitativa que toma en consideración el punto de vista de los sujetos involucrados: egresados y profesores de la carrera. Se priorizaron como técnicas de relevamiento la entrevista y los grupos focales. Respecto de los egresados se focalizó en la experiencia de formación vivida en orden a identificar aquello que ellos consideran haber aprendido en relación con la enseñanza y de qué modo. Respecto de los profesores se consideraron no sólo sus propuestas de enseñanza sino también sus percepciones sobre los aprendizajes de los estudiantes de la carrera.

Se considera que dichos aprendizajes son el resultado de la articulación entre tipos de aprendizaje, modalidades y condiciones.

Respecto del tipo de aprendizajes se identifican aquellos cuyo componente fundamental es de orden cognitivo y también aprendizajes que remiten a experiencias y vivencias. Se destaca el valor que tienen para los egresados estos últimos.

Se advierte sobre la especificidad que cobran los aprendizajes logrados en el marco de este tipo particular de formación, caracterizados como “pasajes”. Pasajes que a su vez tienen cierta particularidad porque suponen no solo pasar de ser estudiante a ser profesor, sino que también implicó pasar del campo de conocimiento de la especialidad de los cursantes al campo pedagógico y didáctico.

Es recurrente el aprender a estar en la clase. Para los egresados significó apropiarse de ese espacio, pararse, situarse en ese lugar y ponerse de “ese otro lado”, fue la experiencia más significativa porque a través de ella pudieron dar “el paso”, ingresar al territorio escolar y participar con cierta intensidad de “comunidades de práctica”.

Abstract

The initial training of teachers is a problem that continues to raise questions about the learning achieved by those who aspire to be teachers, fundamentally the lessons that refer to the substantive task of the teacher, that is, teaching. This research interrogates about these learnings, aims to answer what those who graduate from a teaching career learn about teaching and how they achieve it. Inquiry that was carried out in the context of a career of a consecutive nature aimed at university graduates, an issue that gives a certain particularity to the study because it is about learning another professional practice, different from that enabled by previous training.

This phenomenon was approached from the perspective of the subjects involved, graduates and professors of the career. The interview and focus groups were prioritized as information gathering techniques. Regarding the graduates, focused on the experience of training lived in order to identify what they consider to have learned in relation to teaching and how. In relation to the professors, it was considered not only their teaching proposals but also their perceptions about the students' learning of the career were considered.

These learnings are considered to be the result of the articulation between types of learning, modalities and conditions.

Learnings whose fundamental component is of a cognitive order are identified and, on the other, learnings that refer to experiences and experiences. The latter has more value.

The results show the specificity of the lessons learned in the framework of this particular type of training, which have been characterized as "passage." A unique passage that involves not only moving from being a student to being a teacher also requires leaving an intervention field and role to enter and perform in another.

It is recurrent to learn to be in class. For the graduates it meant appropriating that space, standing, standing in that place, putting themselves on "that other side", was the most significant experience because through it they were able to "take the step", enter the school territory and participate with some intensity of "communities of practice."

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a los egresados que aceptaron participar del estudio, ellos siempre estuvieron dispuestos a brindar su tiempo y a recordar, relatar, escribir, escuchar; sus pensamientos e ideas fueron sumamente reveladoras, sin ellos no hubiera sido posible llevar a cabo la investigación.

A los profesores del Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba que fueron seleccionados para el estudio, también por brindar su tiempo y disponerse a relatar su trabajo como formadores y compartir sus perspectivas.

A Nacho Rivas Flores, mi director de Tesis, por su confianza quien, sin conocerme demasiado, aceptó el desafío de acompañarme a la distancia, sus lecturas y aportes ayudaron a concentrarme en lo que valía la pena explorar y profundizar.

A mi familia que me apoyó y alentó a seguir a pesar de las dificultades y de las condiciones no del todo favorables para afrontar el desafío de transitar el doctorado en esta etapa de mi vida.

A mis compañeros de trabajo, también amigos, especialmente a Fabiana Castagno, su apoyo fue constante, en mis recorridos de lecturas, en el momento de análisis y conclusiones, las discusiones que desataron permitieron otras reflexiones, enriquecieron mi enfoque sobre el tema.

A Patricia Salgueiro, hermana, amiga y compañera, por su aliento y confianza además porque me asistió con su saber especializado a la corrección gramatical de la escritura que aquí se presenta.

A la Facultad de Educación y Comunicación de la Universidad de Málaga, que me acogió como estudiante de doctorado.

INDICE

Introducción	11
Capítulo 1: Estado de la cuestión: acerca de la problemática objeto de estudio...	22
1.1 La Formación Inicial de Docentes en Argentina.....	22
1.1.1 La Formación de docentes de educación secundaria.....	28
1.2 Estudios referidos a los aprendizajes en relación con la enseñanza en el campo de la formación de docentes en su etapa inicial.....	30
Capítulo 2: Descripción del proceso metodológico de relevamiento y análisis de los datos.....	40
2.1 Perspectiva metodológica.....	40
2..2 Instancias del trabajo de campo.....	42
2.3 Reconstrucción del proceso de análisis.....	46
Capítulo 3: Análisis e interpretación de los datos: Aprendizajes en relación con la enseñanza en el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina.....	51
3.1 El Profesorado Universitario de Comunicación social de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina.....	51
3.2 Qué se aprende en la carrera en relación con la enseñanza y cómo.....	54
3.2.1 Tipos de aprendizaje.....	58

3.2.2 Modalidades y procesos de aprendizaje	80
3.2.3 Condiciones de los aprendizajes	90
3.3 Síntesis de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y vinculaciones con la enseñanza en la carrera.....	93
3.3.1. Aprendizajes alcanzados	93
3.3.2 Qué se enseña en relación con la enseñanza y cómo.....	96

Capítulo 4: Aprendizaje y enseñanza. Conceptualizaciones que posibilitan dialogar con los aprendizajes de los egresados

4.1. Los aprendizajes: ¿qué supone aprender?.....	103
4.2 Aprendizajes sobre la enseñanza y aprender a enseñar. ¿De qué se trata enseñar?.....	115
4.3 Aprender a enseñar en las carreras de formación de profesores.....	151

Capítulo 5: Aprender a enseñar en carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios. Aprendizajes-Pasaje/s.....

5.1 Aproximación conceptual.....	194
5.2 Pasajes en el seno de la carrera.....	198
5.3 Actos especies: La clase como rito material y de iniciación.....	203
4.4 Pasaje/s: aprendizaje con otros.....	207
4.5 Vinculación con categorías presentadas.....	210

Capítulo 6: Discusión de resultados y Conclusiones.....	211
6.1 Sobre el objeto de estudio y proceso de trabajo en el marco de la tesis.....	211
6.2 Síntesis de resultados: aproximación a los aprendizajes alcanzados.....	214
6.3 Enseñar a enseñar: Revisiones en torno a la formación docente.....	228
6.4 Proyección de estudios a futuro.....	245
Capítulo 7: Reflexiones en relación a la experiencia de aprendizaje en el marco de la tesis.....	245
Referencias.....	254
Anexos.....	269

INTRODUCCIÓN

Escribir: inscribir aquello que provoca diseminación, no dispersión, y, sin sistema sin posición dominante, lo que siembra sentido (Cornú, 2005, p.72).

¿Cómo dar cuenta del desarrollo de un plan de investigación correspondiente a un proyecto de tesis en el marco de un Doctorado? ¿Qué decir sobre escribir una tesis?

Responder a esta inquietud –admito– no me ha resultado fácil, principalmente por lo que implica traducir en un texto escrito la complejidad de toda tarea investigativa, que como suele suceder, exige “renunciar a la fantasía de poder decir todo lo que uno sabe (...) abandonar buena parte del texto que trabajosamente se ha construido pero que no resulta funcional” (Carlino, 2006, p.19). En este sentido, aunque me costó mucho y me resistía, tuve que desechar registros, síntesis, referencias porque me dispersaban y a su vez alejaban de otra comprensión posible de un objeto de estudio que para mí es revisitado: los conocimientos que los egresados del Profesorado Universitario de Comunicación Social reconocen haber aprendido en relación con la enseñanza en el marco de esta carrera.

¿Por qué es revisitado? Varias respuestas puedo dar que explican las razones que me llevaron a insistir en estudiar esta problemática. Una de ellas tiene que ver con mi trayectoria profesional abocada a la formación de docentes desde que obtuve mi título de grado como Licenciada en Ciencias de la Educación, en el año 1987. Desde ese entonces he trabajado en diferentes ámbitos, como docente de profesorados en Institutos Superiores, en la Universidad, en carreras de grado y postítulos, como capacitadora de acciones de formación en servicio destinadas a docentes, directivos y supervisores, como integrante de equipos técnicos en el Ministerio de

Educación de la Nación y en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en distintos programas que atienden en su mayoría esta temática.

Asimismo, es una temática sobre la que vengo investigando hace tiempo. En el año 2007 en el marco de mi tesis de maestría llevé a cabo un estudio sobre un aspecto clave de la formación docente: la formación para la práctica profesional. En esa oportunidad la unidad de análisis fueron los profesorados de educación primaria. Me interesé particularmente por relacionar tres contextos de prácticas: a) el macro político que compone las prescripciones curriculares y normativas que regulan la formación para las prácticas; b) el institucional expresado en la traducción de estos discursos en los proyectos de práctica que cada institución realiza y c) los lugares y actividades de prácticas y residencia. Me interesaba vincular los contenidos oficiales de la formación para la práctica, los contenidos enseñados y aquellos que se aprende sobre la práctica para lo cual tuve que establecer contacto con las autoridades encargadas de las políticas de formación, con los directivos y profesores de las carreras, con los profesores orientadores y con los estudiantes-practicantes de tres institutos de formación docente de la Provincia de Córdoba-Argentina.

En el año 2012 vuelvo sobre este asunto a raíz de mi ingreso al Profesorado de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina en carácter de profesor a cargo del espacio de práctica docente y residencia. En esta oportunidad mi preocupación estuvo ya no en la relación entre prescripciones, discursos y acciones sino en cómo configura el oficio de profesor un sujeto que ha transitado otra carrera cuyo objeto de trabajo es distinto a la docencia y de qué manera el profesorado posibilita esta configuración.

Este interés se formalizó en un proyecto de investigación titulado “La configuración del oficio de profesor en el marco de las carreras de formación docente destinados a graduados universitarios” desarrollado durante los años 2013-2014 que, por cuestiones administrativas, no

contó con el aval de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, pero sí tuvo el apoyo de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

En un primer momento propuse “identificar los elementos-variables-rasgos que, en tanto condiciones, posibilitan la construcción de saberes vinculados al trabajo de enseñanza”. Este objeto estaba enfocado en las propuestas de enseñanza de los profesores de la carrera entendidas como “condición” y habilitantes de construcción de saberes. En el transcurso del estudio decidí enfocarme no tanto en los dispositivos de formación y por ende la enseñanza- aunque fueron un elemento presente -sino más bien en lo que los estudiantes de la carrera reconocían haber aprendido. En las conversaciones que mantenía en las reuniones de trabajo con mis compañeros de cátedra y de la carrera sobreolaba la idea acerca de que los que estaban realizando el profesorado no estaban logrando apropiarse de cuestiones básicas para iniciarse en la docencia. Entre estas cuestiones se destacaba la enseñanza- y especialmente la enseñanza de los contenidos vinculados a la especialidad de los cursantes.

Los resultados alcanzados en esta investigación pusieron de manifiesto dos tipos de registros, uno de ellos alude al “deber ser”, aquello que se tiene que construir como saber en una carrera de formación docente y un segundo registro que refiere a lo que los cursantes de la carrera reconocen haber logrado en ella.

En relación al primer registro, las respuestas oscilan entre los conocimientos que refieren a teorías y conceptualizaciones sobre la docencia y por otro, a las herramientas de orden práctico necesarias para el desempeño. Se percibe una representación de la pedagogía y la didáctica muy rudimentaria consistente en “brindar técnicas para enseñar lo que ya sé” (Núñez y Cubillos, 2012, p. 87) que garanticen una buena clase y sin “contratiempos”. Algunos entrevistados se aproximan al saber sobre la transmisión y la mediación que es necesario producir para facilitar la construcción

de conocimientos y cuáles son sus condiciones. Muy pocos hablan de los conocimientos disciplinares, aquellos que son propios del campo de la comunicación, estos no son planteados desde una perspectiva didáctica, es decir, en tanto contenidos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de un proyecto educativo.

En relación al segundo registro, en lo que reconocen haber aprendido en la carrera cursada, aparecen referencias sobre cuestiones teóricas que son muy generales e indefinidas y cuestiones más ligadas al trabajo pedagógico en sus diferentes fases preactiva y activa (planificación y desarrollo de la clase). Aparecen en casi todas las respuestas referencias sobre la cuestión vincular.

Algunos cuestionan el valor e incidencia de los conocimientos teóricos en su formación, pero son varios los que reconocen la fuerza de los relatos y experiencias de sus compañeros que se desempeñan como profesores en la construcción o replanteo de ideas sobre la enseñanza. Si bien el saber de la experiencia (Contreras, 2010) es valioso, ya que ofrece modos de intervención posibles y respuestas pertinentes a los problemas de la práctica, aparece como un contenido aleatorio o casual, contrapuesto al ofrecido por las cátedras. Es decir, no se percibe un trabajo de integración entre marcos teóricos y prácticas que permita comprender y resignificar ambos. En relación con los aprendizajes vinculados a la enseñanza del contenido específico, se advierte una ausencia de referencias sobre el conocimiento que es necesario construir para enseñar comunicación en los contextos educativos en los que los egresados podrán desempeñarse.

Los resultados de los estudios que pude desarrollar alertan sobre la “calidad” o “eficacia” o “bajo impacto” de la formación (Terhart, 1987 citado por Davini, 2015). Coinciden con el diagnóstico extendido sobre los programas de formación de profesores el cual alerta sobre la falta de calidad y pertinencia de la formación inicial y la necesidad de acercarla a las demandas reales de la profesión. Muestran que la formación docente inicial, si bien es una temática que es objeto de debate en los ámbitos académicos y políticos y en consecuencia provocado cambios sustanciales

en los currículos, es una problemática no del todo resuelta en las propuestas de enseñanza y en los proyectos de prácticas. Resulta, por lo tanto, un campo de estudio a seguir explorando y profundizando. En otras palabras, es necesario desarrollar otras investigaciones que posibiliten comprender los procesos formativos en el marco de las carreras de profesorado.

Convencida de que la investigación educativa además de producir conocimiento tiene la responsabilidad de producir cambios y transformaciones, planteé la revisión y modificación de las propuestas de enseñanza del espacio curricular a mi cargo, las prácticas y residencia, y sugerí que algunos colegas de la carrera también hicieran lo mismo. A partir de estos cambios empecé a percibir mejoras, no obstante, me parecía que era necesario estudiarlo, volver sobre los conocimientos que son posibles construir en la carrera, aquellos que son sustantivos para el desempeño profesional de un profesor.

La insistencia por comprender qué ocurre con la formación en los sujetos que transitan un profesorado, qué aprenden en relación con la enseñanza, me llevó a plantear como tema de tesis los aprendizajes que reconocen haber logrado los egresados del profesorado sobre la enseñanza de la comunicación, los egresados que supuestamente se habían beneficiado de los cambios que habíamos realizado en algunos de los espacios de la carrera.

Según consta en el plan de investigación, el objetivo general de la tesis es identificar y describir los conocimientos aprendidos sobre la enseñanza de la comunicación por los egresados de la carrera Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba durante el período 2016/2017. Esta carrera reviste el carácter de “formación consecutiva” ya que se trata de un ciclo de “complementación curricular”, destinado a graduados universitarios que aspiran a obtener un título docente. Este ciclo es posterior a la carrera de grado y consiste en una propuesta académica que integra una formación pedagógica general, una formación orientada a la enseñanza de la disciplina y prácticas en contextos de trabajo.

El objetivo general de mi tesis se deriva de los interrogantes que he vuelto a plantearme respecto de los efectos de una carrera de formación de profesores en sus destinatarios: ¿Qué aprenden quienes transitan una carrera de formación docente? ¿Qué aprendizajes relativos a la dimensión pedagógico-didáctica reconocen haber logrado? En otras palabras, ¿Qué aprenden en relación con la enseñanza? ¿Qué aprendizajes se vinculan con la enseñanza de la comunicación? ¿Cómo los lograron aprender? ¿Qué fue lo que posibilitó este aprendizaje?

En consideración a estas preguntas se formularon los objetivos específicos, los cuales apuntan a describir los aprendizajes que reconocen haber aprendido los egresados del Profesorado Universitario de Comunicación Social en el marco de esta carrera, identificar aquellos aprendizajes que los egresados refieran específicamente a la enseñanza de la comunicación, describir los modos o instancias que posibilitaron alcanzar los aprendizajes reconocidos y finalmente explorar su relación con la enseñanza en los espacios curriculares de la carrera.

Responder estos interrogantes fue posible a través de un diseño metodológico de tipo cualitativo por cuanto lo que me interesaba estudiar no es una realidad dada sino lo que diferentes actores construyen acerca de ella, “una realidad que no existe fuera de los puntos de vista subjetivos o socialmente compartidos” (Flick, 2004, p. 41 -44). Los actores elegidos para construir “la realidad” fueron los egresados y profesores de la carrera. Se propuso comprender o reconstruir la construcción (Schutz, citado por Flick, 2004) del fenómeno en cuestión -los aprendizajes reconocidos sobre enseñanza de la comunicación- desde el interior, “explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, 2014, p. 358). Se intentó explorar la forma en que los sujetos perciben y experimentan el fenómeno, sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Esta exploración exigió una reconstrucción de las experiencias vividas, un esfuerzo de memoria, por tanto, también el estudio asumió un carácter sincrónico. En el marco de este enfoque se llevó a cabo un abordaje

fenomenológico porque me interesó explorar, describir y comprender las experiencias -comunes y distintas- de las personas en relación a un mismo fenómeno o proceso, e identificar las categorías que se presentan frecuentemente y no tanto en tales experiencias.

La técnica privilegiada para reconstruir las experiencias formativas fue la entrevista semiestructurada que se aplicó a 9 egresados y a 5 profesores de la carrera durante el año 2017. En el caso de los egresados la indagación tuvo tres momentos: la narración escrita de una experiencia de aprendizaje significativa en el marco de la carrera, la entrevista propiamente dicha y la ampliación de la desgrabación-transcripción de la entrevista. Luego se incluyó un cuarto momento no contemplado al principio: los grupos focales. Esta instancia me permitió volver sobre los aprendizajes reconocidos por los egresados y poner en discusión mis interpretaciones sobre ellos. Respecto de los profesores decidí no sólo relevar datos sobre sus propuestas de enseñanza sino además exploré sus percepciones sobre los aprendizajes de los egresados, cuestión que pude integrar en el análisis y que permitió complejizarlo.

Durante el trabajo de análisis, mi interés fue variando en función de lo que fue emergiendo de las lecturas de los registros de las entrevistas y las narrativas, en consonancia con ello decidí focalizar más bien en los aprendizajes sobre la enseñanza desde un enfoque general como saber práctico (Perrenoud, 1994) y no tanto en los aprendizajes sobre la enseñanza de un campo disciplinar específico como lo es la comunicación. Si bien aparecen referencias a este último asunto, en el transcurso del análisis fue cediendo protagonismo. El interés en un principio por identificar los aprendizajes sobre la enseñanza en este campo se debe a los resultados alcanzados en la investigación desarrollada en el período 2013/2014 a la que he referido antes, en la que se constató la débil articulación entre saberes didácticos y del campo de la comunicación en la carrera de profesorado, cuestión que podría dificultar la construcción del conocimiento necesario para enseñar contenidos específicos relativos a dicho campo. Los datos relevados en el marco de mi

tesis me permitieron reconsiderar esta hipótesis, en todo caso, lo que señalan estos datos es más bien la variación en el nivel de alcance de estos aprendizajes y su relación a variables externas a las propuestas de cátedra. La variación de foco se refleja en el cambio de título de la tesis que pasó de nombrarse “La articulación entre conocimientos disciplinares y didácticos en las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios: dispositivos de formación y aprendizajes sobre la enseñanza” a “Aprendizajes sobre la enseñanza en las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios”. Luego este segundo título fue cambiado por “Aprendizajes en relación con la enseñanza en las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios”, cambio que más adelante justificaré.

El cambio de foco me obligó a explorar otra bibliografía y asistir a actividades formativas que fueran más solidarias con los datos empíricos y con la manera de interpretarlos, estas herramientas me ayudaron a lograr una mayor comprensión de la problemática estudiada y profundizarla.

Los seminarios y cursos que he realizado durante estos años ofrecieron aportes interesantes sobre todo en relación con temáticas vinculadas al aprendizaje desde los enfoques psico-socio-culturales. A través de esta búsqueda pude cumplir con lo que me había propuesto, acceder a otras conceptualizaciones que me ayudaran a capturar la riqueza y complejidad del fenómeno a estudiar evitando reduccionismos, simplificaciones, así como juicios confirmatorios de un objeto que estoy revisitando (Nicastro, 2011).

Durante la escritura de la tesis volví a cuestionar su título, más precisamente puse en duda la preposición “sobre” que vincula las dos problemáticas en estudio, los aprendizajes por un lado y la enseñanza por otro.

La preposición “sobre” me pareció que me llevaba a circunscribir o reducir el aprendizaje de la enseñanza a su dimensión de “contenido conceptual” de formación, a la enseñanza como

saber referencial, ese saber más formalizado constituido por teorías y procedimientos sistematizados, que gozan de cierto estatus “científico” y legitimidad (Perrenoud, 1994). Las evidencias muestran que este tipo de aprendizaje es reconocido por los egresados. Sin embargo, en las sucesivas lecturas de los datos, afloran aprendizajes que tienen un peso y valor más importante como era de esperar, aquellos que remiten a las prácticas, a la maestría que se desarrolla en la acción (Davini, 2015), a la enseñanza como un hacer en situación. Estas referencias ponen sobre el tapete esa clase de conocimiento reconocido por los especialistas en formación docente, el “saber práctico” (Perrenoud, 1994; Tardif, 2009; Edelstein, 2011; Cols, 2011; Davini, 2015), saber sustancial y preponderante de una carrera profesional compuesto por esquemas de pensamiento y decisión contruidos en la experiencia, que se ponen a disposición en una situación particular y que permiten que un docente pueda intervenir en situaciones de ambigüedad e incertidumbre, rasgos propios del trabajo pedagógico. Respecto de estos aprendizajes los egresados aluden a aspectos cognitivos, pero sobre todo a cuestiones sensibles y vivenciales.

La presencia preponderante de estos aprendizajes me llevó a pensar si no tendría que replantear la denominación de la tesis, por consiguiente decidí titularla “aprendizajes en relación con la enseñanza...” con el que intento hacer lugar a su dimensión conceptual, práctica y vivencial.

El desarrollo de la tesis se organiza en torno a siete capítulos. En el primero de ellos se presenta el estado de la cuestión. Se describe la situación actual de la formación inicial de docentes en la República Argentina y en particular la formación de profesores de educación secundaria. Asimismo, se pasa revista a las investigaciones relacionadas con la problemática en general y se hará referencia a los estudios que operan como antecedentes directos de mi tesis.

El capítulo 2 expone el proceso metodológico de relevamiento y análisis de los datos, dando cuenta de las diferentes instancias de la investigación, el trabajo de campo y el proceso de análisis.

El capítulo 3 alude al análisis e interpretación de los datos. A los fines de contextualizar el estudio, inicia con la descripción de la carrera en la cual se ha localizado la investigación, el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Luego se focaliza en el objeto de estudio, los aprendizajes que egresados y profesores reconocen haberse alcanzado durante la carrera en relación con la enseñanza; se presentan dos esquemas de categorías de análisis en el que se integran tipos de aprendizaje, modalidades de aprendizaje y condiciones. Se propone una conceptualización de los aprendizajes en relación con la enseñanza en la formación docente inicial. Por último, se plantea una vinculación con las propuestas de enseñanza de las cátedras que remiten a los espacios de las didácticas y prácticas profesionalizantes.

En el capítulo 4 se propone poner en diálogo los aprendizajes de los egresados con conceptualizaciones en torno al aprender, aprender sobre la enseñanza y aprender a enseñar y respecto de aprender a enseñar específicamente en el contexto de las carreras de formación de profesores.

El capítulo 5 refiere a la especificidad de los aprendizajes en relación con la enseñanza en el marco de una carrera de profesorado de modalidad consecutiva o de complementación curricular. Se caracterizan los aprendizajes como pasaje/s, se alude a los tipos de pasajes y a dar clase en tanto rito de iniciación y rito material, conceptos tomados de la teoría de rito de paso de Van Gennep (2008).

El capítulo 6 presenta la discusión y las conclusiones en relación con el objeto de estudio de la tesis y con los resultados alcanzados. También expone algunas ideas a los efectos de proponer una revisión de la formación de profesores respecto de tres cuestiones, la centralidad de las

prácticas en el curriculum de formación, las formas de enseñanza y el perfil y formación de los formadores. Asimismo, proyecta futuros estudios sobre mi objeto de estudio.

Finalmente, el capítulo 7, plantea reflexiones respecto de la experiencia de aprendizaje durante el desarrollo de la tesis y su escritura.

CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN. ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA OBJETO DE ESTUDIO

Resulta necesario contextualizar el objeto de estudio en el marco de la situación actual de la formación inicial de docentes en la República Argentina y en particular la formación de profesores de educación secundaria, por consiguiente presento una caracterización general de estas cuestiones. Asimismo, haré alusión a investigaciones relacionadas con la problemática en general y a los estudios que operan como antecedentes directos de mi tesis.

1.1 La Formación Inicial de Docentes en Argentina

La formación docente inicial en este país se lleva a cabo en dos tipos de instituciones educativas, ambas corresponden al subsistema de educación superior: las universidades y los institutos superiores de formación docente (ISFD). Estos últimos integran lo que hasta hace unos años se denominaba nivel terciario no universitario. Ambos tipos de instituciones incluyen organizaciones de gestión estatal y privadas.

A partir de la Ley de Educación Superior sancionada en el año 1995 se establecen otras reglas de funcionamiento de este nivel educativo, cuestión que impacta indudablemente en las políticas de formación de profesores. Esta ley dio lugar al desarrollo de normativas que permitieron ir generando mayor articulación entre las universidades y los institutos superiores, un funcionamiento sistémico (Cámpoli, 2004) e impulsó instancias de discusión y construcción de acuerdos en los gobiernos locales y a nivel del país.

Cabe aclarar que en Argentina las decisiones en materia de política educativa de todos los niveles a escala macro son tomadas en el seno del Consejo Federal de Educación, organismo

conformado por todos los ministros de educación de las provincias del país. Estas decisiones se materializan en las llamadas Resoluciones del Consejo Federal que operan como marco general y común para el gobierno y administración educativa de los sistemas educativos provinciales y las universidades nacionales.

Respecto de las políticas de la formación docente, éstas se coordinan e impulsan desde un organismo específico –el Instituto Nacional de Formación docente (INFD) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación – que fue creado en el año 2007. Un antecedente importante es la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua del Ministerio de Educación la cual tuvo como objetivo convocar a consultas y realizar propuestas y orientaciones para “la generación de un espacio institucional específico para consolidar una política federal para la formación docente” (Resolución Nro. 241/05 del Consejo Federal de Educación), con el propósito de discutir la situación de la formación de docentes a nivel nacional e impulsar políticas acordes para su transformación y fortalecimiento. La intención de estas medidas fue promover la consolidación e integración de este subsistema educativo.

El Instituto Nacional de Formación Docente es el responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente y continua y con las instituciones de educación obligatoria; aplicar las regulaciones que rigen el sistema formador; promover la elaboración de lineamientos básicos curriculares, coordinar acciones de evaluación y seguimiento del desarrollo de las políticas sobre el sector, entre otras funciones. Estas políticas son consultadas y concertadas en un espacio de trabajo denominado Mesa Federal del que participan los directores de educación superior de todas las provincias.

Estos procesos fueron impulsados por la Ley de Educación Nacional actualmente vigente, que posibilitó generar las condiciones para producir cambios en la formación de docentes tanto en sus aspectos organizativos como curriculares.

Esta ley reformula el papel del Estado en relación al sistema educativo en todos sus niveles y modalidades y redefine sus marcos regulatorios. Es interesante la concepción de educación que expone entendiéndola como

un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos como las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social (Ley de Educación Nacional, Cap. 1 - art. 2, 3 y 7)

En consonancia con esta perspectiva política la ley establece que la formación de docentes tiene por finalidad

preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos/as” (Ley de Educación Nacional, Cap. II art. 71)

Interesa destacar que esta ley a su vez impulsa la extensión de la educación obligatoria al sancionar la obligatoriedad de la Educación Secundaria, asunto que impacta sin duda en la formación de los profesores para el nivel:

la obligatoriedad del Nivel Secundario convoca a repensar la formación de docentes desafiando el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas que caracterizaron a este nivel, se renueva así un pacto de confianza en sus posibilidades para promover procesos de inclusión

social a través del conocimiento y la transmisión de saberes socialmente relevantes y valiosos (Marco Referencial del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba).

Tales principios exigieron un replanteo profundo de las políticas de formación docente, asunto que fue encarado desde el Instituto Nacional de Formación Docente. Desde entonces se llevaron a cabo diversas líneas de trabajo en el marco de un plan nacional principalmente orientadas a fortalecer la institucionalidad del sistema formador, el gobierno de las instituciones, a promover instancias de formación de sus equipos directivos y docentes y, sobre todo, a revisar y modificar los planes de estudio.

En relación al fortalecimiento de un sistema de formación docente se propone una serie de medidas sobre la organización institucional y las funciones que deben cumplir las instituciones de formación docente-institutos superiores y universidades. Se intenta fortalecer la cohesión, identidad y ordenamiento de este sistema, así como orientar las políticas de mejora y de cambio (Resolución Nro. 30/2007 “Hacia la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina”).

Respecto de los cambios producidos a nivel planes de estudio, se elaboraron nuevos currículos para las carreras docentes basados en lineamientos comunes nacionales.

Estos lineamientos pretenden otorgar

integración, congruencia y complementariedad, a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados (Lineamientos curriculares nacionales de la formación docente inicial-Resolución Nro. 24/2007).

Una de las medidas que se dispuso para esta integración y articulación fue homologar la formación inicial en cuatro años para todas las carreras, a excepción de los ciclos de complementación curricular.

Otra de las disposiciones fue proponer una estructura similar, es así que se exige que todos los planes de estudio cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deben organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento, a saber:

Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específica/s para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de la características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos (...).

(...) se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, micro clases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral (...). De esta forma, el campo de la

formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales (...) (Lineamientos curriculares nacionales de la formación docente inicial-Resolución Nro. 24/2007).

En consideración de estos lineamientos las provincias o jurisdicciones que integran el país elaboraron los diseños curriculares de sus carreras. Las ofertas de formación docente inicial de las Universidades también debieron ajustar sus propuestas a estos lineamientos.

Los diseños curriculares proponen diferentes maneras de organizar las unidades o espacios curriculares, en función de la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, entre ellas: asignaturas o materias, talleres, seminarios, trabajos de campo, prácticas profesionalizantes, módulos. También integran unidades curriculares opcionales que los estudiantes pueden elegir en relación a sus intereses y necesidades de formación.

Un aspecto que considero necesario comentar es en relación con las prácticas y residencias que integran el campo de formación en la práctica profesional. Entre las líneas de políticas impulsadas para el fortalecimiento de la formación, aparece un tratamiento específico respecto de los dispositivos de prácticas y residencias. La preocupación aparece sobre todo en los modos de vinculación entre las instituciones que brindan las carreras de profesorado y las instituciones en donde se llevan a cabo las prácticas. Se abandona la denominación de “escuelas destino” y se propone llamarlas “escuelas asociadas”. El cambio de nombre da cuenta de una perspectiva distinta de la relación entre instituciones, se reconoce que instituciones de nivel superior y escuelas, ambas son espacios de formación, por lo tanto, el vínculo entre ellas es de cooperación –colaboración. En esta línea política se consideran a los docentes de las escuelas como co-formadores y se los denomina “docentes orientadores”, rol que es reconocido legal e institucionalmente. Este cambio

de perspectiva implica valorar las prácticas de los docentes y escolares como insumo relevante para analizar, problematizar y configurar el oficio docente.

1.1.1 La formación de docentes de educación secundaria

Si bien la formación de los profesores de nivel secundario se imparte tanto en los institutos de formación docente como en las universidades, la presencia de carreras de este tipo en estas últimas es muy notorio. Casi todas las Universidades Nacionales—aquellas que son de gestión estatal—poseen carreras de formación docente. Este dato hace evidente la corresponsabilidad de las universidades - junto con los Institutos Superiores de Formación Docente —de la formación de los recursos humanos que se desempeñan en este nivel educativo.

Desde el punto de vista curricular existen tres estructuras básicas: planes de estudio de formación docente inicial, ciclos de complementación curricular y certificaciones pedagógicas. Flavia Terigi (2009) realiza una descripción muy clara de estas tres propuestas de formación:

La categoría planes de estudio de formación docente inicial define aquellas propuestas formativas que se presentan bajo la forma de currículos en los que se incluyen todos los campos de la formación inicial: la formación pedagógica general, la formación epistemológica y disciplinar, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, las prácticas y residencias, eventualmente la formación cultural y propedéutica.

Los ciclos de complementación curricular son propuestas —generalmente brindadas por las universidades— que se colocan posteriormente, de y como complemento de la formación epistemológica y disciplinar que ya posee un graduado universitario, a fin de que los titulados en distintas especialidades universitarias puedan optar por un título docente. La composición curricular de estos ciclos incorporan en diverso grado la formación pedagógica

general, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, y las prácticas y residencias.

Las certificaciones pedagógicas se dirigen generalmente a técnicos y profesionales que ya se encuentran en ejercicio en la docencia secundaria. Si bien desde el punto de vista de su composición se asemejan a los ciclos de complementación curricular, suele tratarse de propuestas de menor profundidad, en particular en lo que se refiere a la formación pedagógica. Un punto débil de estas certificaciones es que, independientemente de la pertinencia y de la posible obsolescencia de la formación disciplinar del profesional o técnico, no asumen como requerimiento formativo la actualización disciplinar ni la revisión de la disciplina con vistas a la enseñanza (Terigi, 2009, p. 129).

Los ciclos de complementación curricular siguen un modelo consecutivo de formación, ya que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas (Terigi, 2009, p. 130).

Esta secuencia, en términos de brindar una formación pedagógica que viene luego de la académica, ha sido objeto de críticas. Se advierte el riesgo de quedar sometido a la lógica deductivo-aplicativa de la tradición de la formación inicial de profesores de secundaria (Davini, 1996; Diker y Terigi, 1997, citado por Terigi, 2009).

La caracterización que he presentado en este apartado pretende brindar un marco general de la carrera de formación docente que he seleccionado para el trabajo de campo: El Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba.

1.2 Estudios referidos a los aprendizajes en relación con la enseñanza en el campo de la formación de docentes en su etapa inicial

La formación inicial de profesores es una temática que viene siendo abordada desde distintos programas de investigación desarrollados en los últimos años.

En Argentina destaco las investigaciones realizadas por Flavia Terigi¹, Cristina Davini², Lea Vezub³ y Andrea Alliaud⁴, Emilio Tenti Fanfani⁵ entre otros, cuyos hallazgos han ejercido notable influencia en el campo específico.

En el contexto internacional identifico investigaciones que indagan diferentes problemáticas en torno a la formación de docentes. La mayoría de los estudios se focalizan en las políticas específicas del sistema formador, en los modelos y diseños curriculares/planes de estudio de las carreras de formación inicial. En Latinoamérica puede mencionarse los estudios llevados a cabo por Denise

¹ Me refiero especialmente al estudio “Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina” realizado durante el año 2011. Consistió en la descripción de las necesidades de formación pedagógica inicial de profesores de educación secundaria en el sistema educativo argentino. IIPE: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

² Referencias a sus investigaciones se encuentran en varias de sus publicaciones, entre ellas: “Acerca de las prácticas docentes y su formación”; “La formación en la práctica docente” “El curriculum de la formación del magisterio en Argentina”; “La formación docente en debate”.

³ He considerado el estudio que esta investigadora realizó en el año 2016 «Dimensiones del saber profesional. Su estudio y aportes a la formación», con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires- Argentina.

⁴ Vezub y Alliaud han indagado sobre el saber docente que deben construir los estudiantes de carreras de profesorado desde la perspectiva de los profesores en ejercicio y de los formadores de docentes.

⁵ Destaco la investigación “Estudiantes y Profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Opiniones, valoraciones y expectativas” llevado a cabo en el año 2008 a solicitud del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Vaillant⁶, Graciela Mesina⁷, Valdés Puentes, Fernández Aquino, Da Silva Faquin⁸, Tatiana Cisternas⁹.

Respecto de los modelos de formación resulta interesante la investigación realizada por la OREALC-UNESCO publicada en el 2006. Se trata de un estudio de casos de modelos innovadores en la formación de profesores en América Latina y Europa¹⁰. Su mención resulta pertinente en dos sentidos, por un lado, porque no sólo presenta una descripción de cada modelo, además permite identificar las contribuciones de éstos al desempeño de los egresados. Asimismo, propone como investigadores a quienes están involucrados en la experiencia ya que se buscó que los análisis tuvieran una visión desde adentro y de esta forma explotar su percepción acerca del modelo estudiado. Esta perspectiva coincide con la de mi tesis al considerar las opiniones, experiencias y

⁶ Denise Vaillant desarrolló diferentes líneas de investigación y publicaciones sobre formación docente en el contexto latinoamericano. Entre ellas cabe destacar: Formación de Formadores. Estado de la práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2002) “Construcción de la profesión docente en América latina. Tendencias, temas y debates. Preal, 2004; “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”, Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, No 2, 2007; “Tendencias en la formación inicial docente” junto con Jesús Manso, Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 3, N° 18, 2012, Montevideo (Uruguay); “Formación inicial de profesores en América Latina, contexto de actuación, dilemas y desafíos” (2013), Montevideo-Uruguay.

⁷ Interesa mencionar el estudio “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa”, realizado en el año 1999 y publicado en Revista Iberoamericana de Educación Nro. 19. OEI Disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>.

⁸ Responsables del estudio “Las investigaciones del estado del arte de la formación de profesores realizadas en América Latina en las últimas tres décadas” desarrollado en el año 2005. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/4496/449644421005/>

⁹ Tatiana Cisternas llevó a cabo el estudio “Investigación sobre formación docente en Chile. Una aproximación a partir de la construcción de sus objetos de estudio” en la Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. Propuso explorar los rasgos distintivos de los objetos de estudio en torno a la formación de docentes. A partir de 82 resúmenes de investigaciones realizadas entre los años 1996 y 2007, el conjunto de los estudios sobre formación docente en Chile muestra algunos focos más explorados que otros y una tendencia a construir problemas unidimensionales, es decir, donde la aproximación al fenómeno se realiza observando solo uno de los componentes involucrados en la formación. Si bien el estudio se localiza en Chile, puede aplicarse al del estado de situación de la investigación sobre esta problemática en otros contextos.

¹⁰ Este estudio fue publicado bajo el título “Modelo innovadores en la formación docente. Una apuesta por el cambio por OREALC-UNESCO. Describe y compara modelos o experiencias institucionalizadas de formación docente en siete centros académicos de algunos países de América Latina y Europa: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda. Los casos fueron seleccionados por ser experiencias innovadoras consolidadas y reconocidas dentro de su sistema educativo.

percepciones de los implicados en la carrera, es decir, estudiantes y profesores. En cuanto a la contribución de estos modelos al desempeño profesional, señalan la capacidad que adquieren los egresados para intervenir en diferentes contextos educativos desde una visión compleja y multifacética, de dar respuestas a las necesidades de la escuela actual. Un elemento que favorece estos aprendizajes es la integración de un enfoque transdisciplinar en el que profesores de diferentes especialidades trabajen conjuntamente.

Respecto de este tema Carlos Marcelo de la Universidad de Sevilla -España ha realizado un estudio que pretendió identificar y describir modelos de formación docente en algunos países¹¹. Analizó los contextos institucionales de las ofertas formativas estudiadas, así como los planes de estudio, el carácter de las propuestas, entre otras cuestiones.

Algunas indagaciones apuntan a analizar el impacto de los programas en las prácticas con la intención de identificar los efectos de las políticas en este campo. En esta línea se encuentra el Informe del Panel AERA sobre investigación y educación del profesorado¹² en el que se sintetiza y evalúa las investigaciones con el propósito de proporcionar un análisis riguroso e imparcial del peso de la evidencia sobre el impacto de la formación del profesorado. Sobre este asunto también puede mencionarse las indagaciones llevadas a cabo en Australia como es la recopilación que realizan Nutall, Kostogritz, Jones y Martin impulsada por la ATEA, (Australian Teacher Education Association), entre ellos, los estudios orientados a analizar el impacto de los cambios e

¹¹ Este estudio se publicó en el año 2013 bajo el título “Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID”. Forma parte de una serie de Informes que se produjeron en el marco del Convenio Piloto Nro. 1556 Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en Universidades del Estado. Universidad de Playa Ancha, Chile.

¹² El informe fue publicado por Lawrence Erlbaum Associates, Inc., ahora Routledge, parte del Grupo Taylor y Francis, en nombre de AERA. Los coeditores son Marilyn Cochran-Smith de Boston College y Kenneth M. Zeichner de la Universidad de Wisconsin-Madison. Describe lo que se sabe sobre los complejos vínculos entre la formación docente, el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los alumnos.

innovaciones en la formación en los contextos de prácticas¹³.

En relación con los planes de estudios y conocimientos que estos integran, encontramos estudios que identifican las carencias en la formación en relación a las demandas del ejercicio profesional y a la enseñanza de contenidos de ciertos campos disciplinares¹⁴.

Otras investigaciones apuntan a identificar cómo se resuelve la formación de docentes en relación con la diversidad cultural como es el caso del estudio impulsado por la OECD (Organisation for economic co-operation and development) durante el período 2007-2009¹⁵.

Otra serie de estudios abordan la construcción de la identidad docente en los procesos de formación. Karen Paulina Gajardo-Asbú (2018) presenta un estado del arte de la investigación sobre la identidad docente focalizada en experiencias de profesores en formación y en ejercicio. Recurre a publicaciones de todo el mundo llevadas a cabo durante el período 2014-2017. Algunas investigaciones enfatizan los aspectos biográficos y la dimensión emocional, cuestión que fue cobrando relevancia en mi investigación. Entre estos estudios destaco tres. Uno realizado por investigadores de la Universidad de Oulo-Finlandia¹⁶, quienes a través de un enfoque narrativo intentan analizar cómo la identidad de un profesor se construye a través de diversas relaciones emocionalmente significativas en los contextos de práctica profesional. Otro de los estudios se

¹³ Editada con el nombre “Teacher education. Policy and Practice. Evidence of impact, impact of evidence en el año 2017.

¹⁴ Encuentro varios papers que refieren a estudios orientados a indagar acerca de los conocimientos que son necesarios incluir en la formación de docentes. Algunos de ellos focalizan la discusión en la preparación para la enseñanza de las áreas de las ciencias naturales. Sobre esta cuestión Marisa Michelini, Lorenzo Santi, Alberto Stefanel-investigadores de la Università degli Studi di Udine, Italia, plantean la necesidad de profundizar esta formación en el sistema educativo italiano.

¹⁵ Estudio realizado en el marco del Proyecto “Teacher education for diversity” (TED). El informe fue publicado en el año 2010 con el título “Education Teachers for diversity: Meeting the challenge”, OECD.

¹⁶ Estudio llevado a cabo por Uitto, Kaunisto, Syrjälä, & Estola. En el año 2015. Disponible en <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>.

localiza en la Universidad de Hong Kong¹⁷, también desde un enfoque narrativo, explora la relación entre identidad y confianza, construcciones que involucran las emociones, las cuales no están exentas de conflicto. A partir del estudio de un caso, analiza la incidencia de los contextos escolares y de la formación en el desarrollo de las emociones negativas y positivas que desafían la confianza de sí mismo como profesor. Se argumenta a favor de la inclusión de las emociones de maestros como una parte indispensable de la formación docente previa al servicio. Finalmente, el tercero, se localiza en Estados Unidos¹⁸, sus resultados ponen de manifiesto que la identidad demanda la negociación entre los factores contextuales y los personales cuestión no exenta de lucha y conflicto, reconoce que la incidencia de estos factores difiere en cada sujeto, cuestión que repercute en la práctica profesional a futuro.

Si bien no es un tema muy destacado en la investigación en el campo de la formación docente, encuentro estudios cuyo interés se centra en explorar la formación de los formadores, por ejemplo, los denominados self-study¹⁹. En esta línea de indagación se halla el estudio llevado a cabo por Tom Russell de la Facultad de Educación de la Universidad de Queen's, Ontario, Canadá y por Sandy Schuck de la Facultad de Educación, de la Universidad de Tecnológica en Sídney, Australia. Ellos se propusieron analizar las propias prácticas de formación a través de la visión crítica que cada uno realiza del trabajo del otro. Resulta una temática interesante en vista a problematizar la enseñanza en las carreras de formación y el papel de los formadores.

A pesar de que los aprendizajes de quienes se preparan para la docencia es una problemática

¹⁷ Este estudio fue realizado por Yuan & Lee (2016) publicado bajo el título 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum, *Teachers and Teaching*, 22:7, 819-841, DOI: 10.1080/13540602.2016.1185819.

¹⁸ La responsable de esta investigación es Betina Hsieh perteneciente a la Universidad de Long Beach, California. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928133>.

¹⁹ Encontramos referencia a estos estudios en la compilación que hicieron Tom Russell, Rodrigo Fuentealba y Carolina Hirmas publicada por la OEI en el año 2016 con el título "Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study".

que preocupa a los responsables de las políticas educativas del sector y a los formadores, no constituyen el foco principal de los estudios mencionados.

Tatiana Cisternas (2011) describe los territorios explorados y no explorados de la formación de profesores, evidencia cierta limitación en la investigación sobre este campo, observa una tendencia a estudiar ciertos focos problemáticos sobre otros y da cuenta de la invisibilidad o ausencia de algunos aspectos de la formación que no parecen ser materia de estudio. Reconoce que uno de estos aspectos son los aprendizajes alcanzados por quienes egresan de una carrera de profesorado:

Los aprendizajes, las prácticas, las dificultades del egresado de pedagogía, nos parece una de las omisiones más preocupantes y de mayores consecuencias dentro del conjunto de objetos invisibilizados por la investigación nacional en este campo. El estudiante que recibe una formación inicial y que luego de cumplir su período formativo egresa con un título que lo habilita para desempeñar su profesión resulta ser un actor marginal si se lo compara con los otros actores investigados y dentro del conjunto total de investigaciones ¿Qué sabemos de él?, ¿qué impacto formativo tuvo la formación inicial en ese egresado?, ¿cómo lo que aprendió se transforma en el ejercicio real y contextualizado de la profesión? Más se tensiona esta ausencia si atendemos al impulso que ha tenido en los últimos años temas como la inducción a la docencia, las mentorías y el seguimiento a los egresados (Cisternas, 2011, p. 16).

Encuentro un tratamiento tangencial sobre este tema en una serie de estudios impulsados por el Instituto Nacional de Formación Docente dependiente del Ministerio de Educación de la Argentina llevados a cabo entre los años 2008 y 2015. Dichos estudios tuvieron como propósito producir conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Uno de ellos es la investigación “Estudiantes y Profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

Opiniones, valoraciones y expectativas”²⁰ bajo la dirección de Emilio Tenti Fanfani, realizado en el año 2008, el cual hizo foco en cómo formadores y estudiantes de profesorado vivencian la experiencia formativa y cuáles son los sentidos que le atribuyen a la enseñanza escolar.

Otro de estos estudios consistió en el relevamiento de información primaria sobre las áreas de vacancia en la formación pedagógica de los profesores de educación secundaria llevado a cabo por un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), sede regional Buenos Aires en el año 2011 bajo la coordinación de Flavia Terigi²¹. La intención de este estudio fue identificar los conocimientos faltantes en la formación de los profesores percibidos como necesarios para el trabajo en las escuelas. El análisis se llevó a cabo a partir de las consideraciones formuladas al respecto por un conjunto de profesores y profesoras que trabajan en el nivel secundario y/o que forman a los futuros profesores del nivel en las distintas regiones del país.

Asimismo, la investigación “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina” realizado por Cristina Davini en el año 2015²² propuso indagar entre otras cosas el “*plus* formativo” que alcanzan los estudiantes y los graduados de carreras de nivel superior de Argentina, en especial aquellas que brindan formación docente. La perspectiva a partir de la cual se observa esta problemática es la de los directores de las instituciones

²⁰Resultados de este estudio pueden encontrarse en Tenti, E. (Coord.). (2009). Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas. Serie Estudios Nacionales N°03. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

²¹ Los resultados de este estudio se exponen en Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de Educación, num.350, pp.123-144.

²² Este estudio se expone en el Informe Final publicado en el año 2015 por el Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en.
https://cedoc.infod.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf

de formación y de los profesores, no se contempla la visión que tienen los egresados sobre este asunto.

Si bien estos estudios no abordan específicamente los aprendizajes que los estudiantes o egresados de una carrera de formación docente reconocen haber alcanzado en dicha carrera, ofrecen un marco general para referenciar dichos aprendizajes.

En relación a las carreras de profesorado de carácter consecutivo destinadas a graduados universitarios, los hallazgos son aún más escasos de acuerdo con el relevamiento efectuado²³. Los trabajos y aportes sobre esta cuestión no remiten necesariamente a estudios de carácter investigativo. Se trata de trabajos que intentan describir y problematizar cuestiones vinculadas a los modelos de formación propuestos en estas carreras, a las maneras en que se resuelve la formación pedagógica y su relación con la formación de base de quienes aspiran a desempeñarse como docentes, a los dispositivos de prácticas profesionalizantes. Asimismo, la problemática es analizada especialmente desde la perspectiva de la enseñanza y de los formadores.

Esta situación es una de las razones que motivó el desarrollo de los estudios “Los comunicadores y la enseñanza de la comunicación”²⁴ y “La configuración del oficio de profesor en el marco de las carreras de formación docente destinados a graduados universitarios.”²⁵. El primero de ellos se propuso explorar los saberes que construyen los comunicadores en su desempeño como docentes mediante el análisis de narrativas de sus prácticas de enseñanza. Formó parte de un trabajo

²⁴ Estudio realizado por Laura Percz durante el período 2013-2014 en el marco de la Licenciatura de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, bajo la dirección de Diego Moreiras y mi co-dirección. Se puede acceder a una síntesis del estudio en Revista Cactus Revista de Comunicación, Vol. 3 Núm. 3 (2014): Cómo hacerlo. (pp.108-117).

²⁵ Sobre este estudio he hecho referencia en la introducción, pero como uno antecedente directo de mi tesis, fue desarrollado durante los años 2013-2014. Fue impulsado por la Cátedra “Taller de Práctica Docente Y Residencia” a mi cargo del Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba- Argentina y contó con el apoyo de la Secretaría de Extensión de esta Facultad.

de tesis de licenciatura de la Carrera de Comunicación Social que he tenido la oportunidad de codirigir. El otro estudio estuvo orientado a identificar los conocimientos que construyen los estudiantes durante la carrera vinculados al oficio de profesor y los conocimientos provenientes del campo de la Comunicación Social que se recuperan y resignifican como aporte al objeto de trabajo de un profesor.

Considero a las dos investigaciones antecedentes valiosos de la investigación que he realizado en el marco de mi tesis. A continuación presento una síntesis de aquellos resultados que guardan relación con el problema de estudio.

Respecto de la investigación que indagó sobre los comunicadores y la enseñanza de la comunicación, en todas las narrativas de quienes participaron del estudio, el saber de la comunicación es considerado como una modalidad o impronta particular en las prácticas de enseñanza: la impronta comunicacional. La comunicación es entendida en tanto práctica y no aparece nombrando un objeto de conocimiento o un conjunto de saberes identificables teóricamente, pareciera que se estuviera aludiendo a una dimensión procedimental y actitudinal de los saberes en comunicación sin una referencia a la dimensión de contenidos conceptuales. Las teorías constituyen un conglomerado de definiciones, que no se incluyen dentro de los esquemas de percepción y comprensión de la realidad social, comunicacional y/o educativa. Este saber no se reconoce imbricado en las prácticas de enseñanza.

En relación a la investigación que hizo foco en los conocimientos vinculados al oficio de profesor construidos en el profesorado, los resultados permitieron una primera aproximación a las percepciones de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Se observan los significados en torno a la enseñanza y qué implica o supone su práctica. La mayoría de las respuestas aportan una conceptualización básica e imprecisa de la enseñanza, algunos la equiparan a la comunicación sin ofrecer algún tipo de distinción o especificidad entre una y otra. Prevalece la dimensión relacional

-la necesidad de saber construir buenos vínculos con los estudiantes-y un énfasis en lo instrumental, aspecto sobrevalorado por muchos al punto de reducir la enseñanza al manejo de buenas técnicas y herramientas.

Los resultados destacados dan cuenta de la existencia de una zona problemática en torno a la enseñanza en las carreras de profesorado que anima a volver sobre los aprendizajes logrados en la carrera, en especial aquellos que tienen que ver con la enseñanza y específicamente con la enseñanza de la comunicación, cuestión que me ha interesado abordar y profundizar tal como se enuncia en los objetivos de mi tesis y sus interrogantes: ¿Qué se aprende en relación con la enseñanza? ¿Cómo se logra aprender? ¿Qué fue lo que posibilitó este aprendizaje?

CAPÍTULO 2: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO DE RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se expone el enfoque y proceso metodológico de relevamiento y análisis de los datos, dando cuenta de las diferentes instancias de la investigación, el trabajo de campo y el proceso de análisis.

2.1 Perspectiva metodológica

Oír, registrar, tomar nota, desgrabar, leer, producir un texto que me ayude a entender lo que el profesorado significó para los que lo transitaron. ¿Cómo hacer que este texto sea una apertura, un rastro de sus experiencias, que no lo limite, clausure, simplifique, agote, totalice? Por el contrario, que me lleve a los diferentes, contradictorios sentidos que las personas otorgan a lo que les ha pasado, a pesar de la difícil tarea de traducir las palabras de otros.

¿Qué hacer con la imposible tarea de hablar/escribir las palabras ajenas, las palabras del otro sin rotular, sin nombrar a ese otro, sin anular su misterio? “¿Qué posibilidades hay de que estos registros no se traten como un testimonio fiel del momento de contacto, marcado por la ilusión de la presencia, sino como un trabajo de invención y traducción, que pluraliza comunicando y comunica pluralizando?” (Vicentini de Sampaio, S.M., 2005, p.92).

Estos interrogantes, dudas, inquietudes me acompañaron durante el trabajo de campo en sus diversas facetas y tareas: el desarrollo de las entrevistas, los registros, la sistematización de los datos, la construcción de las categorías, el arribo de los resultados.

Trataré a continuación reconstruir estas instancias de la investigación.

La perspectiva adoptada en mi estudio es cualitativa, basada principalmente en los aportes de Hernández Sampieri (2014) y de Elsie Rockwell (1987, 2005). El primero es un referente

reconocido en Argentina y en Latinoamérica en metodología de la investigación, de él tomé en cuenta la descripción y análisis que realiza acerca de los procesos de investigación cualitativa, sobre todo de los diseños de este tipo de estudios, así como de las técnicas de recolección de datos. Rockwell es considerada una exponente internacional de los estudios etnográficos, si bien no he desarrollado un estudio de esta naturaleza, sus aportes me han ayudado particularmente en el trabajo de análisis de los datos y en dar cuenta de la complejidad de esta tarea.

De acuerdo con los planteos de estos especialistas, intenté un diálogo permanente entre la construcción del marco conceptual, la recolección de información y los sucesivos análisis, estas instancias consideradas no como etapas sucesivas sino momentos simultáneos de un complejo proceso. En este sentido, fue un ir y venir constante entre los referentes teóricos y la realidad empírica. Las lecturas y relecturas de los registros me llevaron a revisar las categorías teóricas de partida y a buscar otros aportes que me ayudara a comprender mejor lo que arrojaban los datos y proponer esquemas interpretativos menos apegados a formatos canónicos, es decir, que me permitieran alterar la “presunta normalidad de lo que nos rodea... la dureza del discurso disciplinado” (Jódar, 2007, p. 20), en otras palabras, conmover formas de pensar y explicar, en este caso, las experiencias de formación de los sujetos, los aprendizajes.

El ambiente o localidad en donde se realizó el trabajo de recolección es el espacio en el que he desarrollado mi actividad como profesora e investigadora durante los últimos 8 años, el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta condición me ayudó a acceder a la información que consideré para la descripción de la carrera y de la institución así como de las propuestas de cátedra. También me posibilitó contar con la colaboración de los profesores a quienes me interesaba entrevistar y tener información sobre los egresados que me permitiera aplicar los criterios de selección para la muestra y ponerme en contacto con ellos.

El interés por abordar el fenómeno desde las perspectivas de los sujetos me llevó a priorizar como técnica de relevamiento de información la entrevista. Se intentó extraer información que remitiera a la experiencia de formación vivida por los egresados, que diera cuenta de lo que ellos consideran haber aprendido acerca de la enseñanza y en especial la enseñanza de la comunicación. Esto supuso que el objeto temático de la investigación fuera analizado “a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra” (Greele, 1990 citado por Alonso, 1995 p.229).

Se propuso además relevar datos que permitan situar el texto de las entrevistas en contexto, es decir, complementar los relevados en las entrevistas de los egresados. Esta fue la razón de entrevistar a los profesores, haciendo hincapié en sus propuestas formativas en relación con la enseñanza, qué enseñan y cómo y también sus valoraciones y percepciones acerca de los aprendizajes alcanzados por quienes transitan y finalizan la carrera.

Opté por entrevistas semiestructuradas ya que como más adelante explicaré, no utilicé una guía de preguntas, sino que me basé en un guion que integró una consigna inicial a partir de la cual derivé preguntas o “intervenciones de entrevista” (Vallés, 2002).

2.2. Instancias del trabajo de campo

El trabajo de campo integró dos momentos, una etapa exploratoria de preparación del trabajo de campo y luego la inmersión en el terreno, el momento clave de relevamiento de los datos. Describo cada una de ellas.

Etapas preparatoria-exploratoria

Como suele ocurrir hubo un primer momento en el que me aboqué a organizar la inmersión al campo, lo que significó diseñar los instrumentos de relevamiento de datos, su puesta a prueba,

seleccionar la muestra de los egresados a entrevistar, establecer contacto con ellos, acordar los momentos de las entrevistas, esto último también con los profesores de las cátedras seleccionadas.

Los criterios empleados para elegir los casos fueron:

- ✓ egresados que finalizaron la carrera en el año 2016
- ✓ su disposición a participar en el proyecto de investigación, cuestión que exigía ser entrevistados más de una vez y mantener un diálogo conmigo antes y después de las entrevistas
- ✓ haber realizado sus prácticas en espacios curriculares de la orientación comunicación.

En relación al instrumento y desarrollo de las entrevistas de los egresados, tuve en cuenta la experiencia que me dio el desarrollo del estudio “La configuración del oficio de profesor en el marco de las carreras de formación docente destinados a graduados universitarios. Primera etapa: Indagación acerca de los saberes sobre la práctica docente y la enseñanza” realizado durante los años 2014-2015 que coordiné desde la Cátedra “Taller de Práctica docente y Residencia”. En este estudio la entrevista tuvo dos momentos, el primero fue el intercambio a partir de las respuestas a un cuestionario enviado a los entrevistados días antes de la entrevista en el que se les preguntaba acerca de los saberes que esperaban aprender en el profesorado y cuáles de ellos fueron abordados en esta carrera. El segundo momento consistió en la narración de una experiencia personal en la que ellos hubieran observado/participado de una clase en el marco del Profesorado como alumno, observador de un par o practicante que, desde su punto de vista, haya favorecido/propiciado aprendizajes.

La escritura de las experiencias en el contexto de la entrevista no resultó tal como yo esperaba, principalmente por la presión de tener que contar ahí algo “relevante” y en un tiempo acotado. Advertí que esta escritura demandaba otro tiempo y lugar para su producción. Asimismo, me di

cuenta de que lo que pudieron escribir tenía mucho potencial, se presentaba como una punta o inicio que valía explotar y explorar más.

Este antecedente y las reflexiones que dieron lugar junto con colegas, me ayudaron a decidir otro punto de partida para el presente plan de investigación. El inicio fue la narración sobre una situación-experiencia acontecida durante la carrera de Profesorado que haya significado un aprendizaje valioso para el entrevistado. Se acordó que la narración fuera enviada días previos a la fecha acordada para la entrevista. Les planteé que esta narración operaría como disparador del intercambio, por esta razón era necesario que cumplieran con el envío de su escrito.

Respecto de la guía de preguntas de entrevista decidí reformular aquellas que utilicé en mi estudio anterior. En esta oportunidad hice hincapié en qué aprendieron y cómo enfatizando los aprendizajes en relación con la enseñanza de la comunicación.

Los interrogantes tipo fueron:

- ¿Qué aprendiste a partir de la experiencia? ¿Por qué la consideras valiosa? ¿Coincide con lo que esperabas aprender en el profesorado?
- ¿Tuviste oportunidad de recuperar, reflexionar sobre cuestiones vinculadas al campo “comunicación”? ¿Qué cuestiones? ¿En qué espacios de la carrera, cómo se dio/propuso?
- ¿Hubo instancias de trabajo en torno a la comunicación como objeto de enseñanza? ¿En qué espacios, cómo se hizo/propuso?
- ¿Consideras que durante la carrera se modificaron –replantearon tus ideas-representaciones acerca de la enseñanza?

Pude poner a prueba la secuencia propuesta con uno de los egresados lo que me permitió evaluar sobre todo mi intervención y poder realizar algunos ajustes de cara a las próximas entrevistas, por ejemplo evitar interrumpir el relato e incidir en las respuestas o comentarios.

En cuanto a las entrevistas a profesores, establecí contacto con quienes tienen a su cargo los espacios curriculares vinculados a la enseñanza, en esta categoría incluí a las didácticas (didáctica general, didáctica de la comunicación I y II, enseñanza y curriculum) y a las prácticas profesionalizantes (taller de práctica docente y residencia). Con ellos tuve una conversación previa para contarles de qué se trataba la investigación y justificar su participación. También les solicité el envío de los programas de cátedra y todo material que consideraran relevante para mi estudio. Gracias a ello puedo disponer de las planificaciones didácticas y actividades académicas que desarrollaron en sus espacios formativos, de su lectura surgieron las preguntas que luego orientaron la entrevista con cada profesor.

Etapas intensivas: relevamiento de los datos

Las entrevistas a egresados y a profesores se realizaron durante los meses de junio y julio del 2017. La cantidad de entrevistados fueron nueve en el caso de los egresados y seis profesores.

En la introducción he comentado que incluí otra técnica e instancia de relevamiento de información-los grupos focales con egresados-que fue acordada con mi director de tesis con la intención de poner a discutir con los egresados entrevistados las dimensiones y categorías de análisis elaboradas y confirmar o desestimar mis interpretaciones. Se llevaron a cabo dos grupos focales en el mes de mayo de 2018, fueron dos porque no fue posible acordar con los cinco egresados que accedieron a participar un mismo día y horario.

Las entrevistas y grupos focales fueron grabados y se realizó un registro escrito de los comentarios e impresiones mías, lo que fui percibiendo durante estas instancias. Las desgrabaciones se hicieron de manera casi inmediata, no dejando pasar más de una semana de efectuada la entrevista y de cada grupo focal.

El texto resultante de las desgrabaciones de las entrevistas de egresados fue enviado a los entrevistados a los fines de que sea revisado, ampliado o corregido por ellos mismos. De los nueve egresados, sólo dos no lo hicieron a pesar de mi insistencia.

El siguiente cuadro sintetiza las estrategias utilizadas en el relevamiento según tipo de datos:

Estrategia	Participantes	Momento de realización	Foco	Aspectos indagados
Entrevista	Egresados (9)	Junio/julio 2017	Percepción de aprendizajes en relación con la enseñanza	-Experiencia de aprendizaje significativa para su formación. - ¿Qué aprendieron y cómo? -Qué lo posibilitó?
Entrevista	Profesores (6)	Junio/julio 2017	Formación en relación con la enseñanza	-Propuestas de cátedra. -Aprendizajes alcanzados por los egresados de la carrera.
Grupos focales	Egresados (5)	Mayo 2018	Interpretación de los aprendizajes	-Dimensiones y categorías resultado del proceso de análisis. -Especificidad de los aprendizajes en el tipo de carrera.

2.3 Reconstrucción del proceso de análisis

Yo diría que todas las tipologías son teorías. La relación entre teorización, tipología u otra y la realidad es una relación que no es racional. Freud decía que la teoría es un sueño, un delirio. Es decir, que es una invención que se desarrolla sobre su propia lógica que no está directamente extraída de la realidad de la práctica, pero que puede llevar a una perspectiva en la que uno logra otra visión de la realidad, pero que en sí misma no tiene posibilidad de

dictar maneras de hacer. Y ésta es justamente la diferencia entre modelos normativos y comprensivos. No hay aplicación posible de la teoría a la realidad. Siempre hay una ruptura entre las dos. (Ferry, 1997 p.73).

La lectura de los datos, su análisis e interpretación me aventuró a un sueño y delirio, fui dándome cuenta de que los diferentes ordenamientos de los datos que fui probando dieron lugar a invenciones y otras visiones de la realidad, de mi objeto de estudio; intenté despegarme de un modelo normativo, de aplicación de mis marcos a los datos. En concordancia con este enfoque el análisis no resultó un momento aparte y posterior al trabajo de campo, sino que lo fui desarrollando de modo simultáneo a las entrevistas y grupos focales. Se intercalaron períodos de campo con momentos de análisis, de elaboración conceptual, de definición, revisión y precisión de las categorías. No utilicé un esquema o matriz de análisis previa y cerrada, este proceso estuvo moldeado por los datos, es decir, a partir de lo que los sujetos fueron expresando y revelando y lo yo pude ir descubriendo.

Los registros de campo y transcripciones de las entrevistas fueron textos sometidos a varias lecturas. En cada una de ellas pude lograr otras comprensiones. En este proceso pude significar lo que Rockwell (1987) dice a propósito de esta tarea “el análisis se presenta, así como una segunda (o tercera o cuarta) observación, donde se vuelve a construir el objeto y se apresan, en consecuencia, nuevos elementos observables” (Rockwell, 1995 p. 4). En este proceso experimenté sentimientos encontrados, ambivalentes. Por momentos desasosiego, lo que me indujo a cuestionar el sentido de lo que estaba buscando. Me resultó más difícil de lo que esperaba encontrar pistas, indicios, aquello que me aproximara a mi objeto de estudio y me ayudara a construir conocimiento evitando caer en “lugares comunes”. Afortunadamente esta sensación se disipaba cuando algún dato me despertaba inquietud ya que intuía que podía develar algo interesante.

El proceso de análisis integró distintos momentos y acciones, que coinciden con la propuesta presentada en el plan de investigación que incluye las operaciones típicas del análisis, esto es, reducción de datos-categorización-, disposición/transformación de datos para luego arribar a resultados y conclusiones. Cabe aclarar que la reducción de datos se basó en un criterio exclusivamente temático. A continuación, expongo en detalle este proceso:

-Lectura general de todo el material (desgrabaciones de entrevistas de egresados, profesores, propuestas de cátedra y notas de campo) con el objeto de tener un panorama general y encontrar primeros indicios sobre el tema.

Se intentó llevar a cabo una lectura basada en una “epistemología indiciaria” (Ginzburg, 2002) orientada a “lo heterodoxo, heterogéneo, dispar, lo que no encaja en el esquema, como pistas y claves para empezar a desenredar toda la trama de lo que está ocurriendo” (Rockwell, 1987, p.19), a encontrar huellas que ayuden a inferir lo complejo, a develar lo que no se manifiesta en la superficie.

-Identificación de unidades de significado (categorías sociales y analíticas) de diferente nivel de abstracción, detectando citas o unidades clave.

Este proceso implicó dos niveles de análisis. En primer lugar seleccioné fragmentos de las entrevistas que consideré que podían ser pertinentes o que podían arrojar información valiosa y las relacioné con significados sociales. El resultado de esta tarea fue una matriz que integró dos elementos, las citas textuales y lo que estas citas me estaban diciendo, es decir, sobre qué se hacía referencia, por ejemplo, si se referían a cuestiones teóricas (concepciones –enfoques de enseñanza), a la organización del trabajo en el aula, a la relación con el conocimiento, a los vínculos, etc.

En una segunda fase, y asistida por mi marco de referencia teórico, fui precisando las nominalizaciones y probando las categorías analíticas, operación que dio origen a una segunda matriz. Como referentes teóricos tomé en cuenta los aportes de Philippe Perrenoud (2012) en

relación los tipos de saberes, de Estela Cols (2011) respecto de las fases de la enseñanza, de Lee Shulman (2005) acerca del conocimiento pedagógico de contenido y sus componentes.

-Identificación de cuestiones comunes, recurrentes, así como los elementos distintos también las condiciones en las cuales ocurrieron, las situaciones que la rodean, y el contexto.

Se intentó construir categorías analíticas cada vez más precisas que finalmente dieron origen a una tercera matriz y a un esquema de categorías. Esta matriz no se produjo de entrada, contó con diversas versiones, fue tomando forma en función de las sucesivas lecturas de mis registros, acción que permitió sumergirme en el material empírico cada vez a mayor profundidad para seguir descubriendo otros significados o matices de lo identificado. En ese proceso revisé las relaciones entre la evidencia empírica y las categorías y entre las propias categorías jerarquizando sus relaciones, cuestión que me obligó a realizar agrupamientos de categorías y proponer dimensiones y subcategorías.

-Elaboración de lo que Rockwell (1987) denomina “descripciones analíticas” a los efectos de mostrar las relaciones construidas identificando las relaciones que van tomando forma y que mantienen cierta coherencia y su jerarquización.

Esta descripción se llevó a cabo cuando defino y describo las categorías que integran la tercera matriz y esquema, asunto que me ayudó a reforzar y replantear algunas de sus relaciones. Para ello necesité otra vez releer los registros a los fines de respaldar mis interpretaciones.

-Construcción de nuevas relaciones, no previstas, que permita transformar, complejizar conceptos -concepciones acerca de mi objeto de estudio.

Al leer la descripción de las categorías y las evidencias empíricas se me presentaron elementos que permitieron confirmar las recurrencias y aspectos en común detectados, pero además explorar otros significados que me llevaron a introducir perspectivas no contempladas inicialmente

cercanas a la antropología y sociología, y conceptos no previstos, como son las nociones de pasaje o rito de pasaje (Van Gennep, 2008) y de acontecimiento.

Los datos de los profesores los organicé en torno a qué enseñan sobre la enseñanza, cómo y sus percepciones sobre lo que aprenden los estudiantes de la carrera. Los mismos se fueron vinculando con las categorías del esquema. Este análisis me posibilita atender a lo que planteo en la segunda parte del tercer objetivo de mi plan de investigación a saber: “Describir los modos o instancias que posibilitaron alcanzar los aprendizajes reconocidos y explorar su relación con la enseñanza en los espacios curriculares de la carrera”.

Durante todo este trabajo experimenté lo que supone un proceso de análisis de datos cualitativos, un esfuerzo de interpretación en la medida que se busca comprender no sólo el significado de las palabras o expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dicen, por qué se dicen en ese momento y la fuerza que tienen.

Las inferencias que se hacen acerca del significado de “lo dicho” se apoyan además en las respuestas que dan otros participantes en la situación, cuyo significado desde luego también inferimos, pero que a veces logran confrontarnos con alternativas de interpretación (Rockwell, 1987). En este sentido, pude discutir mi proceso de trabajo y las categorías resultantes con colegas quienes ofrecieron sus visiones sobre el asunto y me sugirieron otros posibles caminos y perspectivas analíticas.

CAPITULO 3: ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: APRENDIZAJES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA- ARGENTINA.

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de los datos. A los fines de contextualizar el estudio, se inicia con la descripción de la carrera en la cual se ha localizado la investigación, el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Luego se focaliza en el objeto de estudio, los aprendizajes que egresados y profesores reconocen haberse alcanzado durante la carrera en relación con la enseñanza. Se presentan dos esquemas de categorías de análisis y se propone una conceptualización de los aprendizajes en relación con la enseñanza en la formación docente inicial. Por último, se plantea una vinculación con las propuestas de enseñanza de las cátedras que remiten a los espacios de las didácticas y prácticas profesionalizantes.

3.1 El Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina

El Profesorado Universitario de Comunicación Sociales una carrera orientada a formar docentes para desempeñarse en la educación secundaria y superior. Según la categorización presentada en el apartado 1.1.1, se trata de una carrera que reviste el carácter de formación consecutiva o ciclo de complementación curricular, destinado a graduados universitarios que aspiran a obtener un título

docente²⁶. Este ciclo es posterior a la carrera de grado, la tecnicatura y licenciatura en comunicación social- y consiste en una propuesta académica que integra una formación pedagógica general, una formación orientada a la enseñanza de la disciplina y prácticas en contextos de trabajo.

Esta carrera nace en respuesta a la demanda del sistema educativo de contar con profesores especializados en un campo de conocimiento que se estaba incorporando en el curriculum oficial.

Respecto de la tecnicatura y licenciatura de comunicación social, ésta es una carrera de grado cuyo origen se remonta a los años 70. No obstante es hacia fines de la década del noventa que se da un crecimiento importante en su matrícula, recibiendo hasta tres veces más ingresantes que en años anteriores. Con el comienzo del nuevo siglo, la carrera en Córdoba comienza a enfrentar algunos inconvenientes derivados de la masividad, situación que se produce también en otras universidades. Una explicación posible a este fenómeno tiene que ver con la consolidación de los medios masivos de comunicación y el desarrollo, incorporación, integración o de las TIC en la vida social de los sujetos. Asimismo, ambos desarrollos -medios y tic- inciden fuertemente en la conformación y fortalecimiento del campo de la comunicación como conocimiento disciplinar o académico. No obstante, se reconoce también como objetos de estudio de las ciencias de la comunicación “las distintas modalidades de la comunicación interpersonal en variadas situaciones de interacción; la “cultura” y el mundo del arte en tanto sistemas significantes; los variados medios y dispositivos de comunicación; las empresas, instituciones de la sociedad civil y agencias gubernamentales en sus dimensiones comunicativas (Valdettaro, 2015, p.27).

Este escenario se torna un aliciente para el ingreso de la comunicación como contenido a enseñar en el nivel secundario, e incluso, en muchas jurisdicciones, como es el caso de la provincia de Córdoba, como una orientación en sí misma.

²⁶ Similar al Máster de Educación Secundaria que se brinda en España en reemplazo del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica implementado en los años setenta hasta el año 2007.

De esta forma, desde hace más de quince años el sistema educativo genera espacios curriculares vinculados al campo de la comunicación que requieren profesores especializados.

Dado que la licenciatura no forma especialmente para este ejercicio profesional, los comunicadores dedicados a la docencia deben buscar espacios de complementación de su formación de base. Los trayectos pedagógicos se tornan así una necesidad profesional y personal.

La Universidad Nacional de Córdoba reconoce esta necesidad y abre en el año 2011 el Profesorado en Comunicación Social, como un ciclo de Profesorado posterior a la titulación de tecnicatura. Esta carrera es la única propuesta de formación docente específica para los comunicadores sociales en Córdoba.

De esta forma, recientes egresados y muchos profesionales comunicadores con extensa trayectoria como docentes en escuelas de nivel secundario de nuestro medio regresan a la Universidad para comenzar con una formación específica que los habilite legítimamente en la docencia. Esta heterogeneidad de trayectorias, experiencias y saberes se constituye en uno de los principales desafíos para quienes asumen la responsabilidad de la formación en este ciclo de profesorado.

La carrera tiene una duración de dos años, el plan de estudios incluye 16 espacios curriculares vinculados especialmente al campo de la educación en articulación con los saberes del campo de la comunicación que poseen los Técnicos Universitarios en Comunicación Social. Según se informa en la página oficial de la Facultad esta carrera responde a una genuina demanda de formación destinada a los comunicadores que se desempeñan como profesores en los distintos niveles, ciclos y modalidades del Sistema Educativo y también regula el otorgamiento de puntaje docente por la Junta de Clasificaciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en particular, como así también en las agencias educativas de otras jurisdicciones.

El cuerpo de formadores está conformado por comunicadores y pedagogos, la mayoría cuenta con experiencia como profesores en otros niveles del sistema educativo. Respecto de los estudiantes, resulta de interés señalar que, desde su inicio, el perfil de los cursantes ha variado significativamente en relación con el año de finalización de la carrera de grado y sus experiencias profesionales, en especial, referidas a la docencia. Actualmente asisten a las aulas personas que terminaron la tecnicatura recientemente, la mayoría sin experiencia docente.

3.2 ¿Qué se aprende en la carrera en relación con la enseñanza y cómo?

A partir de la lectura de los datos que se desprenden de las entrevistas y narrativas de los egresados se procedió a encontrar “pistas y claves para empezar a desenredar toda la trama de lo que está ocurriendo” (Rockwell, 1987, p.19), es decir, para lograr una primera aproximación al objeto de estudio.

Esta actividad me llevó a identificar unidades de significado y generar categorías analíticas en la medida que fui relacionando dichas unidades con mi marco teórico, lo que dio lugar a un primer esquema de categorías muy pegado al material empírico y a los conceptos clásicos de uno de los campos del conocimiento que opera como marco teórico, la didáctica. Este primer esquema tuvo sucesivas reelaboraciones debido a que fueron emergiendo otros significados no captados al principio, que remiten a aquello que no suele manifestarse en la superficie.

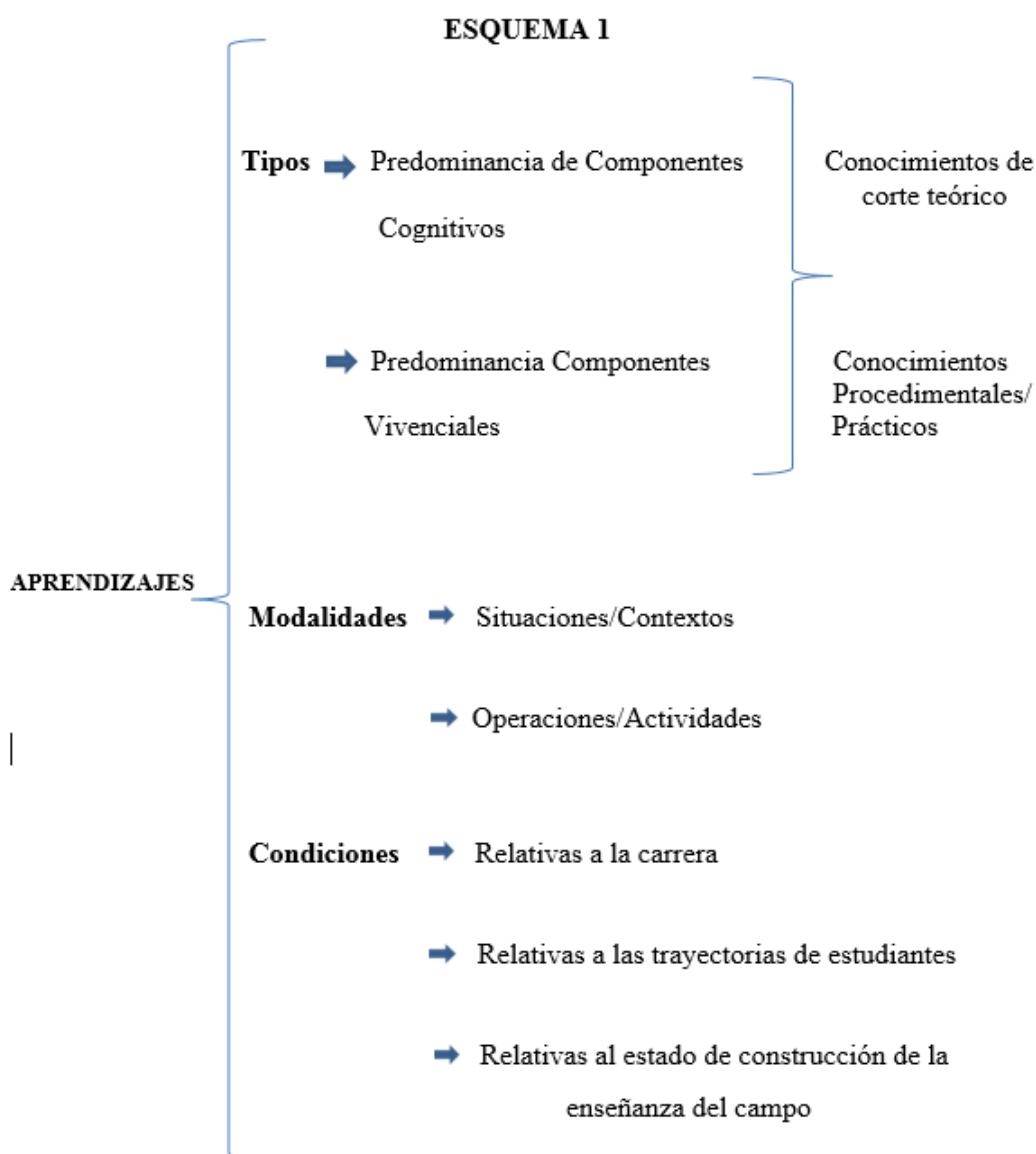
Cabe aclarar que los datos fueron tratados en su diversidad de significados por lo que un mismo dato se relacionó con más de una categoría.

También soy consciente de que las categorías propuestas plantean un ordenamiento posible entre otros de la experiencia narrada que no agota los significados y relaciones que probablemente otro ordenamiento pueda sugerir.

Si bien las categorías surgen principalmente de los datos de los egresados, pude comprobar convergencias entre dichos datos y los que aportaron los profesores.

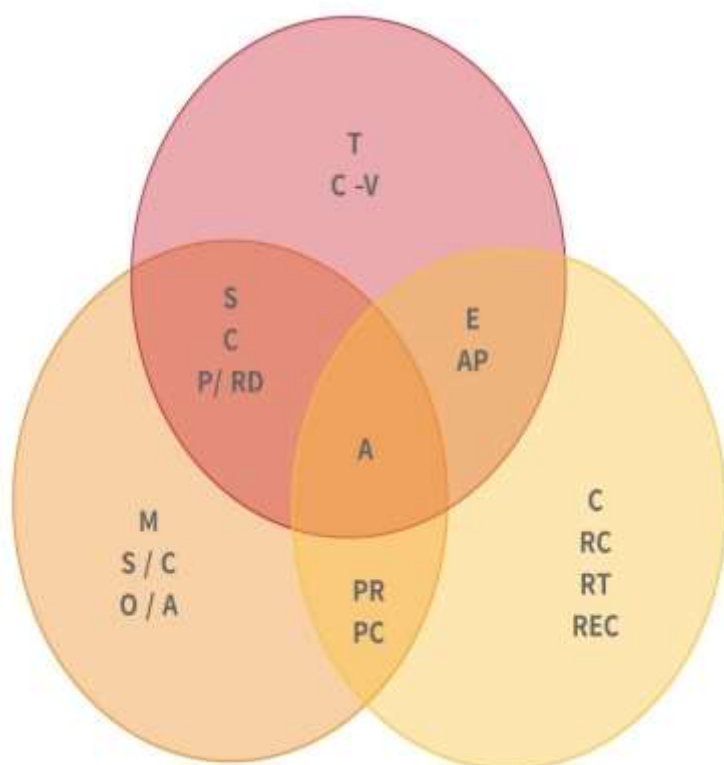
En un primer momento consideré categorías y subcategorías que no resultaron difíciles de identificar ya que, podría decirse, son del orden de lo esperado, es decir, responden a un ordenamiento típico respecto de qué aprenden los egresados de la carrera y cómo. Sin embargo, en el transcurso de esa tarea fui encontrando otras cuestiones que, según mi director, convenía considerar, “pequeñas cosas” que podían abrir significados más profundos por su carácter subjetivo y vivencial. Prestar atención a estos datos me llevó a construir otras categorías tal vez más acordes y pertinentes.

Elaboré dos esquemas de categorías, el primero de ellos hizo foco en relaciones de tipo jerárquico, mientras que, en el segundo, se presentan las categorías en su configuración relacional, considerando intersecciones entre ellas.



En la revisión de los resultados advertí que esta representación visual no refleja la interconexión que existe entre tipos, modalidades y condiciones, es decir, la complejidad que supone el aprendizaje en relación con la enseñanza, rasgo que es reconocido por los participantes del estudio y que la bibliografía sobre esta problemática destaca, perspectiva que retomaré en el capítulo 3. Atenta a esta complejidad propongo el segundo esquema:

ESQUEMA 2



CATEGORÍAS	INTERSECCIONES
A: Aprendizajes	S: Situacionalidad (estar en el aula) C: Cooperación/colaboración P/RD: Producción y reflexión didácticas
T: Tipos de aprendizajes C: Predominancia de componentes cognitivo V: Predominancia de componente vivenciales	E/ AP: Experiencias y aprendizajes previos
M: Modalidades S/C: Situaciones/contextos O/A: Operaciones / actividades	PR: Prácticas PC: Propuestas de Cátedra
C: Condiciones R: Relativas a la carrera T: Relativas a las Trayectorias R: Relativas al estado construcción de la enseñanza del campo	

A partir de este segundo esquema arribo a una conceptualización de los aprendizajes en relación con la enseñanza de quienes cursan una carrera de formación docente inicial, los significo como construcción de conocimientos -cognitivos/vivenciales- que resultan de la articulación entre situaciones/contextos, operaciones/actividades -sobre todo de orden didáctico- y condiciones que posibilitan su construcción.

Respecto de las situaciones y contextos se observa la importancia de ingresar y estar en el aula e integrarse a un grupo/comunidad. Cobra importancia la situacionalidad y la colaboración/cooperación.

En relación con las operaciones y actividades se destacan aquellas que promueven la producción y reflexión didácticas.

En cuanto a las condiciones se nota la incidencia de las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes, así como las propuestas de cátedra principalmente vinculadas a los espacios de prácticas. Esto último conecta con la categoría “modalidades” tal como se puede observar del gráfico.

A continuación, abordaré cada una de las categorías y subcategorías que integran ambos esquemas. Presento la definición, descripción y los aprendizajes que remiten a cada una de ellas. A fin de respaldar los resultados integro citas que se extraen de datos de entrevistas de egresados y profesores y de los grupos focales. En cada cita se indica si corresponde a egresado con la letra E y a profesor con la letra P, seguida de las siglas de sus nombres.

3.2.1 Tipos de aprendizaje

Identifico dos tipos de formulación que dan cuenta de dos tipos aprendizajes según el énfasis dado a algunos de los componentes involucrados en la acción de aprender. Propongo entonces las siguientes dos categorías:

✓ **Aprendizajes con predominancia de los componentes cognitivos**

✓ **Aprendizajes con predominancia de los componentes vivenciales**

Ambos aprendizajes están atravesados por:

-Conocimientos de corte teórico

-Conocimientos procedimentales/prácticos

Aprendizajes con predominancia de los componentes cognitivos

Se enfatiza los aspectos intelectuales y de pensamiento comprometidos en el aprendizaje, integra la incorporación y construcción de significados y conceptos; el desarrollo de procedimientos y estrategias de comunicación y transferencia; la realización de acciones de reflexión, metacognición o toma de conciencia del aprendizaje relativo a la enseñanza.

Aprendizajes con predominancia de los componentes vivenciales

Esta categoría se propone durante la segunda sistematización del material empírico. Con ella refiero a los aprendizajes que escapan a las maneras clásicas de formulación y tipificación, menos apegadas a los formatos académicos, y probablemente menos accesibles a los mecanismos de regulación del campo experto (Diker, 2007). Contiene aprendizajes referidos especialmente a las situaciones de la práctica. De los relatos emerge aquello que es vivenciado por los egresados.

Este registro recupera emociones, sentimientos, y sensaciones que les produjo a los egresados transitar el profesorado.

Esta dimensión la considero de sumo interés en dos sentidos: por un lado, por el valor que le otorgan los egresados a las experiencias de las cuales puedo identificar tales aprendizajes y por otro, porque me permite adentrarme en el terreno de lo impensado –al menos por mí- de lo que supone cursar una carrera de formación en términos de vivencias. Al explorar este territorio puedo

lograr un mayor nivel de comprensión y profundidad del objeto de estudio. Reconocer este registro de aprendizajes, no fácilmente aprehensible y comunicable en los formatos habituales de la teoría, me llevó a cuestionar si es deseable su codificación y formalización, si es necesario ponerle un nombre a riesgo de reducirlo y desproveerlo de su naturaleza. Partiendo de este recaudo propuse nombres que me ayudaron a hacer inteligible los aprendizajes en este registro resultando las siguientes sub categorías:

- Ocupar el espacio – Poner el cuerpo
- Mirar, imaginar, abrirse a otra cosa. Verse y situarse de otro modo
- Dar vueltas, armar y desarmar
- Estar y meterse con otros-implicarse
- Atreverse con lo propio

A continuación, describo cada una de estas sub-categorías.

Ocupar el espacio – Poner el cuerpo

Alude a la dimensión física del espacio, pero sobre todo a su carácter simbólico, qué implica estar en el aula y dar clase.

“(…) hasta que no te ponés del otro lado, no te imaginás lo que es eso, ni siquiera dimensionás las implicancias de estar de ese lado” (E-DF);

“(…) cómo nos vamos a situar...nos paramos desde otro lugar...el lugar donde se para el docente” (E-MMJ);

“(…) poner el cuerpo, la voz, la escucha” (E-RM);

“(…) tener que estar frente al aula, hacerse escuchar, y escuchar” (P-DM).

De una manera u otra todos los egresados y algunos profesores mencionan lo que significó llegar al aula, estar en la clase, apropiarse de ese espacio, tener que pararse, situarse en ese lugar,

ponerse de “ese otro lado”, “un lugar distinto” al que se ocupa en los espacios áulicos. También comentan cómo lo hicieron, lo que implicó para ellos estar ahí. Plantean la diferencia entre observar, leer, discutir sobre los contextos escolares y de aula y estar en esos contextos.

No es sólo el estar físicamente, “(...) poder recorrer toda el aula y no estar escondidos atrás del escritorio...”(P-DM), se resalta sobremanera qué representa y significa ese lugar para ellos, qué se juegan ahí. Notan que es un lugar que se tiene que conquistar, un “campo de fuerzas”, un “frente”, que supone poner el cuerpo. Además, es un escenario poco transitado, diferente a otros lugares.

Estar en ese lugar es exponerse, poner el cuerpo. La corporalidad se manifiesta principalmente en la voz y en los gestos que acompañan. Preocupa el hacerse escuchar, lograr que haya silencio. La exposición los hace vulnerables, saben que pueden ser blanco de las críticas sobre todo cuando “(...) podés llegar a ser el profe que no te gustó” (Grupo focal).

Estar en ese lugar cobra mayor fuerza cuando los otros, sobre todo, los estudiantes los “ponen” ahí: “(...) los chicos nos pusieron y nos ubicaron cuando te preguntan “profe cómo hago esto o tengo una duda” (Grupo focal). Por lo tanto, ocupar el espacio del aula es una tarea que implica exponerse al juicio de los estudiantes lo cual informa sobre la aceptación o no de quien pretende enseñar en ese lugar.

Este aprendizaje les ayudó a dimensionar el trabajo de enseñanza; sólo es posible comprender esta tarea cuando se está en el aula, es un aprendizaje situado que se construye en contexto y a través de la experiencia. Como expresa un egresado, no hay forma de prepararse para el momento de estar en el aula, los relatos de las experiencias de otros pueden ayudar, pero sólo se aprende a estar cuando se está “ahí”, o como expresó un profesor “en la cancha es donde logran jugar y jugarse como profesores, allí van logrando seguridad” (P-DM)

En síntesis, egresados y profesores recuperan como saber fundamental aprender a estar en el aula ocupando el lugar de docentes, reconocen que fue una experiencia que los empoderó en su proceso de convertirse en profesor.

Abrirse a otra cosa - Verse y situarse de otro modo

Evidencia la apertura hacia algo diferente o de una diferencia, podría ser indicio de una transformación profunda. Todos los egresados dicen haber experimentado cambios.

Esta categoría es la que cuenta con mayor cantidad de evidencias. Propone recuperar los movimientos y alteraciones que pudieron hacer los egresados durante la carrera respecto de las maneras de pensar, significar, mirar, sentir, cambios que habilitaron tener otra apertura y hacer cosas diferentes. Para algunos significó una transformación, conmoción, “revolución”, estos efectos son reconocidos también por algunos profesores. Es recurrente la palabra “romper” y “otro”. Aluden a ruptura de esquemas, prejuicios, pensamientos. Algunos hablan de “salirse” o “resituarse”, “abrir la cabeza”. Procesos que les permitió escuchar, imaginar y pensar “lo otro”, otras perspectivas, maneras, necesidades que los llevó a “un choque con otra realidad”, a tener que “desestructurarse”, a asumir que las cosas pueden “tomar otro color”.

Procesos que dan cuenta de un tránsito hacia algo diferente, de una transformación, de una experiencia tal como la define Jorge Larrosa (2009) es decir, “eso que me pasa”, que conmueve pensamiento y sensibilidad y los hace salirse de sí y dar un paso hacia otra cosa:“(…) siento que me da vuelta la cabeza, se me desarmaron mis supuestos” (E-RCA) “la posibilidad de perfilar un horizonte diferente, otro escenario (E-DC).

La posibilidad de una apertura para algunos fue gracias a aprender a mirar, aprender a mirar “lo que pasa en el aula”. Releva este dato demandó un trabajo de observación, percepción y análisis, una mirada muy atenta a las situaciones escolares, a divisar cuestiones no tan visibles y

palpables. En este sentido, reconocen haber logrado un mirar más agudo pudiendo quizá ver “lo fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales, aspectos sólo posibles de identificar a partir e indicios que es necesario descifrar” (Edelstein, 2011, p. 115).

Aparecen otras metáforas que los egresados utilizan para ilustrar este aprendizaje: “(...) meterse muy finito en la clase, mirar el paisaje que se iba componiendo, darme cuenta de la magia” (E-MMJ).

Reconocen la necesidad de repensar, revisar sus esquemas y matrices de pensamiento y creencias porque los mismos fueron interpelados cuando se conectaron con las situaciones escolares, aquellas que les mostraron que “(...) las cosas pasan de otra manera” (E-DC).

Identifico algunas de las creencias y supuestos que los egresados reconocen haber sido alterados en relación con la enseñanza, estos son:

- Los problemas de la enseñanza se resuelven a través de la aplicación de buenas teorías de las cuales derivar estrategias y metodologías: durante las prácticas se dan cuenta de que la enseñanza no se soluciona de la misma manera que un problema de tipo académico.
- Las planificaciones son una producción cerrada, lo mismo que las decisiones que se toman respecto de la clase: los egresados se percatan de que tanto una como otra tienen que ser revisadas, ameritan nuevas reflexiones y aperturas, ir modificando “sobre la marcha”.
- Para ejercer la docencia es suficiente querer ser un buen docente: algunos manifiestan una suerte de desilusión al darse cuenta de que el deseo no basta. Admiten que lograr una buena vinculación con los estudiantes no depende del carisma personal, ni de la atracción que uno puede producir en los otros. Comprenden que la docencia, quizá más en los tiempos actuales requiere reconstituir condiciones que hoy no están dadas y que esta restitución es parte de la tarea de enseñar. “El oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas

(...) ya no se puede enseñar tontamente (...) los adolescentes ya no son conquistados a priori por el profesor” (Dubet, 2006 p.176).

-Las clases siguen una secuencia casi similar en todos los casos, se inicia siempre con una exposición y luego ejercitación o resolución de un trabajo práctico: advierten que no existen formas únicas de enseñar, el trabajo en los espacios de prácticas y el contacto con los estudiantes en las situaciones de clase refuerza uno de los atributos ya señalados, el de “variedad”: “(...) se te abren opciones que no habías considerado” (E-RCA); “(...) Al finalizar el recorrido, algunos logran decir cosas como pude armar una clase que no empezara con una exposición, pude dar un concepto sin necesidad de que medie mi explicación, diversidad de estrategias en donde ellos podían imaginar sólo una” (P-DM).

-El que enseña es el profesor y el que aprende, el estudiante: varios sintieron que el aprendizaje es inherente en la acción de enseñar, no se puede enseñar si al mismo tiempo no se aprende:

“(...) uno tiene que ser responsable de eso, no ser un chanta y quedarse con lo que uno aprendió dos años atrás, cinco años atrás, uno tiene que ir aprendiendo de la misma forma que ellos van aprendiendo, desde el chico que te tira una idea que vos no lo habías pensado, o una pregunta, uno también aprende en el aula y ser consciente que da en el aula...no se puede subestimar” (Grupo focal).

La alteración también los resitúa en relación con los saberes del campo de la comunicación que los egresados reconocen tener. En el trabajo didáctico de transformar los conocimientos académicos en contenidos de enseñanza sintieron la necesidad de resignificar o cuestionar sus saberes y posturas:

“(...) obligarte a pensar no sólo la práctica docente sino tu propio bagaje teórico anterior, sobre la comunicación, que no es estable, que no es lo que aprendiste y lo copiaste y lo

pegás por generación en generación, si no que tenés que estar todo el tiempo resignificando conceptos, teorías, meterte en esa dinámica”(E-RCA)

Probablemente las alteraciones tengan que ver con lo que expresa este egresado: “(...) aprendimos a no dejar de preguntar por qué, por más que uno sea adulto no dejar de preguntarse y afrontar desafíos” (E-MMJ).

La oportunidad de pensar en otras claves, de conmoverse, de imaginar/producir otras maneras de estar y hacer en el aula y en las instituciones educativas, es un aspecto que, según relatan los profesores, se promueve en los espacios de formación. Así lo expresan:

“(...) uno se aventura a pensar otros modos de enseñar a poder estar despegado de esas tradiciones” (P-AP);

“(...) Yo intento que los saqué de los lugares comunes y cuando los saco de los dos lugares podemos hablar de otra cosa” (P-GG);

“(...) romper la idea de que hay formas naturales de dar una clase y de prepararla, y en la práctica pretendemos que se haga evidente esto y si uno no puede ver esas decisiones como tales lo que hace es terminar reproduciendo las clases tal como la da el profesor que observan o modelos internalizados” (P-DM);

“(...) Yo lo que hago con ellos en plan juego es decirles si yo te prohibiera que hicieras esto que vos me estás proponiendo qué alternativas tenemos, y ahí imaginamos alternativas y las consecuencias de estas las alternativas” (P-DM).

Dar vueltas, ir y venir, probar y ponerse a prueba

Esta subcategoría intenta ilustrar las vivencias de los egresados en relación con los procesos de trabajo que supuso “(...) colocar la enseñanza en el aula” (E-RCA), que abarca los momentos

previos a su colocación, esto es, la elaboración de una propuesta pedagógica y el momento de su puesta en escena.

Sienten que durante este trabajo dieron muchas vueltas, que los llevó a volver a pensar lo pensado y realizado, a desarmar, rearmar y rearmarse, ir adelante y hacia atrás. Señalan que al principio fue desconcertante.

Expresiones del tipo “dar vueltas”, “ir y venir”, “volver a hacer”, “enredarse”, “recalcular” ponen de manifiesto lo que les implicó la planificación y su desarrollo en el contexto de clase:

“(…) le tuvimos que dar vuelta y volver y volver a pensar y volver a hacerla” (E-DF);

“(…) nos enredamos, empezamos con una reconstrucción para atrás” (E-EC);

“(…) en un momento nos sentimos perdidos, para dónde ir, y dimos vueltas y volvimos al punto inicial y otra vez empezar” (E-RM);

“(…) todo muy lindo y ahora...en el aula se desarmó lo que habíamos pensado, nos pasó que tuvimos que recalcular” (E-JM).

Admiten que fue necesario realizar bocetos, borradores que poco a poco fueron tomando forma, no obstante, constatan que las planificaciones nunca son obras acabadas ni antes ni después de desarrollarlos en clase, es decir, se ponen a prueba en el aula. No sólo pusieron a prueba un plan, además y sobre todo se pusieron ellos mismos a prueba y los efectos de su acción. En otras palabras, se dieron cuenta que el resultado de esta acción sólo es validado cuando se pone a prueba en la clase y no antes, es decir, que la enseñanza se realiza “a condición de no poder saber nada a priori acerca del resultado final” (Antelo, 2005, pag.174). Colocar el plan en la clase significó un desafío ya que se dieron cuenta de la casi imposibilidad de desarrollarlo tal cual, en ello constatan el carácter desmesurado o desmedido de la enseñanza (Antelo, 2005, p. 174) y la imprevisibilidad de todo acto educativo: “(…) nos poníamos a prueba, ensayo, errores y aciertos... y al mismo tiempo qué queremos construir con los chicos, qué queremos que pase en el aula, aún sin saber qué pueda

pasar” (E-MMJ). Colocarse en la clase significó estar atentos a lo que iba sucediendo. Uno de los egresados utiliza la metáfora del termómetro significando la posibilidad de medir con cierta precisión lo que ocurre en el aula.

Entre las variables que influyeron en el dar vueltas, que más “des-orden” y “desconcierto” les generó se mencionan los estudiantes y el tiempo. Respecto de los estudiantes, el asunto de pensar y realizar una clase para sujetos de carne y hueso los puso en un lugar de incertidumbre “(...) qué vamos a poder hacer con ellos” (E-RM), “(...) cómo van a reaccionar, qué hacer si no participan o atienden la clase” (E-JM) a pesar de que pudieron tener un acercamiento a los grupos durante las observaciones. Varios sintieron la dificultad de contar con una hoja de ruta que anticipe el destino y la reacción del destinatario, otros mencionan el temor de perderse, de “(...) estar yendo para cualquier lado”(E-SC), “(...) y no poder controlar lo que suceda, lo que iba a pasar en el curso” (E-JM).

En relación con el tiempo, esta variable aparece en casi todos los relatos y en los grupos focales, fue un elemento que les ha preocupado y afectado, más que nada en el desarrollo de la clase. Reconocen la dualidad de su condición, en tanto posibilidad y al mismo tiempo límite porque no es suficiente o porque sobra “(...) Tenía miedo de que el tiempo no alcance” (E-JM), “(...) a mí me pasó cuando me sobró el tiempo y ahora ¿qué hago? Esto me dio más miedo que si me hubiera alcanzado o faltado” (Grupo focal). Algunos advierten que es posible flexibilizar, no estar tan atado a su condición,

“(...) pude frenar, no importaba que se nos fuera el tiempo, no importa si la actividad estaba prevista para cierto tiempo, si hay que esperar y hacer hincapié en determinada cuestión, se estirará más y lo otro se hará en la próxima clase” (E-MMJ).

Sienten que hubo un trabajo arduo de revisión constante de las propuestas didácticas e interpelación de las metodologías corrientes o más tradicionales. A partir de ello se dieron cuenta

que podían animarse a probar formas de trabajo más arriesgadas. En este sentido algunos reconocen que pudieron ensayar modalidades alternativas con un tinte de innovación, en tales propuestas, lograron jugar y jugarse y por lo tanto arriesgarse,

“(…) por qué no hacemos ésta en vez de… un poquito más lanzada porque por ahí uno dice ésta no porque a lo mejor los chicos no entienden, pero por qué no…” (E-RM).

Egresados y profesores coinciden que la tarea de planificar fue agobiante, el hecho de tener que dar tantas vueltas, corregir, reescribir, etc. fue vivido como una carga pesada porque en el inicio no visualizaban la necesidad de tanta revisión. Este proceso recién cobra sentido en la situación de práctica por muchas razones, una de ellas, la de contar con mayor seguridad en el aula,

“(…) poder darte cuenta que si en el momento de la clase algo no sale vos lo moviste tantas veces que hasta podes encontrar las conexiones, se me desacomodó esto y esto se adelantó pero yo puedo en el mismo momento reacomodar, yo acomodé y desacomodé tantas veces y le busqué tantas relaciones que de alguna forma lo voy a resolver ahí” (Grupo focal).

Estar y meterse con otros-implicarse

Esta subcategoría da cuenta de la dimensión intersubjetiva de la enseñanza ya que enseñar es un trabajo con otros -estudiantes, compañeros, profesores- en el que se produce una comunicación dialógica que genera efectos, nadie sale inmune.

Colocarse y pararse en la clase supone estar con otros. La clase es un lugar de encuentro, de vinculación, de intercambio. La enseñanza implica meterse con los otros, es un trabajo sobre los otros cuyo objetivo es transformar a los sujetos, un accionar sobre sus conductas, sentimientos, valores (Dubet, 2006), objetivo cuyo cumplimiento no está garantizado. Porque en la libertad de ese encuentro es posible que el otro no quiera entrar en el intercambio (Antelo, 2005) o lo haga de

un modo no previsto que descoloca y exige “(...) detenerse ahí” (E-MMJ). Es una actividad que depende de

“un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (Tenti Fanfani, 2008, p.40).

La implicancia de esa tarea los afecta y genera sentimientos encontrados, inquietudes, miedos, ansiedad sobre todo en el momento previo a desarrollar su práctica. Tiene que ver sobre todo con el vínculo que podrán construir con los estudiantes y con las condiciones necesarias para llevar adelante la clase. Uno de los profesores se pronuncia claramente sobre este asunto:

“(...) los miedos previos o como inquietudes e incertidumbres previas y muchas de esas incertidumbres tiene que ver con si los estudiantes los van a escuchar, si van a poder hacerse respetar en el aula, si van a poder generar un diálogo si van a poder explicar conceptos si se van hacer entender si van a poder llegado el momento en la clase se levanta el ruido, volver a convocarlos a generar un clima de trabajo” (P-DM).

La preocupación por la motivación de los estudiantes aparece con bastante recurrencia en los relatos de los egresados. Saben que la enseñanza depende de la cooperación de los estudiantes, el aprendizaje tendrá lugar si ellos participan de la clase, para ello los docentes tienen que revisar sus supuestos y resituarse:

“(...) Aprendí que tengo que estar abierta a quienes son los estudiantes, qué los moviliza realmente y no lo que yo creo, dar lugar a las modificaciones que estos mismos estudiantes introducen en la clase, los saberes e intereses que ya tienen y que se están movilizando” (E-DC).

Llama la atención que, siendo comunicadores, muchos de ellos influenciados por los aportes de Mijail Bajtin y Paulo Freire, manifiesten estos miedos, sobre todo el miedo a no hacerse entender, a que no se produzca un diálogo.

“(…) aún desde el campo de la comunicación uno podría decir cuál es la posibilidad de que no lo puedan hacer, de que la clase sea un absoluto caos, que nadie te escuche que no se entienda...sin embargo temen que esto suceda” (P-DM)

A pesar de contar con una formación y herramientas de la comunicación que pueden posicionarlos en el aula y en la enseñanza (la enseñanza implica comunicación) no obstante, el temor se presenta porque toman conciencia que la comunicación en el aula es otra cosa, se juega de otra manera, implica otro tipo de comunicación, más responsabilidad porque media un proceso educativo que ejerce efectos en las personas.

Meterse con los estudiantes significó conocer sus vidas e intereses, prestar atención a sus reacciones y preguntas, lo que hizo ruido, saber esperar, aceptar sus tiempos, “(…) estar atentos si esto les hizo eco, si les generó algún ruido, detenernos ahí” (E-MMJ). También “bancarse” lo inesperado, lo emergente y meterse con eso “(…) eso nuevo que no se sabe que va a pasar...una vez vas y los pibes están de una manera y a la otra clase están distintos entonces te cambia todo” (Grupo focal), en algunos casos tener que “salirse” y “negociar”.

Se toma conciencia de la influencia que se puede ejercer a través de la enseñanza; no obstante se reconocen sus límites que llevan a renunciar a “todo ideal de eco completo, de recepción traslúcida” (Steiner, 1991, citado por Antelo, 2005 p. 174).

Reconocen que el trabajo con los otros, meterse con los estudiantes, es uno de los aspectos más complejos de la enseñanza, sobre todo cuando se “habilita la palabra”, en esas situaciones se enfrentaron con lo inesperado e impensado:

“(…) lo que le puede gustar a los pibes, lo que quieran hacer no siempre coincide...el derecho a decir, está bien pero también el derecho a no querer decir, vos lo tenés, tomalo o déjalo y hubiera estado bueno trabajarlo desde ahí a nosotras nos agarró desprevenidas... cómo no va a querer contar... y está todo bien puede no querer, esto para mí fue muy fuerte...” (S.C, grupo focal);

“(…) hay que bancarse que el estudiante pruebe, que te diga algo que no tiene nada que ver, que se anime a hacer una pregunta” (P-AP).

Tomaron conciencia que el trabajo con otros se funda en un vínculo de confianza que no se logra construir en el escaso tiempo de sus prácticas, no obstante, admiten que su estar en clase fue un estar “implicado” en la medida que ellos pudieron tener un acercamiento, un encuentro genuino con los estudiantes.

Aprendieron además a estar con sus compañeros y profesores de práctica. Por tratarse de prácticas grupales, las decisiones fueron el resultado de someter a discusión lo que cada uno pensaba y ofrecía, de este trabajo intersubjetivo, reconocen que “se salió enriquecido”; “(…) en el diálogo con los compañeros me di cuenta que lo que proponía el otro estaba más copado, me abrió a hacer cosas distintas a lo que había pensado yo sola” (E-RM).

Atreverse con lo propio

Pretendo señalar el reconocimiento de parte de los egresados de la incidencia de la subjetividad en las decisiones de enseñanza, muchas de ellas tienen que ver con uno mismo, con las propias historias, ideas, gustos, posicionamientos, visiones, convicciones, estilos personales, sentimientos de quienes enseñan.

Asimismo, recupero la vivencia de ser autores, los egresados advierten de que existe un margen de libertad para crear formas de enseñar y construir versiones propias de aquello que se

tiene que enseñar. Son conscientes de que han logrado elaborar propuestas singulares y producir un modo personal de intervención, que les permitiera sentirse cómodos y disfrutar. Los profesores también refieren a este aprendizaje. Las siguientes expresiones lo ilustran: “(...) yo le di forma” (E-DC); “(...) tuvimos libertad de acción, la posibilidad de construirla según lo que queríamos hacer y poder hacerlo y disfrutarlo” (E-DC); “(...) yo lo di de la manera que me sentía cómoda... ahí sentí acá si yo estoy, yo soy” (E-SC).

De acuerdo con lo que expresan los profesores una de las tareas en las que lo propio se manifiesta con mayor claridad fue la producción de recursos didácticos, lograron construir materiales “(...) casi de cero...ahí está claramente su subjetividad, su trabajo, su subjetividad hecha trabajo... ellos puestos en texto que les permite trabajar con más soltura y sacarle el jugo al recurso” (P-AP).

Los egresados sintieron que lo propio debía dialogar con los contextos, asumen que fue necesario conectar sus esquemas de trabajo y gustos con las situaciones que se les fueron presentando y en especial con los estudiantes, “(...) sentirnos permanentemente interpelados por el contexto, no podíamos hacer cualquier cosa, aunque quisiéramos, tuvimos que adecuar nuestros gustos a eso” (E-JM).

Reconocen asimismo que han tenido que asumir una posición epistemológica y política que tiene que ver con “(...) cómo se piensa el mundo, cómo se piensan los vínculos” (DF), de este posicionamiento derivan las elecciones que se realizan antes y durante la clase.

Lo propio está “(...) a flor piel” (E-MMJ), en el cuerpo, en la voz, en la mirada, algunos se sienten vulnerables: “(...) me daba vergüenza escuchar mi voz... poner el cuerpo y que me escuchen” (E-RM), “(...) entré a la clase al principio no sabía qué hacer con mi cuerpo” (E-NG).

Advierten las afectaciones que produce dar clase, las emociones “(...) me sentí seducido y al mismo tiempo pude seducir con lo que yo propuse” (E-RCA) y las marcas en el cuerpo: “(...) el corazón latía muy fuerte... estábamos en un lugar que no sabíamos qué onda...” (S.C grupo focal).

Conocimientos/aprendizajes de corte teórico y prácticos/procedimentales

Para dar cuenta de estos conocimientos recuperaré las formas de codificación típicas del campo de la pedagogía y de la didáctica, creadas para ordenar/nombrar/referirse a la enseñanza. Podría decirse que estos conocimientos son del orden de lo esperable- deseable en una carrera de formación de profesores. Los ordeno en torno a, por un lado, los aspectos teóricos y por otro, los conocimientos prácticos/procedimentales.

Conocimientos/aprendizajes de corte teórico

Son aquellos que se relacionan con las teorías y producciones académicas abordadas durante la carrera.

Identifico tres tipos de elementos:

- ✓ Perspectivas teóricas en torno a la enseñanza que se infieren de lo que expresan los egresados: “(...) me sirvió evidenciar el hecho pedagógico como un hecho político de transformar un conocimiento” (E- GE).
- ✓ Conceptos-nociones que se enuncian como temática /problemática muy general: “(...) pensar la evaluación más en términos teóricos” (E-D. F).
- ✓ Rasgos-atributos de la enseñanza: De los relatos emergen lo que para los egresados implica la enseñanza, de ello se infiere el reconocimiento de algunos de sus rasgos y atributos.

Respecto de las perspectivas identifico dos vertientes:

- a) Visiones cercanas al constructivismo que proponen relacionar la enseñanza a los procesos de significación y cuestionar la educación bancaria o como transmisión lineal “(...) entender que no son una hoja en blanco... romper con la educación tradicional, bancaria” (E-MMJ). Respalda estas posturas al recuperar o mencionar los aportes de Paulo Freire, Jerome Bruner y Mario Kaplún. En algunos casos se nota la confluencia de conceptualizaciones del campo de la comunicación que recuperan de su formación previa “(...) la enseñanza está asociada a los procesos de significación” (E-RCA).
- b) La consideración de la enseñanza como acción ética y política. Reconocen las consecuencias de la enseñanza, lo que posibilita y los efectos negativos, ante ello la responsabilidad que le cabe al docente. También se refiere a una acción que puede crear y transformar, dar lugar a algo nuevo: “(...) somos agentes del Estado, nuestra actividad tiene una carga política indudable, e intelectual, no sólo somos traductores sino también creadores de contenidos...” (E-SC).

Ambas visiones responden a los planteos derivados de las pedagogías críticas y de los enfoques socio constructivistas que los profesores entrevistados dicen considerar en sus propuestas de cátedra, lo cual estaría señalando cierta apropiación de parte de los estudiantes de lo que los profesores enseñan.

Sobre los rasgos y atributos de la enseñanza, los egresados estarían reconociendo algunas características que la bibliografía especializada sobre esta cuestión expone. Refieren a la subjetividad, la situacionalidad, la escritura, la complejidad y la variación: “(...) uno piensa que la docencia es algo estructurado, pero hay un abanico de posibilidades” (E-DC); “(...) como docentes debemos sentirnos permanentemente interpelados por el contexto, por lo que ocurre en el aula, atendiendo a las particularidades de los estudiantes” (E-JM); “(...) Nunca creí que la docencia implicara tanta escritura” (E-DC).

Conocimientos/Aprendizajes de conocimientos procedimentales/prácticos

Son los conocimientos que los han preparado para el trabajo de la enseñanza. Remiten a procedimientos y a contextos de actuación profesional.

Identifico aprendizajes que se vinculan con los diferentes momentos de la enseñanza, siguiendo la clasificación que propone Estela Cols (2011) para referirse a las diferentes instancias de la enseñanza, organizo los aprendizajes según su clasificación. Esta autora plantea tres instancias o facetas: la didáctica, la organizativa y la relacional.

La **faceta didáctica** concierne a “las maneras en que los docentes estructuran, organizan el conocimiento con el objetivo de promover su aprendizaje” (Cols, 2011).

Los aprendizajes relativos a esta faceta son los que predominan, ente ellos ocupan un lugar destacado los referidos a la planificación didáctica.

Sobre esta tarea identifiqué los siguientes aprendizajes:

- ✓ Advertir la tensión entre diseño y desarrollo: los egresados reconocen que un plan es una “hipótesis de trabajo” (Gimeno Sacristán, 1991) o “guion conjetural” (Bombini, 2012) que orienta y da marco a la intervención pero que no se aplica tal cual, siempre “sufrir” cambio, reconfiguración en la situación de clase.

“(…) Luego del primer encuentro, me sentí frustrado porque no se había podido dar la clase como estaba pautada. No obstante, comprendí que la planificación constituye una guía, una aproximación, un camino posible de acción “(E-JM).
- ✓ Escribir un plan: algunos advierten acerca de la diferencia entre escribir un trabajo académico y escribir una planificación, reconocen la complejidad de esta escritura, poco habitual en ellos, “(…) el desafío fue escribir porque nunca habíamos escrito una planificación, hubo que aprender a escribir esto, aprender a redactar un plan de clase” (E-JM).

- ✓ Comprender su sentido y utilidad: más allá de lo que les dicen los profesores, se dan cuenta de que no sólo es una exigencia de las cátedras y de las instituciones educativas, sino que es una herramienta de trabajo, que los ayuda a organizar la práctica y fundamentarla, “(...) darnos cuenta que era una guía para nosotros, de tenerlo a mano” (E-JM).
- ✓ Reconocer los elementos en juego en un proceso de planificación: Se identifica ciertas condiciones que hay que atender cuando se planifica, entre ellas el tiempo y los estudiantes, “(...) la planificación ayudó para fijar los tiempos, eso era una parte complicada, y los gustos de los chicos” (E-NG).

Asociado a la tarea de planificación reconocen haber aprendido a seleccionar y recortar contenidos de enseñanza, así como a realizar mediaciones y construir formas de representación.

Respecto de la selección y recorte de contenidos, distingo tres manifestaciones de este aprendizaje:

- ✓ Comprensión y resignificación de los contenidos: tomaron conciencia de que es necesario contar con un marco teórico potente que supone un trabajo metacognitivo, analizar sus propios saberes y comprensiones sobre el tema a enseñar, “(...) la necesidad de comprender acabadamente lo que hay que enseñar...no podés nada más agarrar el programita que te dan y quedarte con eso, como profesor tenés la obligación ética de estudiar una y otra vez la materia...” (E-MMJ).
- ✓ Identificación y uso de variadas fuentes: entre las fuentes reconocen el diseño curricular como marco de política educativa, diferentes tipos de bibliografía y textos-académicos y producciones didácticas: “(...) hay un curriculum, hay un marco desde el que uno se posiciona para pensar la enseñanza de la comunicación” (E-DF); “(...) la necesidad de explorar bibliografía para uno y para los estudiantes” (E-NG).
- ✓ Reconocimiento de la variedad de abordajes y sus efectos en la formación: se dan cuenta que ante un mismo contenido puede haber diferentes formas de abordaje teórico o puntos

de vista, la elección de una u otra forma incide en las decisiones didácticas y en lo que puede acontecer en la clase y en los aprendizajes, “(...) si vos los planteas desde ese punto de vista metafórico, más poético, la lista de temas va a tener que ser modificada y la forma de presentarlo y trabajarlo con ellos”(E-SC); “(...) cuando trabajamos el derecho a la comunicación, existen diferentes aspectos sobre este tema, nos pareció más motivante empezar por lo que significa este derecho en ellos” “permitió que ellos se sintieran implicados“(E-DC).

✓ Aplicación de criterios de selección: entre esos criterios mencionan la motivación, el tiempo, los sujetos y sus aprendizajes, las intenciones educativas, su posicionamiento teórico. Aparece con recurrencia la idea de “priorizar” en relación con las trayectorias educativas de los estudiantes,

“(...) yo como docente tengo que pensar si yo sé que hay un pibe que no sé si va a terminar el secundario yo qué hago, doy el programa desde el principio o le doy las cosas que son importantes que él se lleve al momento que puede dejar el cole” (E-SC).

En cuanto a las mediaciones y formas de representación de los contenidos, los egresados aluden a los siguientes aprendizajes:

✓ Transformar y adaptar un contenido para su enseñanza en el aula: refieren al trabajo de contextualización que supone la enseñanza, algunos hablan de traducción “(...) transformar el andamiaje teórico a la hora de enseñar” (E-GE), operaciones necesarias que el docente tiene que hacer para facilitar procesos comprensivos en los estudiantes. Varios reconocen que en esta tarea es necesario atender a los aprendizajes de los estudiantes y sus formas habituales de trabajo, “(...) fui leyendo y eligiendo, también intentamos dialogar con los estudiantes y preguntamos a la profesora acerca de cómo estaba acostumbrada a trabajar ella y también a los chicos, cómo ellos estaban acostumbrados a trabajar” (E-DC).

- ✓ Seleccionar, producir o crear formas de presentación y recursos: los egresados remiten a la acción de seleccionar y/o producir recursos didácticos para facilitar el desarrollo y apropiación de los contenidos. Reconocen que estos recursos pueden ser mediadores potentes de enseñanza y de aprendizaje, “(...) con los recursos entendimos qué valía cuando podía hacer más entendible una idea, un desarrollo que a lo mejor puede estar explicado de otra manera” (E-JM) Algunos aprovechan la potencialidad que ofrecen las TIC y sus lenguajes, “(...) queríamos integrar recursos tecnológicos, no sólo apuntes escritos o textos sino ofrecer las nuevas herramientas que están muy presentes... como es el prezi, una línea de tiempo interactiva, que pudieran experimentarlo” (E-JM).

Consideré dentro de la faceta didáctica aprendizajes sobre la comunicación como objeto de enseñanza y vinculados con las formas de evaluar.

Los aprendizajes sobre la comunicación como objeto de enseñanza tienen que ver con dos cuestiones, por un lado, la identificación de aquellos contenidos que forman parte de la enseñanza en la educación formal y por otro, el reconocimiento de su sentido formativo en ese contexto. Consideran a la comunicación como contenido transversal, ésta ofrece una perspectiva valiosa para comprender los fenómenos sociales y la construcción que se realiza de la “realidad”, “(...) poder reflexionar, discutir, analizar lo que sucede en el entorno” (E-JM); puesto que “(...) habilita una mirada del mundo particular o más atenta hasta pensar el discurso mediático... brinda herramientas para leer eso que está leyendo” (E-DF). Resulta un saber necesario en la formación de un ciudadano, propósito al que aspira la escuela.

Respecto de la evaluación son pocas las alusiones a este asunto, quienes lo hacen refieren a experiencias acotadas en el marco de las prácticas profesionalizantes que, aunque puntuales, les permitieron pensar y ensayar formas de evaluar que consideraron como alternativas a las habituales, como por ejemplo, la elección de parte de los estudiantes de la forma de ser evaluado,

la inclusión de entornos virtuales como el caso de un blog que habilitó actividades de co-evaluación entre pares, la inclusión de “(...) preguntas que no sean que las vayan a encontrar fácilmente en el texto, que sean preguntas que puedan motivar otras cosas” (E-D.C).

Sobre los aprendizajes relacionados con la **faceta organizativa**, identifiqué referencias que se vinculan con dos de los aspectos considerados en esta faceta de la enseñanza a saber:

- a) la Inscripción de la práctica en su contexto (Lombardi, 2000) y
- b) la definición de un encuadre de trabajo y la gestión de la clase. (Cols, 2011).

Hay mayor recurrencia de aprendizajes relativos al primer aspecto, todos reconocen la situacionalidad de la enseñanza, la dependencia inevitable de las características de los estudiantes, de las trayectorias escolares y del contexto organizativo. En este sentido, advierten que una misma actividad puede tener efectos diversos según los grupos, “(...)una vez dije para este tema está buena esta actividad, y la otra compañera del otro grupo dijo que si ella hacía esa actividad, los chicos se agarraban a trompadas” (E-RM) y que la organización de los temas depende de los procesos de aprendizaje, por lo que fue necesario preguntarse “(...)cuál era la mejor organización de los temas para los chicos siendo que es la primera materia de comunicación que tienen porque están en cuarto año, es su primer acercamiento” (E-DC).

Sobre la definición de un encuadre de trabajo y gestión de la clase, los datos son escasos. Encuentro algunas referencias generales que evidencian las decisiones que los egresados tuvieron que tomar más que nada en el transcurso de la clase que tuvieron que coordinar en las prácticas. Las decisiones tuvieron que ver con priorizar formas de interacción que observaron resultaban más productivas, con “redirigir” contenidos en función de la atención/interés/motivación de los estudiantes, con replantear consignas de actividades.

En cuanto a la **faceta relacional** que supone la construcción de un vínculo que ofrezca sostén emocional y acompañamiento de los estudiantes en sus aprendizajes (Cols, 2011), se observa dos

elementos que son constitutivos de una relación pedagógica (Cornú y Kojève citados por Greco, 2007), el reconocimiento y la confianza. El reconocimiento del otro, el estudiante, como sujeto portador de saberes y experiencias y la confianza en tanto aceptación de la capacidad de aprendizaje de toda persona:

“(…) está bueno que un docente se interese por las ideas de un alumno, lo que siente, esto es lo que nos pasó en las prácticas, el conocer lo que los alumnos pensaban, lo que opinaban sobre ciertos temas...un docente debe relacionarse con sus alumnos tratando de conocer sus inquietudes y capacidades” (E-RM).

La confianza interpeló el abordaje de los contenidos en términos de exigencia, “(…) aprendí a que no hay que subestimar a los alumnos, bajar un texto porque son de secundario y dar sólo lo fácil, sino afrontar los desafíos y ellos responden muy bien” (E-MMJ).

3.2.2 Modalidades y procesos de aprendizaje

Esta dimensión hace referencia a cómo aprendieron, los procesos que dieron lugar a los aprendizajes reconocidos. Integro dos categorías:

- ✓ Situaciones y contextos
- ✓ Operaciones y actividades

Situaciones y contextos

Dos son las situaciones y contextos a los que se refieren los egresados cuando sitúan sus aprendizajes: las prácticas profesionalizantes y el trabajo con los compañeros y profesores.

Todos los egresados consideran que las prácticas en las instituciones fue la instancia más significativa de toda la carrera, el momento en el que lograron los aprendizajes que buscaban lograr, aquellos vinculados específicamente al desempeño de un profesor: “(…) para mí se dio un antes y

un después de haber ido al aula... el momento bisagra fue cuando fuimos al aula” (E-EC), “(...) el día de la clase y las reacciones de los alumnos es lo que no sólo me llevo como aprendizaje significativo” (E-MMJ).

El haber hecho la experiencia de práctica con otros y la interacción con los profesores es también una experiencia muy valorada en dos sentidos. En primer lugar, porque los ayudó a transitar un momento crítico de su formación, consideran que compañeros y profesores fueron un sostén fundamental para este desempeño. En segundo lugar, porque aprendieron a trabajar de manera colaborativa, pudieron significar lo que esto implica en las situaciones reales de trabajo. Es recurrente la alusión a discutir, debatir, conversar con los compañeros y profesores, trabajar a través el diálogo, la construcción conjunta. El trabajo grupal fue una oportunidad para poner en claro ideas, posturas, clarificar conceptos, discutir propuestas, incorporar otras maneras de enseñar o puntos de vista que quizá no se les hubiesen ocurrido solos, lograron, por ejemplo,

“(...) darnos cuenta que no todos los grupos son iguales” (E-RM);

“(...) entender el contenido ya que era algo muy complejo” (E-DC);

“(...) chequear las actividades según cada contexto” (E-DF);

“(...) tener un abanico de posibilidades y decir ah, mirá no pensé en que esto puede funcionar así” (E-MMJ);

“(...) me hizo ver cosas que sólo no hubiera podido” (E-RCA);

“(...) realizar ajustes gracias a las devoluciones” (E-MMJ);

“(...) identificar las diferencias entre lo escrito y lo realizado” (E-DF).

Consideran estas instancias como oportunidades que los ayudaron a posicionarse como profesores. Fueron espacios de trabajo profesional en torno a la tarea de enseñanza, en los que fueron creciendo y avanzando:

“(…) Los debates y discusiones sobre los ajustes a último momento según cómo proseguía la clase, las devoluciones finales de los profesores tutores, todas estas etapas nos ponían a prueba, todo era una oportunidad única para acercarnos a la profesión quienes aún no somos docentes” (E-MMJ).

Operaciones y Actividades

Abundan las referencias sobre las actividades que realizaron durante la carrera, encaminadas a producir procesos de aprendizaje en relación con la enseñanza. En su análisis se infiere el tipo de operaciones que las mismas promueven. Identifico las siguientes:

- Reconstrucción de conocimientos sobre la formación de base.
- Reflexión sobre los conocimientos de base en clave didáctica.
- Reflexión sobre las propias prácticas.
- Observación de prácticas y contextos.
- Resolución de problema de las prácticas y toma de decisiones.
- Reelaboración de propuestas de enseñanza.

Presento una descripción de cada una.

- ✓ Reconstrucción de conocimientos sobre la formación de base.

Concierne a acciones de recuperación, reflexión y toma de conciencia de sus saberes de base, así como los que son necesarios considerar y construir.

Egresados y profesores refieren a la revisión, recuperación, y reconstrucción de los conocimientos del campo disciplinar relativo a la formación de base, en este caso, la comunicación. Estas acciones posibilitaron “revisitar” sus saberes sobre el campo y encontrarse con nociones y temáticas que algunos reconocen no haber estudiado en la carrera previa. Podría hablarse de una

tarea que instala una reflexión epistemológica que los vuelve a confrontar, en parte con las estructuras semánticas y sintácticas del campo de su especialidad (Schawb en Shulman, 2005).

Describen actividades que promovieron un trabajo reflexivo, de carácter metacognitivo, una de ellas fue la elaboración de mapas conceptuales con la intención de analizar sus comprensiones sobre los temas a enseñar. Si bien esta tarea al principio fue resistida advierten que fue necesaria para construir sus andamiajes teóricos. Reconocen que no se puede enseñar lo que no se comprende. Tales afirmaciones sintonizan con el planteo de Shulman (2005)

Enseñar es en primer lugar comprender. Le pedimos al maestro que comprenda críticamente un conjunto de ideas que van a enseñarse. Esperamos que entienda lo que enseña y, cuando sea posible, que lo haga de diversas maneras. Tiene que comprender el modo en que una determinada idea se relaciona con otras ideas al interior de la misma materia y también con ideas de otras materias (p.21).

Los egresados refieren a estas actividades:

“(...) empezamos con una reconstrucción para atrás nosotras como comunicadoras...tuvimos que hacer un recuento de lo que habíamos aprendido...tuvimos que construir nosotras nuestro propio andamiaje teórico” (E-DC);

“(...) volver sobre las perspectivas centrales de la comunicación... una reconstrucción de todos los conocimientos del campo de la comunicación que fuimos incorporando en toda la formación” (E-DC).

✓ Reflexión sobre los conocimientos de base en clave didáctica.

Refiere a la operación de pensar los conocimientos del campo en relación con su enseñanza en los contextos educativos. Pensar los conocimientos en “clave didáctica” los llevó a reflexionar sobre su sentido pedagógico, qué es pertinente que los estudiantes de la escuela secundaria

aprendan y por qué. También a pensar cómo, a través de qué actividades, con qué recursos y cómo vincularlos con las experiencias de dichos estudiantes.

Los egresados y los profesores describen las actividades orientadas a realizar esta operación, instancia fundamental para transformar el conocimiento disciplinar en contenido de enseñanza y objeto de aprendizaje, “transformar el conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan los alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 2005, p.21).

La reflexión didáctica se apoya sin duda en la reconstrucción que tuvieron que realizar sobre los conocimientos del campo de la comunicación y sus propios saberes, se trataría de un trabajo secuenciado que se inicia con una reflexión epistemológica y metacognitiva para dar lugar a un análisis y producción didácticos en orden a “(...) pensar el qué con los alumnos en ese marco” (E-RM), “(...) pensar en qué es eso en lo que estamos formados y qué supone ponerlo en discusión en el aula y ante un grupo del nivel medio” (E-DC).

Los profesores refieren a este trabajo didáctico, proponen abordar “(...)la comunicación como objeto de enseñanza en clave de curriculum, cómo se transforma la comunicación en algo curricularizado”(P-FC); analizar “(...) qué significa enseñar comunicación y cómo es el pasaje de un objeto que es disciplinar complejo epistemológicamente, cómo se traduce en un objeto enseñable” (P-FC); un trabajo de traducción de “(...)conceptos de cierta complejidad para que los estudiantes los entiendan, a través de ejemplos, imágenes”(P-AP).

El diálogo que se intenta establecer entre comunicación y enseñanza, no sólo habilitó el análisis sobre contenidos escolares, sino que también ayudó a interpretar las prácticas y procesos educativos en los contextos de educación formal. De acuerdo con lo que expone un profesor, se trata de “(...) de proponer un enfoque acerca de la comunicación y sobre su enseñanza que nosotros entendemos potencian los procesos educativos esto es muy importante para los comunicadores

poder entender que hay por detrás de los procesos educativos o que hay durante los procesos educativos” (P-LG).

✓ Reflexión sobre las propias prácticas

Informa sobre las actividades de análisis y reflexión que reconocen haber realizado acerca de sus propios desempeños docentes en el transcurso de las prácticas profesionalizantes.

Los egresados valoran los momentos en los que pudieron volver sobre sus prácticas a partir de actividades específicas orientadas a reconstruir esta experiencia y evaluar sus intervenciones, permitiéndose deconstruir modelos internalizados de enseñar, “(...) nos dimos cuenta que estábamos dando esas clases expositivas porque al principio nos sentíamos más seguras” (E-GE). Destacan la tarea de escritura como mediadora de esta reflexión. La mayoría refiere a “la escritura para sí” (Connelly y Clandinin, 2009), la narración de las experiencias de prácticas, las cuales, como claramente plantean McEwan y Egan (1998) hacen inteligibles las acciones para nosotros mismos y para los otros. Los siguientes testimonios aluden a esta tarea:

“(...) cuando hicimos ese ejercicio de escritura pude repensar la enseñanza y mi propia práctica, estuvo bueno para cuestionar de un modo más fundado lo que había pasado” (E-EC).

“(...) cuando volví a mi casa, lo primero que hice fue escribir una reflexión sobre la práctica de ese día. Ese fue otro aprendizaje valioso del profesorado, escribir, reescribir, reflexionar sobre lo escrito y sobre lo hecho. Ir desde el diseño curricular a los contenidos, a los estudiantes, a la clase y de ida y vuelta a cada uno de estos momentos para hacer ajustes sobre mi propia práctica, sobre mis conocimientos y sobre las motivaciones de los sujetos que aprenden” (E-DC).

Los profesores reparan en la dificultad que tienen los estudiantes en el pasaje de un registro vivencial y descriptivo a una comprensión, si bien pueden reconocer lo que pasa en el aula, cuesta

que logren “(...) una conceptualización sobre la experiencia, una reflexión consciente, cierta objetivación” (P5-DM).

✓ Observación de prácticas y contextos

Alude a la acción de mirar y observar los contextos institucionales en especial, las aulas, así como las prácticas de docentes en ejercicio y de los compañeros.

La acción de mirar haciendo foco en las prácticas pedagógicas en contexto es considerado un paso muy necesario en sus experiencias docentes, Los datos que relevaron en las observaciones resultaron insumos claves a la hora de diseñar y llevar a cabo sus propuestas de clase.

Reconocen que a través de la observación pudieron tomar contacto con los estudiantes, ver el funcionamiento de los grupos, conocer sus modalidades de trabajo en el aula, el comportamiento de cada estudiante, aspectos que para ellos fueron relevantes ya que entendieron que condicionan fuertemente la enseñanza. El siguiente testimonio confirma esta apreciación “(...) fue riquísima la observación, el conocimiento del grupo porque hasta el momento todo el aprendizaje del profesorado había sido en las cuatro paredes de la Facultad, salir y llegar a la escuela” (E-GE).

Algunos toman conciencia sobre la importancia de contar con un marco, plan, guion, “(...) cuando salí de la observación de esa clase aprendí que el plan de la clase me sirve de marco y me sirve para dar una clase” (E-DC), otros logran “resignificar” marcos teóricos, “(...) me acordé de cuando en Teorías del Aprendizaje vimos “zona de desarrollo próximo” y pensé: bien, acá estamos... cómo hace la profe para “andamiar” los aprendizajes” (E-RM). Asimismo, ver la diversidad de modos de trabajo, fue una oportunidad para encontrar opciones de intervención, “(...) ver a mis propios compañeros, ir a observar prácticas de otros profesores... tomo algo de otro y le agrego algo de lo mío así se arma otra opción que no se me había ocurrido o contemplado” (E-RCA). La experiencia de observar prácticas les permitió observar-se, observar su propia intervención.

Al respecto los profesores afirman que la observación los ayuda a hacer algún tipo de anticipación, “(...) pueden ir teniendo la posibilidad que puede no salir bien algo y por eso tienen un plan b y están preparados para el plan b y no los sorprenden tanto” (P-DM).

Observar tiene que ver con saber mirar y leer los contextos: “(...) mirar el aula, el espacio del aula antes de pensar una propuesta de enseñanza” (P-LG), “(...) hacer lecturas finitas de donde se trabaja y cómo pensar una propuesta específica para ese lugar” (P-AP).

Se nota un esfuerzo de observar desde una perspectiva analítica y reflexiva: “(...) observar para pensar la clase, la situación clase” (E-RCA). Como expone Gilles Ferry (1997) “la observación es una actividad que tiene que estar al servicio de una formación centrada en el análisis, observar a otros y analizarlos para luego aprender a ser observadores y actores a la vez” (Ferry, 1997 citado por Anijovich, 2009).

✓ Resolución de problemas de las prácticas y toma de decisiones

La decisión sobre qué enseñar y cómo se les presenta como situación problemática que, aunque fueron acompañados por los profesores de prácticas y por los docentes orientadores, ellos debieron afrontar y resolver. Todos los egresados refieren a esta operación que reconocen como muy compleja. Toman conciencia de

“(...) que lo que parece que es como dado, que sale y fluye en realidad es el resultado de un montón de micro decisiones muchas tomadas previamente” (P-DM);

“(...) se van dando cuenta y hacen propias las decisiones que tiene que ir tomando cuando van formulando una clase y que esas decisiones no son implícitas” (P-AP).

Se dan cuenta sobre la no pertinencia de aplicar fórmulas únicas para situaciones diversas y particulares. Admiten que las situaciones de enseñanza se presentan como problemas poco definidos cuestión que desorienta, “(...) hace que uno se sienta perdido” (E-DM) ante los cuales

son más las preguntas que las respuestas: “(...) nos plantemos dónde vamos, ahora cómo hacemos, leímos el diseño y nos preguntamos y ¿ahora qué? (E-DC).

Constatan que fue necesario reorganizar y estructurar la acción mientras se estaba desarrollando, ser una especie de “improvisador obligado, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando” (Tenti Fanfani, 2008, p.41) y que

“(...) uno va tomando decisiones sobre la marcha y tener en claro qué son las actividades importantes y según lo que se vaya desarrollando uno puede decir esto lo puedo obviar hoy yo considero que esto no puede ir ahora y así uno va ordenando y desordenando según lo que vaya pasando ahí” (E-SC).

Plantean el problema de armar propuestas pedagógicas sobre contenidos de incorporación reciente en el curriculum escolar para los cuales no existen aún antecedentes de su enseñanza ni producciones didácticas específicas, “(...) esos contenidos que no estaba estructurado de parte de la profe titular y no había orientaciones muy claras” (E-GE). Asimismo la tensión que provoca elegir entre formas establecidas o poder “despegarse” y armar algo distinto:

“(...) estábamos muy atadas a la planificación de la profe que no nos terminaba de cerrar, pero no podíamos despegar de eso, bueno armemos una como si diéramos nosotras las clases, no sabíamos para dónde disparar y terminamos haciendo algo muy parecida a la del profe” (E-SC).

La lectura y escritura de los planes de clase se les presenta también como un problema a resolver: “(...) cómo pensar y leer las clases de los profesores que ellos van a observar y quienes van a acompañarlos en las instituciones en donde realicen las prácticas para luego pensar en cómo escribir y decir esa intervención como profesores- practicantes” (P-F.C).

✓ Reelaboración de propuestas de enseñanza

Concierne a la tarea de revisión y rediseño de las planificaciones didácticas, aprendizaje que todos los egresados rescatan. Ellos plantean diferentes motivos. Por un lado, porque les permitió fortalecer su capacidad de análisis y evaluación de sus propias planificaciones y a partir de ello mejorar las propuestas. Por otro, porque pudieron experimentar el proceso de producción de una propuesta de enseñanza, que va desde las primeras ideas “desordenadas” a una versión más ajustada. Se dieron cuenta que este proceso implica realizar formulaciones y reformulaciones, la introducción de cambios en función de lo que acontece en las clases y de las discusiones con los compañeros y profesores de prácticas y orientadores. Hablan de una primera versión de planificación que fue tomando forma: “(...) una hoja con algunas ideas algo desordenadas, ya en nuestras últimas planificaciones los errores y las dudas disminuyeron y estuvieron más acertadas...” (E-DF).

Reconocen como operación fundamental la “traducción” de ideas, posturas, lo que querían hacer en el aula al lenguaje didáctico que obliga poner en relación estas cuestiones con las prescripciones curriculares, con las situaciones educativas reales, que no se logra de primera, sino que esta tarea requiere que uno realice ajustes siempre:

“(...) Ir desde el diseño curricular a los contenidos, a los estudiantes, a la clase y de ida y vuelta a cada uno de estos momentos para hacer ajustes sobre mi propia práctica, sobre mis conocimientos y sobre las motivaciones de los sujetos que aprenden” (E-DC).

3.2.3 Condiciones del aprendizaje

Refiere a aquello que operó como facilitador u obstáculo de los aprendizajes. Se identifican tres condiciones: relativas a la carrera (las propuestas formativas), a las trayectorias y al estado de construcción de la enseñanza del campo disciplinar.

Relativas a la carrera

Considero las propuestas formativas de los espacios curriculares de la carrera que posibilitaron o no el aprendizaje. Integra tres aspectos:

Modos de trabajo y modalidad de enseñanza de las cátedras;

Herramientas ofrecidas;

Espacios curriculares de las prácticas.

✓ Modos de trabajo y modalidad de enseñanza de las cátedras.

Reconocen las metodologías que aplican los profesores de la carrera en su diversidad, valoran formas de trabajo que habilitó la reflexión, la autonomía, los debates, “(...) aquellas que ayudaron a visualizar la práctica docente y la situación de enseñanza en concreto” (E-DC).

Consideran necesario haber contado con encuadres claros de trabajo y cierto orden. Asimismo, valoran la articulación entre algunas de las cátedras, “(...) trabajamos sobre lo mismo en todos los espacios, llevamos lo visto en las materias a las prácticas” (E-JM).

Los profesores ofrecen ejemplos de estos modos de trabajo:

“(...) a mí me lo que interesa de la didáctica es que estén donde estén se pregunten por el sujeto y por lo que el sujeto puede hacer en determinados contextos con determinados saberes” (P-GG);

“(...) Nos interesa que los estudiantes se hagan preguntas, problematicen que desnaturalicen lo que observan y que les es conocido o habitual” (P-AP).

✓ Herramientas ofrecidas

Aluden a teorías y conceptos que resultaron herramientas valiosas para comprender la enseñanza y sus contextos “(...) que te permiten desmenuzar la situación, analizar la escuela, el contexto... tratar de entender un poco más la institución” (E-RCA), poner “(...) en diálogo con las situaciones de prácticas” (E-NG).

✓ Espacios curriculares de las prácticas

Los egresados consideran que el tratamiento sobre la enseñanza del campo específico –la comunicación- dependió de si les tocó realizar prácticas en asignaturas que tenían que ver con este campo. Reconocen que el espacio de las prácticas del segundo año fue de los pocos sino el único en el que pudieron aprender a enseñar comunicación: “(...) a mí me tocó estar en un espacio que es producción en lenguajes y medios que es estrictamente comunicacional por lo que pude pensar algo sobre la enseñanza de estos temas” (E-DF).

Relativas a las trayectorias de los estudiantes

Refiere a dos aspectos, por un lado, la formación de base de los egresados y por otro, su experiencia profesional.

En relación con la formación previa algunos toman conciencia de cierta debilidad o fragmentación de la formación teórica de la carrera anterior y de algunas vacancias, es decir, temáticas que nunca vieron y que sin embargo son relevantes para un comunicador que se forma en la docencia. No obstante, egresados y profesores consideran que la formación como comunicadores es un recurso muy valioso para la enseñanza ya que ayuda a posicionarse ante el mundo, observar y articular saberes. Además, se entiende que han desarrollado capacidad de lectura de textos académicos por haber ya transitado una carrera de grado.

La percepción de la formación previa depende de la especialidad que cada uno cursó en el marco de la carrera de grado, algunas más potentes que otras en relación con la docencia.

También las experiencias profesionales como comunicadores son consideradas recursos importantes para intervenir en contextos educativos:

“(...) tiene que ver con mi profesión, yo vengo del periodismo, el periodismo me ayudó a afrontar desafíos y animarme” (E-MMJ);

“(…) nos paramos desde otro lugar, sí creo que las clases de un comunicador dejan otra impronta” (E-MMJ);

“(…) como comunicadora tengo la perspectiva social y comunitaria creo que es un arma potente para poder intervenir en educación” (E-NG).

Las trayectorias formativas y profesionales de los estudiantes es una condición que, según los profesores, tiene una incidencia muy fuerte en los aprendizajes alcanzados dando lugar a diferencias significativas entre los mismos según el tipo de recorrido académico realizado en la carrera previa y sus experiencias profesionales, sobre todo si tienen que ver con la docencia. Pareciera ser un asunto que interpela fuertemente a los profesores en la medida que pondría en riesgo su trabajo como formadores ya que advierten que no todos alcanzan una buena formación. El hecho de que algunos estudiantes del profesorado hayan realizado una especialidad durante su carrera de grado más cercana al campo educativo o que estén trabajando como docentes coloca a estos sujetos en “ventaja” respecto a quienes no cuentan con estos recorridos. Esta situación ha provocado, de acuerdo con lo que relatan los profesores, la inclusión en algunas cátedras de actividades que acompañan la diversidad de trayectorias.

Relativas al estado de construcción de la enseñanza del campo

Profesores y egresados coinciden en que la didáctica de la comunicación es un saber que se está construyendo, ya que la comunicación como contenido y orientación en la educación obligatoria fue incorporada no hace mucho tiempo, “(…) falta construir más herramientas, andamiajes para ayudarnos, al menos es lo que vivimos en la práctica no hay recursos, hay cosas muy perdidas” (E-JM).

Esta situación introduce un matiz a la complejidad que supone construir conocimiento sobre la enseñanza pues exige un esfuerzo mayor de producción didáctica, en muchos casos significó

partir de cero. En otras palabras, la transformación de conocimientos de este campo académico en objetos de enseñanza implicó una invención.

Estudios realizados en los últimos años sobre la enseñanza de la comunicación (Salgueiro, A.; Giménez, L.; Galante, L.; Percaz, L. 2016) demuestran que la disponibilidad de recursos, la producción de textos, manuales en este campo es escaso o inexistente.

La construcción incipiente de la didáctica específica se podría explicar también por la dispersión y multiplicidad de objetos de estudio y abordajes que tienen las ciencias de la comunicación, situación que desafía el ordenamiento de sus fundamentos, es decir, una epistemología propia (Valdettaro, 2015).

3.3 Síntesis de los aprendizajes alcanzados y vinculaciones con la enseñanza de la carrera

3.3.1 Aprendizajes alcanzados

Del análisis de los datos se infiere que al finalizar la carrera los egresados han logrado construir saberes que los posicionaría de mejor manera para trabajar como docentes.

Han aprendido en menor o mayor medida a pensar y analizar problemas de enseñanza, a diseñar y escribir planificaciones didácticas, a reconstruir marcos teóricos y contextualizarlos en las situaciones de enseñanza, a producir recursos, a diseñar actividades y elaborar consignas teniendo en cuenta a los estudiantes, entre otras cosas.

Un denominador común es el darse cuenta de qué se trata el trabajo de enseñanza, “(...) que ser docente implica mucho trabajo y no cualquier trabajo” (P-LG), un trabajo que se ancla en acciones previas, una de ellas la observación y el análisis de las situaciones y los contextos de trabajo.

La especificidad del trabajo de enseñanza lo han aprendido a través de la vivencia, “estar/pararse en el aula”, expresión utilizada por la mayoría de los egresados, que pretende

reconocer un componente fundamental de la docencia, la presencia y autoridad del profesor en uno de los espacios más significativos de su hacer. En esta experiencia notan la diferencia entre ser comunicador y ser profesor, si bien cuentan con herramientas que pueden ser útiles para la docencia, reconocen que enseñar es más que tener herramientas y un saber específico.

En el aula logran resignificar y vivenciar algunas de las teorías, conceptos e ideas abordados en las clases del profesorado, como, por ejemplo, comprender el alcance de la dimensión política de la docencia -la responsabilidad de que los estudiantes aprendan-y que la enseñanza es una práctica situada.

Se reconoce la dificultad que supone aprender una actividad profesional que se reconoce compleja. En algunos casos supuso “des-aprender” modelos de enseñanza o esquemas de trabajo interiorizados, producir “rupturas” y “abrirse a otra cosa”. Posiblemente las instancias de trabajo reflexivo a las que tanto egresados como profesores aluden, ha posibilitado esta deconstrucción.

La planificación didáctica es un aprendizaje recurrente, todos mencionan el tipo de trabajo que realizaron en relación a ella. Se destaca la tarea en torno a la selección, organización y secuenciación de contenidos, la construcción de mediaciones y formas de representación y la producción de recursos didácticos. Advierten la tensión entre una propuesta y su desarrollo en el contexto áulico, la inevitable reconstrucción que requiere en función de los imprevistos.

Llama la atención las escasas referencias a los aprendizajes vinculados a la gestión de la clase de la faceta organizativa, aspecto que la mayoría reconoce que genera inquietud e incertidumbre, particularmente la coordinación y control de la clase, así como el manejo del tiempo.

Reconocen la relevancia de construir un buen vínculo con los estudiantes, asunto que saben no está garantizado. Esta tarea exige esfuerzo y genera tensión. Por más conocimiento que puedan

tener de los alumnos, aprendieron que el vínculo se construye en contexto, en las situaciones cotidianas, en ello incide que se preste atención a lo que acontece en clase.

Tomaron conciencia que no existe una sola manera de enseñar, ello depende en parte de los estilos personales, de los posicionamientos epistemológicos y didácticos de quien enseña. Reconocen la impronta personal de la enseñanza y la vivieron cuando elaboraron las propuestas pedagógicas, allí se atrevieron con “lo propio”. Algunos asumieron el desafío de alterar las formas habituales de trabajar en el aula y de crear recursos. En esto último quizá incidió la escasez de producciones didácticas en el campo de la comunicación.

El contexto más favorecedor de los aprendizajes son los espacios de prácticas y las actividades más valoradas para lograrlos son las vinculadas directamente con el desempeño profesional. Constatan que no basta con ser experto o especialista del campo de la comunicación para enseñarlo, es fundamental llevar a cabo un trabajo arduo de reflexión y trabajo didáctico.

Los aprendizajes logrados implicaron de parte de los estudiantes mucho esfuerzo intelectual, físico, emocional en todas las fases de la enseñanza, cuestión que no siempre se reconoce o anticipa.

Propongo a continuación referir a las propuestas de enseñanza de las cátedras participantes del estudio, dato que ayuda a profundizar sobre las condiciones de los aprendizajes en tanto posibilitadoras o no de su construcción.

3.3.2 Qué se enseña en relación con la enseñanza y cómo

De la lectura de los programas de cátedra y los registros de las entrevistas a los profesores pude contar con un mapeo de los contenidos que se proponen abordar y las maneras de hacerlo. A partir de ello propongo identificar qué de lo que los profesores enseñan y perciben sobre la formación

dialoga con las narraciones de los egresados y estaría siendo condición en la construcción de los conocimientos sobre la enseñanza.

Los contenidos que proponen los profesores entrevistados refieren tanto a conceptos derivados de producciones teóricas y académicas provenientes de la pedagogía, la didáctica y de la comunicación y también aquellos vinculados directamente al saber práctico, a lo que requiere la enseñanza en los contextos de trabajo. El lugar que ocupa cada uno de ellos es dispar, como es de esperar en los espacios de las prácticas el tratamiento de los segundos tiene prioridad.

Respecto de los contenidos que ofician como marco teórico o conceptual los profesores aluden al curriculum (marcos normativos y niveles de especificación), los procesos de escolarización, la didáctica como campo de producción de prácticas de enseñanza a distinta escala, las políticas públicas y de inclusión, la perspectiva histórico y política de la evaluación, la evaluación desde la dimensión técnico metodológico y la pedagógica didáctica, los debates en torno al saber, la enseñanza, las perspectivas sobre la comunicación, la relación comunicación y enseñanza, las formas de planificar la enseñanza, los componentes de la planificación didáctica, el rol y la posición docente, la interacción en clase, la comunicación como objeto de enseñanza, la diversidad de lenguajes, los medios y entornos, la enseñanza y TIC.

En relación a los saberes prácticos se menciona la lectura del diseño curricular, la observación de prácticas escolares y de enseñanza, la elaboración de planificaciones, de instrumentos de evaluación, la escritura y comunicación de propuestas educativas, la selección y producción de recursos didácticos, la organización de la tarea en el aula, la coordinación de la clase, las maneras de vinculación con los estudiantes.

Se plantea un abordaje articulado entre las teorías y los saberes prácticos, un intento de que las primeras operen como marco referencial para diferentes saberes prácticos. Entre estos saberes se destaca en gran medida el análisis de situaciones macro o micro pedagógicas y didácticas, y con

menos incidencia el “saber hacer”, la intervención en situaciones de práctica profesional. A excepción del espacio de las prácticas, pareciera dejarse en un segundo plano la producción didáctica. En otras palabras, se infiere que las categorías que aporta al marco teórico son aprovechadas por su potencial explicativo y no tanto como herramientas para las decisiones de las prácticas. Esto último puede observarse en lo que expone un profesor:

“(...) este año sí voy a ingresar para la primera unidad los resultados del aprender²⁷ que tengo bastantes críticas en términos metodológicos, políticos, pedagógicos, creo que es un insumo sobre el cual uno no puede quedarse sin una palabra de qué decir.... alguien me dijo está todo bien, pero nos quedamos sin ver y trabajar sobre los instrumentos en el aula” (P-GG).

El tratamiento de los contenidos se realiza desde perspectivas socio críticas y constructivistas como bien apunta este profesor: “(...) creemos que también la enseñanza debería ser discutida, como hipótesis de trabajo, como algo no cerrado, como construcción y no como declaración” (P-FC).

Todos los profesores hacen hincapié en la dimensión ético y política de la enseñanza:

“(...) qué es lo que ello implica en materia de política pública, cuando uno mira un diseño curricular y qué implica cuando uno entra al aula y tener que decidir qué enseñar porque uno no trabaja todos los contenidos y qué efectos tiene estas decisiones” (P-FC).

En el espacio de la práctica docente la perspectiva política no sólo es una clave de lectura y análisis también es un marco para la producción de propuestas de enseñanza, su desarrollo y las formas de vinculación en el aula:

²⁷ Se refiere al Operativo Aprender que implementa el Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de una evaluación nacional de aprendizajes de los estudiantes en determinados tramos del sistema educativo.

“(…) no sólo nos preocupa cuál o cómo es el plan de clase o la secuencia o qué recurso se va a utilizar, cómo será la interacción con los estudiantes sino también cómo esto puede ser un proceso de producción de significados y qué tiene que operar ahí del orden de lo didáctico para que esto ocurra” (P-AP).

En consonancia con estas perspectivas los profesores eligen modalidades de trabajo que provocan el debate y la reflexión, en algunos casos, en torno a situaciones conflictivas y polémicas en la línea que propone este profesor: “(…) yo les digo no hay práctica pedagógica que sea democrática, toda práctica educativa es arbitraria, y me mantengo en esa tensión por lo menos media hora y pregunto por qué vos crees tal cosa” (P-GG).

Acerca de la relación entre los campos disciplinares involucrados en la carrera se observan dos posturas. Por un lado, quienes sostienen que es necesario incluir en la propuesta de cátedra un trabajo específico de articulación entre ambos campos, a través de recuperar los conocimientos de la formación de base de los estudiantes, en especial aquellos conocimientos referidos a las teorías y perspectivas de la comunicación. La fundamentación de esta decisión no sólo se asienta en la necesidad ineludible de promover el diálogo entre enseñanza y comunicación, además se advierte cierta debilidad u “olvido” de la formación de grado que tienen algunos de los estudiantes, que hace que los mismos no recurran a la comunicación como marco y recurso a la hora de realizar un análisis o producción:

“(…) en lo relativo al espacio curricular que tiene que ver con una conceptualización más teórica por ejemplo el espacio comunicación cultura y sociedad o en lengua que tienen referencia a los géneros periodísticos ahí hay que actualizar la formación de base que ellos tienen” (P-LG);

“(…) hay algo que tiene que ver con la impronta de la carrera previa que es fuertísimo porque se habla de comunicación, pero lo que menos aparece es intercambio” (P-AP).

La otra postura la encarna uno de los profesores quien reconoce que no se “mete” en esta articulación, su abordaje es “sólo didáctico”, entendiendo por didáctico un abordaje general de la enseñanza. La explicación que ofrece tiene que ver con la necesidad de “proteger” la especificidad del conocimiento didáctico, evitando que este sea desplazado por el saber de base de los estudiantes, es decir, la comunicación:

“(…) su saber de base se come el saber pedagógico, los trabajos que producen son muy buenos... lo que prevalece acá es la formación de grado, y esta formación de grado se va comiendo el saber pedagógico y uno va renegando porque el tiempo es acotado y eso va comiendo las posibilidades” (P-GG).

Estas dos posiciones señalan dos percepciones distintas sobre los saberes de base de los estudiantes, en un caso se lo reconoce y valora al punto de juzgar que su diálogo con la educación en una carrera de formación docente es inevitable. En el otro, se lo considera como amenaza que pondría en riesgo la construcción de conocimiento didáctico. La primera posición sintoniza con los resultados de estudios sobre la formación de profesores de educación secundaria y discusiones en torno a las didácticas específicas, ambas vertientes apoyan la necesidad de vincular saberes didácticos con los campos disciplinares específicos. (Núñez Rojas, M. y Cubillos Silva, L., 2012).

Las dos posturas señaladas probablemente tengan que ver con la conformación de los equipos de cátedras y la formación disciplinar de los profesores que los integran. Las cátedras que proponen articular didáctica y comunicación están integradas con perfiles de ambos campos. Estas cátedras plantean la articulación en dos planos. Uno de ellos consiste en la reflexión en torno a los contenidos de la enseñanza de la comunicación en los contextos de la educación formal a los fines de discutir y proponer sentidos formativos y formas de representación-mediación de estos contenidos. Otro tratamiento tiene que ver con el reconocimiento de lo que puede aportar el campo

comunicación -sobre todo desde los enfoques ligados a los estudios culturales- a los procesos educativos y en especial a la enseñanza,

“(…) que viene siendo uno de los más potentes para pensar procesos de enseñanza porque piensa la comunicación como práctica cultural, a la cultura como campo de negociación y de conflicto, porque piensan las tensiones, la cuestión política de todo proceso de intervención y de interacción entre los sujetos” (P-AP).

Se observa en algunos profesores el esfuerzo por articular el espacio formativo a su cargo con los otros espacios, en especial, con el taller de práctica docente. Esta vinculación se estaría consolidando en los últimos dos años y les permite anclar la propuesta de cátedra en el tramo de la formación que están transitando los estudiantes, “(…) un modo de abordar el espacio como un acompañamiento y complementación de la experiencia más fuerte de los estudiantes” (P-FC).

En dos de los espacios formativos los profesores señalan la importancia de desarrollar la capacidad de crear propuestas pedagógicas y recursos didácticos y a través de ello posicionarlos como autores, “(…) donde está la autoría del docente me parece una cuestión a trabajar y es una cuestión que también trabajamos con taller de práctica” (P-FC).

Algunos profesores plantean que sus propuestas son objeto de análisis de parte de los estudiantes, la intención es dar a conocer los procesos de trabajo en torno a la producción de un programa de cátedra dando por supuesto que dicho análisis es un modo pertinente para construir saber didáctico: “(…) lo que nosotros como equipo fuimos construyendo y ponemos hoy como discusión, también lo compartimos con ellos” (P1-FC).

Es recurrente la referencia acerca de la necesidad de tener en cuenta las trayectorias formativas y profesionales de los estudiantes, sobre todo si cuentan con experiencia docente o no, ante esta diversidad como se ha señalado en párrafos anteriores, desarrollan estrategias de trabajo variadas y solicitan distintos tipos de producción. En relación con las prácticas profesionalizantes

se incluye experiencias diversas de intervención, no reducidas al dictado de clase, aunque éstas son las predominantes.

La diversidad es considerada también en relación con los posicionamientos teóricos e ideológicos de profesores y estudiantes. Esto es en sí mismo un objeto de análisis, “(...) así como los estudiantes de la secundaria tienen derecho a... acá también tienen derecho a escuchar pluralidad de voces, que uno tiene una posición y que ellos tienen un margen para fijar la suya” (P-GG).

CAPÍTULO 4: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.

CONCEPTUALIZACIONES QUE POSIBILITAN DIALOGAR CON LOS APRENDIZAJES ALCANZADOS POR LOS EGRESADOS

En este capítulo intento establecer vinculaciones entre los aprendizajes de los egresados con conceptualizaciones en torno al aprender, aprender sobre la enseñanza y aprender a enseñar y respecto de aprender a enseñar específicamente en el contexto de las carreras de formación de profesores.

Comprender qué aprenden y cómo los egresados de una carrera no son posible sin un posicionamiento teórico acerca de qué es aprender y qué implica la actividad sobre la cual se enfoca el aprendizaje que pretendo entender, es decir, la enseñanza.

A tal fin decidí volver sobre mis itinerarios de lectura y marcos teóricos contruidos a lo largo de mi trayectoria académica y profesional, poner en claro mis propios saberes y aprendizajes acerca de estas cuestiones, explorar y revisar bibliografía proveniente de diferentes fuentes y campos de conocimiento, especialmente de la pedagogía y didáctica y también de la antropología. Me permití en esta reconstrucción conceptual establecer un diálogo con los resultados de los estudios que he realizado, así como con mis experiencias en el campo de la formación de profesores, en palabras de Maxwell con mis “experiencias reflexivas” (Maxwell, 1996, p. 3). En este proceso emergen algunos conceptos y reflexiones que me permiten interpretar los aprendizajes contruidos por los egresados y reconocidos por los profesores.

Propongo organizar su exposición a partir de los siguientes tópicos-interrogantes:

- Los aprendizajes: ¿qué supone aprender?
- Aprendizajes sobre la enseñanza y aprender a enseñar: ¿de qué se trata enseñar?

- Aprender a enseñar en el marco de la carrera de formación docente: ¿qué implica este aprendizaje en estos contextos?

4.1. Los aprendizajes: ¿qué supone aprender?

El camino es largo-nos advierte Heidegger incitándonos continuarlo-, nosotros no osamos más que algunos pasos, ellos nos conducirán, si las cosas van bien, hacia los lugares que debemos atravesar hasta llegar al punto donde nos quede un único recurso: el de saltar (Mujica, 2003, p.57).

“(...) Aprendí a pensar la clase...la situación clase y saber que tenés la oportunidad de hacer algo distinto, me permitió a pensar algo distinto...” (E-RCA).

Adscribo a las conceptualizaciones desarrolladas en el marco de los enfoques socioeducativos y sociocognitivos los cuales reconocen el componente cultural, social, situacional, contextual del aprendizaje, en este sentido se lo considera como parte integrante de la actividad en y con el mundo. De esta línea de pensamiento he tomado principalmente los aportes de Bárbara Rogoff²⁸ y Jean Lave²⁹. En Argentina un vocero reconocido de esta vertiente es Ricardo Baquero. Baquero (2002) define a los aprendizajes como:

²⁸Investigadora estadounidense, profesora de la Universidad de California, ha realizado aportes interesantes acerca de la variación cultural en los procesos de aprendizaje especialmente en contextos de educación no formal. Tomando como referente la teoría de Vygotsky se interesó por investigar los influjos de los cuidadores y la cultura en el desarrollo del pensamiento de los niños, cómo éstos aprenden en su comunidad a través de la participación guiada. Ha logrado integrar la psicología con la antropología. Entre sus publicaciones se destacan: Cultural nature of human development; Apprenticeship in thinking; Everyday cognition; Learning together: children and adults in a school community.

²⁹ Antropóloga social de la Universidad de Harvard, ha realizado estudios y publicaciones junto con Bárbara Rogoff. Comenzó su carrera investigando actividades de aprendizaje a través de investigaciones basadas en etnografías. Este esfuerzo dio como resultado la publicación en 1991 de "El aprendizaje situado: participación periférica legítima" junto con Etienne Wenger, en el que plantean el modelo de aprendizaje situado y comunidades prácticas.

Cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta; es un proceso multidimensional de apropiación cultural, se trata de experiencias que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible; es un componente natural de las actividades culturales y sus productos, si bien no son azarosos, no son –ni es deseable que sean–predecibles en detalle (p.73)

En esta noción encuentro elementos que me ha permitido analizar y comprender los aprendizajes a los que hacen referencia los egresados, principalmente el reconocimiento de que el aprendizaje es un componente natural de la actividad cultural fruto de una acción conjunta. Por otro, la noción de apropiación cultural y, en tercer lugar, la consideración del involucramiento de elementos afectivos y cognitivos.

En la consideración del componente social y cultural del aprendizaje se nota la influencia de Bárbara Rogoff. Se trata de una experiencia que sólo acontece en el seno de una comunidad de la que se forma parte lo cual demuestra el valor del contexto, su carácter situacional y colectivo. El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto, sujeto y situación son una unidad (Baquero, 2002)

En una entrevista realizada a Rogoff³⁰, ella expone con claridad la incidencia del contexto en el aprendizaje:

-las acciones humanas son inseparables de los distintos aspectos que configuran una situación particular;

³⁰ Entrevista llevada a cabo por Pilar Lacasa, documentada en la Revista Infancia y aprendizaje, nro. 45 p. 7-23. Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid. 1989.

-para comprender los procesos mentales hay que comprender los procesos sociales, es necesario investigar los rasgos del contexto que lo convierten en algo significativo para las personas, sobre todo sus metas.

- las personas no realizan las tareas solos, no se trata simplemente de inventar una solución sino de aprovechar lo que otros han realizado antes, nos aprovechamos de quienes se han enfrentado al problema y han podido resolver el problema, en todo caso las soluciones proceden conjuntamente del individuo y de lo que él puede tomar de las experiencias en situaciones sociales, de aprendizajes producidos antes.

Estas ideas tienen como antecedentes la teoría del aprendizaje de Etienne Wenger y Jean Lave. En el año 1991 ellos ya planteaban la inherencia del factor situacional del aprendizaje, éste es una función de la actividad desarrollada en un contexto y una cultura determinada, es justamente una acción situada. Ellos acuñan el término “comunidades de práctica”, significando el carácter social e interactivo del aprendizaje. A través de la interacción los nuevos miembros se involucran en una comunidad con sus valores, creencias y conductas particulares. El recién llegado se mueve desde la periferia de esta comunidad hacia su centro y cada vez más se vuelve activo y conectado con la cultura hasta que asume su rol de miembro pleno (Wenger y Lave, 1991). Es en el seno de esta comunidad que los sujetos desarrollan la capacidad de construir e intercambiar conocimientos y volverse competentes para desarrollar actividades valiosas y con significado.

La perspectiva que ofrecen Barbara Rogoff, Jean Lave y quienes comparten los estudios que estos especialistas desarrollan fortalece el “giro contextualista y situacional” (Baquero, 2002) de los estudios sobre el aprendizaje.

En el marco de estos estudios se plantea que el conocimiento:

Es un producto de la actividad y de las situaciones en las cuales es producido. Los conceptos no son, pues, entidades abstractas y encerradas en sí mismas sino herramientas.

Por esta razón, sólo pueden ser plenamente comprendidos a través del uso y, al hacerlo, el sujeto va adquiriendo una comprensión acerca de la comunidad y la cultura en la cual esos conceptos se emplean. (Brown, Collins y Duguid (1989) citado por Cols, 2008, p. 8).

El componente social y situacional-contextual del aprendizaje o de la cognición es señalado también por Borko y Putnam (2000) en el marco de las teorías cognitivas, al señalar que:

Cada vez más, el conocimiento y el aprendizaje son vistos en su ubicación en unos contextos físicos y sociales concretos desafiando así la idea de que el conocimiento existe en la mente del individuo independientemente del contexto de adquisición y uso. (p.224).

Asimismo, reconocen la incidencia de la comunidad, ellos hablan de comunidades de discurso, allí se aprenden las formas de argumentación y discurso propias de una actividad específica, los sujetos “aprenden a través de la observación y la interacción con los miembros más entendidos de la cultura, apropiándose de nuevas formas de pensamiento” (Borko y Putnam, 2000, p.244).

Es interesante el aporte de Yinger (1991) y la noción de "working knowledge"³¹, perspectiva concordante con las posturas presentadas. Plantea un cambio de valoración en tanto propone pasar de lo individual a lo cooperativo y comunitario, de la información a la acción, de supuestos mecanicistas a supuestos orgánicos, de la medición a la narrativa, de la abstracción a la concreción, de las operaciones a las conversaciones (Yinger 1991, citado por Marcelo y Vaillant, 2001).

³¹ Se puede profundizar acerca de esta noción en Yinger, R. and Hendricks-Lee, M (1993) “Working knowledge in teaching. Day, C., Calderhead, J., Pam, D. (1993) London: Research on teacher thinking. Routledge Library Editions. Vol 220. En este artículo se plantea el potencial que posee esta noción para entender cómo los individuos no sólo adquieren conocimientos sino además cómo aprenden a usarlos, sirve asimismo para discutir la naturaleza comunitaria y social del conocimiento dentro de un grupo. Desde esta vertiente se considera el conocimiento como herramienta.

Los aprendizajes más significativos de los egresados se lograron participando en actividades conjuntas-en el seno de una comunidad. La enseñanza es una actividad que se compartió y realizó con otros en un contexto particular, la escuela en la que desarrollaron sus prácticas. Una actividad conjunta que los acercó a la comunidad de docentes, que habilitó comprensiones y otras maneras de participar como sujeto. Reconocen que es en la interacción con los “expertos”, miembros reconocidos de esa comunidad, que han logrado observar, entender, significar las prácticas de esa comunidad y actuar en ella.

Los egresados pudieron constituir equipos de trabajo que les permitió producir algo colectivo, esta experiencia ha dejado una huella muy fuerte. El diálogo que entablaron con los pares, con los docentes de las escuelas de prácticas y con los profesores de la carrera es un aspecto muy valorado. Advirtieron que hay un equipo docente cuyos integrantes están pensando juntos en cómo docentes de nivel secundario van a dar clase y cómo afrontar su complejidad. Consideran que este intercambio es muy enriquecedor en términos de formación: “(...) ahí me di cuenta de la importancia y ventaja que tiene trabajar en grupo, con la devolución de alguien, un compañero o de la tutora, me hizo ver cosas que sólo no hubiera podido” (E-MMJ).

Una tarea que se compone en comunidad es la planificación, es una producción que se nutre de los aportes de todos, en tanto escritores, lectores, evaluadores.

Los aportes y las experiencias de los otros son significativas porque muestran maneras de hacer docencia, resolver situaciones inesperadas, operar en ese contexto complicado, hay un aprovechamiento de la experiencia-aprendizaje del profesor “dueño” del espacio en donde realizan las prácticas, pero también de los compañeros practicantes.

Como se ha señalado, el carácter intersubjetivo e interactivo está muy presente en los relatos de los egresados y profesores, la alusión a los otros es constante. Respecto de la intersubjetividad, Rogoff (1989) aporta dos elementos interesantes, la convergencia mental y la implicación mutua:

No se trata tanto de pensar las mismas cosas como de comprender la perspectiva de los otros y de adoptar una perspectiva propia. Así, cooperar con alguien supone tener un propósito común y una comprensión mutua que permita realizar esa actividad, para lograr ese propósito tiene que haber una implicación mutua entre las personas que interactúan.

(p.12)

En los egresados la convergencia mental se observa al plantear que el aporte del otro a veces es considerado como algo novedoso porque ofrece otra perspectiva, a partir de esa comprensión ellos pudieron adoptar una posición, “una perspectiva propia” que tuvo que converger-a veces negociarse- con la de los profesores de las escuelas y de la carrera y con las de los compañeros de prácticas. Convergencias atadas a un propósito común orientado, por un lado, a desarrollar una buena experiencia de formación en los contextos de prácticas y por otro, a llevar a cabo una buena clase y promover una experiencia de aprendizajes en los otros-los estudiantes de las escuelas.

Observo en las experiencias de los egresados la complejidad de lo grupal, la convergencia es una tarea ardua, ellos cuentan los encuentros y desencuentros, las órdenes y desórdenes, los puntos de unión y separación que supone trabajar y aprender con otros. Es un trabajo complicado y al mismo tiempo valioso ya que reconocen su potencia:

“(...) si bien yo a mis compañeras las conocía de tiempo inmemorial... sin embargo tuvimos que aprender a trabajar juntas además con otras compañeras que no conocía tanto, con competencias distintas, con trayectorias académicas distintas, tener que consensuar, y ahí también la relación con el tutor quien es el que te va acompañando, que te va marcando esto puede ser esto no... discutir las actividades (Grupo focal).

Rogoff (1989) fundamenta su posición a partir de sus estudios socio-antropológicos llevados a cabo en diferentes comunidades con la intención de indagar el aprendizaje en la vida cotidiana, es decir, sin la mediación de una instrucción formal. Resulta significativo la atención

que presta a la relación entre los niños y los adultos en situación de aprendizaje. Si bien mi investigación se propone estudiar los aprendizajes en contextos de educación formal entre adultos, no obstante, considero valioso su aporte para repensar las prácticas educativas en el seno de las instituciones formadoras.

Recupero uno de estos estudios llevado a cabo en una comunidad maya en Guatemala, en él refiere a “aprender por medio de participación intensa en comunidades” (Rogoff, 2012, p.243) denominación que alude a los aprendizajes que se alcanzan en los ámbitos cotidianos por fuera de la educación formal. Los resultados del estudio le permitieron identificar una serie de rasgos sobre este tipo de aprendizaje, entre ellos: tranquilidad y ritmo moderado; combinación de recursos, enseñanza de los comportamientos apropiados mediante narraciones y dramatización. También demostró sus beneficios: el desarrollo de la iniciativa, la atención, las habilidades de colaboración, la toma de perspectiva del otro, el desarrollo de planes y su evaluación, la improvisación cuando las cosas salen de forma diferente a lo esperado, en definitiva, aprender del propio proceso. “Los niños de comunidades donde prevalece el aprendizaje por medio de participación intensa en comunidades muestran “atención aguda” (impressive alertness), así como una gran facilidad para aprender por observación” (Rogoff, 2012, p.234).

Observa que este aprendizaje no es simplemente natural o totalmente espontáneo, requiere esfuerzos y una organización sofisticada, tanto a nivel comunitario como individual, el medio necesita estar organizado para promover su participación con iniciativa. No se emplea un único modo de aprender ni se valora tal modo como el mejor. De ahí la conclusión sobre la necesidad de expandir los repertorios de prácticas de todas las personas para aprender a hacer las cosas de más de una manera (Gutiérrez y Rogoff, 2003 citado por Rogoff, 2012).

Es claro que no es conveniente establecer una analogía u homologar los aprendizajes que se producen por fuera de la educación formal de los que sí suceden en este ámbito. Hacerlo es

contradecir la premisa fundamental de los estudios socio- educativos, el elemento contextual. No puede pasar lo mismo en un contexto formal que en uno que no lo es. Por ejemplo, el rasgo de tranquilidad y ritmo moderado que Rogoff identifica en los aprendizajes informales o cotidianos no es una característica de los aprendizajes formales y mucho menos en el seno de una carrera universitaria, en estos ámbitos el tiempo es un recurso escaso. Egresados y profesores plantean la vertiginosidad de la carrera, el poco tiempo que disponen para las lecturas y para llevar a cabo las tareas exigidas, las cuales se realizan de manera rápida con plazos estrictos para su cumplimiento y entrega. Tal vez, esta condición sea una variable a repensar si se acuerda que es un elemento constitutivo de un proceso de formación, en el caso estudiado, de la formación de un profesor.

Por otra parte, me atrevo a decir que sí aparecen indicios de otros de los rasgos identificados por Rogoff, me refiero a la combinación de recursos y a la enseñanza a través de dramatización y narraciones. Respecto de esto último, los egresados aluden a la producción de relatos sobre sus prácticas, escritura que les permitió volver sobre sí, reflexionar sobre lo que les pasó y lo que pasó en esas experiencias.

Asimismo, observo que, como he expresado anteriormente, los egresados desarrollaron habilidades de atención y de cooperación pudiendo reconocer la perspectiva del otro y, por lo tanto, descubrir, pensar alternativas y hacer las cosas de otro modo. También noto el despliegue de cierta iniciativa, muchos señalan que en diferentes momentos tuvieron que tomar decisiones por su cuenta, resolver situaciones que debieron afrontar con sus propios recursos o inventar soluciones e “improvisar”. Es recurrente la alusión a “aprender a mirar” que habilitaron las instancias de observación institucional y de clases, actividad que facilitó atender cómo son las escuelas, sus proyectos, dinámicas, la cotidianidad, quiénes son los estudiantes, cómo se comportan, cómo se vinculan, cómo se organiza una clase y se desarrolla, cómo se desempeña un profesor en esos contextos. Como señaló un egresado, observar todo ello permitió resignificar las teorías, ya no se

trata de contar qué es enseñar y aprender en un espacio educativo formal, sino de verlo en “vivo y en directo”.

Quizá la presencia de algunos de los rasgos identificados por Rogoff en las experiencias de los egresados se deba a que el elemento cotidiano está activo en estas experiencias ya que ellos participan con cierta intensidad en una comunidad acompañados por los miembros de esa comunidad.

El otro elemento que me interesa destacar de la definición de aprendizaje que expone Baquero (2002) es la idea de apropiación, noción que también recupera de Bárbara Rogoff. Entendida como un proceso de transformación que resulta de la propia participación de una persona en una actividad y no tanto de la internalización por parte de una persona de acontecimientos o técnicas externos (Rogoff, 1997 citado por Baquero, 2002). Esta idea es planteada a propósito de la discusión o interpretación que provoca la categoría vigotskiana de zona de desarrollo próximo. Según Baquero, Rogoff expone el riesgo de ciertas interpretaciones de esta categoría que pueden desconsiderar el rasgo de transformación que posee la interiorización y separar el individuo de lo social, es decir, su acción del contexto. (Baquero, 2002). En línea con este pensamiento, Chaiklin y Lave (2001) consideran que la adquisición de conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado y su adquisición va más allá de la simple «absorción», ya que supone la comprensión y ésta es un proceso siempre parcial y de final abierto.

Los egresados aluden a transformaciones que ocurren cuando tienen que participar de una actividad profesional como es el dar clase en ese microcosmos que es el aula, lugar de encuentro con otros-estudiantes y comunidad de prácticos- con los que hay que interactuar y construir un vínculo. Dan cuenta de la situación social compleja y problemática que son las escuelas y las aulas, situación que no resulta sencillo comprender, a pesar que realizan varias visitas y observaciones. En esa complejidad tienen que intervenir en el corto plazo. Ellos han podido resignificar algunos

planteos teóricos cuando tuvieron que intervenir en las situaciones de prácticas, es en esas instancias que “les cayó la ficha”. Hubo un entendimiento de lo que implica por ejemplo la educación como acción política, noción que se comprende cuando tuvieron que pensar y desarrollar una propuesta de enseñanza que incluyera a todos los estudiantes con quienes tuvieron que trabajar. Entendieron qué es la planificación didáctica a través de lecturas y discusiones, pero sobre todo cuando reconocieron que es una herramienta para la acción en el momento que construyeron sus propuestas de enseñanza y las llevaron a cabo en las situaciones educativas específicas, en el “mundo” del trabajo. En ese contexto transformaron sus nociones sobre qué implica planificar.³²

Reconocen que aprender a enseñar es un asunto complicado, problemático, que no se alcanza absorbiendo teorías ni prácticas. En su tránsito por las instituciones se dieron cuenta que la formación que brinda la carrera es sólo el comienzo, que no se agota ahí, que habrá que seguir aprendiendo para trabajar en esos contextos u otros, en otras palabras, aprender no tiene techo, es un proceso de final abierto.

La noción de transformación o cambio es un elemento inherente al aprendizaje. Ahora bien ¿cuál es el contenido de ese cambio? ¿Qué es lo que cambia? ¿Qué lo posibilita?

Según algunos pensadores (Kohan, 2004; Jódar, 2007; Skliar y Tèllez, 2008; Larrosa, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010) el cambio se produce ante la apertura de un nuevo pensamiento

³² Encuentro cierta similitud con la idea de aprendizaje informal, “categoría que incluye al aprendizaje incidental” entendido como subproducto de otra actividad, como la realización de una tarea a través de interacciones interpersonales y de la inserción en la cultura organizativa, se produce generalmente por ensayo-error (Marsick & Watkins, 1990, p. 12 citado por Marcelo, 2009 p. 45). En el seno de las profesiones se alcanza en situaciones de trabajo a través de la reiteración (hacer algo muchas veces mejorando gradualmente), la simulación, el ejercicio y la práctica, el ensayo (mental o físico) antes de llevar a cabo una tarea, la preparación y planificación (antes de una actividad), la reflexión y autoevaluación, reflexión en grupo/colectiva, la revisión de la práctica, observaciones de otros, modificación de un enfoque observado (para desarrollar su propio estilo), revisión y evaluación de compañeros, experiencias previas al acceso, conocimientos transferidos desde la formación formal, experiencias transferidas desde trabajos anteriores, Tareas o problemas complejos y demandantes, que requieran múltiples destrezas, innovación, (desarrollo de nuevas ideas), experiencias desafiantes, actividades pioneras, trabajar con colegas más experimentados, actividades de pupillaje, trabajar en equipo, entre otras formas (Marcelo, 2009). Como expondré más adelante, los resultados que refieren a cómo aprendieron los egresados y las condiciones coinciden con algunas de las formas del aprendizaje informal antes mencionadas.

que impulsa a actuar distinto. La apertura a lo nuevo es habilitada por la interpelación y revisión de creencias, supuestos, representaciones en tanto imágenes que sintetizan un conjunto de significados, sistemas de referencia, categorías de clasificación, teorías que sirven para interpretar la realidad cotidiana (Moscovici, 1986) y también cuando se da lugar a considerar los sentimientos y vivencias.

Probablemente a través de esta revisión y percepción pueda producirse la “creación de conceptos (nuevas maneras de pensar), perceptos (nuevas maneras de ver y escuchar) y afectos (nuevas maneras de sentir)” (Jòdar, 2007, p.17). Lo nuevo da lugar a una experiencia (Larrosa, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010) en el sentido de que algo se interrumpe o irrumpe lo esperado, previsto, sabido, clasificado, vivido; “en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia” (Espino, 2017, p. 25).

La experiencia tal como es significada por los autores aludidos, da cuenta de los aspectos sensibles y vivenciales de los procesos de aprendizaje permitiendo interpelar las visiones reduccionistas de tales procesos que destacan de manera exagerada sus aspectos cognitivos (Daniels, 2011 citado por Baquero, 2012).

Los profesores utilizan los términos “recorrido” “tránsito”, como señala Alicia Camilloni (2009), son términos que dan la idea de un proceso vivencial, un encadenamiento de experiencias variadas. El recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado. Esta noción otorga al proceso de formación o aprendizaje caracteres de viaje a través del tiempo, de puntos de partida y puntos de llegada, y de pasaje de etapa en etapa, “un tránsito que se está realizando y que alcanza algún grado efectivo de profundidad en la transformación del sujeto que aprende” (Camilloni, 2009, p.17), porque mueve, conmueve e impacta en la subjetividad.

En las narraciones sobre experiencias significativas los egresados hablan de cambios, muestran aquello que provocó otra manera de mirar y pensar, algunos revelan nuevos sentidos a las situaciones observadas y vividas. Son experiencias que hacen hincapié en lo sensible y vivencial, “esto antes no me pasó” “nunca antes lo había vivido”, una experiencia que para algunos fue un “hito”, podría decirse, un acontecimiento que dio lugar a cambios, a algo nuevo, diferente u “otra cosa”. En los relatos la palabra “otro” es recurrente: otro saber, otra observación/mirada, otra relación-vinculación con el conocimiento y/o con los sujetos.

Identifico dos situaciones que posibilitaron el cambio, por un lado, el descubrimiento y evidencia de algo y por otro una ruptura. Ambas situaciones en algunos casos están asociadas.

El descubrimiento implicó explorar otros territorios que permitieron lograr mayor conciencia de algunas situaciones, hechos y conocimientos, en algunos casos, se habla de “choque”. Los egresados expresan que “algo” se develó, que lograron ver y hacer evidente “algo”, o que, “algo” ya conocido u observado puede ser distinto. El descubrimiento dio lugar a mayor comprensión y a hacer otras cosas o de modo diferente.

Por otra parte, la ruptura, una situación tal vez más crítica ya que supuso un movimiento más dramático que los llevó a deshacerse, salirse, abrirse y poner en juego cuestiones estructurales, esquemas de pensamiento, percepciones, creencias, imaginación. Para algunos, un “quiebre”, “salirse de los lugares comunes”, “pensar en otras claves”.

Los cambios vividos por los egresados muestran que han logrado un aprendizaje en términos de lo que expone Greene (2009), aprender es deshacerse de modos habituales-usuales de ver, pensar, actuar y construir otros modos, un proceso que es posible cuando ocurre una crisis de conciencia “lo que antes era incuestionado ahora es cuestionado, lo que estaba sumergido ahora se hace visible” (Greene, 2009, p. 83).

Otro de los elementos que integra la definición de Baquero y que está presente en los aprendizajes reconocidos por los egresados es la confluencia de los componentes cognitivos y afectivos, no se trata sólo de adquirir conocimientos, además y sobre todo de tener otra sensibilidad, sentir otras cosas del orden de lo inesperado, no “predecibles en detalle” (Baquero, 2002, p.73). Este autor señala que el aprendizaje involucra tanto procesos mentales como corporales, “se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones; es mudable, e inestable” (Baquero, p. 72).

Infiero manifestaciones de estos rasgos en los relatos de los egresados y también de los profesores, algunos más que otros. La corporalidad a través de la mirada, la voz; la intersubjetividad a partir de la presencia y acompañamiento del otro-compañero, profesor-, la multiplicidad y diversidad de significados, significaciones y de sensaciones; la inestabilidad que aparece cuando hablan de las marchas y contramarchas en sus experiencias de prácticas, de sus aciertos y dudas.

Algunos autores identifican rasgos particulares del aprendizaje de los adultos. Según Carlos Marcelo (2009) los adultos se involucran en el aprendizaje cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes y los perciben con utilidad inmediata. La resistencia aparece en situaciones que creen que ponen en cuestión su competencia o que perciben como impuestas. Las experiencias narradas por egresados y profesores son situaciones “realistas”, la mayoría refiere a las prácticas realizadas en las instituciones educativas, son importantes porque las reconocen como instancias en las que se juega la formación “en serio”, ahí se “miden”, se dan cuenta si podrán ser docentes. La resistencia aparece cuando no comprenden el sentido de lo que se les exige o demanda.

4.2 Aprendizajes sobre la enseñanza y aprender a enseñar. ¿De qué se trata enseñar?

Los aprendizajes que me propongo explorar refieren a la enseñanza; a la enseñanza como contenido conceptual –“aprendizajes sobre”- y en especial a la enseñanza como práctica – “aprender a”. Esta diferenciación a mí me sirvió para darme cuenta que hablar sólo de “aprendizajes sobre” la enseñanza podía reducir el análisis a sus componentes cognitivos y por lo tanto desatender las cuestiones sensibles y vivenciales que se manifiestan cuando los sujetos reconstruyen situaciones de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados alcanzados, se percibe una valoración mayor de los aprendizajes que remiten a la práctica, cuestión que no sorprende ya que reafirma lo que la bibliografía plantea respecto de la formación de docentes. Si bien recuperan perspectivas teóricas, conceptos, bibliografía, autores, para ellos lo más significativo fue haber transitado la experiencia de intervenir en los contextos reales de trabajo.

Respecto de las cuestiones más teóricas y conceptuales, los egresados mencionan perspectivas y nociones que se desprenden de los planteos actuales del campo de la pedagogía y la didáctica. En sus respuestas me encontré con ideas y autores conocidos, interlocutores que proponen una mirada crítica y problematizadora de la acción de enseñar, perspectiva convalidada por los profesores de la carrera entrevistados.

Los egresados notan que en el marco del profesorado hay una postura teórica muy clara respecto de la enseñanza, que propone “(...) romper con la educación tradicional y bancaria” (E-NG). Se la asocia a los procesos de significación en el sentido de interpelar las formas de pensar y hacer.

En los relatos de egresados y profesores es recurrente la referencia acerca de que la enseñanza es una práctica compleja, los egresados vivieron esta complejidad y los profesores reconocen la dificultad de enseñar y aprender esta práctica. Aportan elementos que dan cuenta de ello: la confluencia de variables, la incidencia de los contextos, de la subjetividad, el trabajo de

mediación entre sujetos y conocimiento entre otras cuestiones. Asimismo, refieren a los lugares de desempeño profesional, en especial la “colocación de la enseñanza en el aula”, y los conocimientos requeridos para esta tarea.

Propongo explorar esta perspectiva a partir de los autores que forman parte de mi bagaje teórico y con quienes vengo dialogando hace tiempo en especial los aportes que me permiten plantear las siguientes problemáticas:

- Aprender a enseñar, una práctica compleja - ¿Por qué es una práctica compleja?
- Saberes en juego en la acción de enseñar - ¿Qué es necesario saber? ¿Qué carácter reviste estos saberes?
- Aprender a enseñar en los ámbitos de educación formal - ¿Qué supone enseñar en el contexto del sistema educativo?

Aprender a enseñar, una práctica compleja

La complejidad dice E. Morin es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención la complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Morin, E, 1996 p.32 citado por Marta Souto, 1999, p.17)

Elementos heterogéneos, tejido de eventos, acciones, interacciones, azares, así fue vivida la enseñanza por los egresados:

“(…) Ir conociendo el grupo uno va redirigiendo los contenidos específicos para ese grupo, no es que uno da la materia y se mantiene inmutable a los grupos, también considerar a las instituciones, los espacios, tiempos..., pensar e ir teniendo ese termómetro, cómo ir

modificando contenidos sobre la marcha, estar atentos si esto les hizo eco, si les generó algún ruido, detenernos ahí, y a lo mejor tener que salirse y acomodarse “(E-MMJ).

La enseñanza es una actividad afectada –atravesada por múltiples y variadas variables - tiempos, espacios, organizaciones, sujetos, conocimientos; elementos heterogéneos inseparablemente asociados. El comportamiento de estos elementos no siempre es previsible o factible de ser calculado (Antelo, 2005), por esta razón se dice que la enseñanza posee cierto nivel de incertidumbre e imprevisibilidad.

Es una acción que sólo puede entenderse en relación con un contexto histórico, social e institucional del que forma parte (Edelstein, 2011) por lo que implica formas de intervención particulares y situadas.

Contextos particulares, cambiantes e inciertos exigen recrear y/o inventar formas de enseñar que consideren dichos contextos, es decir, no existen protocolos únicos. En este sentido quien desempeña la tarea pedagógica es un artesano, un autor porque crea al tiempo que asume las consecuencias de su invención.

La enseñanza es una tarea a realizar, supone un trabajo de intervención social, de ahí la carga de valor que conlleva frente a la sociedad (Camilloni, 2013, p.30), es un acto ético ya que exige responsabilidad.

Involucra componentes cognitivos y emotivos, se sostiene en un saber específico y compromete las emociones, la subjetividad y sensibilidad.

Lo específico de la enseñanza es el trabajo en torno al conocimiento cuestión que exige múltiples y variadas acciones de mediación.

La confluencia de todos estos elementos y rasgos explican por qué enseñanza es una acción compleja. Presentaré algunas ideas que describen y explican algunos de estos rasgos y los significados /manifestaciones que encuentro en los testimonios de egresados y profesores. Haré

referencia a la: a) incertidumbre, imprevisibilidad e invención; b) situacionalidad; c) responsabilidad y subjetividad, d) mediación.

✓ *Incertidumbre, imprevisibilidad, invención*

La incertidumbre e imprevisibilidad tienen que ver con el tipo de problemas que involucra la enseñanza los cuales se presentan como poco definidos y cambiantes, a veces son situaciones únicas e inesperadas que se perfilan según cada contexto.

Ante ello es necesario “recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en cada situación concreta estrategias de la propia cosecha” (Schon, 1992, p.9)

Profesores y egresados refieren a la incertidumbre e imprevisibilidad de la enseñanza, por más planificada que esté la clase, no es posible hacer todo lo previsto en ella, algo siempre “se cae”. Los egresados lo padecieron, cuando sintieron que “(...) por ahí la cosa no iba, hubo que dar marcha atrás y probar otra cosa” (E-NG); “(...) un tema que surja que pude ser polémico o no del todo esperado, y ahí no sabés cómo retomar eso o si hay que hacerlo, si lo dejás o no”(E-NG).

Los profesores saben que tienen que acompañar a los practicantes para afrontar los imprevistos y lo incierto. Aunque no puedan “calcularse” de antemano, manifiestan que sí pueden ayudar a anticipar algo y proponer alternativas, “planes b”.

La invención es una respuesta a los imprevistos, también es necesaria porque los contextos y sujetos son diferentes unos de otros. En este sentido la enseñanza es un acto inédito (J.M. Barbier, 1999) un acto creativo. Al respecto un profesor expone “(...) los docentes no sólo son traductores del curriculum también son creadores de contenidos” (P-FC). Contextos y sujetos que no se mantienen inmutables ya que “lo que funcionó hoy mañana quizá no” (E-DF), por lo tanto, los problemas de la enseñanza son cambiantes porque “(...) no se sabe que va a pasar... por ejemplo una vez vas y los pibes están de una manera y a la otra clase están distintos” (E-JM).

A veces hay que “inventar de cero”, “crear de la nada” cuando “(...) no existen antecedentes de cómo enseñar eso” (E-MMJ), otras veces la creación se produce cuando se logra despegar de lo que hay, entonces se logra “(...) imaginar otras clases, distintas, y no depender tanto de un cuadernillo o manual “(E-RM).

✓ *Situacionalidad*

Del mismo modo que se ha señalado respecto del aprendizaje, la enseñanza es también una acción situada, las decisiones y formas que se crean dependen de los diferentes contextos y de lo que vaya sucediendo en cada situación educativa. La propiedad de situada reconoce la singularidad, alteridad y la contingencia de esta acción por consiguiente pone en tensión la universalidad y homogeneidad de las prácticas pedagógicas, así como los discursos educativos totalizantes. Este rasgo es reconocido por los egresados. Consideran que no pueden replicar o repetir una propuesta pensada para un grupo particular de estudiantes ya que fue “(...) el resultado de lo que se fue dando en cada momento, fue un proceso muy específico, el recorrido previo hace que sea muy particular, de la institución” (SC). Los egresados hablan de los contextos, de las condiciones, de las particularidades de cada lugar y de los grupos de estudiantes, datos que fueron fundamentales para pensar y llevar a cabo sus propuestas didácticas.

Toman conciencia que el contexto “interpela”, exige acomodarse y tomar decisiones in situ, si se sigue o no con lo planificado, si es necesario cambiar o mover algo, “(...) ordenando y desordenando según lo que vaya pasando ahí” (E-DF).

Por contexto los egresados significan no sólo las características singulares de las escuelas y sus estudiantes, algunos refieren a la particularidad del contenido escolar, el cual supone operaciones de recontextualización de los conocimientos y prácticas de las que se nutre el curriculum. Implica, como un egresado planteó, “colocar” ese conocimiento en el aula. Durante el proceso de planificar tomaron conciencia de la diferencia entre saber comunicación y saber enseñar

comunicación. Se dan cuenta que para enseñar comunicación no alcanza sólo conocer esta disciplina, enseñar un determinado conocimiento exige “(...) racionalizar que enseñar ese campo es otra cosa muy distinta a saber comunicación, nos obligó a resituarlo” (E-DC).

Los testimonios de algunos egresados ponen en cuestión aquellas actividades requeridas en la formación que se desligan de las coordenadas espacio y tiempo y de los sujetos. Entre estas actividades mencionan el diseño de una planificación didáctica anual para una institución imaginaria:

“(...) sentí que estaba haciendo una ficción, porque estaba planificando una materia a la que no pertenecía, para un colegio al que no pertenecía, es distinto de la planificación de la clase porque era para mí y para estudiantes concretos” (E-GE).

✓ *Responsabilidad -subjetividad*

La enseñanza es una intervención social en tanto que actúa sobre las personas con la intención de provocar un cambio, por lo tanto, su configuración depende de las decisiones que toman los docentes sobre todo a partir de posicionamientos éticos, políticos y epistemológicos. A su vez, quien enseña “tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (Tenti Fanfani, 2008 p.40).

Las prácticas sociales en general y particularmente la enseñanza involucran emociones que definen y expresan significaciones, horizontes e intensidades en las interacciones (Cervio y D’ hers, 2018).

La idea de intervención es frecuentemente mencionada por los egresados y profesores, se reconoce que es también parte de la práctica de un comunicador, la intervención social o sobre lo social o en lo social, enfoque coincidente con la vertiente sociocultural y crítica del campo de la comunicación. En tanto intervención social, la comunicación como la enseñanza se realiza en

interacción con otros y produce efectos en las personas, en este sentido es un acto basado en la responsabilidad.

No obstante la similitud que advierten entre la práctica de un comunicador y la de un docente a través de la enseñanza, algunos plantean que la acción educativa tiene una responsabilidad mayor en la producción de las subjetividades, en la formación de las personas, con efectos de largo plazo, “(...) es mucha responsabilidad, uno tiene que ser responsable de eso ...lo que está en juego es mucho, no estás en un programa de radio o televisión...” (E-RCA).

En relación con la responsabilidad es interesante la idea de “autor” que propone Mijail Bajtin que recupera Tatiana Bubnova (2015), imprimiendo otro sentido a esta noción. Según Bajtin “el acto responsable es un documento firmado, por lo tanto, tiene un autor” (Bubnova, 2015, p.13). Es decir, hay una persona que está implicada, que tomó decisiones y asume sus consecuencias. El acto responsable es la acción de alguien que se manifiesta en toda su subjetividad, el testimonio de este profesor afirma esta noción: “(...) las decisiones que ellos tomaron con ese texto ayudan a apropiarse de la clase ...ahí está claramente su subjetividad, su trabajo, su subjetividad hecha trabajo.... A ellos puestos en texto” (P-DM). La idea noción de “autor” está presente en el testimonio de uno de los profesores cuando refiere a las producciones que realizan los estudiantes de la carrera, comenta que algunos logran “firmar” lo que producen y “afirmarse” como sujeto singular y asumir que lo que pueda pasar en el aula en parte tiene que ver con él.

La subjetividad se revela en las elecciones que hacen y en las decisiones que toman los docentes, muchas de ellas tienen que ver con posicionamientos teóricos, con la personalidad y el “gusto” como criterios de elección. Es decir, en las decisiones de enseñanza inciden aspectos ideológicos a la vez que emocionales y sensibles.

Los egresados tuvieron que hacerse cargo de la elección de la perspectiva teórica desde la cual proponer el contenido, muchos acuerdan que dicha perspectiva sintonizaba con su

posicionamiento epistemológico, reconocen que la selección de los autores para construir su marco teórico y trabajar en clase fueron aquellos “(...) que acordaban con lo que pensamos” (E-DC). Se dieron cuenta que hay un margen para elegir, decidir, que tiene que ver con uno con la personalidad, carácter, gustos, sensaciones, “(...) si bien la clase era la misma, había un margen de libertad según nuestra personalidad y gustos para dar la clase” (E-DC). Otro egresado expresa “(...) estuvo más presente cómo me gustaría que la materia fuera, cómo me gustaría a mí dar la materia, cómo me gustaría yo dar eso a los chicos” (E-RCA). Varios comentan que el diseño de sus clases tenía que ver con sus formas de ser e intereses: “(...) yo soy más inquieta, preguntona, por eso me animé a sacar a los chicos de su lugar pasivo”.

La subjetividad que se manifiesta es alteridad. Se plantea que durante el diseño de las clases han considerado a los otros, los estudiantes. En ello han mostrado sensibilidad y empatía, sus gustos se contrarrestan con los intereses de los otros y con condiciones de posibilidad: “(...) apuesto primeramente a que ellos se sientan cómodos con una experiencia nueva que se sientan seguros, además que los motive ... también que ellos confíen en sus posibilidades de llevar adelante esta experiencia “(E-MMJ).

La dimensión subjetiva de la enseñanza da lugar a un estilo, una manera personal de hacer, que sin embargo no desconoce elementos universales y compartidos por la comunidad de enseñantes (Cols, 2011). Se observan estilos en los egresados: “mi compañera se paró de otra manera frente a los chicos que yo... Estefi hablaba despacito, pero encaraba desde hacer un chiste, en cambio yo lo encaraba ponerme más al frente y levantar más la voz” (E-RM).

Las experiencias narradas dan muestra del involucramiento de la subjetividad a través de las emociones, los sentimientos que afloran antes, durante y luego de haber transitado las aulas y desarrollar la enseñanza. Varios refieren a la noción de cuerpo y espacio, “poner el cuerpo”, “estar ahí”, “encontrarse en ese lugar”, ello provocó sensaciones diversas, ansiedad, temor, nervios,

sorpresa, sentimientos que ponen de manifiesto la dimensión humana de la docencia, al respecto Antonio Nóvoa (2009) expone:

Hemos caminado en el sentido de una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional. Las dificultades suscitadas por los nuevos alumnos (por aquellos que no quieren aprender, por aquellos que traen consigo nuevas realidades sociales y culturales para dentro de la escuela) llaman la atención para la dimensión humana y relacional de la enseñanza, para ese cuerpo a cuerpo diario al que los profesores están obligados... No se trata de regresar a una visión romántica del profesorado (a conceptos vocacionales o misionarios). Pero sí se trata de reconocer que los componentes técnicos y científicos, aunque necesarios, no lo son todo en el ser profesor. Y que es fundamental reforzar la persona-profesor y el profesor-persona (p.212).

✓ *Mediación*

El problema del conocimiento toca el corazón de la enseñanza, lo que la constituye como tal, exige un particular trabajo de construcción y contextualización en los espacios educativos (Edelstein, 2011) a los efectos de convertirlo en objeto de aprendizaje. Esta tarea informa también sobre la complejidad de la enseñanza.

Enseñar y aprender son acciones diferentes, aunque guarden cierta relación, no existe causalidad entre ambas. Si bien el trabajo que realiza un docente es relevante y necesario, la acción de aprender sólo acontece a través de la tarea que realiza el propio estudiante. (Cols y Basabé, 2016). Estas autoras, influenciadas por el pensamiento de Gilles Ferry apoyan la idea de que el aprendizaje obedece a una dinámica de desarrollo personal, a un trabajo sobre uno mismo. El papel que le cabe a la enseñanza entonces es mediar, quien asume esta tarea colabora a través de las mediaciones que propone tanto de carácter cognitivo como social, a partir de las cuales se intenta

desencadenar una actividad en los estudiantes, promover ciertas relaciones con el conocimiento a fin de generar procesos interpretativos y ciertas relaciones entre los sujetos.

En otras palabras, quien enseña tiene que generar oportunidades/condiciones, diferentes, variadas, que permitan al aprendiz vincularse con el contenido a aprender, en esta relación se juegan las características del conocimiento a transmitir y las características de sus destinatarios (Cols y Basabé, 2007), se intenta que sea posible algún tipo de conexión entre dos entidades muy diferentes, una conexión o encuentro no garantizado de entrada.

En las experiencias de aprendizaje de los egresados aparece la dificultad que resulta el trabajo de mediación, las adecuaciones, cambios, que tuvieron que hacer para facilitar el acceso y comprensión de los temas de enseñanza a los aprendices. Como se señaló en otros apartados, recuerdan que tuvieron que, en primer lugar, volver sobre sus bagajes teóricos, reconocer sus saberes, advertir aquello que debían reforzar /incorporar y a partir de esta tarea pensar las mediaciones, aquellas que ayuden a los estudiantes alcanzar aprendizajes significativos:

“(...) hemos tratado de aprovechar los modos de mediación que ofrece la web, en esto estamos preparados, elegir los formatos cercanos a ellos porque yo tengo que transmitir un conocimiento, pero puedo pensar en formas de transmitirlo algunas más adecuadas o potentes” (E-RM).

Cristina Davini (2015) retoma la sistematización que realizan Perkins y Salomon respecto del tipo de mediaciones orientadas al aprender. Una es la mediación social que activa el aprendizaje individual a través de una persona o grupo, permite no sólo aprender conocimientos, habilidades y pensamientos sino también incorporar modos de relación. Otra mediación es la que se produce entre grupo de pares, a través del desarrollo de actividades colaborativas, apunta a un aprendizaje individual y grupal. También menciona la mediación a través de herramientas culturales, de bienes y artefactos culturales que aportan diferentes lenguajes desde distintas fuentes. Asimismo, las

organizaciones sociales son contextos privilegiados de aprendizaje, ya que son mediadoras activas tanto del aprendizaje individual como colectivo.

Este tipo de mediaciones aparecen mencionadas en los relatos de egresados y profesores, “(...) aprendimos no sólo otra manera de vincularnos con los contenidos, esa sugerencia nos ayudó a su vez a proponer otro modo de relación entre nosotros y los estudiantes y entre ellos con los contenidos” (E-NG).

Saberes en juego en la acción de enseñar

“(...) por ejemplo que te presten atención...esto es algo que no se escribe, ese era nuestro primer desafío” (Grupo focal).

“(...) estoy solo y no sé cómo la voy a remar o dónde voy a dirigir la palabra, cómo ordeno si se me desordenan los chicos, ese momento inicial que uno dice qué hago... dónde voy, qué respondo, cómo arranco, si no me atienden o no me entienden...” (E-JM).

Una de las dificultades con las que me encontré en la lectura y análisis de los datos es identificar aquello que habla específicamente del aprendizaje de la enseñanza, tal vez porque este aprendizaje remite a saberes/conocimientos³³ múltiples, de diferente naturaleza, provenientes de diversas fuentes, los cuales no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico (Cols, E., 2009) porque reúnen:

Aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan

³³ Algunos autores proponen diferenciar saberes y conocimientos, por ejemplo, Altet (2005) realiza la distinción entre saber, conocimiento e información, el primero se sitúa entre los otros dos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y el conocimiento (interiorizado y de orden personal (Altet, 2006 citado por Cols, E., 2009). En el marco de mi estudio no planteo esta distinción, utilizo de modo indistinto saber /conocimiento.

sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial o continua para interpretar los desafíos y generar soluciones a los problemas de la enseñanza. Los saberes prácticos son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica (Tezanos, 2007b citado por Cols, E, 2009, p.5).

En las distintas etapas del proceso de análisis fui discriminando de modo global estas dos clases de conocimiento “epistemológicamente diferenciados” (Demuth Mercado, 2011) que los estudios de corte cualitativo e interpretativo en relación a la enseñanza exponen: un conocimiento más formalizado constituido por teorías y procedimientos sistematizados y otro más práctico, compuesto por esquemas de pensamiento y decisión contruidos en la experiencia. Respecto de esto, Gloria Edelstein (2011) retoma el planteo de Philippe Perrenoud (1994) acerca de las relaciones entre saberes prácticos y saberes de referencia.

Los saberes prácticos se componen de esquemas de pensamiento y decisión contruidos en la experiencia y que se ponen a disposición en una situación particular, lo que requiere identificar del repertorio de esquemas o principios interiorizados aquellos que sean pertinentes a la situación. Tales saberes posibilitan operar en la ambigüedad e incertidumbre de las prácticas. En esta línea de pensamiento Edelstein vincula esta noción con la de habitus de Pierre Bourdieu, entendido como “sistema de disposiciones durables, pero no inmutables que se reformulan en su encuentro con condiciones contextuales diferentes a las que le dieron origen” (Edelstein, 2011, p.111). Desde esta perspectiva es posible develar racionalidades y sentidos de las prácticas. Se trata entonces de un tipo de conocimiento praxeológico (Montero, 2001) porque se construye en contextos en los que se ejerce la práctica. Su aprendizaje es gradual y progresivo, parte de las concepciones de partida

de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución. (Porlán y Rivero, 1998).

Por otra parte, los saberes de referencia refieren a conceptos y teorías que gozan de cierto estatus “científico” y legitimidad. Integran un conjunto de concepciones disciplinares, relativas al currículo o a las ciencias de la educación, saberes que se generan principalmente en el proceso de formación inicial. Son explícitos y están organizados, atendiendo a la lógica disciplinar, en el mejor de los casos (Demuth Mercado, 2011).

Existen similitudes entre los saberes prácticos de acuerdo al planteo de Perrenoud con los saberes experienciales -categoría propuesta por Maurice Tardif (2009)- y el “conocimiento en la práctica” empleada por Cochrane-Smith y Lytle (1999, citado por Avalos, 2010).

Tardif denomina saber experiencial al conjunto de conocimientos que emergen del trabajo cotidiano de los maestros, estos “se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2009, p. 30) y sirven para afrontar los condicionantes e imponderables de la profesión docente. Resalta tres objetos propios de este tipo de saber: a) las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica; b) las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo y c) la institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas (Tardif, 2009, pp. 38 y 39). Estos saberes son inherentes a la práctica docente y sólo visibles a través de ella, por lo que, sostiene este autor, en los primeros años de enseñanza, pueden contribuir a un choque con la “dura realidad” de los grupos y las aulas.

Por su parte la categoría “conocimiento en la práctica” propuesta por Cochran-Smith y Lytle (1999) alude al conocimiento que los profesores reconstruyen en forma reflexiva a partir de su experiencia y que se expresa en sus propias narraciones. Del mismo modo que propone Perrenoud, Cochrane-Smith y Lytle diferencian este conocimiento del “conocimiento para la

práctica”, es decir, el conocimiento formal académico. También mencionan otro tipo de conocimiento que denominan “conocimiento de la práctica”, que surge de la problematización y el análisis crítico de los otros dos conocimientos. Resulta interesante esta distinción ya que incluye como objeto de análisis la integración de marcos teóricos y experiencias.

Respecto de los saberes prácticos de los relatos se desprende aquella dimensión tácita del conocimiento de los docentes identificada, mencionada y reconocida por especialistas sobre docencia (Shulman, 1987; Shön, 1987; Perrenoud, 1994; Porlan Ariza, 1994; Fenstermacher, 1995; Bolívar, 1995; Gimeno Sacristán, 1997; Angulo Rasco, 1999). Más adelante profundizaré sobre este aspecto.

La relevancia del saber práctico - aquel que se construye en los contextos de trabajo - su priorización en la formación de docentes hoy no se discute. Los resultados de estudios sobre docencia y enseñanza refuerzan el valor que tiene este saber. Uno de estos estudios es el que se ha realizado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de Lea Vezub (2016) titulado «Dimensiones del saber profesional. Su estudio y aportes a la formación». El interés fue identificar los conocimientos y las aptitudes profesionales que los formadores se proponen transmitir en la formación inicial y qué saber consideran relevante para poder efectuar dicha transmisión. Entre los resultados obtenidos se destacan algunas coincidencias en torno a los campos de saber docente ya señalados por otros estudios y por la bibliografía especializada, entre ellos el valor del saber práctico. Constata que gran parte del conocimiento y actuación del profesor se basan en la información singular y casuística y que construye a lo largo de su experiencia.

Estas categorías -saberes referenciales, saberes prácticos-experienciales- conocimiento en la práctica, me permitieron arribar a una primera clasificación de los aprendizajes que los egresados

reconocen haber alcanzado en la carrera: conocimientos de corte teórico y conocimientos prácticos y procedimentales.

Asimismo, surgen de sus relatos aquello que no es fácil tipificar, vinculado con las experiencias de prácticas que intuyo fueron aprendizajes muy valiosos, aunque no resulta sencillo poner nombre. Infiero que son esos saberes de orden tácito que emergen de la cotidianeidad, de acuerdo con la denominación que realizan algunos especialistas, ese “saber hacer constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos y poco vinculados con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación” (Porlán Ariza, 1994, p. 50), conocimiento relacionado con las formas de actuar en el aula construido mediante la observación y experimentación. Este saber sin duda corresponde al tipo de conocimiento catalogado como práctico.

Se observa en las “rutinas y guiones de acción” (Porlán y Rivero, 1998) que llevan a cabo los docentes en el día a día. Se compone de un conjunto de esquemas tácitos que permite anticipar el curso de los acontecimientos en el aula y actuar en consecuencia. Su transmisión es de manera informal entre pares y los ámbitos de circulación son los ambientes de trabajo, un espacio típico es la sala de profesores y los recreos, en estos espacios se transmite este saber “de oficio” (Finocchio y Pinkasz, 2006).

La dimensión tácita de los conocimientos que los egresados reconocen haber aprendido se manifiesta cuando aluden a pararse en la clase, a estar ahí, a observar lo que allí acontece, a experimentar la incertidumbre de qué pueda ocurrir, a ser escuchado por los estudiantes, a poner la voz y el cuerpo, a tomar decisiones en la marcha, a darse cuenta que la planificación es una tarea ardua, un guion que se arma y desarma. Confirman que los ámbitos en los que estos conocimientos se construyen son los espacios de prácticas y lo alcanzan por medio de observar las prácticas de los docentes orientadores y por la transmisión de “(...) su saber de oficio a través de sugerencias y

aportes sobre cómo resolver algunas situaciones puntuales y cómo manejarnos en clase con los estudiantes” (E-DC).

Me interesa focalizar sobre los saberes que remiten a la faceta didáctica de la enseñanza, aspectos que he explorado en mi investigación. A partir de los resultados y del análisis, dichos saberes fueron identificados como “selección y recorte de contenidos”, “mediaciones y formas de representación de los contenidos” y “la comunicación como objeto de enseñanza”.

La faceta didáctica nos introduce en la especificidad del trabajo docente y el saber que lo sostiene: el saber sobre la transmisión (Terigi, 2012) el cual sólo se produce en relación con un campo de conocimiento determinado. Por lo tanto, los docentes son expertos en un doble sentido:

como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural (Terigi, 2012, p.10).

Operación que requiere un trabajo “didáctico” consistente en traducir, contextualizar, adaptar, transformar, resignificar los contenidos culturales, transformarlos en objetos de conocimiento, en contenidos de enseñanza, en material de aprendizaje situados en particulares contextos organizativos y sociales. Requiere además una serie de estrategias y metodologías que organizan en el espacio y en el tiempo su enseñanza, su aprendizaje.

Gloria Edelstein (2011) utiliza la categoría “construcción metodológica” con la intención de repensar la relación entre contenido-método o forma, significando con ella la “construcción singular, casuística que surge de la articulación entre las lógicas de contenido a enseñar y las lógicas

de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan” (p.147).

El saber sobre la transmisión y la idea de construcción metodológica se vinculan con la categoría “conocimiento pedagógico del contenido” propuesta por Lee Shulman (1987) en el marco de un programa de investigación orientado a estudiar el desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza. Esta categoría involucra los saberes que le permiten a un docente hacer enseñable un contenido, conlleva la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza y de las dificultades que puede presentar el contenido en su aprendizaje según las concepciones e ideas previas de los estudiantes. A partir de esta reflexión, el profesor encuentra formas de representación que posibiliten su comprensión (Shulman, 1986 en Salazar, 2005).

Para ello es necesario que el docente comprenda el conjunto de ideas que va a enseñar y hacerlo de diferentes maneras, porque para Shulman enseñar es en primer lugar comprender. El conocimiento pedagógico de contenido entonces implica la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza lo cual lo habilita para comprender qué dificultades puede presentar un tópico en su aprendizaje, qué concepciones e ideas previas tienen los estudiantes sobre el mismo y qué formas de representación posibilitan su comprensión. (Shulman, 1986 en Salazar, 2005). En palabras del propio Shulman (2005):

Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (p.11).

Putman y Borko (1996) recuperan las categorías propuestas por Gossman (1990) acerca del conocimiento pedagógico del contenido, éstas son: a) concepción global de la docencia de una asignatura, b) conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción, c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura, d)

conocimiento del curriculum y materiales curriculares. La primera categoría refiere a los conocimientos y creencias sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los estudiantes aprendan, esta concepción global incide en la configuración de su propuesta de enseñanza. La segunda trata de las estrategias y representaciones que se crean para enseñar temas específicos y facilitar su comprensión. La tercera alude a las interpretaciones y potenciales interpretaciones erróneas de los estudiantes sobre un contenido particular. La cuarta, implica conocer los recursos y materiales disponibles para enseñar los temas entre ellos el curriculum (Putman y Borko, 1996). Shulman (2005) expande esta idea:

Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos. Así pues, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender (p.9).

Shulman, Terigi y Edelstein actualizan la vieja discusión sobre las relaciones entre el conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico, y advierten sobre la necesaria articulación entre uno y otro. Reconocen ambos conocimientos como estructurantes de la enseñanza sólo si ellos están imbricados. Es a partir del conocimiento profundo de un determinado campo disciplinar que se puede hacer enseñable un contenido, crear y construir formas de representación y reflexiones poderosas que faciliten el aprendizaje en los estudiantes de temáticas ligados a ese campo. (Shulman, en Salazar, 2005). Exige una verdadera reflexión epistemológica a los fines de realizar dos tipos de análisis, uno más general orientado a analizar las concepciones acerca del conocimiento y otro más específico que focalice el análisis en las estructuras semánticas y

sintácticas del conocimiento particular (Schawb en Shulman, 2005), es decir, las ideas y los principios de organización conceptual, así como las formas y reglas de indagación y producción del saber.

Según narra uno de los profesores entrevistados esta tarea pareciera llevarse a cabo en la medida que proponen a los estudiantes de la carrera volver a “mirar” el campo de conocimiento de su especialidad “(...) para volver sobre los conceptos, perspectivas, debates dentro de ese campo y recién a partir de ello pensar la enseñanza” (P-AP).

También los egresados ofrecen indicios de que han transitado diversos procesos reflexivos de orden epistemológico y didáctico, como los que cuentan los egresados:

“(...) realizar una reconstrucción para atrás y volver sobre nuestra formación... hacer un recuento de lo que habíamos aprendido en la otra carrera ... construir nuestro propio andamiaje teórico” (E-JM);

“(...) tuvimos que volver a estudiar cosas, estudiar, buscar libros complementarios, hacer otros recorridos de lecturas sobre temáticas conocidas” (E-MMJ).

Es probable que estas actividades reflexivas y de reconstrucción les permitió “(...) experimentar el saber” (P-DM) reconocer la dificultad de entender ciertas nociones y de captar sus relaciones. A partir de esta experiencia fue posible pensar y elaborar propuestas de enseñanza pertinentes y adecuadas a los estudiantes. Es recurrente la preocupación que manifiestan en atender a sus intereses y sus posibilidades de comprender y aprender. Expresan su interés por hacer más entendible un contenido, hacerlo más simple, buscar algo cercano a ellos, generar mediaciones potentes que ayuden a los estudiantes a apropiarse de los conocimientos. Reconocen que su conocimiento de base les ofreció herramientas metodológicas en este sentido, destacan la pregunta como disparador de procesos reflexivos acerca de sí mismos y de los fenómenos, principalmente las problemáticas de índole social y comunicativa.

De acuerdo a estas experiencias podría decirse que los egresados han podido realizar producciones didácticas o en palabras de Gloria Edelstein (2011) “construcciones metodológicas” ya que lograron crear propuestas y recursos de enseñanza adecuados al perfil de los grupos de estudiantes. Abundan las referencias a cómo llevaron cabo esta tarea. Destacan el trabajo en torno a la selección de contenidos “(...) porque no se podía dar todo” (E-JM) así como desde qué perspectiva abordarlos, “(...) qué mirada darle a ese contenido, desde qué visión enseñarlo, qué recorte hacer” (E-EC). También mencionan otros de los aspectos fundamentales en relación con los contenidos, la selección y su organización. Respecto de lo primero los profesores hacen hincapié en la reflexión acerca de “(...) qué cosas van a quedar afuera pero también en la línea de qué cosas tienen que quedar afuera, el problema no es que queden afuera el problema es que yo no sepa que quedaron afuera” (P-GG). En cuanto a su organización, los egresados aluden a las decisiones y operaciones que este trabajo demanda a fin de evitar “(...) dar cosas aisladas, pero tampoco mezclar tanto, había que buscar un equilibrio” (E-DC). Reconocen que lograr este equilibrio es muy costoso. Para un egresado la organización de contenidos consistió en primer lugar “desmenuzar” en el sentido de tener que analizar el tema pormenorizadamente identificando significados y relaciones, considerando los elementos/aspectos que lo integran.

Vuelvo sobre la relación entre saberes de campos disciplinares y didácticos, aspecto que interesa discutir cuando se trata de analizar la formación de un profesor. A tal fin, traigo aquí la posición de Audegier que comparte Rodríguez Lestegás (2009) acerca de la idea de transposición didáctica sugerida por Chevallard hace unos años atrás como modelo explicativo de la relación entre ciencia y conocimiento a enseñar. Audegier hace hincapié que el conocimiento escolar no es una derivación, simplificación o adaptación del saber disciplinar, sino una auténtica producción didáctica ligada a fines pedagógicos. Se trata de un conocimiento muy dispar ya que su propósito no es la producción académica si no la formación de sujetos en el marco de un proyecto educativo.

Por lo tanto, el docente no sólo presta atención a las formas de representación que posibiliten la comprensión de un contenido además tendrá que pensar su potencial formativo. En esta misma línea de pensamiento, Nòvoa (2009) propone hablar de “transformación deliberativa” ya que el trabajo del docente no se reduce a trasponer conocimientos de un contexto a otro, sino transformarlos a partir de una acción deliberada que obliga responder a dilemas personales, sociales y culturales.

El conocimiento escolar se construye a partir de otra racionalidad, desafía la producción científica y la formación universitaria, exige de quien aspira ser docente una reconversión de su saber de base, realizar ese salto que le permita pasar del mundo académico al de las aulas. Este salto se logra integrando el qué y cómo enseñar con el por qué, para qué y a quiénes. Es en la confluencia del conocimiento disciplinar y del saber pedagógico-didáctico ambos atravesados por una perspectiva ético y política que se pueden resolver estos interrogantes.

Aprender a enseñar en los ámbitos de educación formal

“(…) muchas de sus reflexiones tenían que ver qué de esto puedo llevar al aula, el pasaje era esto qué puedo llevar al aula, la dimensión ético política del hacer, el respeto por el otro, el reconocimiento de su saber, todo ello construirlo de otro modo en el contexto de la educación formal” (P-DM).

Los aprendizajes en relación con la enseñanza en el marco de la carrera se localizan especialmente en los ámbitos de educación formal. Si bien las incumbencias de la carrera apuntan a desempeños en otros espacios de trabajo, la mayoría de quienes cursan el profesorado tiene la expectativa de contar con herramientas para ejercer en el sistema educativo obligatorio. Esta demanda es compartida por los profesores, la formación tiene que orientarse a que los egresados aprendan a dar

clase en las escuelas, se apropien del espacio aula, para ello los futuros profesores tendrán que ir construyendo conocimientos específicos para desempeñarse en estos contextos.

Propongo abordar este tema a través de los siguientes tópicos:

- conocimiento y mediación en los contextos escolares
- el aula y dar clase
- vincularse con los estudiantes

✓ *Conocimiento y mediación en los contextos escolares*

La mediación es un proceso de interpretación mediante el que las personas encuentran sentido o crean significado a partir de la experiencia. Las escuelas, como instituciones, mediatizan valores sociales y culturales de la comunidad y las experiencias planificadas para los estudiantes (Cornbleth, 1998, p.117 citado por Cols, 2011, p. 29).

“(...) pensamos como comunicadores, desde que nos recibimos pensamos la realidad comunicacionalmente, en la práctica me llevó llevarla a la parte de la docencia, no era un ámbito que me lo había planteado, uno piensa la comunicación en lo que le toca vivir, en tu trabajo, nunca la había pensado dentro de una escuela, eso fue una novedad para mí y me sirvió para repensar los vínculos y su enseñanza” (E-RCA) .

En los contextos de educación formal la forma privilegiada de mediar es a través del lenguaje, gran parte de la enseñanza se inicia mediante alguna forma de “texto”, la comunicación se convierte en el recurso fundamental del trabajo de enseñanza. Esta cuestión asume un análisis especial cuando además la comunicación es objeto de enseñanza como es el caso de la carrera que he estudiado: la enseñanza de la comunicación y la formación de docentes en esta especialidad, problema que abordaré en próximos apartados.

Se intenta que los sujetos en formación se apropien y construyan conocimientos de relevancia social, valores sociales y culturales en el marco de un proyecto político-educativo.

Intención que compromete las maneras en que los docentes estructuran, organizan el conocimiento con el objetivo de promover su aprendizaje. Supone tomar decisiones en torno a qué enseñar, por qué, cómo, a quién, decisiones que se toman en las distintas instancias que integran la enseñanza, principalmente en la planificación, aunque también en su implementación, así como en el análisis y evaluación de su desarrollo.

El trabajo de mediación en el marco de un sistema educativo implica en primer lugar recuperar y resignificar el sentido de los contenidos y aprendizajes que prescriben los diseños curriculares y apropiarse de tales sentidos. A partir de ello, buscar y elaborar las estrategias y recursos que posibiliten su enseñanza y aprendizaje en un tiempo y espacio establecido, el tiempo escolar y el aula.

Los egresados reconocen que el conocimiento a enseñar es un problema, no basta con recuperar sus saberes disciplinares, fue necesario hacer otras cosas, sobre todo llevar a cabo un trabajo de traducción de dichos saberes a los efectos de facilitar a los estudiantes su comprensión, atendiendo a sus trayectorias escolares, a sus propios saberes y experiencias de vida. Esta tarea les llevó mucho tiempo y discusión, en los distintos momentos que compone la enseñanza. Varios mencionan que esta actividad implicó idas y vueltas, muchas veces, hacer y deshacer, armar y desarmar formulaciones, consignas, secuencias, revisiones constantes provocadas por la pregunta “por qué” “para qué”: “(...) no es, esto acá y esto allá sino revisar, pensar, por qué esto acá y si esto está acá... ¿qué? Y vas viendo todos los ángulos posibles y eso estuvo muy bueno” (E-RM). Es una muestra más de la complejidad del trabajo de enseñanza, las decisiones que se toman por otra parte no son definitivas ni son impugnables.

✓ *El aula y dar clase*

La clase es el ambiente interno y comunicativo que vincula a alumnos, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y

socioculturales. La clase es, en fin, el ambiente de aprendizaje y de enseñanza situado...pero el espacio no es sólo la distribución de lugares-cosas-actividades, sino también la posibilidad de circulación o flujos de intercambio en la interacción con otros (Davini, 2015, p. 91).

“(...) La clase, el aula... quizá no tenga sentido analizarlos del modo más tradicional, pensarlos como una esencia que hay allí, lo que habría que pensar es a qué tipo de mundo hace referencia” (P-DM).

El aula es el lugar en el que se concretizan o materializan las políticas educativas y específicamente curriculares, es como dice Cristina Davini (2015) en donde el aprendizaje y la enseñanza cobra carácter de situado, “el territorio en el que los sujetos sienten que se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular” (Edelstein, 2011, p.190). Allí se vuelve acto la enseñanza, es el espacio en el que acontece una situación educativa que implica la presencia y encuentro de sujetos - educandos y educadores-con el propósito de aprender. Puede tornarse un lugar de pertenencia y ser habitado placenteramente o no.

En el aula se desarrolla la clase. La palabra clase alude a una actividad situada cuyo propósito es promover un determinado trabajo con el conocimiento, organizada en función del tiempo, los agrupamientos, las normas de funcionamiento de la institución, los comportamientos habituales y reglas de interacción entre los sujetos, las relaciones saber-poder, las construcciones identitarias, entre otras variables. (Edelstein, 2011.) Cada clase es una situación diferente, un fenómeno relativamente incierto, aunque al mismo tiempo relativamente predecible (Camilloni, 2015).

La observación de una clase permite identificar procedimientos y rutinas que son comunes, propios de este “género” (Miller y Bazerman, 2011). Si bien Miller y Bazerman no aluden específicamente al género clase me resulta muy interesante la conceptualización que ellos realizan

de esta noción para pensar la clase. Estos autores enfatizan el aspecto social del género, para ellos es “es una acción retórica tipificada que se basa en una situación retórica recurrente” (Miller, 2011, p.16). En ella circulan y se producen discursos en tanto enunciados a través de los cuales se expresan pensamientos, sentimientos, deseos. A partir de esta idea podría preguntarse: ¿Cómo caracterizar el género clase? ¿Qué es lo típico y recurrente de esta acción/situación? ¿Cuáles son sus discursos? Los egresados en las observaciones de prácticas obtuvieron datos que los ayudó a identificar rasgos, rutinas, discursos propios de la situación clase, más o menos similares a sus experiencias escolares. Tomaron conciencia de los ritmos, secuencias, dinámicas, que el tiempo es un componente estructurante, a veces, limitante de la enseñanza y de los aprendizajes.

Es común la expresión “dar clase”, con ella se pretende mostrar las acciones que realiza quien o quienes asume/n esta tarea. En sus experiencias de dar clase los egresados toman conciencia de las recurrencias de esta tarea, así como lo típico respecto de la distribución de espacios, las formas de trabajo, las normas y códigos de convivencia, las maneras de comunicarse e interactuar, el juego de roles. Notan que la clase se organiza en torno de un discurso principalmente informativo y explicativo.

En sintonía con este tipo de discurso, desde una posición crítica Daniel Brailovsky (2011) plantea que el dar clase en general queda reducido a dos acciones, decir y mostrar, según la “concepción genérica más simple y consensuada por el imaginario pedagógico” (p.33). Estas acciones manifiestan un enfoque particular de enseñanza de corte más bien tradicional ya que el sujeto de decir y mostrar es el docente.

Este autor presenta una descripción de las clases típicas las cuales siguen una secuencia que incluye los siguientes procedimientos: a) un momento de inicio en el que se hace foco en un tema con una organización espacial preconcebida, el maestro al frente de pie y los estudiantes sentados en filas; b) la exposición-explicación y demostración del tema y en simultáneo la regulación de la

participación a los efectos de resguardar el orden y c) por último el desarrollo de un trabajo autónomo en general grupal. Sobre esta modalidad organizativa y dinámica se producen variaciones, aunque la lógica de funcionamiento no cambia sustancialmente. Este autor invita a reflexionar sobre la viabilidad de otras maneras de enseñar cuando aún persiste la creencia de que enseñar es esencialmente decir y mostrar:

Incluso cuando simpatizamos y nos sumergimos en las ideas renovadoras que desafían esta hegemonía de la explicación y atención, incluso cuando nos sentimos identificados con el maestro ignorante de Rancière, no podemos dejar de notar que las matrices explicativas de la enseñanza se imponen... nos desbordan los deseos de pedagogía lúdica pero aún no estamos listos para dejar de explicar (Brailovsky, 2011, p.38).

Acuerdo con la crítica que realiza este autor, no obstante, me parece que el cuestionamiento quizá no deba hacerse a la explicación o demostración *per se*. Jorge Larrosa (2008) en algún sentido reivindica las buenas exposiciones, al caracterizar el aula como lugar de la voz donde los estudiantes van a escuchar. La crítica que yo comparto es más bien a ciertas premisas comunicativas que consideran al oyente en una posición radicalmente pasiva, como sujeto despojado de pensamiento crítico. En este sentido recupero palabras de Mijail Bajtin (2013) quien a propósito de su análisis de la función comunicativa de la lengua deja en claro el papel del oyente quien:

está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcial), lo completa, lo aplica, se prepara para una reacción... toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciador viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante... también el hablante mismo cuenta con esta activa comprensión preñada de respuesta: no espera una comprensión pasiva, que tan sólo reproduzca su idea

en la cabeza ajena sino que quiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimiento, etc.(p.254-255).

El acto de decir o comunicar podría realizarse como un discurso unilateral y lineal, o, por el contrario, como diálogo, intercambio y encuentro. En una comunicación educativa una u otra perspectiva dependerá de la concepción de educación y comunicación que se sostenga, o una educación “bancaria” o una “liberadora y transformadora” (Freire, 1968, citado por Kaplún, 2002).

Asimismo, comparto el cuestionamiento que este autor a la persistencia de desarrollar formas únicas y canónicas de enseñar, generalmente basadas en una lógica deductiva de producción del conocimiento que supone partir de enunciados generales para su aplicación a casos particulares. Desde esta lógica la enseñanza se inicia exponiendo un conocimiento para luego aplicarse a algún ejercicio o situación. En este modelo de funcionamiento en general el docente se presenta como único portador o enunciador de saber, los saberes y experiencias de los estudiantes no suelen reconocerse o considerarse.

El siguiente ejemplo aportado por un egresado muestra la intención de romper con este modelo:

“(…) a mi grupo no le gustaba mucho la idea, preferían ir a lo tradicional, ir por las cuestiones teóricas, a mí en lo personal me divierte mucho lo lúdico, podríamos ir por otras actividades y no actividades como “resuma” o conteste dos o tres preguntas, a mí lo lúdico me gustaba. Entonces en definitiva en el grupo se decidió y me dijeron: “bueno si lo querés hacer lo coordinás vos” (E-MMJ).

A partir de esta experiencia se reconoce el movimiento que posibilitó este modo de enseñar, el aula como lugar no sólo de la voz del profesor sino lugar de polifonía, de emergencia de las voces de todos,

“(…) a medida que progresaba el juego se fue dando la posibilidad de la participación de cada uno de ellos, porque esto lo pudimos ver en la observación había una mitad del curso que participaba y otra que no le conocíamos la voz, los silenciosos hablaron” (E-MMJ).

La exposición unilateral o bancaria y la presencia de formatos únicos de enseñar contrastan con las posiciones que conciben el trabajo del docente en el aula como mediación de los conocimientos y andamiaje de los aprendizajes de los estudiantes. En otras palabras, se contraponen a las concepciones de aprendizaje expuestas en el apartado anterior provenientes de las vertientes socio-educativas que hoy gozan de mayor consenso y de las perspectivas pedagógicas que valorizan la variedad como componente necesario de la enseñanza y que reconocen la inevitable heterogeneidad de las aulas (Anijovich, 2014).

Los egresados asumen la diversidad de formas de enseñar promovidas en los espacios de prácticas pudiendo “(…) hacer las cosas distintas para presentar o explicar algo... empezar por otro lado, no con la teoría” (E-RCA). También los profesores notan que

“(…) al finalizar el recorrido, algunos logran decir cosas como pude armar una clase que no empezara con una exposición, pude dar un concepto sin necesidad de que medie mi explicación, pudimos llegar a un concepto recuperando lo que los estudiantes dicen, pudimos hacer una serie de actividades que nos llevó a conocer un autor y no partir con el autor... trabajar con un autor no significa darle un texto de ese autor, si no muchas otras cosas, por ejemplo, reconocer ideas de ese autor en los chicos viven” (P-DM).

Los estudiantes aprendieron enseñar saliéndose de las formas acostumbradas, “(…) salirse del corset” (E-RCA) como apunta un egresado, probando otras secuencias didácticas y proponiendo diversidad de estrategias.

No obstante, tanto egresados como profesores reconocen la dificultad de armar una clase que no replique los formatos habituales, cuentan que les costó mucho dejar de lado la exposición

como única estrategia e inicio de una clase. La incorporación de modelos más activos que promuevan la participación de parte del estudiante choca con las rutinas escolares “(...) en las que todavía siguen estando modelos más tradicionales” (P-LG) y con las experiencias vividas en sus propias biografías escolares. Si bien contaron con orientaciones marco para afrontar el desafío de innovar fue necesario introducir preguntas cuyas respuestas ellos tuvieron que ir encontrando en cada situación y desde ahí decidir qué hacer y cómo.

El aula puede ser un lugar de la voz de quien enseña y al mismo tiempo un espacio de encuentro, intercambio y emergencia de las otras voces, las de los estudiantes. La clase –aula puede asumir diferentes formas que podrán variar en función de las intenciones educativas, de los grupos de estudiantes, de los contextos institucionales. La discusión por las formas de enseñanza más potentes o pertinentes dependerá de tales variables.

Los egresados también identifican diferencias de las clases en la universidad, reconocen que algunas son más “tradicionales”. Especialmente en la carrera identifican perspectivas antagónicas que no les “hace ruido”, ni que generan contradicción, aprendieron a observar estas diferencias, los estilos y modos de enseñar particulares. Los docentes les ofrecieron un “espectro de formas”, saben que tendrán que ver qué hacer “el día que nos toque”.

En el aula y en la clase se pone el cuerpo, para los docentes significa “estar al frente, de frente, enfrente, sostener y sostenerse, exponer y exponerse a otros” (Edelstein, 2011, p.191), asunto que se constata en las experiencias de aprendizaje narradas por los egresados y percibidas por los formadores, notan la diferencia entre estar en el aula como estudiante-practicante a ingresar como docente, el espacio aula se percibe distinto. Se ubican en otro lugar, su cuerpo es otro. Si bien todos los sujetos pasan gran parte de sus vidas en espacios educativos sin embargo hasta que “(...)uno no se pone de ese lado”(E-DC) no se puede imaginar lo que implica ese estar que “(...) no es sólo el estar físicamente sino que en la voz de los chicos ahí se armó otra cosa”, recuerdan

que estar ahí les produjo sensaciones intensas “(...) el corazón latía muy fuerte...estábamos en un lugar que no sabíamos qué onda...” (E-DF).

Identifican como condición para dar clase “(...) conocer el aula, poder mirar el aula” (E-MMJ), “(...) tener una mirada un poco más atenta y más profunda en relación a toda la diversidad de cuestiones que tienen que ver con el desempeño en el aula” (P-LG). Se trata de una mirada que permite reconocer, comprender dinámicas, rutinas, todo aquello que compone el trabajo en ese lugar.

Reconocen que el aula es un espacio atravesado por lo organizativo y lo social, sin duda las nuevas formas de lo social producen efectos en las instituciones educativas y sus prácticas. Advierten cambios significativos en las maneras de estar en la escuela y en el aula, en cómo funcionan las cosas en comparación de otras épocas. Observan otras dinámicas, para algunos un tanto caóticas que desmonta la expectativa de ser escuchado y de poder coordinar una clase en ese “des-orden”.

La obligatoriedad de la educación secundaria agrega un elemento más a la diferencia detectada, los que asisten a las escuelas al decir de Bourdieu y Passeron (2009) no son sólo los herederos, son los recién llegados. Constatan que los estudiantes “(...) no siempre están porque quieren estar sino porque tienen que estar porque los obligan” (E-DF), Situación que exige “(...) hacer un esfuerzo mayor para “conquistar” al alumno” (E-RCA), “(...) motivar que aprenda y estudie y seducir con lo que uno propone...” (E-DF). Esfuerzos que dependen de (...) “la cintura del docente, de cómo usar la palabra”, habilidades que no les queda claro si se aprende.

Corea y Lewcowicz (2010) ofrecen elementos que permiten comprender los contextos organizativos escolares y las prácticas educativas en la actualidad. Reconocen el corrimiento o retiro de la investidura estatal de la escuela, ésta ya no sería el soporte de la subjetividad oficial, sino que es un servicio más en el mundo de los servicios. Lejos de desmerecer el rol que cumple la

escuela sobre todo para determinados sectores sociales, lo cierto es que la escuela “compite” con otros espacios de circulación de conocimientos y prácticas. Cuestión que explicaría el “desacople entre dos discursos” (Corea, 2010, p. 167), ya no estaría operando una articulación relativamente armónica entre ambos.

Por su parte François Dubet (2006) advierte sobre el resquebramiento de lo que él denomina “programa institucional” entendido como modo de socialización o tipo de relación entre los sujetos. Entre las consecuencias de esta situación plantea la debilidad de algunos supuestos o premisas. Uno de estos supuestos es la creencia en una continuidad entre socialización y subjetivación, “ya no se cree, como antaño, que el dogma se transforma en disciplinas y en ritos generadores de conformismo y de libertad (Dubet, 2006, p.23). Refiriendo a la escuela secundaria, describe los efectos de esta situación sobre todo en el trabajo pedagógico que cumplen los profesores. Muchos descubren que su pasión y competencias en la materia que enseñan no bastan para sustentar su tarea, expone que:

en los casos en que se creía suficiente dictar clase, llevar adelante cursos claros, movilizar a los alumnos y comprenderlos, se descubre que los alumnos no siguen las reglas de juego, tienen lagunas formidables, se dispersan a la primera oportunidad que se presente. Se descubre que no es necesariamente útil contar con una formación erudita y que gran parte del tiempo se destina a la disciplina, a la repetición interminable de consignas y que el oficio con el cual podía soñarse debe conquistarse” (p.170) y continúa “el oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones para darlas...los adolescentes ya no son conquistados a priori por el profesor” (p.176).

Hoy se exige a un profesor ser más que un especialista en un área de conocimientos. Estudios sobre la formación de profesores de secundaria muestran qué es lo que los futuros docentes demandan de la formación, ellos solicitan una formación que los ayude a configurar un

perfil de educador para poder afrontar las vicisitudes de su rol en los tiempos actuales, el cual trasciende la enseñanza de un conocimiento específico (Márquez Aragonés, 2009).

La enseñanza en estos contextos a los egresados los enfrentó con sus miedos, inquietudes e incertidumbres,

(...) muchas de esas incertidumbres tienen que ver con si los estudiantes los van a escuchar, si van a poder hacerse respetar en el aula, si van a poder generar un diálogo, si van a poder explicar concepto, si se van hacer entender, si van a poder cuando haya ruido, volver a convocarlos a generar un clima de trabajo” (P-DM). Los profesores señalan que la enseñanza hoy demanda

“(...) un trabajo más intenso en la previa, en el armado de la clase y la definición de hipótesis, de objetivos, de conceptos en el desarrollo conceptual de esos conceptos, todo ese trabajo previo se hace más arduo” (P-DM).

Las experiencias de prácticas de los egresados en los actuales escenarios refuerzan la idea acerca de que nunca nadie está listo por más años de profesorado de afrontar las vicisitudes y contingencias de una clase. La enseñanza es una práctica que exige seguir formándose esta constatación cuestiona la omnipotencia del docente en relación con su saber, que lo coloca en “(...) la obligación ética de agarrar los libros” (MMJ) porque “hay cosas que no sé, voy tener que estudiar o repasar y decir esto no lo sé por más que me haya preparado” (Grupo focal).

✓ Vincularse con los estudiantes

“el profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas (...) personas como si fueran un texto. (...) yo como docente tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el

movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza” (Freire, 2000 p.48).

“(…) cuando observé las clases, vi quiénes son los estudiantes, cobró otro sentido la idea de joven y estudiante…” (E-JM).

Aprender a vincularse con los estudiantes es un saber que no se alcanza sólo leyendo bibliografía, más bien se aprende “leyendo en las personas” el texto que ellas portan. El vínculo con los estudiantes es una construcción, un trabajo arduo no garantizado de antemano.

Estela Cols (2011) cuando hace referencia a las facetas de la enseñanza, alude a este aspecto, lo asocia a lo que ella denomina faceta relacional. Se trata de que el docente pueda establecer una relación pedagógica que ofrezca sostén emocional y acompañamiento de los estudiantes en sus aprendizajes. Tarea que supone conocer a los estudiantes, reconocerlos como sujetos de aprendizaje. María Eugenia Luna (1997) analiza los conocimientos que los docentes elaboran sobre los estudiantes, los profesores reúnen información sobre ellos con la que arman un expediente no escrito que emplean de manera cotidiana para llevar a cabo la enseñanza (Luna, 1997 citado por Espino, 2007). La información que integra este “expediente” refiere a las dificultades, posibilidades y límites de los estudiantes para realizar las actividades, a sus intereses y rechazos, a las formas de relacionarse. También incluye datos provenientes de otros planos de la vida personal de los estudiantes. Este conocimiento permite a los profesores fortalecer los vínculos en el aula y además ayuda a que sus propuestas de enseñanza sean más viables y pertinentes.

Respecto de la construcción de este vínculo, los egresados aportan datos que muestran el esfuerzo y preocupación por atender este aspecto y la dificultad que para algunos significó lograrlo. Cuentan con información recolectada en las actividades de observación de clases y en charlas con los estudiantes durante el trabajo de prácticas, son datos que resultan significativos para armar un “expediente” aunque incipiente o general de los alumnos y para ajustar y contextualizar sus

propuestas de enseñanza. La información que reúnen tiene que ver con “(...) lo que los alumnos pensaban, lo que opinaban sobre ciertos temas” (E-DC), “(...) cómo es su vida, lo que les toca vivir, el saber que algunos de los chicos tenían experiencia laboral, son padres (E-SC), (...) sus tiempos de aprendizaje, la forma de laburar de ellos” (E-GE).

Los estudiantes también reúnen información acerca de los profesores, sus estilos de trabajo, exigencias, formas de relacionarse, lo bueno y lo malo de cada uno, y a partir de ello cómo comportarse. Los egresados se sintieron mirados y “medidos”, saben que lo que pudieron hacer o no lograron concretar dependió de la evaluación que los estudiantes hicieron de ellos:

“(...) cuando te miran y te miden, cuando critican algo, a mí me sacaron la ficha rápido...cómo me podían provocar y a mí me encanta eso porque se genera una discusión...yo lo disfruté, era el momento mío con ellos y ver qué pasaba ahí” (E-EC).

Contar con información sobre los estudiantes, sobre los grupos es necesario, pero no es suficiente. Refieren sobre las condiciones que resultan necesarias generar, una de ellas es la confianza, asunto que no se alcanza en el escaso tiempo que disponen en las prácticas. Una confianza, al decir de Beatriz Greco (2007), instituyente que promueva:

una posición de autoridad que se autoriza a sí misma al liberar al otro del afán de control y la sospecha permanente. Confianza que tiene la potencia de anticipar lo que va ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas (p.48).

Advierten que los estudiantes traen, aportan, ofrecen respuestas, comentarios por fuera de lo esperado, en este sentido sorprenden, ante ello, se dan cuenta que está bueno “(...) dejarse llevar, dejarse sorprender y no estar pegado a la clase armada” (E-MMJ), ya que lo que se arma tal vez es más interesante, “(...) porque a veces te tiran algo re copado, mejor incluso de lo que vos planificaste o propusiste” (E-MMJ). Situaciones que conmueven las expectativas que tenían de los

estudiantes y que permiten aprender “(...) a que no hay que subestimar a los alumnos, bajar un texto porque son de secundario y dar sólo lo fácil, sino afrontar los desafíos y ellos responden muy bien” (E-MMJ).

Un egresado relata la sorpresa que se llevó con su compañero ante la negativa de participación de un estudiante a pesar de que la actividad había sido pensada considerando sus “intereses” y su derecho a expresarse. Esta experiencia interpela el saber de un docente - comunicador, su fortaleza para promover instancias de comunicación en el aula. A partir de ella se cuestiona cuáles son los derechos de los estudiantes en un contexto educativo, qué mirada /interpretación se tiene sobre sus intereses, qué pasa con sus “ganas” y deseos:

“a mí me pasó que un chico se negó a contar algo que le pedimos... veníamos con un montón de herramientas para trabajar la comunicación en el aula, lo dialógico y sin embargo nos encontramos con esto, y aprender que depende de la situación de cada pibe y dejarse sorprender, los pibes salen con lo que tienen ganas y en ese momento y hay que ver qué hago con esto... tomar esto, no imponer...el derecho a decir, está bien pero también el derecho a no querer decir, vos lo tenés, tomalo o dejalo y hubiera estado bueno trabajarlo desde ahí a nosotras nos agarró desprevenidas... cómo no va a querer contar... y está todo bien puede no querer...” (E-SC)

El aprendizaje no se impone, no depende de la buena voluntad del docente:

existe de forma irreductible, cuando un ser quiere educar a otro, una interrogación que se encuentra, sin duda alguna, en el corazón mismo de la ética, ya que tiene que ver con las condiciones de posibilidad de emerger un –sujeto, es decir, de la constitución de una libertad (Meirieu, 2001, p.10).

¿Es posible saber las condiciones de posibilidad del aprendizaje? El testimonio presentado pone en el tapete la dificultad de anticipar lo que puede hacer el estudiante antes de haber probado

de hacerlo con él y advierte el riesgo de considerar que su respuesta es algo que se le debe al profesor, que si no lo hace puede entenderse como traición (Meirieu, op. cit). Por el contrario, el relato muestra que trabajar con los otros encierra una cuota de sorpresa, vuelve a surgir la idea de “incalculable”, que la participación en clase es un derecho que no se impone, que es el otro quien acepta o no ejercerlo o hacerlo de otra manera, que puede pasar que alguien “no quiera contar”, que haga valer su derecho de no decir. Frente a ello no vale sentir el “despecho” o la “traición”, Meirieu recomienda salirse de esta lógica que lleva a pasar de “lo quiero todo de ti” a “no espero nada de ti” (p. 55), movimiento que hace posible el surgimiento de otro, incluso si ese otro debe rebatir a su educador y rechazar la formación que se le ha propuesto” (p.66).

Este cambio de visión y posicionamiento converge con las perspectivas que conciben a la educación como acción emancipadora. El pensamiento de Meirieu es claro al respecto al señalar que “el proyecto de educar es una búsqueda de adhesión libre o no es nada. La idea de educación implica la idea de libertad, la apela como una exigencia interna y no como complemento accesorio o apéndice anecdótico” (p.67) “sólo el sujeto educado sólo él es capaz de impulsar el movimiento de conversión, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define el otro” (p. 39)

4.3 Aprender a enseñar en las carreras de formación de profesores.

Aunque se acuerde cuáles deben ser los conocimientos y habilidades del profesor, permanece la problemática de cómo lograr su aprendizaje y desarrollo en los espacios de la formación inicial y continua (Vezub, 205, p.2).

“(…) El Profesorado en Comunicación Social, lo viví como espacio de apropiación de conceptos, herramientas y recursos en contextos educativos, me permitió reflexionar sobre

la importancia que adquiere la educación para poder intervenir, dialogar, experimentar, jugar, narrar y soñar en la construcción de un mundo más justo y humano” (E-JM)

Contamos con una bibliografía vasta y variada respecto a los contenidos que son necesarios brindar en una carrera de formación docente, particularmente los que remiten específicamente a la tarea de enseñar. Sin embargo, como con claridad expone Lea Vezub (2016), la discusión en torno a los modos de enseñanza de tales saberes sigue siendo un desafío para quienes nos abocamos a esta cuestión.

En este apartado propongo abordar esta problemática través de cuatro tópicos:

- los contenidos y aprendizajes relacionados con el aprender a enseñar y los enfoques de formación;
- los espacios de las prácticas profesionalizantes en tanto momento significativo de aprendizaje en relación con la enseñanza;
- las tareas de escritura en el transcurso de la formación;
- los sujetos aprendices de las carreras.

Presento a continuación algunas ideas referidas a estos tópicos.

- ✓ Contenidos y aprendizajes relacionados con el aprender a enseñar y los enfoques de formación

En las carreras de formación docente la enseñanza es un contenido central por lo tanto es esperable que se prioricen entre los espacios formativos aquellos que remitan al campo de la didáctica cuya preocupación principal tiene que ver con la transmisión, mediación, apropiación de conocimientos, cuestión que exige cuestionar visiones y concepciones en torno a ello.

La didáctica aporta conceptos claves y esquemas de explicación más elaborados que interpelan las formas ingenuas de significar, interpretar y explicar las prácticas de enseñanza. Además, propone principios y criterios técnicos, éticos y políticos para las decisiones pedagógicas

y para la mejor resolución de los problemas de enseñanza ya que es un campo de estudio “necesariamente comprometido con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, diseñar situaciones didácticas y orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (Camilloni, 2016, p.42).

En la carrera en estudio según los testimonios pueden identificarse contenidos y abordajes relativos al saber didáctico entre los cuales se destacan las formas de dar y preparar una clase –más tradicionales o más innovadoras, la complejidad y cantidad de decisiones que hay en la enseñanza, en una clase, los efectos de las decisiones en los procesos educativos, el curriculum y operaciones ligadas a su elaboración, los criterios de selección, secuenciación, organización, de contenidos, los procesos de escolarización y las políticas de inclusión, el desempeño del rol docente, la complejidad y situacionalidad de la enseñanza, los docentes como agentes políticos, agentes del Estado.

. Los profesores acuerdan acerca de la necesidad de “(...) romper la idea de que hay formas naturales de dar una clase y de prepararla” (P-DM) con el propósito de evitar prácticas que reproduzcan la clases tal como la da el profesor que observan o modelos internalizados. Se pretende desactivar “(...) esquemas que ya tienen cuerpo y que si no los pueden reconocer terminan por imponerse” (P-DM), a hacerse preguntas y no dar nada por sentado, dado.

De estos testimonios se infiere la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza, una perspectiva crítica que intenta reforzar su dimensión política y ética ya que es el docente el responsable de las decisiones que se toma en la fase de planificación y en la clase. Otro aspecto que se menciona es la construcción del rol como condición previa. Asimismo, se observa una forma de enseñanza coincidente con los modelos de formación orientados a promover la reflexión. Los profesores plantean que los estudiantes han podido “(...) asumir un posicionamiento didáctico (P-GG)”, posicionamiento que se puso de manifiesto cuando eligieron cómo dar la clase, cuando

tuvieron que tomar decisiones “(...) que no están dadas” (P-AP) y tener que “fundamentar a partir de responder la pregunta por el sentido educativo” (P-AP).

En esta línea uno de los profesores de los espacios de didáctica, propone vincular las decisiones de enseñanza con la macro-política en tanto marco que porta sentido educativo:

(...) que los chicos aprendan a armar una propuesta de enseñanza y armar una propuesta de enseñanza uno la puede pensar desde una perspectiva más tradicional del campo de la didáctica según ciertos prerequisites dependiendo de una cuestión teórica o metodológica va a tener una forma u otra o uno lo puede hacer dialogar con lo que entiende que son las necesidades y problemas en los procesos de escolarización actuales y yo tomo la segunda opción” (P-GG).

Asimismo, precisa qué reflexiones posibilita los contenidos de la didáctica en la formación de un profesor en relación con las decisiones de enseñanza:

“(...) a mí lo que me interesa de la didáctica es que estén donde estén se pregunten por el sujeto y por lo que el sujeto puede hacer en determinados contextos con determinados saberes....”; “(...) en los seminarios sobre evaluación surgen debates polémicos que está bueno que ingrese en la formación de grado, tiene que ver con está bien o está mal evaluar en términos de sistema y qué tiene de relación esa forma de evaluación del sistema con lo que va a pasar en el aula” (P-GG).

La relevancia de los saberes didácticos en las carreras de formación docente es incuestionable. No obstante estudios desarrollados en los últimos años muestran la debilidad de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos específicos de la didáctica en estas carreras. En el año 2011 Flavia Terigi y colaboradores publican los resultados de un estudio llevado a cabo en Argentina a pedido del Ministerio de Educación de este país cuyo objetivo fue relevar información sobre las áreas de vacancia en la formación pedagógica de los profesores de educación secundaria.

De los datos relevados en las entrevistas efectuadas a los informantes claves, se desprende un nivel elemental y básico en la formulación e identificación de saberes relativos a la didáctica:

Asuntos que en el campo de la didáctica son de distinto orden y tienen por consiguiente su especificidad conceptual aparecen enumerados sin distinciones, homologados como equivalentes, como si refirieran a cuestiones similares (“estrategias”, “técnicas”, “recursos”) se toma este bajo nivel de formulación del conocimiento didáctico como una señal de la debilidad de la formación inicial que han tenido en este terreno quienes no pueden nombrar de otro modo. También es posible reconocer que el conocimiento didáctico aparece insuficientemente discriminado del campo más general del conocimiento pedagógico (Terigi, 2011, p.14).

Semejantes resultados obtuve en el estudio “La construcción de conocimientos sobre la enseñanza en el marco de las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios” que he mencionado en la introducción y que opera como antecedente directo de mi tesis. Una de sus conclusiones informa sobre el nivel de conceptualización respecto de la enseñanza que muestran tener los egresados de la carrera quienes exponen referencias imprecisas y, en algunos casos, precarias sobre esta cuestión. Ellos enfatizan los aspectos generales de la enseñanza destacándose los relativos a las herramientas didácticas y las cuestiones prácticas, sin ahondar en lo que éstas implican, esta perspectiva general excluye el saber didáctico propio de los niveles y modalidades educativas del sistema educativo - sus sujetos y contextos - para los cuales la carrera forma.

Otros estudios arriban a conclusiones similares. Tenti Fanfani en el año 2009 indaga acerca de los marcos teóricos pedagógicos que son referentes para los estudiantes de Institutos de Formación Docente de la Argentina a través de un cuestionario aplicado a una muestra nacional representativa de docentes y estudiantes de estos institutos. Los hallazgos de este estudio ponen

en discusión el grado de estructuración de los conocimientos considerados básicos e ineludibles en la formación de los docentes. (Tenti Fanfani, 2009).

Estas conclusiones refuerzan los argumentos de quienes cuestionan la preponderancia de los conocimientos formalizados y el desplazamiento de los saberes prácticos en la formación de los profesores. Emilio Tenti Fanfani (2012) aduce que, debido a la naturaleza de los problemas de la enseñanza “el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el primer término de la relación” (p.41). Flavia Terigi explica que la enseñanza es un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados disponibles (Terigi, 2013) porque es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado.

Estos planteos ponen en cuestión la influencia de los conocimientos teóricos -producidos en los ámbitos académicos- en relación con las decisiones pedagógicas que un profesor debe tomar en las situaciones de enseñanza particulares, debido al “inevitable estado incompleto de los asuntos que tratan las teorías, y la parcialidad del punto de vista que cada una adopta con respecto a su ya incompleto asunto” (Schwab, 1974, citado por Feldman, 2010, p.8).

Los aportes refuerzan ideas instaladas hace unos años en el marco de las discusiones sobre la enseñanza y el estatus de su saber. Una de estas ideas refiere a la incidencia de las teorías en las prácticas, se afirma que la intención del conocimiento teórico no es resolver los problemas de la práctica, por lo tanto, no hay ni puede haber aplicación directa de lo teórico a la acción. Los egresados confirman esta conclusión al cuestionar el valor de las teorías, así lo expone uno de ellos:

“(...) pero yo cuando me paro enfrente de un curso con todas las herramientas teóricas ...qué hago? Si estoy en un lugar que se cae a pedazos, tengo un pibe que en su casa tiene problemas familiares... qué me da la teoría para enfrentar todo esto” (E-RCA).

Es oportuno por lo tanto reinstalar el interrogante sobre la articulación en los contextos de formación entre tipos de conocimientos relativos a la práctica docente, en especial, la enseñanza. Es decir, los conocimientos que mencionan los especialistas consultados sobre este asunto, Perrenoud (1994) diría entre los saberes de referencia y los saberes prácticos y Cochrane-Smith y Lytle (2005) entre el conocimiento para la práctica, en la práctica y de la práctica. ¿Existen dispositivos que promuevan la vinculación-articulación entre estos tipos de conocimientos? ¿Qué lugar ocupa, qué prioridad se le da a la construcción de conocimiento en la práctica y sobre la práctica? Las teorías que circulan en las carreras de formación ¿resultan contenidos relevantes en tanto permiten reflexionar sobre el trabajo de enseñanza, tematizarlo, objetivarlo?

Los estudios sobre formación de profesores muestran que la relación entre dichos conocimientos es débil, según expone Beatrice Avalos (2010), ella observa que es frecuente que la vinculación entre los conocimientos que remiten a la esfera más académica y formal con las prácticas profesionales es tenue y abstracta.

Infiero en las expresiones de los egresados que ellos han realizado algún tipo de articulación a partir de consignas que los obligan a poner en diálogo conceptos y sus experiencias en las prácticas durante su desarrollo y posteriormente, propuestas que invitan a repensar sus intervenciones en clave de formación, podría decirse, a los efectos de dar cuenta de los saberes contruidos en ese proceso. Señalan que la teoría cobra sentido cuando dialoga con las situaciones de práctica, esto ocurre durante el segundo año, etapa de la carrera que los conecta con el desempeño docente. Sienten que los textos “(...) dejan de estar en el aire” (E-MMJ) y que las teorías que se discutían “(...) tomaron otro color” (E-DF), “(...) se vuelven tangibles” (E-NG) expresiones que muestran un giro en la apropiación de las mismas.

Lo expuesto hasta aquí ayuda a problematizar el tipo de abordaje que ofrecen las carreras de formación docente en relación con los conocimientos teóricos especialmente del campo de la

didáctica y su relación con las prácticas y los contextos. ¿Posibilitan al decir de Camilloni (2012) “diseñar situaciones didácticas y orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (p.42)?

Otro elemento que complejiza los contenidos de enseñanza de estas carreras, sobre todo los profesorados de educación secundaria, es la integración entre los conocimientos didácticos y los del campo de conocimiento específico, aquellos campos disciplinares que remiten al objeto/contenido de la enseñanza, articulación que como se expuso en el apartado anterior es un aspecto fundamental de la enseñanza en su faceta didáctica.

En otras palabras, formar profesores de un campo disciplinar específico requiere no sólo disponer de los conocimientos sobre ese campo disciplinar, alcanzar conocimientos de la pedagogía y didáctica, implica sobre todo generar dispositivos sistemáticos y específicos que permita el diálogo y convergencia entre estos conocimientos a través de instancias de reflexión epistemológica y didáctica. Ambos procesos reflexivos convergentes posibilitan problematizar los sentidos y el valor social de los saberes, de sus estructuras y sus formas de construcción (Schwab en Núñez Rojas y Cubillos Silva, 2012) y abordar las preguntas que organizan y estructuran la enseñanza (Terigi, 2012; Edelstein, 2012). Sin embargo, la relación/convergencia entre ambos campos en las carreras de formación docente sigue produciendo tensiones, debate que, según los estudios sobre la formación docente, en especial de profesores de secundaria, lleva por lo menos treinta años (Terigi et al, 2011). Se observa que la demandada integración, conexión, articulación entre ambas esferas de conocimientos- no está garantizada en la mayoría de estas carreras (Núñez Rojas y Cubillos Silva, 2012, Terigi, 2012, Salgueiro, 2016). La carencia de este trabajo afecta enseñar a construir “conocimiento pedagógico de contenido” (Shulman, 1987). En el mejor de los casos, la integración de saber de base y didáctico suele resolverse en las situaciones de las prácticas

profesionalizantes –el ejemplo que he presentado remite justamente al espacio de las prácticas, no es un asunto que exija de los demás formadores algún tipo de trabajo y abordaje (Salgueiro, 2016).

En el caso de las carreras de formación consecutivas o de complementación curricular este tratamiento reviste una situación particular ya que la articulación tendrá que realizarse sobre la base de una formación disciplinar y práctica profesional previas. En este tipo de formación confluyen saberes académicos y conocimientos prácticos o prácticas profesionales correspondientes a campos disciplinares distintos, el campo de la especialidad correspondiente a la formación de grado y el campo de la pedagogía y didáctica abordado en la carrera consecutiva.

Al respecto intenté indagar estas relaciones, qué tipo de tratamiento/abordaje se realiza en la carrera a los fines de vincular el campo pedagógico con los saberes de base de los estudiantes. Los profesores de la carrera entrevistados manifiestan la preocupación por articular estos saberes. Proponen recuperar conceptos de la comunicación considerados un aporte valioso para potenciar la enseñanza, las prácticas comunicativas escolares y su análisis, para entender “(...) que hay por detrás de los procesos educativos o que hay durante los procesos educativos” (P-AP). También reflexionar acerca del oficio del comunicador y la diferencia entre comunicar en un medio masivo y ejercer esta práctica en el ámbito escolar porque “(...) que sean comunicadores no los habilita a comunicarse en el aula ¿pueden hablar, enseñar porque usaron el micrófono alguna vez?” (P-LG).

Una zona de anclaje es el curriculum, los contenidos de enseñanza específicos. Plantean la discusión acerca de qué significa enseñar comunicación y cómo es el pasaje de un objeto que es disciplinar, complejo epistemológicamente, a un objeto enseñable, asunto que lleva a analizar “(...) si hay que reproducir la lógica del campo profesional en la lógica de enseñanza” (P-AP).

En el caso del Profesorado de Comunicación Social la articulación entre conocimientos de base y de la didáctica enfrenta la situación particular de no contar con una historia de debate en torno a la enseñanza de la comunicación en el sistema educativo formal obligatorio, esta situación

agrega otro elemento a la complejidad de dicha articulación. Los profesores refieren a dos dificultades, por un lado, los conocimientos que tienen los estudiantes sobre su propio campo - notan que en los últimos años se ha precarizado la formación disciplinar. Por otro, el incipiente desarrollo de la didáctica específica, producción que reconocen les compete a formadores y docentes del área.

“(...) creo que lleva tiempo, recuperar eso en un contexto nuevo y las claves que ese nuevo contexto exige, recuperar esto en clave de enseñanza, situarse en una educación secundaria, en un colegio determinado, es un esfuerzo tremendo, esta misma recuperación de las teorías también fue difícil porque las condiciones son otras, hay un ejercicio, un entramado que va contribuyendo a eso, creo que en este caso ellos son novatos, en este volver sobre sus experiencias y conocimientos...” (P-FC)

La enseñanza de la comunicación sí cuenta con tradición en el contexto de la universidad, según un profesor sería relevante analizar la influencia de esta tradición en la formación docente, por ejemplo, los enfoques que propicia su formación académica:

“(...) Tal vez esté bueno aprovechar la formación previa muy vinculada a los estudios sociales y culturales para dialogar y articular con los procesos de enseñanza” (P-AP).

La preocupación por integrar saberes de ambos campos no se manifiesta con tanto énfasis en las expresiones de los egresados. Aunque dicen que hubiera sido oportuno destinar más tiempo para trabajar cuestiones de la enseñanza de los contenidos específicos en las cátedras de didáctica, consideran que han logrado reflexionar sobre este asunto en la línea de pensar el sentido educativo de lo que se enseña y traducirlo en una propuesta pedagógica específica. La articulación entre saberes didácticos y del campo de la comunicación se fue haciendo en el transcurrir de las prácticas, cuando tuvieron que seleccionar contenidos y adecuarlos en función de los grupos y demandas escolares, formular objetivos, diseñar las actividades, seleccionar los recursos para esa clase en

particular, para ese grupo de estudiantes y en esa escuela. De acuerdo a los relatos podría concebirse que la didáctica de comunicación es un campo que se va produciendo a partir del pensar y hacer en las situaciones escolares. Comparto algunos testimonios que refieren a ello:

“(…) ponerse a pensar en qué es eso en lo que estamos formados y qué supone ponerlo en discusión en el aula y ante un grupo del nivel medio” (E-DF).

“(…) cómo se aprende en el aula me significó lo más complejo porque es muy loco estar formado en un campo y de repente racionalizar que enseñar ese campo es otro escenario distinto” (E-NG).

Participar de este tipo de carreras exige a sus cursantes una reconversión y transformación por cuanto invita a asumir otro rol y por ende otro objeto de trabajo. Todo ello también requiere otras maneras de relación con el conocimiento, ya no se trata de “saber para rendir examen” o “de saber para mi propio regocijo” sino “saber para transmitir a otros” (Bombini, 2012, p.5). Se reconoce que este cambio de sentido en la relación con el saber constituye una alteración que más interpela a los estudiantes de profesorados (Terigi, 2009; Bombini, 2012; Salgueiro, 2016).

Los datos revelan la reconversión que tuvieron que hacer los egresados entrevistados en su relación con el conocimiento a partir de la propuesta de algunas cátedras. Los profesores refieren a las actividades que permitieron a los estudiantes llevar a cabo “*operaciones didácticas*”, entre ellas mencionan: la lectura de las prescripciones curriculares, la puesta en diálogo entre sus marcos teóricos y dichas prescripciones, la selección de perspectivas teóricas respecto de las temáticas a enseñar, la selección de conceptos y su mapeo para reflejar posibles conexiones entre ellos, la definición/formulación de ejes temáticos, el recorte/delimitación de temas y su vinculación con el contexto de los estudiantes y de la escuela, la elaboración de materiales y guías, la selección o producción de recursos. Se observa el esfuerzo por “(…) trasladar la complejidad de la temática a

actividades simples” (P-AP), de elaborar formas de representación de los contenidos que faciliten su comprensión, por ejemplo, a partir del uso de metáforas, ejemplificaciones, preguntas disparadoras, la inclusión de géneros discursivos alternativos como son los audiovisuales. Realizan un interesante aprovechamiento de la producción cultural contemporánea a los jóvenes, en ella se destaca la música.

El trabajo de reconvertir el conocimiento en contenido de enseñanza resultó más complejo cuando el contenido a enseñar no fue objeto de estudio en la carrera anterior o no tiene desarrollo didáctico en el sistema educativo. En estos casos hubo que realizar un trabajo “(...) de cero, ya que este contenido no estaba dado” (E-DC). Implicó para las cátedras destinar un tiempo adicional /complementario para “estudiar” el tema. Los egresados que experimentaron esta situación asumen que primero “(...) tuvimos que aprender sobre eso” (E-DC) porque hubo que construir un marco teórico a partir de la reflexión semántica y sintáctica sobre la temática, “(...) la construcción propia de lo teórico interna que tiene que ver con una cuestión de la formación del propio campo que no hemos tenido” (E-DF) para luego animarse a realizar la construcción metodológica.

Los testimonios de profesores y egresados muestran que hay un intento de promover en el marco de la carrera cierta reflexión epistemológica y didáctica orientada a problematizar el sentido social de los saberes y en espacial de los contenidos escolares, sin embargo, no parece que ella sea resultado de un trabajo colaborativo de los distintos espacios curriculares de la carrera. Según resaltan algunos profesores, las actividades de reflexión en general son realizadas en el taller de práctica cuando los estudiantes tuvieron que resolver la planificación de la clase a desarrollar, fue un trabajo atravesado por la urgencia que imprime las prácticas profesionalizantes en los profesorados. Así lo expresan dos de los profesores:

“(...) recién cuando llegamos a la práctica 3 tenemos que hablar de estos temas porque en los otros 8 espacios que se transita antes algo de todo esto no entró porque son marcos

generales, luego yo después puedo ir a ver qué es hibridación cultural, está bien son materias más generales más del campo de la pedagogía y de la didáctica, pero están en un profesorado de comunicación” (E-AP).

Los testimonios ponen sobre el tapete una falta o “vacancia”, un contenido que debiera ser trabajado previamente o en simultáneo con las instancias de prácticas y no sólo en las prácticas. Alude también al alcance del tratamiento de los conceptos, aparentemente de cierta generalidad que pareciera no ayuda a situarse en el trabajo didáctico en contexto. Los profesores entrevistados reconocen que son intentos aislados. Señalan que es necesario incorporar, sistematizar y formalizar esta tarea y transformarla en contenido transversal, una tarea a profundizar, reforzar. La siguiente afirmación muestra el estado de situación en la carrera estudiada respecto de la articulación de los diferentes contenidos:

“(…) Tampoco hay una decisión a nivel estructural de la carrera de tener una discusión que permita hacer algunos acuerdos y negociar lo que sería indispensable que se sostenga como profesorado de comunicación, hay algo de orden general que no se está laburando y que sería interesante que se haga... necesitaríamos consensuar ejes, relacionar lo disciplinar y puntos de encuentro entre los campos que estamos ocupando mayormente en este profesorado” (P-AP).

Este profesor centra la atención en la necesidad de algo común que articule, vincule, integre los distintos espacios de la carrera, que transversalice las prácticas de enseñanza de los formadores, cuestión que requiere un trabajo mancomunado y coordinado entre los profesores. Se refuerza la posición que cuestiona que la articulación sólo dependa del esfuerzo de unos pocos, o los profesores de las prácticas y/o los estudiantes.

De acuerdo con las perspectivas actuales de la formación de profesores es deseable que la resolución de las articulaciones entre los conocimientos considere como marco la dimensión

política y ética de la profesión docente. Flavia Terigi (2011) reconoce que la perspectiva política de la profesión en la formación de los docentes de secundaria:

“Podría contribuir a proveer a los futuros profesores herramientas conceptuales a partir de las cuales construir una imagen de la profesión que, comprometida con procesos sociales más generales, encuentre en las escuelas secundarias un ámbito de desarrollo en el marco de un trabajo colectivo comprometido en el mismo sentido. Desde esta perspectiva se abriría una oportunidad de redefinición del trabajo de los profesores de secundaria, incluyendo nuevamente, con un significado diferente, la dimensión institucional como parte del mismo” (p. 63).

En las carreras que forman docentes de educación secundaria además implica enseñar a enseñar para un nivel que es obligatorio según la ley de educación vigente en Argentina, cuestión que tiene que interpelar políticamente la enseñanza y su formación, porque al decir de un egresado

“(...) todo el mundo tiene que ir al secundario, los estudiantes están obligados a estar en la escuela, no están porque quieren, por lo tanto, los docentes tienen que contar con herramientas para que el transcurso en ese lugar que a muchos pibes no les gusta sea lo más agradable posible lo más provechoso para estos chicos” (E-MMJ).

La visión política y ética es parte de la agenda de discusión del campo de la formación docente³⁴, no obstante, se reconoce la debilidad de conocimiento técnico que permita traducir la visión o propósitos políticos y éticos en prácticas docentes concretas en las aulas (Tedesco, Dussel,

³⁴Puedo mencionar el debate llevado a cabo en el marco del Primer Seminario Nacional “Formar docentes para la equidad” realizado en el año 2007 organizado por la Red PROPONE _Promoción de Políticas Nacionales de Equidad_. Esta red reúne a ocho instituciones ligadas a la educación: la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en Argentina; la Fundación Empresarios por la Educación de Colombia; la Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU) y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile; Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, el Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44, y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) en el Perú.

Birgin, 2007). Sin embargo, los ejemplos de prácticas que ofrecen los egresados muestran apuestas interesantes de traducción de tales propósitos. Recupero la experiencia que cuenta un egresado de la clase desarrollada sobre “agenda mediática”, para lo cual decidieron enfatizar la perspectiva política de este tema por sobre la cuestión técnica, prefirieron hacer foco en la comunicación como derecho público consecuente con la formación de sujetos críticos. También la manera en que propusieron abordarlo en clase, a partir de problematizar las experiencias de los estudiantes como “consumidores” de medios.

La perspectiva crítica y política de la práctica pedagógica nos remite al pensamiento de Paulo Freire para quien no hay práctica educativa que no sea política y ética, desde su posicionamiento el compromiso del educador es asumir una práctica educativa emancipatoria, educar y educarse como sujetos plenos. Dice Freire (2000) que “no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías” (p. 51). Es recurrente la alusión a la educación como acción ético-política en los relatos de egresados y profesores. Las experiencias que narran muestran el esfuerzo de promover prácticas emancipatorias, al menos es la intención. Resuenan las palabras de Joan Carles Mélich (2006) cuando relaciona la educación con una razón literaria e imaginativa, la posibilidad de narrar sentidos, de inventar sentidos. Varios de los egresados utilizan la expresión “producir sentido”, reconocen que los profesores incitaron a preguntar por el sentido de lo que se enseña y de qué manera hacer/crear/reconstruir sentido/sentidos en los estudiantes.

La enseñanza involucra transmisión de conocimientos, esta acción siempre se produce en el marco de una relación/interacción entre sujetos, probablemente no exenta de ambigüedad y conflicto. A su vez acontece en contextos particulares no siempre conocidos, en situaciones a veces inciertas. Tal como se ha expuesto en párrafos anteriores, sin duda los problemas de la enseñanza son complejos por lo tanto requieren una concepción comprensiva de la enseñanza. Asunto que

exige de parte de los programas de formación el abordaje de la enseñanza en su complejidad y consecuentemente el desarrollo de capacidades de intervención que atiendan esta cualidad (Diker y Terigi, 1997).

Hacer frente a tal complejidad demanda modelos/perspectivas de formación que promuevan procesos de análisis y reflexión no sólo en relación con las cuestiones epistemológicas y didácticas, es necesario asimismo poner en análisis las prácticas y experiencias educativas de los sujetos.

Filloux (1989) enfatiza la dimensión personal de la formación orientada a promover un trabajo sobre sí mismo, “sobre las aptitudes, fantasmas y defensas”, y señala que formarse implica “una reflexión experiencial, sobre la experiencia que cada sujeto vive en el marco de su relación consigo mismo y con los estudiantes” (citado por Eisenberg, 1989).

Respecto a la reflexión sobre la práctica Donald Schön (1992) propuso una perspectiva de formación profesional que integra diferentes niveles. Plantea partir de una reflexión en la acción con el objetivo de reconocer y explicitar el conocimiento que se evidencia en las situaciones de práctica, saber no siempre susceptible de ser explicado y que resulta importante observar ya que de este análisis puede surgir un ajuste o mejora en la acción. También propone la reflexión sobre la acción, luego de que ésta ocurra, con la intención de objetivar la práctica y pensarla y la reflexión sobre la reflexión en la acción que implica una descripción verbal de la práctica.

Gilles Ferry (1990) expuso un modelo de formación centrado en el análisis cuyo objetivo es enseñar a analizar, esto es, a realizar un trabajo de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad, de cada situación educativa a fin de “comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades “(p. 77). Este modelo apunta a que los futuros docentes aprendan a decidir qué es lo que conviene enseñar de acuerdo a cada situación mediante el análisis

de las situaciones particulares en las que se tiene que intervenir, asunto que exige tomar distancia, jugar el doble juego de actor y observador. Esta tarea se da en un proceso y crea hábito al incorporarse como parte del trabajo de enseñanza. Para Ferry, el análisis no es sólo conocer la situación sobre todo implica interrogación y movilizar representaciones y expectativas, “compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso” (p.79).

En este sentido la formación tendría que proveer herramientas que posibiliten lectura crítica, problematización, interrogación, interpretación de las situaciones educativas, en especial, de las prácticas de enseñanza, así como de sus supuestos y racionalidades. Que posibiliten asimismo comprender estas prácticas “desde la perspectiva de quienes las construyen, implicándose en ellas desde una posición reflexiva y con sentido transformativo” (Edelstein, 2011, p.77).

Vaillant y Marcelo (2001) consideran el modelo de disonancia crítica en la formación de profesores, denominación tomada de Cochran-Smith. Este modelo también apunta a generar instancias reflexivas y analíticas, estos autores sostienen que “aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás” (p. 55). Proponen una mirada crítica y problematizadora de las formas de trabajo en el aula en relación con los contextos particulares.

Es probable que desde esta posición analítica, reflexiva y crítica se advierta sobre formas de trabajo pedagógico que se reproducen a pesar de que las condiciones escolares y sociales exigen otro tipo de intervención, poder impugnar el “saber pedagógico por defecto” (Terigi, 2012, p.17) aquel que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas. Enseñar a enseñar desde

un modelo reflexivo y crítico podría además ayudar a crear formas alternativas de enseñanza, dando lugar a una “invención del hacer” didáctico (Terigi, 2012, p.17).

Encuentro referencias de los egresados y profesores acerca de diferentes actividades de análisis y reflexión, éstas son muy destacadas por todos ellos, “(...) lo que me dio la carrera fue el análisis, hacer preguntas y reflexionar sobre cada situación” (E-RCA). Admiten que es una acción fundamental porque “(...) si no está este análisis y formación te llevas el colegio puesto” (E-DF). Reconocen que el profesorado les dio herramientas para poder hacerlo, destacan que aprendieron a mirar de un modo arriesgado, a hacer preguntas “(...) qué visión tiene uno, qué visión tienen otros” (E-RCA), a ser conscientes de su implicación “(...) qué piensan ellos y sienten en una situación educativa” (P-GG) o sobreimplicación (Loureau, 1991). Señalan como una de las condiciones el tomar distancia, “pararse lejos” para tener una mejor visión de las situaciones y entender, “(...) poder notar alguna conflictividad” (E-RM); “(...) las realidades comunicacionales que tienen los estudiantes hoy” (P-LG); “(...) la forma, que los chicos puedan aprender la temática” (E-DC).

Identifico diferentes objetos de análisis: la institución escuela, los contenidos de enseñanza, las perspectivas educativas, los aprendizajes escolares y sus condiciones, sus propios aprendizajes, sus saberes. Respecto de esto último comentan que lograron “(...) ir analizando cómo resultó nuestra intervención, cómo nos sentimos y qué no pudimos” (DF); “(...) analizar y evaluar su propio desempeño, reconocer los avances y progresos” (P-AP).

Se intenta “(...) tener cuidado de no caer en perspectivas instrumentalistas” (P-GG) que impiden reflexionar y poner en cuestión concepciones, opiniones, prejuicios que los estudiantes tienen sobre la escuela, la educación, la docencia.

Los modelos de formación que propician el análisis requieren de un tiempo y un espacio específico para este trabajo. Por ejemplo, la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje o

de experiencias educativas, no constituyen “una actividad más” separada del conjunto de los aprendizajes curriculares que lleva a cabo cotidianamente el alumno que se prepara para la docencia. Por el contrario, estas “vueltas reflexivas” -sobre los aprendizajes previos y en curso, sobre las perspectivas de los otros y la propia, sobre las prácticas de enseñanza, sobre la escuela vivida, deseada y requerida, sobre la biografía escolar y sobre el proyecto personal de ser docente, etc.- es una dimensión constitutiva de una propuesta formativa (Cols, 2009).

Se trata de poner en análisis las propias experiencias de aprendizaje haciendo foco no sólo en los conocimientos aprendidos sino además cómo se han aprendido, en un intento por cuestionar las relaciones que las personas establecen con los mismos. A partir de este análisis probablemente sea posible la construcción de otra relación con el saber (Terigi, 2011) que fortalezca a los futuros docentes en su capacidad de construir críticamente los conocimientos.

Mucho de lo que hace el docente en el aula tiene que ver con el saber tácito al que hice referencia cuando expuse acerca de los saberes/conocimientos en relación con la enseñanza, ese saber/conocimiento que se construye en el hacer cotidiano conformado por principios, criterios, pautas de trabajo, generalmente no explicitadas. A pesar del reconocimiento que se realiza de este saber, pareciera que no forma parte de los contenidos de enseñanza de los espacios de formación, al menos no se explicita. Tenti Fanfani (2013) problematiza esta cuestión al decir que no es pertinente enseñar ni aprender esta dimensión tácita de la enseñanza de la misma manera que se hace con los saberes formalizados, es decir, a través de formas discursivas. Propone otras estrategias que incorporen el ejemplo práctico, la imitación o la emulación, porque es un saber, un conocimiento, que solo se muestra en la ejecución. Al respecto dice que “para apropiarse del conocimiento tácito es preciso someterse a la autoridad de un maestro, es decir, a la tradición, aun cuando, en última instancia, cada uno debe descubrir sólo “el sentido justo de un acto de habilidad” (Polanyi, K., 1988, pág. 162 en Tenti Fanfani, 2013, p. 126).

En las carreras de profesorado los estudiantes se enfrenan con el saber tácito en los espacios de prácticas, cuando observan a los profesores y se someten a las exigencias de desarrollar clases. Tal vez habría que explorar qué reconocimiento de este saber se realiza en el contexto de la formación. Respecto de ello un profesor de la carrera recomienda un trabajo más profundo de “reflexión consciente ya que temo que no haya una conceptualización de esto, cierta objetivación” (P-DM).

- ✓ Los espacios de las prácticas profesionalizantes en tanto momento significativo de aprendizaje en relación con la enseñanza

En el momento concreto, las cosas son más complejas, más espesas, simplemente porque estamos ahí, inmersos en la historia e historias, enfrentados a nosotros mismos y a los demás (Meirieu, 2001, p.57).

“(…) para mí se dio un antes y un después de haber hecho las prácticas, haber ido al aula, la bisagra fue llegar al aula porque hasta ese momento nunca había tenido experiencia en ningún espacio de educación, algunas ayudantías en la facu, pero nunca estuve en una escuela, las últimas experiencias habían sido la de mi formación universitaria, por eso el momento bisagra fue cuando fuimos al aula” (E-GE).

Los espacios de prácticas

representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar. Los formadores de profesores deben preocuparse por este componente formativo por varias razones: en primer lugar, los profesores reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación, por lo que resulta de especial importancia analizar este componente formativo. En segundo lugar, aunque abunden las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen. En tercer lugar,

porque las prácticas de enseñanza se constituyen en el componente del programa de formación del profesorado más destacado para establecer relaciones entre las escuelas y la Institución de Formación. Una cuarta razón viene determinada por la necesidad de conocer las características del profesor tutor eficaz, así como de las relaciones con los alumnos en situación de práctica (Marcelo y Vaillant, 2001, p-46).

La relevancia de los efectos de los espacios de prácticas en la formación es indudable, como bien dice Gustavo Bombini (2012) estos espacios producen una experiencia que forma parte de la “memoria iniciática de los profesores”. Los egresados entrevistados confirman esta afirmación.

Por tratarse de una carrera de formación profesional es esperable que las prácticas se constituyan en el eje estructurante del curriculum. Cobra relevancia los conocimientos, destrezas, disposiciones, modos de pensar y valorar que remiten a este trabajo, a esta práctica social (Martinand, 1994).

De acuerdo con la formulación de Marcelo y Vaillant (2001) en mi estudio he prestado especial atención a los espacios de prácticas y también a aquellos que abordan contenidos solidarios con la tarea didáctica que tienen que realizar los practicantes en las instituciones educativas. Asimismo, fueron los mismos egresados quienes me obligaron a focalizarme en ello, la mayoría hace referencia a las prácticas cuando narran sus experiencias de aprendizajes significativas.

Marcelo y Vaillant (op.cit) retoman la diferenciación que sugiere Zabalza entre la práctica y las prácticas. La primera refiere al ejercicio profesional que desempeñan los docentes en los contextos de trabajo mientras que las prácticas constituyen las oportunidades que brinda una carrera o instancia de formación docente de conectarse, aproximarse a la práctica y de realizar una inmersión en situaciones o contextos característicos de la profesión a desempeñar, en este sentido, conecta a los futuros docentes con los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación disciplinar. Las prácticas acercan al estudiante a la *práctica*, contribuyen a su

aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica (Zabalza, 1989 citado por Marcelo y Vaillant, 2001). Esta distinción permite focalizar en la práctica como componente curricular de una carrera de formación, contenido que es trabajo en su doble dimensión como concepto y praxis. (Salgueiro, 2007). Reconocido en tanto contenido y componente curricular requiere propuestas específicas de enseñanza, no basta sólo con conectar a los practicantes con los espacios de trabajo y con quienes se desempeñan como docentes. La inmersión requiere llevar a cabo una serie de actividades formativas variadas y complejas, de observación, producción, acompañamiento y supervisión en el marco de un proyecto claramente explicitado. En este sentido “los formadores deberían planificar adecuadamente las prácticas para que éstas se conviertan en una ocasión para aprender” (Marcelo y Vaillant, 2001, p. 49).

Egresados y profesores mencionan las actividades que realizan en las prácticas, dan cuenta de un proceso de trabajo que exige observar la escuela, las prácticas escolares, las dinámicas áulicas, y las maneras de enseñar de los docentes orientadores, producir propuestas de clase, programas anuales, recursos didácticos, todo ello con mucho acompañamiento de los profesores de la cátedra y de los profesores orientadores de las escuelas. Es decir, revelan una serie de actividades formativas dentro de un encuadre de trabajo explícito que liga a los practicantes con el oficio de enseñar.

Es en las prácticas que este oficio adquiere significado, es el lugar privilegiado de producción y apropiación del saber pedagógico (Tezanos, 2007 citado por Vezub, 2016). Es ahí donde se desarrollan las habilidades para reflexionar en la acción y sobre la acción, es decir, aprender de la práctica profesional; es el momento, lugar, situación para construir el saber práctico. Es decir, en las prácticas no sólo se propicia “una comprensión profunda del significado de las acciones cuanto una construcción apropiada para tareas profesionales no sólo prescriptivas sino, fundamentalmente, configurativas” (Camilloni, 2009p. 14)

También se aprende a confrontar las emociones y sentimientos. Los egresados aluden a distintas sensaciones qué les produjo estar en un espacio “extraño” tal vez adverso, algunos comentan que cuando dieron su última clase se largaron a llorar “(...) no por algo malo o porque salió mal, sino de los nervios” (E-RM). Tuvieron que exponerse al juicio crítico de sus profesores y alumnos, situación que provoca ansiedad porque “(...) tener que estar frente al aula, hacerse escuchar, y escuchar, los hace enfrentarse con sus miedos e incertidumbres” (P-DM).

En la mayoría de los testimonios aparece el “temor” de que la clase se “desbande” y, sobre todo, el no ser escuchado. Llama la atención que un comunicador plantee este temor, se supone que tienen herramientas comunicacionales para entablar un diálogo y promover la escucha, como expresa un profesor:

“(...) en el campo de la comunicación se ha trabajado autores como Bajtin, como algunos otros que permite pensar la idea de diálogo como Paulo Freire, la idea del encuentro con el otro, y yo pienso que es muy difícil que no suceda esto en la clase... uno podría decir cuál es la posibilidad de que no lo puedan hacer, de que la clase sea un absoluto caos, que nadie te escuche que no se e entienda” (P-DM).

¿Por qué entonces tienen miedo? ¿Qué hipótesis construyen los practicantes sobre la práctica de enseñanza y sobre su propio desempeño? Reconocen que contar con herramientas comunicacionales no es suficiente, la enseñanza no sólo depende de ello.

A pesar que la incertidumbre es una característica de la enseñanza, los egresados y profesores reconocen que las prácticas ayudaron a “aminorarla”, fue posible anticipar algunas cosas y prepararse: “(...) para aquellas situaciones que pueden surgir en el aula al menos que ellos puedan anticipar alguna de ellas y que no lo sorprendan todas y que puedan haber anticipado y puedan haber pensado alguna respuesta para eso” (P-DM).

En las experiencias relatadas refieren al momento de preparación no sólo de la propuesta de clase, también aluden a una preparación mental y emocional “(...) para poder salir a escena, montar ese rol de la mejor manera posible” (P-DM).

En síntesis, aprender a enseñar exige vincularse con el mundo de las instituciones escolares, con las prácticas de referencia (Martinand 1994), son los escenarios en los que se construye el rol de profesor, es decir, son los contextos en los que se toma contacto con las experiencias de enseñanza que acontecen en las situaciones cotidianas, vincularse con los estudiantes en los contextos institucionales particulares. La enseñanza es un aprendizaje situado. Además, la enseñanza es acción, es práctica, intervención y se aprende a practicar y a intervenir tomando decisiones y operando en situaciones educativas “reales”. Las prácticas sitúan a los futuros docentes en el hacer y con el hacer, un hacer que es resultado de un diálogo sostenido con saberes contruidos socialmente en diferentes ámbitos y épocas. (Mercado, 2002).

Los practicantes se introducen en la comunidad de prácticos, con sus tradiciones, rituales, racionalidades, registros, problemas, normas, instrumentos, valores, símbolos. Todo lo anterior suscita interrogante y tensión en los espacios de enseñanza de las prácticas: ¿Hay que preparar a los futuros docentes como herederos o como agentes de cambio? ¿Formar en las tradiciones de las prácticas o en su crítica y transformación? (Cols, 2009). Terigi (2011) plantea una posición que tal vez concilie ambas tendencias, una formación que prepare para ser resistente a la práctica y a su vez ser permeable:

resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos...permeable en el sentido de dotar a los futuros profesores de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en las escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles. (p.131).

La tensión entre ser permeable a lo que está y ser resistente aparece con mucha fuerza en los practicantes de las carreras de profesorado. En el caso estudiado, es una problemática que se comenta y en cierto sentido, les ha provocado inquietud. Es una tensión provocada por demandas encontradas, entre lo que le exige la carrera de formación y lo que propone las prácticas de las instituciones en las que se interviene. En general los profesores de las carreras intentan introducir enfoques de enseñanza innovadores que en algunas ocasiones irrumpen el cotidiano escolar, “(...) es una tarea complicada porque pretendemos que desarrollen propuestas innovadoras sabiendo que no se puede ir contra la corriente, hay que ser respetuoso de ciertas maneras de trabajar en las escuelas y de la comunidad de prácticos” (P-LG).

Los egresados entrevistados reconocen el impacto que les produjo su primer acercamiento a las escuelas y contactarse con la práctica profesional del docente orientador, para algunos resultó inquietante porque “(...) la primera vez que te parás en el aula es un quiebre”(E-DC). J. H. C. Vonk (1983) y Simon Veenman (1984) hablan de shock de la práctica y shock de la realidad para ilustrar esta experiencia en su sentido problemático, en parte porque los sitúan en un escenario muy distinto a lo imaginado y deseado.

Los practicantes además enfrentan sus expectativas de lo que para ellos es la docencia y de lo que podrá ser su desempeño profesional con lo que efectivamente sucede y puede suceder en las situaciones educativas reales. Es una puesta en relación de la imagen de lo real y la imagen de lo deseable (Barbier, 1999),

“(...) es un momento en el que entra a jugar lo que aprendiste, lo teórico, lo que querés hacer, lo que podés hacer y lo que tenés que resolver en ese momento y no podés a ver para me fijo en el manualcito” (E-EC).

En otras palabras, las prácticas los enfrentan con la complejidad del trabajo de enseñanza y sus requerimientos, también con el sentido de la tarea, la responsabilidad, los límites y

posibilidades de una intervención pedagógica. Para algunos el inicio de la práctica estuvo acompañada de placer y al mismo tiempo de sufrimiento. Barbier (1999) explica que esta ambivalencia se desarrolla en el ejercicio de la práctica o en la imagen que uno tiene de sí mismo por esa práctica.

Enseñar la complejidad de la enseñanza como expuse anteriormente es posible a partir de dispositivos que promuevan la reflexión de las prácticas imaginadas, representadas, deseadas y actuadas. Terigi (2009), Davini (2011), Edelstein (2011), Ferry (1990), entre otros, proponen la alternancia entre espacios de prácticas con los centros de formación, promoviendo articulaciones entre teoría y práctica. Este diálogo lo justifica con claridad Gilles Ferry (1990):

Porque la práctica no es formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico... del mismo modo la sola actividad teórica no tiene valor formativo cuando se sitúa muy lejos de las restricciones de la práctica. (p.79).

Consecuente con el planteo de Ferry, Alicia Camilloni (2015) expone que en las instancias de prácticas ya no se trata de pensar en aprendizajes teóricos y prácticos,

en el aula, el futuro docente va a tener que aprender de su experiencia de práctica. Y aprender de la experiencia no es algo sencillo, no es algo que ocurra naturalmente. La experiencia no es algo que se acumula a través el tiempo, sino que depende de la capacidad de reflexión del docente... y reflexionar no es simplemente pensar... no es algo que vaya surgiendo de la práctica, es que justamente no debe depender de los emergentes que hay en la clase, sino que tienen que ser interrogantes preparados cuidadosamente (p.32-33).

Por lo dicho, las prácticas profesionalizantes requieren una programación específica que organice y secuencie las actividades que se proponen llevar a cabo en los potenciales contextos de trabajo y que contemple el modo de coordinar y acompañar estas instancias. En general se plasman

en “proyectos de prácticas”, la mayoría de estos proyectos integran principalmente dos actividades: la observación y la intervención.

La observación permite conocer el contexto y tomar contacto con las prácticas en contexto, aporta datos relevantes para la intervención, es decir, para organizar el trabajo pedagógico que se desarrollará en el contexto observado. En relación con la observación Gloria Edelstein (2011) recomienda un registro que articule mirada, escucha, lectura de modo que posibilite “pensar la clase” y “pensar la enseñanza” (p.193). Reconoce que los registros que se realiza de lo observado son una versión posible entre tantas otras ya que la incidencia de lo subjetivo es muy fuerte e inevitable, cuestión que amerita poner en análisis y trabajar de cara al diseño de la intervención. Respecto de esto último, esta autora plantea la necesidad de diseñar y evaluar diferentes alternativas, “poner en diálogo distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad y función de sujetos y contextos” (p.194).

La observación es también la oportunidad para entender procesos de construcción subjetiva, siempre y cuando el observador no se empecine en buscar regularidades y frecuencias que pongan en riesgo lo singular de cada situación. Un recurso necesario es romper el automático de la mirada que pretende confirmar y verificar, obstinada más en controlar que en conocer (Nicastro, 2011). Sandra Nicastro propone “revisitar la mirada sobre la escuela”, revisitar y observar situacionalmente. Su invitación demanda renunciar a la comprensión total y completa de toda situación y práctica. Motivos de esta renuncia no faltan: la complejidad de las prácticas y de los espacios escolares, la imposibilidad de la omnipotencia del observador, la existencia de múltiples versiones sobre la comprensión/interpretación de una misma situación. Porque como dice Meirieu (2001):

En educación, nunca conozco lo real, lo busco, o aún mejor busco en lo real, los signos, los indicios, los puntos de apoyo, todo lo que me permite articular, aunque sea muy

modestamente, mi proyecto educativo según lo que descubro sobre aquellos que me han sido confiados (p.37).

Egresados y profesores narran lo que realizan en las prácticas, coincidentes con lo que generalmente proponen las carreras de formación, una etapa de observación y el momento de intervención. Resuena en los relatos varias de las cuestiones que expone Gloria Edelstein (2011). Los egresados hablan de un aprender a mirar, de registros que habilitan la reflexión y mirar de otro modo, captar lo dicho y lo no dicho, que lo que captan uno y otro no es lo mismo, reconocen la incidencia de su subjetividad en la observación, registro y análisis.

Quien observa también se expone al murmullo/inquietud de los otros que están ahí o a la ignorancia. Los egresados hablan del impacto de su presencia, plantean el lugar incómodo de ser observadores no participantes. Situación que les informa de la ambivalencia de su rol, “ni somos estudiantes ni docentes”, son un sujeto que está ahí mirando, mudo y tomando notas. Confiesan que se preguntaron ¿qué hago acá?

Algunos comentan que al principio les pareció una pérdida de tiempo, escribían todo, les costó mucho identificar aquello que era relevante a pesar de que contaban con algunos criterios trabajados en las clases del profesorado, no obstante, en el momento de observar “fueron llevados” a mirar sin rumbo, a prestar atención a cosas que tenían que ver con ellos, con sus historias, sus sentimientos y emociones. Resulta interesante la sensación de “estar pedido” que expresa un egresado.

Reconocen que la etapa de observación fue un momento fundamental y privilegiado, les permitió adentrarse en ese mundo complejo que compone la clase y el aula, algunos cuentan que solicitaron realizar más observaciones de las que les exigía el proyecto de prácticas

En el transcurso aprendieron a focalizar en los aspectos significativos para sus intervenciones inmediatas. Registraron comportamientos de los estudiantes- si participan y cómo-

y de las rutinas, por ejemplo, si están acostumbrados a tomar notas, si se les exige llevar carpetas. Algunos expresan que les fue útil para “(...) encontrar el punto entre aquello que los hace trabajar y lo que lo traban” (E-EC).

Como se expuso de la observación rescatan datos muy importantes, en esta tarea los profesores los ayudan con preguntas con la intención de que, a identifiquen aquello que es significativo para sus prácticas. Los profesores otorgan un valor al registro que van realizando los practicantes cada vez de manera más sistemática los cuales les permite “(...) imaginar y hacer algún tipo de anticipación, imaginar la posibilidad que puede no salir bien algo y por eso tienen un plan b y están preparados para el plan b y no los sorprenden tanto”(P-DM).

Luego de esta instancia se les propone elaborar la clase que generalmente “(...) se parece mucho a la clase que ellos han observado, o que han vivido previamente” (P-AP). Las clases que van diseñando son analizadas y los profesores instan a su revisión, se les plantea que “(...) una clase puede ser así y puede ser de esta otra manera” (P-AP).

La instancia de intervención que implica estar en el aula y hacerse cargo de la clase, como ya se ha señalado, es el momento más dramático y significativo de la formación ya que los confronta con la profesión y los expone ante los otros, provocando en algunos la sensación de fragilidad y vulnerabilidad (Edelstein, 2011). Sensación corroborada por uno de los profesores:

“(...) en esos espacios se dan cuenta de la dimensión de la tarea, que eso no funciona cuando se encuentren con los otros sujetos, los estudiantes...cuando van a la escuela y se encuentran con los pibes y actores de la escuela, todo esto los hace tomar conciencia de la verdadera dimensión de la práctica que no es sólo construir un trabajo escrito, resolver un texto o elaborar un textito...” (P-DM).

Momento que está fuertemente atravesado por la lógica evaluativa, en “términos de calificación-descalificación” de los desempeños pedagógicos de los practicantes y que determina su aprobación y acreditación.

La instancia de intervención se complejiza cuando se les exige a los practicantes el desafío de introducir formas creativas de trabajo en el aula. Como ya he señalado antes esta exigencia provoca tensión, en muchos casos produce conflicto y contradicción ya que el mandato de innovar choca con las experiencias educativas de las biografías escolares de los practicantes y a veces también con lo que vivieron y observaron de los propios docentes orientadores y/o formadores.

Un rasgo que aparece en los relatos es “el otro”, compañero y profesores. Porque las prácticas se realizan con otros, en el seno de un equipo, si bien integra momentos de desempeño individual los egresados notan el respaldo, andamiaje, mediación de los otros. Podría decirse que subyace en este modo de proponer las prácticas una perspectiva sociocognitiva del aprendizaje ya que “se entiende como un sistema en el cual el camino individual indisoluble requiere de la participación social y colaborativa de otros” (Davini, 2015, p.40).

Lea Vezub (2016) hace referencia al otro “formador” cuando verbaliza los cuestionamientos que surgen en las discusiones sobre la formación en los espacios de prácticas, tales espacios ponen al descubierto la dificultad de los formadores, no sólo de los profesores de prácticas, también de los otros espacios o campos de formación porque

coloca a los formadores en los límites de su propia tarea y profesión. Sus estrategias y herramientas pedagógicas son desafiadas cuando tienen que corregir/ reparar la planificación de los estudiantes o ayudarlos a que sean coherentes con su teoría pedagógica en el aula y la sostengan con el grupo-clase que les tocó o a pesar de él. En esos momentos los formadores se sitúan, como el artesano de Sennet, en los límites de su oficio: tienen que explorar las herramientas de las que disponen, enfrentar los obstáculos, imaginar nuevos

usos para los recursos disponibles, cambiar la función de alguna herramienta, crear nuevas técnicas, usarlas de manera «sublime» para resolver la dificultad (p. 10).

Se desprende de los relatos de los profesores las dificultades mencionadas por Vezub (2016) que desafían su oficio de formador. Remiten a la tensión entre corregir/evaluar y acompañar un practicante como dos acciones que parecen contraponerse. Un profesor problematiza el significado de acompañar y sus límites, asunto que no está saldado. Surge como preocupación tener que resolver abordajes de la formación, sobre todo en relación a la enseñanza, una perspectiva que los acerque a los practicantes al trabajo didáctico, trabajo que suponen tendría que haberse realizado en los otros espacios de la carrera.

Acompañar supone “hacer un trabajo de conversación” (Camilloni, 2015) con el docente del aula, con el coordinador de práctica y el compañero, a partir de las preguntas, inquietudes, dudas que se plantean en torno al trabajo pedagógico.

Acompañar no es sólo estar presente, ser una “sombra”, es una presencia que incita un trabajo de producción y reflexión, de preparación para el ejercicio profesional que supone autonomía. Así lo expresan los profesores:

“(…) me preocupo que ellos hayan incorporado esas preguntas como propios y que sean ellos mismos los interlocutores y que puedan generarse buenas preguntas en lo que están armando, si hay algo que tratamos de hacer es que ellos aprendan a generarse esas buenas preguntas para que ellos puedan hacerlas cuando nosotros ya no estemos con ellos en diálogo” (P-DM).

De acuerdo con los relatos de los profesores, ellos consideran que es necesario construir un vínculo pedagógico de acompañamiento, que implica sostener a los practicantes en función de lo que requiere, necesite cada uno. Esta aseveración coincide con los resultados del estudio “Dimensiones del saber profesional. Su estudio y aportes a la formación”, realizado por Lea Vezub

(2016), una de sus conclusiones es en relación con la valoración que realizan los formadores de su tarea: En los espacios de la práctica, se visualizan a sí mismos en una tarea en la cual enseñar a enseñar implica sostener al otro, realizar un trabajo personal que reconoce las subjetividades y alteridades puestas en juego” (p.9)

Los profesores de taller de prácticas dan muestras de llevar a cabo un acompañamiento en este sentido, logran crear un vínculo que ofrece sostén, apoyo, respaldo, una presencia cercana, “(...) en el aula está la profe y el profe tutor, teníamos un margen, un respaldo...si se te quemaban los libros alguien te iba a rescatar, eso da tranquilidad” (Grupo focal).

Los profesores de taller de práctica docente no obstante, cuentan sus dudas sobre el alcance de su rol, la disyuntiva que se les presenta es “(...) cómo los acompañamos sin tener que nosotros resolverles lo que tienen que hacer y cómo lo pueden hacer” (P-LG); “(...) cómo animarme a ir retirándome un poco y a ver qué surge” (P-AP).

La formación práctica es un asunto complejo, Cristina Davini (2015) señala la necesidad de incorporar espacios de aprendizaje en las prácticas a lo largo de toda la carrera como trayecto educativo progresivo. Además, es necesario que las distintas instancias del curriculum de formación, no sólo las prácticas, propongan experiencias cercanas al desempeño profesional que serían posibles o exigibles en el trabajo que realizan los distintos formadores de futuros profesores (Terigi, 2011). Dicho de otro modo, la formación práctica no debería recaer solamente en los espacios de prácticas.

Las afirmaciones de Davini y Terigi apuntan a la organización curricular de la formación de profesores, invitan a pensar las articulaciones que son indispensables realizar en el transcurso de la carrera y entre sus espacios formativos. Sin embargo, como apunta Davini (2015) “no basta con incluir espacios de práctica a lo largo de la formación, si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado”

(p.143). Su apreciación sugiere poner en análisis la didáctica que subyace en estos espacios, qué se enseña y cómo son aspectos a reconsiderar, problemática que abordaré en breve.

Identifico intentos en los relatos de los profesores a cargo de otros espacios curriculares por vincular las actividades que ellos proponen con el campo de la práctica.

“(...) Hacemos esfuerzos acompañando los procesos desde la cátedra lo que en hasta ese momento es central para ellos que es esta cuestión iniciática en algún sentido de convertirse en profesores, en situarse como practicantes haciendo ejercicios de enseñar, de gestionar una clase, creo que vale la pena desde la cátedra nuestra ir acompañando este proceso y no generar algo paralelo” (FC).

“(...) en algunos casos les digo que construyan la situación sobre algo que vienen haciendo en el espacio de la práctica” (P-GG).

Un egresado alude a experiencias de articulación entre cátedras:

“(...) en las prácticas trabajamos sobre lo mismo en todos los espacios, llevamos lo visto en las materias a las prácticas, cuando trabajamos culturas trabajamos sobre los estudiantes de las prácticas, con herramientas pedagógicas igual, qué objetivos pedagógicos tienen que tener, las herramientas que penamos tenían que ver con ese grupo” (E-DC).

Los esfuerzos de articular y vincular las propuestas de cátedra con las prácticas son acciones aisladas que dependen de la voluntad del profesor, no estarían contando con el respaldo de una planificación institucional que exija la integración entre espacios curriculares con foco en el trabajo de prácticas. De acuerdo con los testimonios de los egresados, todavía prima la lógica de reducir este trabajo a los espacios de prácticas.

“(...) en el único espacio en el que al menos yo experimenté lo que es la práctica docente es en las prácticas... tener que enseñar algo específico...sólo en las prácticas experimenté qué es enseñar” (E-EC).

Las tareas de escritura involucradas en la formación docente

“(…) Nunca pensé en darle tanta importancia a la escritura. Durante el cursado escribí más de lo que creo haber hecho en el resto de mi carrera. Escribí mucho y en diversos formatos que nunca había usado antes. Cuando le comenté esto a un docente en ejercicio desde hace años, me dijo “y no sabés todo lo que vas a escribir si laburás de profesora”. Así que entiendo que esto también es un aprendizaje valioso”. (E-RM).

Esta afirmación la realiza un egresado en el momento de narrar experiencias significativas de aprendizaje durante la carrera. Expresa el lugar de la escritura en la formación y en el trabajo de un profesor.

La actividad de escritura está muy presente en las carreras de profesorado no sólo por el papel epistémico que cumple sino además por ser un recurso fundamental para el ejercicio profesional. Esta temática es objeto de estudio de la investigación “Prácticas de escritura en contextos de formación docente inicial y en primeras inserciones profesionales de estudiantes/egresados de Profesorados en Comunicación Social y en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba”³⁵ que un grupo de profesores-investigadores de esta

³⁵ Proyecto Consolidar Convocatoria 2018-2021. Aprobación y financiamiento de Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba- Argentina. Una serie de preguntas orientan la indagación de su objeto de estudio: ¿Qué prácticas de escritura son demandas a los estudiantes en las etapas avanzadas de la formación docente inicial particularmente en espacios curriculares que asumen la práctica profesionalizante? ¿Qué valoraciones y sentidos le otorgan docentes y estudiantes en el ámbito formativo y ya como egresados en el ámbito profesional? ¿Qué dificultades y logros visualizan? ¿Qué vinculaciones tienen las TIC y la multimodalidad con las prácticas de escritura realizadas en el ámbito de formación avanzado y, luego, en el profesional en función de los requerimientos de ambos contextos? ¿Cómo se relacionan/ recuperan/recrean las experiencias escriturales de esa etapa formativa en las primeras inserciones profesionales? ¿Qué variaciones pueden reconocerse en las prácticas de escritura según las particularidades de la enseñanza en cada uno de los campos disciplinares?

La investigación está en proceso de desarrollo, los resultados alcanzados hasta el momento plantean el tipo de relación que la carrera propone respecto de la escritura, para los estudiantes es diferente y novedosa. La diferencia está en la relación que proponen establecer con los textos que operan como lecturas, no se les exige repetir sino recrear, reconocen que se los convoca a una producción más de autor. Los géneros que se trabajan en el marco de la formación, son textos polifónicos en tanto se van construyendo con las discusiones y cruces de las voces de los y las estudiantes con las voces docentes tanto de la Cátedra como orientadores, de autores, de sus propios compañeros/as. En este

universidad venimos desarrollando a partir del año 2018 con la intención de describir y sistematizar prácticas de escritura requeridas a los estudiantes en espacios curriculares vinculados a las prácticas profesionalizantes. Fundamenta nuestro interés la diversidad de géneros de escritura que se proponen en estas carreras así como los distintos contextos de producción y circulación y sus diferentes propósitos.

Advertimos que la práctica de escribir supone pasajes: de la escritura y lectura de un campo de conocimiento a otro, de la escritura y lectura de géneros de la esfera académica a géneros de escritura propios de las prácticas en contexto de trabajo. Esto último implica aprender a escribir en un formato cuyas reglas de producción y propósitos resultan diferentes a la escritura de tipo académica (Castagno y Salgueiro, 2017). Requiere de los cursantes diferentes usos del lenguaje, el ajuste a reglas de composición, la clarificación de los propósitos y destinatarios, vincularse con distintos tipos de fuentes -empíricas, bibliográficas, etc.- y el reconocimiento de su inscripción en un sistema de actividades del que forman parte esos textos (Bazerman, 2010, 2012, Camps y Catelló, 2013).

En los espacios de prácticas se prioriza la inclusión de los géneros de escritura vinculados al trabajo pedagógico. Entre ellas se destaca la escritura de propuestas de enseñanza y en los últimos años, la narrativa de prácticas. Gustavo Bombini (2012) refiere a estos dos tipos de escritura o géneros, una escritura acerca de lo que se propone enseñar en la clase y una escritura para sí o

sentido, estos géneros tensionan con la tradición escolar y académica de que los escritos son las producciones que de alguna manera cierran las instancias de aprendizaje (Bombini y Labeur, 2013). Escribir textos polifónicos como registros y reflexiones de prácticas, planes de clase, etc. abre diálogos y procesos de pensamiento que no se desarrollan en soledad y que además se constituyen como provisorios. Es en la escritura que se puede reconocer el aprendizaje, la construcción de conocimiento que se va produciendo. También es posible reconocer que hay otros escritos que son de producción individual, son escrituras que si bien implican una elaboración personal y una búsqueda de la propia voz autorial. Son escrituras que surgen luego de las clases y las lecturas de textos y que se realizan y se entregan para ser evaluados por el docente. Es en esa instancia de evaluación que algunos docentes deciden incluir retroalimentaciones que permitan iniciar un diálogo, con revisiones y reescrituras que enriquezcan los procesos de aprendizaje. Se constata que los diferentes tipos de escrituras demandados en la carrera exige considerar el tiempo para su resolución y los modos de acompañar esta práctica por parte de los formadores.

autoinforme que intenta reconstruir experiencias y vivencias de las prácticas y reflexionar sobre ellas. Destaca el potencial formativo de la escritura en relación con la construcción de la identidad profesional, así como en relación con “un conocimiento más minucioso de la compleja situación de enunciación que es el aula” (p.12).

De acuerdo con el enfoque pedagógico de la carrera y en particular con la concepción de enseñanza, la escritura de propuestas didácticas puede proponerse como una planificación cerrada bajo formatos preestablecidos o una producción que asume formas diversas y abiertas. Respecto de esta segunda opción hace tiempo Gimeno Sacristán (1991) influenciado por el pensamiento de Stenhouse proponía considerar la planificación como hipótesis de trabajo, una propuesta abierta al escrutinio y a la contingencia. Por su parte Bombini (2012) plantea esta tarea a partir de la escritura de un “guion conjetural” una guía para la acción pedagógica, en tanto guion, éste se modifica, ajusta, se recompone en virtud de las situaciones educativas. Desde esta segunda perspectiva la producción se constituye en una posible versión que se irá ajustando en la marcha a través del diálogo que se establece con quienes acompañan el proceso de práctica y en relación con lo que va aconteciendo.

La escritura de planificaciones didácticas supone un fuerte trabajo de pensamiento, de aproximación y de elaboración en torno al “quehacer” como enseñantes, se trata de formular modos de intervención que en muchos casos son invenciones ya que proponen formas de trabajo no pensadas y realizadas anteriormente.

Esta escritura en los espacios de formación comporta rasgos particulares. Por un lado, generan situaciones que implican desdoblamiento y articulaciones de tiempos, roles y prácticas:

El practicante escritor es autor y destinatario al mismo tiempo; a su vez la escritura debe ser articulada en torno a los tiempos de la formación y los del ámbito profesional donde se pondrá en juego; los practicantes tienen que asumir una doble posición: la de alumnos a la

vez que de enseñantes en un entorno de actuación determinado; estas prácticas además los ubica simultáneamente como lectores y escritores. Leen y escriben en torno a determinados documentos que operan como contextos anidados en los que situarán su intervención: los diseños curriculares, los proyectos institucionales, la planificación anual del profesor orientador. “Leen” /observan y registran la actividad en aula y la capturan/estabilizan a través de la escritura sobre la cual vuelven para pensar y realizar otros escritos que les permitan anticipar/ configurar cómo será la clase que ellos realizarán. En este juego de leer para escribir y escribir para leerse y ser leídos por otros los practicantes van construyendo su identidad como autores enseñantes (Castagno y Salgueiro, 2017, p. 25.).

A su vez demanda considerar quiénes son los otros que van a leer los escritos, en otras palabras, ¿para quién se escribe una planificación? La respuesta convoca a varios destinatarios. Por un lado, el practicante escribe para sí, ya que a través de esta tarea ordena ideas, pone en claro posicionamientos teóricos, epistemológicos, repone conceptos discutidos/trabajados en los espacios de formación, es decir, actividades que muestran la función epistémica que cumple la escritura para el estudiante de profesorado. Asimismo, la escritura permite al practicante ordenar su intervención, en este sentido, desempeña un rol de sostén-respaldo para la práctica profesional. Pero hay otros destinatarios, los compañeros de prácticas, los estudiantes de los espacios de prácticas y los profesores orientadores y de la carrera. La lectura que realizan estos últimos destinatarios es una lectura principalmente evaluativa, que incide en la acreditación del practicante, al menos suele ser uno de sus aspectos.

Según los datos relevados en mi tesis, la impronta evaluativa de esta producción genera en los practicantes ansiedad, desencanto, fastidio, cuando sus propuestas “no pasan la prueba” y deben reescribir o “barajar de nuevo”.

Escuchar/leer y documentar/registrarse la clase del profesor del ámbito donde efectúan la experiencia para escribir/decir luego la clase compromete aproximaciones sucesivas a un género profesional en clave de formación que requiere ser explicitado en sus reglas compositivas, en la construcción de sentido como así también en la propia voz autoral de los estudiantes futuros profesores. El aprendizaje de un género no implica solo identificar los rasgos compositivos sino una forma de hacerse partícipes de una comunidad profesional.

En síntesis, la complejidad de este tipo de escritura radica en la confluencia de posiciones: como lectores y escritores, como estudiantes y profesionales en múltiples inscripciones, la del contexto disciplinar, la del contexto pedagógico y didáctico y la del contexto de actuación profesional en el que realiza la tarea pedagógica. Lo dicho requiere un trabajo explícito desde la enseñanza que acompañe esos pasajes de una posición a otra y de un contexto “a otro /” en “otro. Se trata de un proceso no exento de conflictos y tensiones por cuanto requiere articular lógicas, tiempos y expectativas que regulan ambas esferas: la profesional y la de formación.

Las referencias sobre esta actividad de parte de los egresados refuerzan la perspectiva de aprendizaje explicitada en este marco conceptual, el aprendizaje es situado y se logra en el seno de una comunidad. Los egresados comentan cómo aprendieron a escribir las planificaciones, apropiarse de este género profesional. Lo hicieron en el seno del grupo de prácticas coordinados y acompañados por los profesores y en relación con una práctica particular que tenían que llevar a cabo y que era su responsabilidad. Relatan las dificultades que tuvieron que afrontar, entre ellas pasar en limpio de manera clara, precisa, en lenguaje didáctico, cómo trabajar el tema que les tocó enseñar con los estudiantes. En este proceso se dieron cuenta de la complejidad de esta escritura, la mayoría acuerda que les costó mucho. Sin embargo, reconocen que, a pesar de lo “engorroso” que fue escribir, les permitió adentrarse en una de las tareas fundamentales de un profesor.

Un comentario aparte merece la escritura como narrativa de prácticas. La vinculación entre narración y docencia es un asunto que hace años se viene planteando a partir de los aportes de la etnografía.

Se reconoce que la narrativa en la formación docente es un recurso valioso para producir conocimiento sobre la enseñanza, para hacer inteligibles las prácticas y sus fundamentos, para sí y para los otros, lo que permite reconstruir conocimiento práctico y generar a su vez conocimiento pedagógico. En este sentido las narrativas “proveen la columna vertebral y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas... el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje” (Mc Ewan, H. y Egan, K, 1998, p. 18).

A través de la escritura es posible dialogar con las historias propias y ajenas, con las decisiones y acciones que cada uno lleva adelante. Es una escritura que se aleja del canon académico, habilita una mirada subjetiva y propia de los hechos, situaciones, sujetos al recuperar las experiencias vividas con el propósito de arriesgar interpretaciones que las tornen significativas, la estructura narrativa posibilita la emergencia de una voz y de una mirada que presenta una determinada construcción de la realidad (Colussi, 2012).

Narrar las prácticas como docentes es una manera de ahondar en lo complejo de la acción educativa, a través de ella se arroja luz sobre los acontecimientos fortuitos e inesperados que ocurren en las instituciones educativas, sobre los diversos y cambiantes contextos en los que unos y otros trabajan; posibilita encontrar discontinuidades, contradicciones y configuraciones individuales únicas, abre a lo singular de una práctica, a las distintas formas de un hacer.

Los egresados valoran la actividad de narrar la práctica inmediatamente después de haberla realizado, dicen que fue un momento de reflexión sobre lo escrito y sobre lo hecho, de pensar de

nuevo esos momentos para hacer ajustes sobre la propia práctica, sobre los conocimientos y sobre las motivaciones de los sujetos –estudiantes.

Admiten que fue una experiencia de aprendizaje, de reflexividad, de volver hacia atrás para pensar, revisar y poner en palabras pensamientos, significados, sentidos.

La acción de narrar es un acontecimiento de formación y transformación, el narrador-escritor toma nota de que no es la misma persona que el personaje que está en la historia, y tampoco es el mismo que el escritor que inició la escritura. La narración da cuenta de la transformación y transformaciones que se van produciendo en el transcurso de una experiencia, por ejemplo, llevar a cabo una práctica profesional.

Los sujetos aprendices de las carreras de formación docente

“(...) después de tanto estudio, de haber estado tanto tiempo ocupando el aula como estudiante, tenés que estar ahí como docente...” (E-JM).

Los estudiantes de las carreras de formación docente

a la vez que anticipan una práctica profesional que todavía no se concreta, siguen respondiendo a una práctica de sujeto en formación...no ser docente todavía, pero ocupar ese lugar; ser alumno, sujeto de evaluación constituyen a los practicantes como lugar de conflicto entre esas dos lógicas (Bibbó y Labeur, 2012, p.75).

Bibbó y Labeur aluden a una de las situaciones que se detectan en las carreras de profesorado, la indeterminación del lugar que ocupan los estudiantes. Su posición es dual sobre todo en el último tramo de la carrera, especialmente durante el desarrollo de las prácticas y residencia, instancia que los obliga a desempeñarse como docentes al mismo tiempo que siguen siendo alumnos. Es decir, se les exige que en un tiempo muy acotado piensen y actúen como profesores cuando en simultáneo son estudiantes.

Esta situación la corroboro a partir de los datos que he relevado en mi estudio. Los egresados experimentaron la ambigüedad de su posición, notaron la “confluencia de roles”, circunstancia que demuestra la doble lógica simbólica e institucional que los atraviesa:

“(…) mientras sos estudiante, sos profesor en la práctica, pero luego volvés al aula del profesorado y seguís siendo estudiante para hablar de lo que fue ser profesor” (Grupo focal).

“(…) en el aula sos el profe, pero también se aprende... uno no deja de ser estudiante” (E-RM).

La dualidad de posiciones repercute en la autopercepción de los cursantes y en el alcance de su accionar como practicantes y lo que se espera de ello. Un aspecto que incide en esto último es la responsabilidad que supone llevar a cabo un trabajo de intervención pedagógica.

Como es de esperar prevalece la posición de estudiantes a pesar que en los lugares de prácticas se los llame “profesor”. Los egresados refieren a la contradicción entre ser invocado de esa forma y su autopercepción, les resulta impactante cuando los profesores los reconocen como “colegas” ya que los colocan en un lugar de paridad a pesar que aún no han finalizado la carrera.

“(…) uno no se siente profe, pero quizá sí para ellos porque estás impartiendo conocimiento... eras la profe y esto que te parás delante de los chicos y ellos te están viendo” (Grupo focal).

“(…) desde el primer momento en que nos presentaron ya éramos profes...aunque yo no lo sentí así” (E-DF).

En tanto estudiantes requieren de dispositivos de acompañamiento en los contextos de prácticas. Los egresados refieren a la necesidad de contar con el apoyo del profesor formador y profesor –orientador para resolver las situaciones de prácticas quien

“(…) si se te quemaban los libros alguien te iba a rescatar, eso da tranquilidad...ahí estaban los profesores de la cátedra y el titular” (E-EC).

Las prácticas que se desarrollan en estas carreras son intervenciones acotadas. Si bien se asemejan al trabajo que realiza un docente, no lo es desde el punto de vista de su continuidad y permanencia, así como de su alcance. Los practicantes tienen que cumplir un plan que delimita las actividades de intervención, generalmente en él no se integran todas las tareas que se le demanda a un profesor en ejercicio. Situación que manifestaría que no son docentes aún. Para la mayoría de los egresados, las prácticas son como un juego: “(...) yo me sentía estudiante jugando a ser profesora un ratito, soy un ratito profe y después vuelvo a ser estudiante” (Grupo focal).

No son una “*situación posta*” significando con ello que no representan “la realidad” del trabajo docente. Consideran que sólo serán profes el día que estén en el “barro”, cuando vivan y afronten las vicisitudes cotidianas del ejercicio de ese rol.

En tanto estudiantes a su vez están atravesados por la lógica evaluativa, en especial, ligada a la acreditación a los fines de obtener el título que legitime el ejercicio profesional. En los testimonios de los egresados aparece claramente el componente evaluativo como aspecto que informa que son estudiantes, “(...) yo me sentía más estudiante porque una parte de mi cabeza me decía te están observando, evaluando” (E-DC)

Los practicantes deben integrarse a una actividad profesional que supone responsabilidad, ésta interpela la ambigüedad de la posición del estudiante-practicante ya que su acción en los espacios escolares produce algún efecto más allá del tiempo que ésta dure. Si bien predomina el estatus institucional de estudiante, como dice un profesor “en la práctica no pueden comportarse como ese estudiante que pretende safar la cursada” (P-DM). Los formadores observan que es un aspecto que tienen que trabajar en profundidad, la responsabilidad en ese espacio de intervención, “(...) ellos tienen que hacerlo, aunque sea en el rato en que ellos están” (P-DM). Los profesores de los espacios delegan la responsabilidad en los practicantes de la enseñanza de algunos contenidos y por ende del aprendizaje por parte de los estudiantes, contenidos que no siempre se

retoman, cuestión que como expresa un egresado “(...) te pone en tensión porque es una responsabilidad porque vos no continuas con ese curso no tenés la posibilidad de retomar necesariamente” (Grupo focal). Podría decirse que la responsabilidad que asume un estudiante-practicante es limitada en gran parte por el tiempo que dura la intervención, probablemente no haya oportunidad de constatar y evaluar los efectos de la acción.

Llegar a ser y sentirse profesor es una meta cuyo logro lleva tiempo, no se alcanza en el transcurso de una carrera ni a partir del título académico. Los testimonios ponen de manifiesto la complejidad de la construcción de esta identidad. La enseñanza es una práctica de mucha carga y responsabilidad, asumir esto exige preparación y estudio, pero sobre todo transitar experiencias, “estar en el barro”, supone un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (Sloan, 2006 citado por Marcelo, 2009, p.38).

En el caso de los que cursan el profesorado como segunda carrera, la construcción de la identidad docente es un proceso complicado porque a la ambigüedad de la posición institucional-ser estudiante al mismo tiempo que docente, se suma la identificación con la formación anterior y con el rol profesional que ésta habilita,

“quizá a nosotros hay algo que nos cuesta aprender, a construir esta identidad por eso nos cuesta ejercerla...quizá porque es una carrera secundaria, una segunda carrera...somos profesores o comunicadores, qué predomina más...” (Grupo focal).

CAPÍTULO 5

APRENDER A ENSEÑAR EN UN PROFESORADO DE MODALIDAD CONSECUTIVA: APRENDIZAJE – PASAJE/S

En este capítulo haré referencia a la especificidad de los aprendizajes en relación con la enseñanza en el marco de una carrera de profesorado de modalidad consecutiva o de complementación curricular. Se caracterizan los aprendizajes como pasaje/s, se alude a los tipos de pasajes y a dar clase en tanto rito de iniciación y rito material, conceptos tomados de la teoría de rito de paso de Van Gennep (2008).

5.1 Aproximación conceptual

La vida individual, cualquiera que sea el tipo de sociedad, consiste en pasar sucesivamente de una edad a otra y de una ocupación a otra. Allí donde tanto las edades como las ocupaciones están separadas, este paso va acompañado de actos especiales, que por ejemplo en el caso de nuestros oficios constituyen el aprendizaje... Todo cambio en la situación de un individuo comporta acciones y reacciones entre lo profano y lo sagrado, acciones y reacciones que deben ser reglamentadas y vigiladas (...) Es el hecho mismo de vivir el que necesita los pasos sucesivos de una sociedad especial a otra y de una situación social a otra... Ya cada uno de estos conjuntos se vinculan a ceremonias cuya finalidad es idéntica: hacer que el individuo pase de una situación determinada a otra situación igualmente determinada. Al ser el mismo su objeto, es del todo necesario que los medios para alcanzarlo sean, si no idénticos en los detalles, al menos análogos, modificándose, por lo demás, el

individuo, puesto que va dejando tras de sí varias etapas y franquea varias fronteras (Van Geneep, 2008, p.15-16).

“(…) las prácticas son un paso previo a ser profesor ... es como un paso en etapas, primero fue estar frente al aula con tus compañeros, después estar sola, lo que viene es llegar a la situación “posta”, pasaste el entrenamiento, lo aprobaste, y sos pero las cosas van a ser posta cuando haya que salir ahí, cuando te digan arrancá...” (Grupo focal).

De la lectura de los resultados preliminares, la discusión y revisión de las categorías propuestas respecto de los aprendizajes alcanzados por los egresados, identifiqué elementos que indican el carácter de experiencia en términos de “eso que me pasa”, la vivencia de paso, pasaje, recorrido, “una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa” (Larrosa, 2009 p. 14, p.17).

Todos los egresados de manera explícita o implícita dan cuenta de algún tipo de paso ya sea de un estado/estatus a otro, de una situación a otra, de un lugar a otro, constatación que me llevó a plantear la idea de aprendizaje como pasaje/s.

Cabe aclarar que la noción de pasaje/s se constituye en un concepto multidimensional, es decir, es objeto de estudio de diferentes campos disciplinares: sociología, psicología, pedagogía, antropología. En mi estudio recupero principalmente los aportes de Arnold Van Gennep (1908) a partir de los cuales es posible elaborar una conceptualización centrada en la particularidad de los aprendizajes alcanzados en la carrera de formación de profesores en estudio, cuestión que plantearé más adelante. Primero intentaré sintetizar el planteo general de Van Gennep.

En el año 1909 este etnólogo francés de origen alemán da a conocer los resultados de un estudio minucioso acerca de los ritos³⁶destacando la cualidad de pasaje. Propone una clasificación

³⁶ Dichos resultados fueron publicados en el libro “Les rites de passage”, traducido y editado en diferentes lenguas y países.

y descripción considerando por un lado las vinculaciones y semejanzas entre los ritos y por otro el sentido que se le otorga a los mismos. En el prólogo de su obra³⁷ explica

Las descripciones detalladas y los trabajos monográficos referentes a los actos mágico-religiosos se han acumulado durante estos últimos años en cantidad lo bastante elevada como para que pueda parecer oportuno intentar una clasificación de tales actos, es decir de los ritos, en conformidad con los progresos de la ciencia. Varias categorías de ritos son ya bien conocidas: me ha parecido que un elevado número de otros ritos podían asimismo ser ordenados en una categoría especial. Se hallan, como se verá, en numerosas ceremonias. Pero no parece que se haya captado hasta ahora su vínculo íntimo ni su razón de ser, ni que se haya comprendido el motivo de sus semejanzas. Y, sobre todo, no se había mostrado por qué se ejecutan siguiendo un determinado orden (Van Gennep, 2008, p.11).

Su tesis deja en claro la existencia de un elemento común a los seres humanos y culturas. Para este autor los hombres participamos en el transcurso de la vida de ritos que posibilitan el pasaje de un estado a otro, de un territorio a otro para la vida en comunidad.

Todos estos pasos van acompañados de actos especiales.

Según Van Gennep los ritos de paso integran a su vez momentos o ritos de separación, de transición o marginación y de agregación, plantea que “las tres categorías secundarias no se hallan igualmente desarrolladas en una misma población ni en un mismo conjunto ceremonial” (p. 25)

En la etapa de separación los individuos se disgregan del mundo anterior, del antiguo estado de cosas, de la condición social previa, de la ubicación territorial precedente para transitar hacia un

³⁷ Las referencias sobre la obra de Van Gennep las he tomado de la edición española del libro “Ritos de paso” del año 2008 y de la publicación “La teoría de los ritos de paso en la actualidad” de Jesús Jauregui disponible en <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4971>

“mundo nuevo”, un nuevo estatus, una nueva condición social, un nuevo espacio material, el ingreso a lo nuevo corresponde al momento de agregación. Respecto del momento de transición o marginación, se reconoce que el sujeto tiene una posición ambigua, ya que aún no posee las cualidades de los demás miembros de la comunidad a la cual tiene que pertenecer, sólo en la tercera fase logra ser parte, pertenecer a la comunidad y desempeñar determinados roles.

Para Van Gennep vivir tanto para los grupos como para los individuos

es un incesante disgregarse y reconstituirse, cambiar de estado y de forma, morir y renacer; es actuar y luego detenerse, esperar y descansar, para más tarde empezar de nuevo a actuar, pero de otro modo...y siempre hay nuevos umbrales que franquear (Jáuregui, 2002, p.261).

Los ritos de paso son creadores de cultura y garantes de sentido, aseguran la transmisión de significados, comportamientos, valores; además, son facilitadores de la inscripción en la temporalidad: “ayer, hoy y mañana devienen categorías distintas que no son más permutables, salvo en el imaginario; marcan el curso de la vida social y confieren un sentido a la organización de la comunidad y su evolución” (Ladame, 2003, citado en Nin, 2010, p. 128)

Podría decirse que los ritos de paso involucran actos de aprendizaje en la medida que producen transformaciones –de estado, de forma- en la que se reordenan los límites y fronteras tanto materiales como simbólicas, lo cual posibilita nuevos comienzos, a actuar de otros modos, a otorgar otros sentidos.

La descripción que Van Gennep expone de los ritos de paso me ayudó a comprender los aprendizajes en relación con la enseñanza en la formación inicial de modalidad consecutiva o de complementación curricular. A partir de ello propongo conceptualizar esos aprendizajes como pasaje/s. Los estudiantes/egresados deben traspasar fronteras -de la universidad al mundo escolar- pasar de un estado a otro -de comunicador y estudiante a profesor- a fin de integrarse a un grupo,

a una comunidad, la comunidad docente. En este proceso se producen transformaciones ya que se construyen otros sentidos del ser y del hacer.

En otras palabras, quienes cursan este tipo de carreras tienen que penetrar otro mundo y sobre todo reconfigurar-se en su identidad profesional³⁸ lo cual exige una partida, salirse para adentrarse a otro campo de conocimiento- el pedagógico- y reestructurar su objeto de trabajo. Proceso que supone apropiarse de otro sistema de símbolos, otro modo de ordenar la experiencia y renovar maneras de participación e intervención laboral. No obstante, es un pasaje que no implica una radical separación del mundo anterior y abandono de su estado previo, sino que resulta una integración/confluencia de lo precedente y lo nuevo, “el viajero... no se halla, por el hecho de su partida, totalmente separado ni de su sociedad esencial ni de la sociedad a la que se había agregado en el transcurso de su ruta” (Van Gennep, 2008, p.61). No deja de ser quien es, comunicador y estudiante.

Identifico dos tipos de pasaje, ambos contienen elementos materiales y simbólicos y comportan actos especiales, es decir, rituales. A continuación, haré referencia a ello.

5.2 Pasajes en el seno de la carrera

Infiero dos tipos de pasajes:

- De roles o posición institucional - de estudiante a profesor.
- De profesión y objetos de trabajo - de comunicador a educador.

Ahondaré en cada uno de ellos.

³⁸ Cabe aclarar que en este estudio la noción de identidad remite a un sistema abierto de significaciones centrado en el cómo nos representamos y no en el qué. En continuidad con la perspectiva de Stuart Hall (1996) adhiero a un enfoque no esencialista en el campo de la subjetividad. Este planteo se presenta en Hall, S. (1996) “Introduction: Who Needs ‘Identity’?” Questions of Cultural Identity (p. 1-17) Eds. Stuart Hall and Paul du Gay. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

✓ *De roles o posición institucional. La posición de practicante.*

“(…) es muy fuerte salirse del lugar de estudiante para actuar como profe” (Grupo focal)

“(…) Se pasa de pensar la clase como estudiante a hacerlo como profesor” (Grupo focal)

El ingreso de los estudiantes a las instituciones educativas y al aula para llevar a cabo las prácticas profesionalizantes implica un pasaje, de ser estudiante en el centro de formación a ser profesor en una institución educativa. Experiencia que conmueve ya que trae a la memoria un pasaje anterior, de alumno de escuela secundaria a estudiante universitario.

Es un pasaje que exige salir de un territorio/ lugar para transitar hacia otro espacio material a la vez que simbólico, para la mayoría un “mundo nuevo”, el mundo de lo escolar. Aunque todos han transitado y experimentado la escuela ya que forma parte de la historia educativa de los sujetos, los practicantes se suelen sentir “extranjeros”, activando una mirada perpleja e interrogativa ante ese mundo que se les presenta. No sólo se sorprenden de los cambios que atraviesan las instituciones educativas en los últimos años, probablemente la escuela actual pueda ser distinta a la vivida y recordada, asimismo perciben detalles y formas que nunca habían visto antes. Descubren “que se tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos” (Green, 2009, p.82). Ese pueblo simboliza los espacios escolares ya transitados, los practicantes en su carácter de extranjeros, como todo aquel que viene de afuera, probablemente accionen un punto de vista diferente que les permita reordenar lo conocido y vivido para afrontar lo nuevo. Algunos se sienten “intrusos” sobre todo cuando tienen que observar, en la medida que se entrometen en la intimidad de un espacio ajeno.

Las prácticas representan el momento del proceso de formación que correspondería a la etapa de marginación o transición de acuerdo a la descripción que realiza Van Gennep (2008). Momento propiciatorio de la transición entre la condición previa al estado nuevo. En esa etapa el sujeto es “pasajero” tiene una posición ambigua, ya que aún no posee las cualidades de los demás miembros de la comunidad a la cual pretende integrarse.

Trataré de profundizar esta idea. El paso de posiciones produce movimientos que lleva a los estudiantes a “estar y ser entre” – entre ser sujeto de aprendizaje y ser quien enseña. La noción de “entre” indica la transitoriedad de este pasaje en el seno de la carrera.

Es un pasaje que tiene la característica de transición, ya que exige a los cursantes pasar por estaciones y paradas intermedias, a permanecer un tiempo acotado allí como “pasajeros en tránsito”. En este estado transitorio y fugaz cabalgan entre dos mundos, entre dos posiciones antagónicas, la de alumnos y la de docentes, estando obligados a ir y venir de una posición a otra.

El rol de practicante refleja este “entre”, su posición es dual y al mismo tiempo transitoria, porque está en proceso de dejar de ser estudiante para convertirse en profesor. En otras palabras, las prácticas suponen una etapa de transición o margen, la posición de practicante es ambigua porque todavía no logra “(...) tomar todas las atribuciones de ser profe” (E-DC) en este sentido no es un paso definitivo o concluido, del todo resuelto, ya que no se llega durante la carrera -según expresa un egresado-a “(...) la situación posta, falta dar otros pasos” (Grupo focal).

El cambio de estado se daría en el ingreso efectivo y definitivo al territorio laboral, circunstancia que los transformarían en “profesores de verdad”:

“(…) las prácticas es un paso previo a ser el profesor que dice hola soy el profesor desde ahora y me van a tener todo el año, yo les voy a enseñar, les voy a evaluar...como practicante no llegamos a esa situación” (Grupo focal).

“(...) la cosa cambia cuando haya que salir ahí, cuando te presentes a una selección de antecedentes, pases la entrevista y te digan “arrancá” (Grupo focal).

Aunque no se haya dado el paso definitivo o como dicen algunos egresados “(...) el gran salto” (E-JM, EC, RM) durante el pasaje notan que van cambiando su perspectiva, ya no se piensa/observa la clase y el aula como estudiante. Se empieza a dimensionar la complejidad del quehacer docente y sus sentidos, por qué se hace lo que se hace.

Este pasaje integra “rituales” específicos basados en creencias y tradiciones sobre la formación de docentes que consisten principalmente en llevar a cabo una actuación de desempeño profesional en contextos escolares, en especial, el aula. Dicha actuación es sometida al juicio/evaluación de los expertos. Quien pasa la prueba -recién ahí- logra cambiar de estado-deja de ser extranjero- para ser aceptado/legitimado como miembro de la comunidad. Comporta un cambio material: la obtención del título que acredita ser profesor, y algo de orden simbólico: pensar y pensarse como profesor.

✓ *De profesión y objetos de trabajo - de comunicador a educador*

En las carreras de formación consecutiva se presenta otro pasaje: de ser profesional en un determinado campo disciplinar a convertirse en docente de ese campo. Los estudiantes de estas carreras tienen que desarmar el saber disciplinar específico y reordenarlo a partir de una lógica muy diferente de la que prima en los ámbitos académicos.

Ser especialista en y ser profesor son dos prácticas profesionales diferentes que, como se entiende actualmente, no se deriva una de la otra. Enseñar los contenidos de una disciplina se resuelve a partir de un trabajo que requiere un saber específico. No basta ser experto y buen profesional para ejercer la docencia, por el contrario, exige la construcción de otra identidad, agregarse a otra comunidad profesional.

La construcción de la identidad docente en los especialistas de algún campo disciplinar es un proceso complejo, a veces puede verse obstaculizada por la identidad preexistente asociada a la especialidad. Respecto a esta cuestión hace unos años Esteve (2006) discutía cuánto de los modelos de formación docente sucesivos/consecutivos son responsables de generar en los profesores de secundaria una identidad profesional falsa, ya que el futuro profesor se ve a sí mismo principalmente como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña. El siguiente testimonio alude a este problema:

“(...) es como que el licenciado en comunicación lo tenemos más puesto, el de profe cuesta... quizá alguien que sigue la carrera de profesor lo siente distinto, una amiga es maestra de grado, ella se siente maestra de grado, ahí hay algo con la identidad... quizá nosotros hay algo que nos cuesta aprender, a construir esta identidad por eso nos cuesta ejercerla... quizá porque es una carrera secundaria, una segunda carrera” (Grupo focal).

Sin embargo, la mayoría de los egresados entrevistados consideran que su saber de base no entorpeció la construcción de la identidad docente, más bien consideran que dicho saber es una herramienta que les permitió fortalecerse en el rol de profesor. Algunos testimonios dan cuenta de la existencia de cierta sinergia, cooperación entre un campo y otro, los egresados cabalgan entre ambos, situación que les permitió construirse como comunicadores-educadores, integrarse a partir de esta doble pertenencia, según expone un egresado “(...) ser comunicador a mí me ayudó a pensarme como profesor, son campos que se retroalimentan, me di cuenta cuánto aporta uno al otro” (E-EC).

Por consiguiente, en esta carrera, el pasaje no necesariamente implica el abandono o desplazamiento de la situación, lugar o posición anterior. Observo que este pasaje también implica un estar “entre”, un “ir y venir” entre comunicador y docente, volver a ser comunicador y volver a

la comunicación para pensar la clase y desarrollarla. Algunos planean que pudieron “revisitarse” como comunicadores, revisión que los ayudó a pensarse y actuar como profesor.

Uno de los elementos que informan acerca de este pasaje tiene que ver con la transformación que debe hacerse del objeto de conocimiento. En este sentido se produce el “paso” de la comunicación como campo académico a objeto y recurso de enseñanza. Los siguientes testimonios evidencian este cambio, desde la perspectiva de los egresados, otorgar otros sentidos al conocimiento del cual son especialistas; en la visión de los formadores provocar estos otros sentidos:

“(…) porque no es lo mismo la comunicación que estudia el comunicador que ponerla en discusión en el aula” (E-EC)

“(…) cuál es el sentido que tendría para ellos la comunicación en la escuela donde no van a ser comunicadores, van a ser profesores” (P-GG).

La resolución de este pasaje depende de la trayectoria profesional de los que cursan la carrera, sobre todo si cuentan con experiencia docente: “(…) si ejerce la profesión como comunicador o la docente... entonces el pasaje en cada caso tiene diferente matiz” (P5-DM).

Podría suponerse que este tipo de pasaje ya fue transitado por los estudiantes de la carrera que ejercen la docencia. No obstante, no está claro la implicancia de este pasaje en su quehacer. Es probable que sientan que hay nuevos umbrales que franquear, darse la oportunidad de detenerse para empezar de nuevo a actuar, pero de otro modo.

5.3 Actos especiales. La clase como rito material y de iniciación.

Me interesa rescatar dos de los ritos de paso desarrollados por Van Gennep (2008): el paso material y el rito de iniciación. En la exposición que este autor realiza de estos ritos encuentro elementos que me permiten precisar aún más los aprendizajes alcanzados en la carrera.

El paso material, es el paso de un territorio a otro, de un espacio a otro, en el que se tiene que traspasar límites y fronteras, zonas neutras, márgenes. Incluye una entrada y el depósito de ofrendas. El primer contacto puede ser indirecto, se realiza a través del portavoz.

La figura de extranjero es central en este paso, a veces se presenta un intermediario o delegado de la comunidad para acompañarlo. Salvo excepciones, los extranjeros no pueden penetrar de inmediato en el territorio, deben probar primero sus intenciones y soportar un período de prueba. Este es el estado preliminar o de separación, luego viene el período de margen en el que se produce algún intercambio, para finalmente culminar en un rito de agregación, que puede manifestarse como “entrada solemne” o en una acción en común.

Por su parte, los ritos de iniciación o de la primera vez aseguran la presencia o la participación en alguna actividad o situación. Consisten en una ceremonia durante la cual una o varias personas se adentran a un nuevo conjunto de símbolos permitiendo la identificación con el nuevo estado.

Como expuse en párrafos anteriores, considero que la caracterización de ambos ritos de paso puede aportar elementos para comprender los procesos de aprendizaje vividos y reconocidos por quienes transitan la carrera de formación estudiada. En ella se producen pasajes que se hacen visibles en una situación particular que para la mayoría de los egresados fue la experiencia más significativa, me refiero al evento de “dar clase”. El paso material ocurre cuando traspasan primero la puerta de ingreso a la escuela para recorrer y conocer su territorio; luego arriban a la zona “sagrada”, el aula. Es decir, tuvieron que traspasar la frontera para ingresar en calidad de

extranjeros a otra residencia, a otro espacio, a otro contexto, el escolar y sus aulas. En este traspaso debieron ajustarse a determinados códigos, respetar formas, entre ellos la vestimenta y el lenguaje.

La primera clase que los practicantes dieron en el marco de la carrera podría considerarse como una ofrenda, dan algo de sí, su manera particular de encarar la enseñanza, una propuesta singular diseñada por ellos que en muchos casos fue valorada ya que resultó algo alternativo e innovador. También los recursos didácticos que han diseñado, pueden considerarse el depósito de un objeto que es donado/entregado al docente, un aporte para la escuela.

Dicha clase representa la última fase de un rito material – la agregación- se manifiesta como “entrada solemne”, ingresan al aula vestidos de la autoridad y reconocimiento que le otorga la comunidad y organización escolar, ingresan al aula como profesores para llevar a cabo una acción en común. No obstante, de acuerdo a la sensación de los egresados, esta fase no se completa, sienten que están en el margen y en la transición, no logran aún agregarse a la comunidad, la mayoría considera que les falta dar “el salto”. La acción en común no se constituye como algo definitivo, es un acto que dura un tiempo, el tiempo de las prácticas. En este sentido, la primera clase es un paso previo, necesario para “pasar el entrenamiento”. No obstante, es sólo un paso, no suficiente para ser profesor. La metáfora “zona gris” y la idea de que no llegaron a la situación “posta” ilustran esta percepción.

. Como suele suceder en los ritos materiales, los egresados en sus prácticas contaron con intermediarios –los coordinadores de prácticas de la carrera -y delegados –los profesores orientadores de las escuelas de los espacios curriculares. No ingresaron de inmediato en el territorio y comunidad escolar, primero tuvieron que poner a prueba sus intenciones materializadas en sus proyectos de enseñanza y someterse a prueba ellos mismos.

Asimismo, es un bautismo, un momento inaugural ya que para los egresados fue la primera vez que actuaron en carácter de docentes en el contexto de la educación formal, experiencia que

aseguró su participación en una de las actividades más significativas de la comunidad de profesores. La clase es una ceremonia que los adentró a “un nuevo conjunto de símbolos, a una renovada concepción de la existencia y de participación en el mundo” (Jáuregui, 2002, p.63). Transitar la clase para muchos de ellos fue la “prueba de fuego”, la instancia que les permitió iniciarse y construirse como docentes, experiencia no exenta de sensaciones diversas y contradictorias, para la mayoría de sufrimiento:

“(...) muchos nervios... y el momento en que los chicos te miran y la profe te mira... y a arrancar... ese es el momento más difícil luego uno va... vos estás ahí sola... fue el momento más difícil, el punto más difícil... por eso cuando terminé lloré... es como un rito de iniciación en etapas, primero fue estar frente al aula con tus compañeros y después estar sola” (Grupo focal).

Se observa que esta iniciación es limitada, “(...) uno juega ser profesor por un rato” (E-DC), “(...) no se sabe hasta dónde podés meterte, hasta dónde llega la intervención” (Grupo focal).

La primera clase es percibida por la mayoría como un acto no del todo real, más allá que transcurre en los contextos de trabajo, se parece más a un ensayo, a un juego, es una ficción. No obstante, el hecho que sea vivida como ficción, lo que allí sucede es real, no desliga a los practicantes del mundo real de las aulas. La relación con la realidad queda demostrada con la presencia de los estudiantes, sujetos “reales” que están allí participando de una situación educativa que acontece, asimismo, las propuestas que desarrollan los practicantes y lo que hacen con los estudiantes son también del orden de lo “real”: “(...) cuando se enteran que los que están ahí son sujetos y que tiene que interactuar como con cualquier sujeto normal en la vida ahí le va quitando artificialidad” (P-DM). La clase tiene elementos de lo uno y lo otro, en ella se expresan enunciados de realidad que hacen referencia “en serio” y enunciados de ficción que “fingen” hacer referencia

(Jost, 2012). Por lo tanto, la ficción que se arma no es una irrealidad o mentira, no tiene que ver con “la creencia de la verdad de ese mundo” (Jost, 2012, p.118), quizá más bien se trate de una situación que para algunos es experimental o excepcional.

La primera clase inicia el tránsito entre un desempeño protegido, cuidado, observado, controlado, acompañado que tiene una corta duración hacia un trabajo institucionalizado que exige enfrentarse con la “cruda realidad” de todos los días.

La clase es un juego y como todo juego requiere asumir un rol. Demanda una preparación que incluye aspectos no sólo intelectuales también físicos y emocionales para poder salir a escena, montar ese rol de la mejor manera posible. En este proceso se construye una narrativa que puede ser iniciática que da lugar a la construcción de otra subjetividad.

La primera clase es un hito en los aprendizajes de los egresados. Representa en la formación de ellos un antes y un después, un paso fundamental para adentrarse en el mundo “mágico” de lo escolar e iniciarse a los “misterios” de la enseñanza. Los datos ofrecen indicios que hay un proceso en esta dirección a sabiendas que es sólo un comienzo.

5.4 Pasaje/s: aprendizaje con otros

El aprendizaje- pasaje/s implica en casi todos los casos la presencia de “otros”, es un proceso que se hace junto con otros, ocurre porque los otros hacen, observan, dicen algo que moviliza, provoca, irrumpe, reconoce, con quienes se construye un vínculo, se discute, consensua, quienes orientan, “andamian”, acompañan, hacen devoluciones, invitan, autorizan, dan permisos. El carácter colaborativo del aprendizaje es un aspecto ya señalado, se hace referencia a ello en relación a cómo aprenden.

En algunos casos se logra una “comunidad” aunque sea por un tiempo limitado, los lazos que los unen son fuertes, gracias a ello “soportan” el sacrificio que supone dar el paso. En el seno

de los equipos de prácticas se realizan intercambios materiales –textos, proyectos, recursos- y simbólicos –saberes, experiencias, percepciones, intuiciones, todo ello es compartido.

Los otros que aparecen en los relatos de las entrevistas y reforzado en los grupos focales son los compañeros, los tutores o coordinadores de prácticas, los profesores-orientadores titulares de las escuelas y los estudiantes de las escuelas.

Los tutores en un primer momento ofician de portavoces y mensajeros al ofrecer información primaria del lugar en el que realizarán las prácticas. Son quienes inician el contacto con la comunidad escolar y habilitan el ingreso de los practicantes a la misma, son los intermediarios. Podría decirse que les allanan el camino, preparan el terreno para su paso. Son muchas veces traductores de códigos -los propios de la comunidad de prácticos- de la cultura escolar, de un sistema educativo que produce un lenguaje particular que se componen en muchos casos de “(...) siglas y siglas que para nosotros no decían nada...” (E-JM).

Están allí, ejerciendo su autoridad que no es un ejercicio de poder sobre otro si no un estar allí para promover un recorrido, un pasaje propio, una búsqueda que sólo cada practicante puede hacer. Acompañan desde una confianza instituyente (Greco, 2007), habilitante de la escucha y del decir, del preguntar, del comprender y al mismo tiempo del saber poner límites.

Los profesores orientadores son los anfitriones y representantes de la comunidad, autorizados para recibir y acompañar. Tienen el poder de escoger, recibir, filtrar, seleccionar a los visitantes, otorgar el derecho de visita, de ser huésped.

El comportamiento de estos sujetos es variable, algunos adoptan actitudes defensivas, de indiferencia, sin embargo, la mayoría muestra hospitalidad, hacen posible la proximidad, invitan a integrarse a la “casa”, aminoran la delimitación de los umbrales y fronteras entre lo extranjero y lo no extranjero (Derrida, 2008). Cuando esto ocurre, los profesores abren las puertas de su casa, el lugar sagrado donde trabajan, el aula. Posibilitan el diálogo e intercambio entre practicantes y

personal de las escuelas. Se ocupan de dar a conocer las reglas y normas y hacerlas cumplir. También hacen donaciones y regalos, su saber y el fruto de su trabajo, sus propuestas de enseñanza.

El pasaje supuso la realización conjunta de un mismo acto ceremonial-preparar y dar la clase. Cada practicante contó con compañeros de viaje, sus pares. Se vive una experiencia educativa de alteridad, que supuso conectarse con un otro distinto, aprender en las diferencias y desde la diferencia y construir un nosotros: “(...) tuvimos que aprender a trabajar juntas además con otras compañeras que no conocía tanto, con competencias distintas, con trayectorias académicas distintas, tener que consensuar” (Grupo focal).

En cada paso tienen que pasar pruebas, sortear obstáculos y barreras, entre ellos el comportamiento de los estudiantes cuando desafían los códigos y normas de la comunidad escuela y a sus representantes,

“(...) uno de los chicos, me dijo que.... ¿van a dar la clase Uds. ahora? Y yo le dije sí, y me respondió... ah... le vamos a hacer la vida imposible, agárrense... no esperen que hagamos lo que nos dicen” (grupo focal).

Actitudes provocativas que pueden obstaculizar o poner en jaque el pasaje, sin embargo, en esta rebeldía los practicantes sienten que son reconocidos como profesores porque es la reacción típica o esperable de un estudiante ante un profesor. Los estudiantes de los espacios de prácticas los “ponen” en ese lugar, ellos los llaman “profes” porque advierten que actúan como lo hace un profesor, según los códigos y normas de la comunidad docente: “(...) los chicos te decían profe... a uno le dije yo no soy profe... a qué no... si estás dando clase sos profe” (Grupo Focal). Algunos reciben su aceptación y consentimiento a través de gestos, por ejemplo, por medio del aplauso: “(...) y cuando terminamos la clase, varios nos aplaudieron, dijeron que estuvo buena”. El reconocimiento de los estudiantes a su rol y desempeño informa que están dando el paso.

5.5 Vinculación con categorías presentadas

La consideración de los aprendizajes como pasajes pone de relieve la predominancia de los componentes vivenciales y el peso de las situaciones de prácticas y de las trayectorias de los estudiantes en la formación de los futuros profesores.

El aprendizaje es experiencia, un paso hacia otra cosa. Es un pasaje físico, mental y sobre todo emocional, que conmovió saber, estar y ser.

Se reconoce principalmente dos pasajes, de estudiante a docente y de comunicador a educador. Ambos tipos de pasajes muestran el atravesamiento del espacio y del tiempo, la inscripción en la temporalidad y espacialidad: pasar de un lugar a otro para “ocuparlo”, “pararse ahí” experimentar un antes y un después, un “hito” que les permitió “atreverse” y “situarse”.

Las experiencias de los egresados muestran los pasos que emprendieron, salirse de los lugares transitados en los últimos tiempos-la universidad- y salirse de los lugares representados, vividos, imaginados –la escuela- para traspasar fronteras y adentrarse en los territorios que una vez fueron recorridos, pero que ahora se vuelve jugando otro rol que les exige “abrirse a otra cosa”, “poner el cuerpo”, “implicarse”.

En este tránsito hay incertidumbre, riesgo, miedos, aprendieron que no es un camino fácil, que no es lineal, que los obligó “ir y venir”. Tuvieron que entrar en un mundo complejo no del todo comprensible, aprehensible para participar-actuar en él. ¿Fue posible hacerlo, pasaron la prueba? En parte sí, reconocen que no es lo mismo hacer el profesorado que no hacerlo ya que los posiciona diferentes, ellos lo afirman, aunque algunos dicen que sólo se es profesor cuando se es legitimado en el terreno laboral. No obstante, sienten que han sido “iniciados” en la docencia, dieron un paso muy importante, así lo vivenciaron, un paso que no abandona del todo el territorio anterior, por el contrario, lo integra, porque son comunicadores-docentes o docentes-comunicadores.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Aquí se expone las conclusiones en relación con dos cuestiones: el objeto de estudio de la tesis y los resultados alcanzados. También se desarrollan algunas ideas a los efectos de proponer una revisión de la formación de profesores. Asimismo, se plantea la posibilidad de dar continuidad al estudio sobre la problemática indagada.

De acuerdo a ello el capítulo integra cuatro tópicos:

- ✓ Sobre el objeto de estudio y proceso de trabajo en el marco de la tesis.
- ✓ Síntesis de resultados: aproximación a los aprendizajes alcanzados.
- ✓ Enseñar a enseñar: Revisiones en torno a la formación docente.
- ✓ Proyección de estudios a futuro

6.1 Sobre el objeto de estudio y proceso de trabajo en el marco de la tesis.

La formación de profesores es una problemática que, como he señalado en la introducción, a formadores e investigadores nos sigue problematizando. Numerosos estudios se han realizado sobre esta temática en Argentina y en otros países, sus hallazgos generan nuevas hipótesis e inquietudes sobre las carreras de profesorado y en especial, sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

En relación a este asunto mi tesis se orientó a indagar aquellos aprendizajes vinculados a la enseñanza, en su vertiente conceptual pero sobre todo en tanto práctica profesional fundamental de los docentes. Esta indagación la llevé a cabo en el Profesorado de Comunicación Social de la

Universidad Nacional de Córdoba en Argentina, carrera que reviste el carácter de formación consecutiva” ya que se trata de un ciclo de “complementación curricular”, destinado a graduados universitarios que aspiran a obtener un título docente. Los resultados alcanzados en mi estudio muestran la especificidad que cobran los aprendizajes logrados en el marco de este tipo particular de formación, a los que he caracterizado como “pasaje/s”.

Mi punto de partida fue la consideración acerca de que la formación en esta práctica en el marco de la carrera en estudio exige la articulación, reconfiguración, transformación de objetos de conocimiento y prácticas profesionales relativas a un campo de intervención diferente. Se trata de construir un rol-oficio y una identidad que demanda revisitar su formación previa, recuperar los conocimientos aprendidos en dicha formación y reorientarlos para la enseñanza, “colocarlos en el aula”. De acuerdo con los datos relevados cobra importancia en tanto aprendizaje, “colocarse uno mismo en el aula”, esto es aprender a “pararse” “estar” en esos contextos. En función de ello, decidí focalizar en los aprendizajes en relación con la enseñanza desde un enfoque general como saber práctico y no tanto en los aprendizajes respecto de la enseñanza de un campo disciplinar específico como lo es la comunicación. Si bien aparecen referencias a este último asunto, en el transcurso del análisis fue cediendo protagonismo permitiendo prestar atención a los aprendizajes de orden vivencial, aprendizajes no del todo visibles y no tan habitualmente codificados, aunque sin embargo relevantes para los egresados ya hoy profesores.

Por esta razón, replanteé el título de la investigación que en un principio refería a los aprendizajes “sobre” la enseñanza, puse en duda la preposición “sobre” porque consideré que reduce el objeto de estudio a su dimensión conceptual cuando los datos enfatizan los aprendizajes prácticos, a la maestría que se desarrolla en la acción (Davini, 2015). Por consiguiente, titulé la tesis “aprendizajes en relación con la enseñanza...” con el intento de hacer lugar tanto a los saberes de corte conceptual como los saberes más de orden práctico en su vertiente vivencial. El cambio

de denominación no fue un asunto menor, de algún modo impactó en el abordaje del problema ya que permitió ampliar y sobre todo complejizarlo.

Me interesó abordar este fenómeno desde la perspectiva de los sujetos involucrados, esto es egresados y profesores de la carrera, por ello prioricé como técnica de relevamiento de información la entrevista y los grupos focales.

Respecto de los egresados me concentré en aquello que remitiera a la experiencia de formación vivida, que diera cuenta de lo que ellos consideran haber aprendido en relación con la enseñanza. En cuanto a los profesores decidí no sólo relevar datos sobre sus propuestas de enseñanza además exploré sus percepciones sobre los aprendizajes de los estudiantes de la carrera, cuestión que pude integrar en el análisis y que permitió profundizarlo y complementarlo.

La selección de la muestra de egresados tuvo en cuenta que hubieran finalizado la carrera en el año 2016 y realizado las prácticas en espacios curriculares de la orientación comunicación. En cuanto a los profesores, se invitó a participar quienes tienen a cargo espacios curriculares vinculados a las prácticas profesionalizantes y con las didácticas.

De acuerdo con lo que implica los estudios de corte cualitativo, perspectiva desde la cual se propuso la metodología de investigación, realicé un diálogo permanente entre los referentes teóricos, mis experiencias reflexivas y la realidad empírica, fue un ir y venir entre unos y otros. Las lecturas y relecturas de los registros me llevaron a revisar las categorías teóricas de partida y a buscar otros aportes que me ayudara a comprender mejor lo que arrojaban los datos y proponer esquemas interpretativos menos apegados a formatos canónicos. Para este proceso me basé sobre todo en los aportes de Elsie Rockwell.

Mis referentes teóricos para interpretar los aprendizajes provienen de los enfoques contextualistas, aquellos que han permitido reconocer el valor de la dimensión social y situacional en la construcción de los conocimientos, como son los aportes de Bárbara Rogoff (2012), Jane

Lave (2001) y uno de los referentes de Argentina, Ricardo Baquero (2002, 2012) , desde estas vertientes se comprende que el aprendizaje es producto de la actividad en el seno de una comunidad, herramientas que se “usan” para intervenir y participar en ella.

Me ayudó a profundizar acerca del carácter específico de los aprendizajes logrados en el marco de la carrera en estudio la teoría de rito de paso expuesta por Van Gennep (2008).

En relación a la enseñanza y a la formación de profesores revisité conceptos y literatura que forma parte de mi bagaje teórico construido a lo largo de mi carrera profesional como docente e investigadora, principalmente los aportes de especialistas argentinos, Cristina Davini (1995, 2015), Flavia Terigi (2009, 2011,2012), Estela Cols (2009, 2011), Gloria Edelstein (2005,2011), Alicia Camilloni (2009,2013,2016); de EEUU, Lee Shulman (1987,2005) y Donald Schon (1992); de Canadá, Denise Vaillant (2001, 2005, 2007, 2009, 2015); de Francia, Gilles Ferry (1990, 2000, 2008), Jean Claude Filloux (2005)y Philippe Perrenoud (1994); de España, Carlos Marcelo (2001, 2009, 2013), entre otros.

6.2 Síntesis de resultados: aproximación a los aprendizajes alcanzados.

Los resultados alcanzados permiten identificar qué aprenden los egresados de una carrera de formación inicial, cómo y en qué condiciones. Se destaca el valor que tienen aquellos que remiten a experiencias y vivencias.

Pude arribar a una conceptualización de estos aprendizajes, los significo como construcción de conocimientos -cognitivos/vivenciales- que resultan de la articulación entre situaciones/contextos, operaciones/actividades -sobre todo de orden didáctico- y condiciones relativas a la carrera y trayectorias de los estudiantes.

En relación con los aprendizajes en los que predominan los aspectos cognitivos, los egresados pudieron apropiarse de conceptualizaciones derivadas de las pedagogías críticas de la

enseñanza y de los enfoques socio constructivistas del aprendizaje. Desde estos marcos reconocen rasgos y atributos de la enseñanza, entre ellos la situacionalidad, la complejidad y la variación.

Construyeron saberes prácticos, aquellos que remiten a procedimientos y a contextos de actuación profesional, vinculados a los diferentes aspectos o facetas que integra la enseñanza, esto es, la didáctica, la organizativa y la relacional (Cols, 2011), entre ellos ocupan un lugar destacado los aprendizajes que remiten a la primera faceta, especialmente los referidos a la planificación didáctica. Sobre este asunto advierten la tensión entre diseñar una propuesta de enseñanza y desarrollarla en el contexto de clase, reconocen como condición el tiempo y los estudiantes en tanto variables fundamentales a considerar. Asociado a la tarea de planificación reconocen haber aprendido a seleccionar y recortar contenidos de enseñanza, así como a realizar mediaciones y construir formas de representación diversas, variadas, cuyos efectos también son diversos y variados en los aprendizajes. Las tareas de mediación que exigió “colocar el conocimiento en el aula” les permitió reflexionar sobre el sentido formativo de la comunicación en tanto objeto de enseñanza y de aprendizaje, su aporte a la educación especialmente en el sistema educativo formal. En este sentido, aprendieron a llevar a cabo “construcciones metodológicas” que resultaron de haber articulado “las lógicas de contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 2011, p.147).

Respecto de los aprendizajes relativos a las facetas organizativa y relacional, reconocen la incidencia de los contextos organizativos y de los vínculos que se construyen en los procesos de enseñanza. Aluden a la necesidad de reconocer a los estudiantes como sujetos de aprendizaje y de construir confianza acerca sus posibilidades de aprender. Toman conciencia que aprender a vincularse con los estudiantes es un saber que se aprende “leyendo en las personas” el texto que ellas portan, notan que esta lectura es recíproca, ellos mismos también fueron leídos por los estudiantes. Advierten que el vínculo con los estudiantes es una construcción, un trabajo arduo no

garantizado de antemano. En las relaciones que pudieron establecer con los estudiantes se dieron cuenta que “el proyecto de educar es una búsqueda de adhesión libre o no es nada. ...sólo el sujeto educado sólo él es capaz de impulsar el movimiento de conversión, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define el otro” (Meirieu, 2001, p. 39).

El aspecto sensible y vivencial del aprendizaje fue apareciendo en las re- lecturas de los relatos. Prestar atención a esta dimensión permitió develar algo del misterio que tiene el aprendizaje ya que hizo posible recuperar las emociones, sentimientos, y sensaciones que les produjo a los egresados transitar el profesorado. A tal fin propuse nombres que dieran cuenta en parte de tales experiencias: ocupar el espacio -poner el cuerpo; mirar, imaginar, abrirse a otra cosa; verse y situarse de otro modo; dar vueltas, armar y desarmar; estar y meterse con otros-implicarse; atreverse con lo propio.

Es recurrente el aprender a estar en la clase. Para los egresados significó apropiarse de ese espacio, pararse, situarse en ese lugar, ponerse de “ese otro lado”, un lugar distinto”, un lugar a conquistar, un “campo de fuerzas”. Sintieron tensión, temor, incertidumbre, fragilidad, el momento clave es cuando tuvieron que hacerse cargo de la clase. “Dar clase”, para la mayoría de los egresados, fue “shokeante” porque implicó poner el cuerpo, mostrarse, hacerse escuchar, ser observado y sometido a juicio, sintieron que fueron medidos y que pudieron medirse; algunos expresan que se sintieron vulnerables. Sin embargo, fue la experiencia más significativa porque a través de ella pudieron dar “el paso”, ingresar al territorio escolar y participar con cierta intensidad de “comunidades de práctica”, interactuar con sus miembros y comprender sus valores, creencias y conductas. Porque es en el seno de esta comunidad que los egresados desarrollaron la capacidad de construir e intercambiar conocimientos para desarrollar actividades valiosas y con significado. Asumieron su lugar de “periferia”, de recién llegados a un lugar que no les pertenecía aún, sin embargo, un lugar que les habilitó estar y participar de esa comunidad llamada escuela, con sus

tradiciones, valores, conductas. Reconocen que fue en la interacción con los “expertos”, miembros reconocidos de esa comunidad, que han logrado observar, entender, significar las prácticas de esta comunidad y actuar ahí. Desde ese lugar aprendieron a tomar decisiones por su cuenta, resolver situaciones inesperadas que debieron afrontar con sus propios recursos o inventar soluciones e “improvisar”, experiencias que les mostró que enseñar tiene algo de “incalculable” (Antelo, 2005). Algunos notaron que el aula puede ser un lugar de polifonía, de emergencia de voces de docentes y estudiantes.

Todos los egresados experimentaron cambios, en tanto movimientos y alteraciones que los hizo “salirse” para aprender a pensar, significar, mirar, sentir de otra manera, cambios que habilitaron tener otra apertura respecto de la enseñanza, gracias a ello imaginar y encarar prácticas pedagógicas diferentes, más “arriesgadas”, con un “tinte” de innovación. No obstante, reconocieron que les costó abandonar los formatos conocidos y vividos en su biografía escolar, armar una clase que no replique los formatos habituales.

Para la mayoría significó la ruptura de estructuras, matrices, prejuicios; “pensar la educación en otras claves”. Porque aprendieron a mirar “lo que pasa en el aula”, a divisar cuestiones no tan visibles y palpables, porque se conectaron con las situaciones escolares, aquellas que les mostraron que “las cosas pasan de otra manera”. Los cambios vividos por los egresados muestran que han logrado un aprendizaje en términos de lo que expone Greene (2009), deshacerse de modos habituales-usuales de ver, pensar, actuar y construir otros modos, un proceso que es posible cuando ocurre una crisis de conciencia “lo que antes era incuestionado ahora es cuestionado, lo que estaba sumergido ahora se hace visible” (p. 83).

Se dieron cuenta que la docencia requiere reconstituir condiciones que hoy no están dadas y que esta restitución es parte de la tarea de enseñar, “el oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas...ya no se puede enseñar

tontamente... los adolescentes ya no son conquistados a priori por el profesor” (Dubet, 2006 p.176). Dieron cuenta de la influencia que se puede ejercer a través de la enseñanza, no obstante, reconocieron sus límites que lleva a renunciar a “todo ideal de eco completo, de recepción traslúcida” (Steiner, 1991, citado por Antelo, 2005 p. 174)

Vivieron la “cocina” de la planificación educativa y su desarrollo, los procesos de trabajo que exige “colocar la enseñanza en el aula”, una tarea que implica armar, desarmar, rearmar, ir adelante y hacia atrás, “dar vueltas”. Tomaron conciencia que una propuesta didáctica nunca es una obra acabada y que sólo se pone a prueba en el aula porque la enseñanza se realiza “a condición de no poder saber nada a priori acerca del resultado final” (Antelo, 2005, p.174). Reconocieron la incidencia del tiempo y los estudiantes en el armado y desarmado de la clase.

Tuvieron que “invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (Tenti Fanfani, 2008, p.40), las experiencias relatadas hablan de esta inversión, cuánto de su personalidad, sus miedos, incertidumbres, ansiedades, se pusieron en juego. Algunos egresados manifestaron la sensación de fragilidad y vulnerabilidad que les produjeron sus prácticas en el aula.

Experimentaron que la enseñanza en una acción intersubjetiva que obliga a “meterse con otros”. Aprendieron a trabajar con estudiantes, compañeros, profesores. Respecto de los estudiantes tuvieron que prestar atención a sus reacciones y preguntas, lo que hizo ruido, saber esperar, aceptar sus tiempos, “bancarse” lo inesperado, lo emergente, en algunos casos tener que “salirse” y “negociar”.

Reconocen la incidencia de la subjetividad en las decisiones de enseñanza, muchas de ellas tienen que ver con uno mismo, con las propias historias, ideas, gustos, posicionamientos, visiones, convicciones, estilos personales, sentimientos de quienes enseñan. Los egresados notaron que existe un margen de libertad para crear formas de enseñar y construir versiones propias. Son

conscientes de que han logrado elaborar propuestas singulares y producir un modo personal de intervención.

Los aprendizajes referidos dan cuenta de la dimensión tácita del saber docente, ese “saber hacer constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos y poco vinculados con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación” (Porlan Ariza, 1994, p. 50) De las metáforas que utilizan los egresados para hablar de sus experiencias se desprenden estos saberes: “meterse muy finito en la clase”, “mirar el paisaje que se iba componiendo” “darme cuenta de la magia”, “decidir sobre la marcha”, “tener un termómetro”, “medir y medirse”, “dar vueltas”, “ir y venir”, “enredarse” “salirse del corset”, “desmenuzar”.

Es recurrente la referencia acerca de que la enseñanza es una práctica compleja, los egresados vivieron esta complejidad y los profesores reconocen la dificultad de enseñar y aprender esta práctica. Aluden a las manifestaciones de la complejidad: incertidumbre e imprevisibilidad; singularidad, alteridad, contingencia. Notan la mutación/reconfiguración de los problemas de enseñanza lo que demanda invención y adaptación según las situaciones, una intervención social con producción de efectos, un acto responsable. Toman conciencia que la enseñanza involucra emociones que definen y expresan significaciones y horizontes, un tipo de mediación que implica algún tipo de conexión no garantizado de entrada entre estudiantes y el conocimiento. En relación a ello, advierten que aprender a enseñar no es un asunto que se resuelve sólo “técnicamente”, especialmente plantea la exigencia de interpelar posicionamientos políticos y éticos sobre todo en las instancias de intervención profesional, aquellas que les mostraron que “las cosas pasan de otra manera”.

Respecto de las situaciones y contextos se observa la importancia de ingresar y estar en el aula e integrarse a un grupo/comunidad, cobra importancia la situacionalidad y la

colaboración/cooperación. La valoración del contexto y de lo grupal refuerza la concepción de aprendizaje sostenida desde las perspectivas socio cognitivas.

Todos los egresados consideran que las prácticas en las instituciones fue la instancia más significativa de toda la carrera, el momento en el que lograron los aprendizajes que buscaban lograr, aquellos vinculados específicamente al desempeño de un profesor.

Las prácticas se realizaron principalmente en el sistema educativo formal. En estos contextos, comprendieron de qué se trata enseñar, la complejidad de esta acción; no se trata ya de escucharlo, leerlo o decirlo. Advierten la diferencia entre observar, leer, discutir sobre los contextos escolares y de aula y estar en esos contextos, reconocen que sólo es posible comprender esta tarea cuando se está en el aula, es un aprendizaje situado que se construye en contexto y a través de la experiencia. Las actividades de prácticas son importantes porque en ellas han podido resignificar algunos planteos teóricos, en esas situaciones “les cayó la ficha”, las reconocen como instancias en las que se juega la formación “en serio”, ahí se “miden”, se dan cuenta si podrán ser docentes. La resistencia que reconocen haber tenido ante tanta exigencia de parte de los profesores aminora cuando alcanzan a comprender el sentido de lo que se les demanda.

Valoran la riqueza del trabajo colaborativo, haber constituido equipos de trabajo integrados por practicantes, profesor orientador y profesor de prácticas, sintieron que fue una experiencia de la que se “se salió enriquecido”. Desarrollaron la capacidad de trabajar colaborativamente y producir algo del orden colectivo, hacer converger puntos de vista, implicarse en la tarea, afrontar con otros la enseñanza en los actuales escenarios. Aprendieron maneras de hacer docencia, a operar en contextos complicados, hubo un aprovechamiento de la experiencia-aprendizaje del profesor “experto” y también de los compañeros practicantes. Asimismo, advierten la complejidad de lo grupal, la convergencia es una tarea ardua, desata encuentros y desencuentros, órdenes y desórdenes, puntos de unión y separación.

Sobre las operaciones y actividades se destacan aquellas que promueven la producción y reflexión didácticas. Estas operaciones fueron: la reconstrucción de conocimientos sobre la formación de base; la reflexión sobre los conocimientos de base en clave didáctica; la reflexión sobre las propias prácticas; la observación de prácticas y contextos; la resolución de problemas de las prácticas y toma de decisiones; la reelaboración de propuestas de enseñanza.

Se observa el intento por articular los conocimientos de base con los didácticos en orden a construir conocimiento pedagógico, es decir, “transformar el conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan los alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 2005, p.21). A fin de alcanzar dicha articulación llevaron a cabo la lectura de prescripciones curriculares, la puesta en diálogo entre sus marcos teóricos y dichas prescripciones, la selección de perspectivas teóricas respecto de las temáticas a enseñar, la selección de conceptos y su mapeo para reflejar posibles conexiones entre ellos, la definición –formulación de ejes temáticos, el recorte/delimitación de temas y su vinculación con el contexto de los estudiantes y de la escuela, la elaboración de materiales y guías a modo de mediación, la selección o producción de recursos que faciliten la comprensión de los estudiantes, la tarea de “trasladar la complejidad de la temática a actividades simples”.

La observación de prácticas y contextos forma parte del proyecto de prácticas profesionalizantes, reconocen que gracias a esta tarea fue posible llevar a cabo el trabajo didáctico. Sienten que al principio “estaban perdidos”, que “fueron llevados” a mirar sin rumbo, a prestar atención a cosas que tenían que ver con ellos mismos, con sus historias, sus sentimientos y emociones. En el transcurso aprendieron a focalizar en los aspectos significativos para sus intervenciones inmediatas.

Se advierte a su vez el empeño por promover procesos cognitivos consonantes con los modelos de formación centrados en el análisis y reflexión (Ferry, 2008; Schon, 1992; Edelstein,

2011). Mencionan diferentes “objetos de análisis”: la institución escuela y los contenidos, concepciones y perspectivas, los aprendizajes en las prácticas, las condiciones de aprendizaje en los contextos escolares. Poner en análisis estas cuestiones probablemente permitió a los egresados realizar rupturas en las maneras de concebir y hacer la enseñanza, aspecto señalado en párrafos anteriores. Es de destacar el trabajo de autoanálisis que pudieron realizar en línea con el planteo de Filloux (2005) un trabajo inter e intrasubjetivo. A partir de ello, fue posible analizar sus propios aprendizajes, cuestión que notan es necesario trabajar en la docencia, en este sentido, reconocen que no se puede enseñar si uno no reflexiona acerca de su propio proceso de aprendizaje.

La mayoría de las actividades requirieron de la escritura, se asombran de que la docencia exija escribir tanto. Aprendieron a escribir planificaciones, documentar y narrar prácticas, es decir, se apropiaron de los géneros propios de la escritura profesional de los docentes.

En relación con las condiciones, operó como facilitador de los aprendizajes las propuestas de cátedra y las trayectorias formativas y profesionales de los estudiantes.

Respecto de las propuestas de cátedra, se valoran aquellas que promueven un trabajo de vinculación con la práctica de referencia. Dichas propuestas procuran vincular teorías con los saberes prácticos, se asume que las primeras deberían operar como marco referencial para la intervención didáctica, no obstante, es un asunto a profundizar. En algunos casos las categorías que aporta al marco teórico son aprovechadas más por su potencial explicativo que como herramientas para las decisiones de las prácticas, debido en parte a que su abordaje resulta muy general y de cierta abstracción.

Se nota un intento de promover reflexión epistemológica y didáctica orientada a problematizar el sentido social de los saberes y en especial de los contenidos escolares, sin embargo, no parece que ella sea resultado de un trabajo colaborativo de los distintos espacios curriculares de la carrera. Estas actividades de reflexión en general son realizadas en el taller de

práctica cuando los estudiantes tienen que resolver la clase, es un trabajo atravesado por la urgencia que imprime las prácticas profesionalizantes en los profesorados. Profesores y egresados señalan que este abordaje debiera ser realizado previamente o en simultáneo con las instancias de prácticas y no sólo en las prácticas. Los profesores reconocen que es necesario incorporar, sistematizar y formalizar esta tarea y transformarla en contenido transversal. Se señala que la articulación entre saberes didácticos y del campo de la comunicación es posible en la medida que las cátedras integren profesores con ambos perfiles -comunicadores y pedagogos.

El tratamiento de los contenidos se realiza desde perspectivas socio críticas y constructivistas y se enfatiza la dimensión ético y política de la enseñanza. Si bien se reconoce la dificultad para traducir la visión o propósitos políticos y éticos en prácticas docentes concretas en las aulas (Tedesco, Dussel, Birgin, 2007), los ejemplos de prácticas que ofrecen los egresados muestran apuestas interesantes de traducción de tales propósitos, podría decirse que esta perspectiva no sólo es una clave de lectura y análisis de prácticas también es un marco para la producción de propuestas de enseñanza, su desarrollo y las formas de vinculación en el aula.

La modalidad de clase tradicional no es el modo preponderante de los espacios curriculares que participaron del estudio. En ellos, según narran los profesores a cargo y los egresados, las formas de trabajo se acercan más a metodologías de corte inductivo, estudio de casos, trabajo de campo, producción de proyectos, taller, simulaciones.

Las actividades que realizan en las prácticas, dan cuenta de un proceso de trabajo que exige observar la escuela, las prácticas escolares, las dinámicas áulicas, y las maneras de enseñar de los docentes orientadores, producir propuestas de clase, programas anuales, recursos didácticos, todo ello con mucho acompañamiento de los profesores de la cátedra y de los profesores orientadores de las escuelas. Es decir, revelan una serie de actividades formativas dentro de un encuadre de trabajo explícito que liga a los practicantes con el oficio de enseñar.

Los profesores exponen las dificultades que desafían su oficio de formador. Remiten a la tensión entre corregir/evaluar y acompañar un practicante como dos acciones que parecen contraponerse. En este sentido, se plantea el significado de acompañar y sus límites en el marco de una carrera de formación inicial. Para algunos profesores acompañar supone la construcción de un vínculo pedagógico que sostenga a los practicantes en función de lo que requiere, necesite cada uno. Para otros implica “un trabajo de conversación” (Camilloni, 2015) a partir de preguntas, inquietudes, dudas que se plantean en torno a la enseñanza.

Las trayectorias formativas y profesionales de los estudiantes también son una condición ya que incide en los aprendizajes alcanzados dando lugar a diferencias significativas entre los mismos según el tipo de recorrido académico realizado en la carrera previa y sus experiencias profesionales. La formación disciplinar de base, que según el planteo de algunos profesores es débil, es un asunto que los interpela fuertemente en la medida que pondría en riesgo su trabajo como formadores ya que advierten que no todos alcanzan los aprendizajes esperados. El hecho de que algunos estudiantes del profesorado hayan realizado una especialidad durante su carrera de grado más cercana al campo educativo o que estén trabajando como docentes coloca a estos sujetos en “ventaja” respecto a quienes no cuentan con estos recorridos. Esta situación ha provocado, de acuerdo con lo que relatan los profesores, la inclusión en algunas cátedras de actividades que acompañan la diversidad de trayectorias.

Otro aspecto que afectó los aprendizajes es el estado incipiente de la didáctica de la comunicación, esta situación introduce un matiz a la complejidad que supone construir conocimiento en relación con la enseñanza pues exige un esfuerzo mayor de producción didáctica, en muchos casos significó partir de cero.

Uno de los hallazgos que considero más relevante es haber podido elaborar una conceptualización focalizada en la particularidad de los aprendizajes alcanzados en la carrera de

formación de profesores de carácter consecutivo o de complementación curricular. Propongo la categoría aprendizaje-pasaje/s porque describe/explica las experiencias formativas de quienes transitan estas carreras. Un aspecto predominante es el pasar de un estado a otro, principalmente de comunicador a profesor y traspasar fronteras -de la universidad al mundo escolar- gracias a ello fue posible integrarse a un grupo, a una comunidad, la comunidad docente. Es un pasaje-proceso en el que se producen rupturas y transformaciones, se reconoce que permitió otorgar otros sentidos al ser y al hacer. Supuso adentrarse a otro mundo y sobre todo reconfigurar-se en su identidad profesional. Porque les exigió incorporarse a otro campo de conocimiento- el pedagógico-, reestructurar su objeto de trabajo, apropiarse de otro sistema de símbolos, otro modo de ordenar la experiencia y renovar maneras de participación e intervención laboral.

No obstante, es un pasaje que no implica una radical separación del mundo anterior y abandono de su estado previo, sino que resulta una integración/confluencia de lo precedente y lo nuevo, el desafío de “mantener juntas la memoria y la posibilidad” (Cornú, 2005, p.71)

Ayudó entender la particularidad de estos aprendizajes la idea de rito de paso, concepto central de la teoría desarrollada por Arnold Van Gennep (2008). De los ritos identificados por este autor se consideraron dos: el paso material y el rito de iniciación.

El paso material implica el paso de un territorio a otro, de un espacio a otro, cabalgar entre dos mundos. Resulta sugerente para comprender la experiencia vivida por los que estudian la carrera, tener que introducirse en otro mundo, el mundo de las escuelas, allí juegan a ser docentes, aunque siguen siendo estudiantes en la universidad. Situación que informa acerca de la ambigüedad de su lugar. Pasar de estudiante a docente importa complejidad ya que se les exige que, en un tiempo muy acotado, piensen y actúen como profesores cuando hasta hace poco y en simultáneo son alumnos.

En su pasaje de comunicador a educador tuvieron que reconfigurar su objeto de trabajo, respecto de la enseñanza, ensayar otras maneras de relación con el conocimiento, ya no se trata de “saber para rendir examen” o “de saber para mi propio regocijo” sino “saber para transmitir a otros” (Bombini, 2012, p.5). Se reconoce que este cambio de sentido en la relación con el saber constituye una alteración que más interpela a los estudiantes de profesorados (Terigi, 2009; Bombini, 2012; Salgueiro, 2016).

El paso de comunicador a profesor no implicó como plantea Esteve (2006) la construcción de una identidad docente falsa, los egresados no se ven a sí mismos principalmente como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña. La mayoría de los egresados entrevistados consideran que su saber de base es una herramienta que les permitió fortalecerse en el rol de profesor, dan cuenta de la existencia de cierta sinergia, cooperación entre un campo y otro, podría decirse que los egresados cabalgan entre ambos roles, esta situación les permitió construirse como comunicadores-educadores, integrarse a partir de esta doble pertenencia.

Dar clase fue el momento más significativo, una experiencia que forma parte de la memoria iniciática de los profesores (Bombini, 2012) en este sentido, propongo pensar esta experiencia como rito de iniciación. La clase es una ceremonia que los adentró a “un nuevo conjunto de símbolos, a una renovada concepción de la existencia y de participación en el mundo” (Jáuregui, 2002, p.63). Transitar la clase para muchos de ellos fue la “prueba de fuego”, la instancia que les permitió iniciarse y construirse como docentes. No obstante, reconocen que es una práctica protegida, cuidada, observada, controlada, acompañada; para algunos, es una ficción, porque sienten que están de paso o en tránsito, la clase es un lugar prestado, no les pertenece, allí las reglas de juego las ponen otros, son extranjeros. El cambio de estado se daría en el ingreso al territorio laboral, en el que se traspasa la frontera, este es un paso que los transformarían en “profesores de verdad”.

Aprendizaje- pasaje/s implica en casi todos los casos la presencia de “otros”, profesores-tutores de cátedra, profesores orientadores, compañeros y estudiantes. Se logra una “comunidad” aunque sea por un tiempo limitado, los lazos que los unen son fuertes, constituyen equipos de trabajo, en su seno todo es compartido.

Los tutores son los portavoces y mensajeros, los inician en el contacto con la comunidad escolar, preparan el terreno para su paso. Acompañan desde una confianza instituyente (Greco, 2007), habilitante de la escucha y del decir, del preguntar, del comprender y al mismo tiempo del saber poner límites.

Los profesores orientadores son los anfitriones y representantes de la comunidad, autorizados para recibir y acompañar. Tienen el poder de escoger, recibir, filtrar, seleccionar a los visitantes, otorgar el derecho de visita, de ser huésped. La mayoría muestra hospitalidad, aminorando la delimitación de los umbrales y fronteras entre lo extranjero y lo no extranjero (Derrida, 2008). Se ocupan de dar a conocer las reglas y normas y hacerlas cumplir. También hacen donaciones y regalos, su saber y el fruto de su trabajo.

Cada practicante contó con compañeros de viaje, sus pares, fue una experiencia educativa de alteridad, que supuso conectarse con un otro distinto, aprender en las diferencias y desde la diferencia construir un nosotros.

Tuvieron que sortear obstáculos y barreras, entre ellos el comportamiento de los estudiantes cuando desafían los códigos y normas de la comunidad escuela y a sus representantes. Los estudiantes de los espacios de prácticas los “ponen” en ese lugar, ellos los llaman “profes” y los reconocen como tales.

Los testimonios de egresados y profesores refuerzan lo que la literatura especializada expone acerca del aprendizaje en relación con la enseñanza en contextos de formación, por un lado el potencial formativo que tiene los espacios de prácticas de ahí la necesidad de vincular las

propuestas de formación con las prácticas de referencia y los contextos de desempeño profesional, por otro, la fuerza del trabajo colaborativo, que implica consensuar y hacer converger puntos de vistas, saberes y experiencias.

Asimismo, confirman que la formación que brinda la carrera es sólo un comienzo. Los egresados en su tránsito por las instituciones se dieron cuenta que el aprendizaje no se agota ahí, es solo un “paso”, son conscientes que tendrán que seguir aprendiendo para trabajar en los diversos contextos de desempeño profesional, en otras palabras, aprender a enseñar no tiene techo, es un proceso de final abierto.

6.3 Enseñar a enseñar: Revisiones en torno a la formación docente.

Los resultados compartidos contribuyen a problematizar la formación de profesores en su tramo inicial en la línea que expone Lea Vezub (2007):

El tercer desafío que queremos plantear es el de las estrategias didácticas y la cultura organizacional necesaria para la formación del “prácticum”. ¿Quién se ocupa de la enseñanza y de enseñar a enseñar? ¿Qué significa formar para la práctica y en la práctica? Más allá de los discursos acerca de la importancia que tiene la práctica y la necesidad de realizar su lectura teórica: ¿Cómo se logra? ¿Cómo se enseña a los estudiantes a producir dichas relaciones? ¿Qué profesores forman para la práctica? ¿Sólo el que da la asignatura específica? ¿Cómo aporta cada disciplina y perspectiva a la formación del prácticum? (p.18.)

Interrogantes que invitan a reflexionar en torno a los aspectos didácticos de la formación de profesores, es decir, la enseñanza que desarrollan las carreras de profesorado orientada a la construcción de aprendizajes en relación con la enseñanza.

Una de las cuestiones que los datos me hicieron pensar es cuánto de lo que se propone en los programas de cátedras incluye y da cuenta de lo que para los egresados resulta significativo. Ellos refieren a aprendizajes que se encuadran en las categorías clásicas de la didáctica, del orden de lo esperado y a otros que enfatizan/comprometen los aspectos vivenciales. Ante estos últimos me pregunto ¿forman parte del curriculum de formación, son explicitados como “contenido” a enseñar en un profesorado? En caso afirmativo, ¿qué ponderación tienen?

Los resultados refuerzan la necesidad de que la formación tenga más en cuenta las demandas reales de la profesión, los egresados valoran los enfoques situacionales, centrados en la práctica reflexiva y de una formación desde dentro de la profesión (Nóvoa (2009). Asunto que anima a plantear si las maneras de construcción de conocimiento que se proponen en estas carreras son propias, adecuadas y pertinentes para la construcción de los saberes que demandan la práctica, que se sabe no son las mismas que las del conocimiento académico y formalizado.

Se reconoce que este problema es central en el estudio, evaluación y diseño de carreras de formación docente. Algunos países han realizado esfuerzos por mejorar sus ofertas, no obstante, no estarían dando los resultados esperados. En el caso de España, según el análisis efectuado por Carlos Marcelo (2009), la formación actual que brinda el Master de Profesores de Secundario no ha logrado resolver el problema citado, ello sumado a la resistencia que tienen algunos sectores que insisten en que para enseñar sólo es necesario saber la disciplina.

Propongo desarrollar algunas ideas que permiten repensar los planteos expuestos. Me interesa volver sobre los contenidos de la formación de un profesor, para discutir acerca de qué se tiene que incluir y desde qué perspectiva epistemológica y didáctica. En otras palabras, qué y cómo enseñar a ser profesor. Dicha cuestión invita a revisar la producción curricular en sus diferentes escalas: el nivel político, el institucional plasmado en un plan de estudios y el nivel áulico a través de las propuestas de cátedras.

Si bien pretendo hacer foco en el tercer nivel-las decisiones pedagógicas que toman los formadores en sus proyectos de enseñanza y su desarrollo en los espacios de formación-no sería conveniente desligar dichas decisiones de los marcos que las regulan, es decir, la producción curricular en los otros niveles. Abordar todo ello nos aproxima a un campo de conocimiento particular, el campo de la pedagogía de la formación (Davini, 1995) temática que Alicia Camilloni incluye como área de especialidad en el campo de la didáctica (2009).

Contamos con discusiones y desarrollos interesantes respecto a estos temas, no obstante, considero oportuno reponer desde la perspectiva que propone Paula Pogré (2007), poner foco en el estudiante, en los aprendizajes que vale la pena que un futuro docente logre, así lo plantea

Un camino es preguntarnos qué es lo que importa que se comprenda y no tanto qué es lo que tenemos que enseñar. Parece una cuestión de matices, pero implica pensar la trayectoria de los procesos formativos desde la trayectoria del proceso de aprendizaje (p. 97).

Es en esta lógica de pensamiento -lo que importa que comprendan/aprendan los futuros docentes que habría que decidir qué y cómo enseñar en los contextos de formación.

Sugiero hacer foco en tres cuestiones:

- La centralidad de las prácticas en el curriculum de formación de docentes.
- Las formas de enseñanza en los espacios de formación.
- La formación del formador.

A través de una revisión bibliográfica sobre estos tópicos propongo poner en cuestión algunos conceptos con la intención de revisar, replantear, volver a pensar la formación docente.

La centralidad de las prácticas en el curriculum de formación de docentes

Diferentes fuentes relativas al estudio de la formación docente- literatura especializada, recomendaciones de organismos internacionales, investigaciones, políticas para el sector, entre otras. -plantean el diseño de un curriculum que integre contenidos en torno a las prácticas de

enseñanza, es decir, que proponga los espacios de las prácticas como eje transversal e integrador a lo largo de la carrera.

Así lo entienden Grossman, Hammerness, & McDonald, (2009) quienes exponen la necesidad de correrse

de un curriculum centrado en los contenidos disciplinares a un curriculum organizado en torno a prácticas centrales (core-practices) en las que el conocimiento, las habilidades y la identidad profesional se desarrollarán en el proceso de aprender la práctica como docente. Ello requeriría dismantelar la tradicional separación que se ha dado en la formación inicial docente entre los contenidos disciplinares, los pedagógicos y las prácticas. La propuesta de core-practices recoge la idea expresada hace algunos años por Schön (1987) en el sentido de colocar el practicum como elemento central de un programa de formación inicial, y así revertir la tradicional división entre cursos y práctica dentro del programa (2009, citado por Vaillant, 2018, p. 24-25).

Asumir esta centralidad implica que “la práctica de la enseñanza debe de estar presente en todas y cada una de las actividades formativas en las que participa el docente en formación” (Vaillant, 2018, p. 25). Ralph Putman e Hilda Borko (2000) enfatizan como contexto de esta práctica, el aula, sobre todo aquel que proponga enfoques alternativos de enseñanza.

Se observa una tendencia en este sentido en las políticas para este sector. Por ejemplo, la reforma de la formación docente en Argentina propone a las prácticas docentes como eje estructurante de los planes de estudio de todas las carreras de profesorado, se intenta instalar un modelo similar al que desarrolla la educación profesional de adultos, incorporando espacios de aprendizaje en las prácticas a lo largo de toda la carrera “como trayecto educativo progresivo” (Davini, 2015). Sin embargo, pareciera que la concreción de esta prescripción es un asunto que todavía no está instalado en las carreras, al menos los datos de los estudios recientes sobre los

que he hecho referencia en otros apartados y mi propia experiencia como formador de profesores ponen en duda el alcance de dicha prescripción. Esta situación plantea la necesidad de profundizar la discusión respecto de los objetivos de una carrera profesional, en el caso de los profesorado, implicaría analizar si la práctica de enseñanza es un contenido presente en cada uno de sus espacios formativos.

Ahora bien ¿qué son las prácticas en el contexto de una carrera de formación profesional que prepara para la docencia? Me dispongo a volver sobre esta problemática.

Me ayudó a abordar este asunto los aportes de Jean Louis Martinand (1994) a propósito de su modelo de formación docente en el que alude a la idea de prácticas y específicamente de “prácticas de referencia”. En primer lugar, este autor considera necesario establecer diferencias entre prácticas, disciplinas científicas y contenidos escolares. Respecto de esta diferencia, cuestiona la idea de transposición didáctica ya que reduce el contenido escolar a una simplificación de los conocimientos disciplinares, en esta operación se corre el riesgo de perder su sentido educativo. Según Martinand, el contenido escolar debiera contribuir a que los sujetos accedan a prácticas sociotécnicas. Señala que las disciplinas escolares y las disciplinas científicas correspondientes son tanto unas como otras vías de acceso a las prácticas socio técnicas que les sirven de referencia. “En el fondo es por la referencia a estas prácticas que se pueden plantear el problema de la relación entre ellas” (p.64). Tanto los contenidos de las disciplinas escolares como los correspondientes a los ámbitos académicos remiten en general a prácticas sociales, constituidas por objetos e instrumentos, tareas y problemas, cualificaciones, roles sociales, además de los conocimientos, todo ello son los elementos solidarios de una práctica. (Martinand op.cit).

Un elemento fundamental de las prácticas es su dimensión técnica. Martinand identifica componentes y registros de lo técnico. Considera como componentes: a) un pensamiento o

racionalidad propia integrados por conceptos, normas, problemas; b) instrumentos específicos tanto materiales como simbólicos; c) una especialización; d) una organización. Respecto de los registros, él reconce los siguientes: la participación (el desarrollo de un rol con ayuda y control), la interpretación (la capacidad para leer y explicar una práctica) y la modificación (la capacidad para cambiar una práctica). Alude también a la cultura y la plantea como un registro compartido y más allá de del dominio científico y técnico. Expone que los componentes y los registros de las prácticas de referencia debieran tenerse en cuenta en el análisis de las disciplinas académicas y las escolares.

Considero que también estos elementos ayudarían a problematizar los espacios curriculares de las carreras de profesorado y sus contenidos. En este sentido replanteo alguno de los interrogantes que propone Martinand: ¿Qué aportan las disciplinas o espacios curriculares que integran el plan de estudios de la carrera al acceso de las prácticas de referencia? ¿En cuáles de sus componentes y registros? ¿Qué contribución hacen al desarrollo personal de quien se forma para ser docente?

Responder estos interrogantes nos conduce a otro problema, la identificación y delimitación de aquello considerado como práctica de referencia, en otras palabras, en el caso de la formación docente preguntarse qué práctica opera como “referencia”. Sin duda la práctica pedagógica de los docentes es la referencia, no obstante, es necesario precisar modos de trabajo, conocimientos y valoraciones constitutivos de la práctica que conciernen a un buen desempeño docente. En esta línea resulta fundamental discutir y acordar entre los formadores qué/cuál-es de las prácticas pedagógicas se propone/n como referencia, discusión que no puede darse por fuera de los posicionamientos teóricos y políticos que se proclaman y sustentan.

El conocimiento y análisis de los contenidos de enseñanza de carreras de profesorado y de sus proyectos de prácticas permite identificar dichos posicionamientos, algunos más cercanos a

enfoques prescriptivo-normativos, otros consecuentes con una visión más crítica; perspectivas que recuperan las tradiciones de las prácticas y otras que enfatizan la innovación y cambio, tendencias que proponen un modelo ideal de práctica o que refieren a desempeños reales con toda su contradicción. ¿Cuál de ellas conviene proponer en un espacio de formación inicial?

Por otra parte, las prácticas de referencia no son sólo las tareas visibles que realizan los docentes en ejercicio, también integran el conjunto de creencias y representaciones que sustentan dichas tareas. Para Estela Cols (2009) esta dimensión no tan explícita del trabajo de los docentes tiene que observarse y abordarse en los espacios de formación, es decir, “el estudiante debe aproximarse a esos modos de pensar, enfrentar los problemas, el lenguaje y las normas de esa cultura, enfrentándose a las actividades auténticas de quienes trabajan en ese campo u oficio” (p.8)

De la cita anterior me llama la atención la alusión a “actividades auténticas” y me pregunto ¿cuál es la cualidad que hace que una actividad sea auténtica? Según Cols, lo auténtico tiene que ver con el hacer cotidiano. En este sentido, las actividades auténticas dialogan con las situaciones que se producen a diario en las aulas, están constituidas por aquellos problemas que encuentra cotidianamente un maestro o profesor en la clase, en el trabajo con los estudiantes, con los colegas, en la relación con los padres, etc.

Putnam y Borko también refieren a las actividades auténticas, recuperan la noción de Brown, Collins y Duguid quienes las definen como “prácticas ordinarias de una cultura, actividades similares a lo que los practicantes reales hacen” (1989, citado por Putnam y Borko, 2000, p. 258). La idea de práctica auténtica es consecuente con la dimensión situacional y contextual de la enseñanza y del aprendizaje en relación con esta práctica: gran parte del conocimiento necesario para desempeñarse como docente se construye y organiza alrededor de las tareas que los profesores llevan a cabo en el contexto del aula (Putnam y Borko, 2000).

Las creencias, modos de pensar de los docentes y su manifestación en lo que hace cotidianamente en el trabajo, las prácticas auténticas,

ofrecen la referencia privilegiada para el aprendizaje de un conjunto importante de herramientas conceptuales que integran el contenido de la formación pedagógica, didáctica y disciplinar. El trabajo a partir de actividades y problemáticas auténticas facilita la movilización de los saberes y el involucramiento de los estudiantes, dando lugar, a su vez, a la emergencia de significados ligados precisamente a su uso en contextos de práctica (Cols, 2009: p.9).

Ante esto cabe preguntarse ¿qué aprovechamiento se hace de las prácticas observadas en los contextos de prácticas? ¿qué dispositivos de análisis se proponen a fin de que sea posible hacer emerger las creencias, significados, herramientas, normas? En otras palabras, ¿qué abordaje se realiza de los componentes de una práctica profesional auténtica?

Un aspecto que me parece habría que destacar en relación con las prácticas de referencia tiene que ver con los contenidos de enseñanza que prescriben los diseños curriculares vigentes, gran parte de los problemas cotidianos con los que se enfrenta un docente tiene que ver con ello, cómo traducen la prescripción en un contenido y actividad de enseñanza. Asunto que plantea también el interrogante acerca de si los diseños curriculares son referencia en los contextos de formación, en especial en las carreras de profesorado universitarios. Esta preocupación es compartida por Vaillant (2018) justamente al afirmar que “un problema recurrente en la formación provista por muchas universidades es que su gran autonomía las lleva a desarrollar programas sin vinculación o referencia preferencial al sistema escolar y a las políticas educativas” (p. 22).

Este señalamiento puede ser una advertencia para las propuestas de cátedra de las carreras de profesorado de los niveles obligatorios del sistema educativo. Un analizador interesante de

dichas propuestas es el recorrido de lecturas al que están obligados los estudiantes. En mi experiencia con el campo de la formación docente, observo bibliografías que resultan pertinentes para una carrera académica con cierto nivel de especialización y no para la formación de un docente que debe desempeñarse en la educación formal.

Por otra parte, acordar qué o cuáles son actividades de referencia o auténticas conduce a otra discusión: la relación entre prácticas y heterogeneidad. Ante la incuestionable existencia de prácticas diversas, de maneras de trabajar diferentes según contextos, perspectivas, concepciones, divergentes y contradictorias, es pertinente preguntar ¿cuál de todas ellas deberían ser consideradas como referentes en la formación de un docente? Respuesta difícil de dar porque no sólo depende de las concepciones pedagógicas de los formadores y docentes, también de cuestiones de contexto que incide en la configuración de una práctica. La consideración de estos factores cuestiona la pretensión de plantear prácticas ideales o incluso modélicas.

Los datos relevados en mi estudio ofrecen indicios sobre las prácticas que operaron como referencias, los egresados valoran sobre todo aquellas que observaron y realizaron en los espacios de prácticas, actividades auténticas del cotidiano escolar. Estas actividades mostraron la “cocina” del hacer docente, las decisiones que tienen que tomar antes y durante una clase, muchas veces teniendo que modificar cosas sobre la marcha. Los enfrentó a la dificultad de trabajar con algunos estudiantes, a enseñar en condiciones adversas, a consensuar la enseñanza con otros.

También fueron referencia las prácticas de los profesores de la carrera cuestión que confirma el impacto que tienen las prácticas pedagógicas de los formadores en los futuros docentes. En el próximo apartado profundizo sobre este tema.

Formas de enseñanza en las carreras de formación docente

Respecto de cómo se encara la enseñanza de los contenidos que integran el curriculum de formación me parece pertinente recuperar las reflexiones de Cristina Davini (1995). Esta especialista hace unos años advertía acerca del impacto de las maneras de enseñanza de los profesores de las carreras de profesorado en la formación de los sujetos. Esta afirmación no sólo ayuda a pensar sobre las metodologías de enseñanza, las estrategias y actividades que se proponen a los estudiantes en el marco de la carrera, sino que además permite reflexionar acerca de la incidencia de esas metodologías en los aprendizajes vinculados a la profesión docente. Davini avisa que las maneras de enseñar de los formadores son ellas mismas formativas porque modelan o pueden modelar la clase de trabajo intelectual que se espera que los futuros profesores realicen una vez que hayan finalizado la formación inicial. Podría decirse que las formas de enseñanza impactan porque se constituyen también en contenido, le agrega un sentido particular además de plantear determinadas maneras de relación con el conocimiento. Y agrega:

Todo enfoque y práctica pedagógicos enseñan no sólo por lo que dicen que enseñan sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen y, al fin por lo que instauran en la misma práctica, como estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos, y el conocimiento, y entre ellos y el contexto social (Davini, 1995, p.106).

Varios especialistas coinciden con el planteo de Davini, entre ellos Putnam y Borko (2000), Camilloni, (2009), Vaillant (2009), Terigi (2009) todos ellos reconocen el requerimiento de que los profesores de formación del profesorado sean un modelo del tipo de prácticas de enseñanza y modos de interacción que quieren que los futuros docentes realicen con sus estudiantes.

Flavia Terigi informa sobre la impronta academicista que tienen algunas carreras de profesorado sobre todo las que se desarrollan en contextos universitarios, en las que la didáctica

es un asunto a ser transmitido y no una herramienta de trabajo para diseñar y desarrollar el trabajo en las aulas de formación.

Davini observa la contradicción que se manifiesta en algunos profesores entre sus prácticas y el discurso pedagógico contemporáneo enseñado en las carreras de formación docente, cuestión que refleja la frase popular “haz lo que te digo no lo que yo hago”. Se percata de la insistencia de formatos pedagógicos tradicionales en estas carreras a pesar que se exige de los futuros docentes el desarrollo de estrategias de enseñanza “innovadoras”. También Alicia Camilloni (2009) llama la atención acerca de la falta de coherencia entre las modalidades de enseñanza en el trayecto de la formación inicial y las modalidades que se le recomiendan al futuro docente poner en acción en las clases destinadas a sus propios alumnos, asimismo Denise Vaillant (2009): “las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea” (p. 209).

La modalidad de clase tradicional no es el modo preponderante de los espacios curriculares que participaron del estudio. En ellos, según narran los profesores a cargo y los egresados, las formas de trabajo se acercan más a metodologías de corte inductivo, estudio de casos, trabajo de campo, producción de proyectos, simulaciones.

Traigo aquí la experiencia de uno de los egresados porque ilustra cómo le impactó el modo de trabajo de un profesor de la carrera en la instancia de evaluación en la mesa de examen. Cuenta que:

“(…) cuando fuimos al examen el profesor propone escuchar lo que yo había grabado en una actividad que nos habían pedido y ahí yo dije no, que a mí me da vergüenza que se escuche mi voz en el audio, el profe toma este comentario y me pregunta por qué me da vergüenza que se escuche mi voz y empezamos a hablar de

esto y relacionarlo con lo que es ser docente, poner el cuerpo, la voz, la escucha, ... fue raro porque nunca me había pasado que un docente tome un comentario mío, yo pensé que iba ser bueno a ver expongan, no fuimos por ahí sino por mi frase y eso disparó a hablar de la docencia, luego yo me quedé pensando en lo que había pasado y me pareció muy bueno que un docente tome lo que un alumno dice al pasar aunque puede significar mucho lo que dice, no tuvo problema de ponerlo a discusión en el examen, de preguntarme a mí por qué me pasaba eso, de relacionarlo con lo que habíamos visto con la materia, para mí fue una buena manera de abordar ciertas cuestiones y me llevó a pensar esa situación con otras situaciones de examen de la licenciatura que es llegar, rindo, vuelco en un papel lo que aprendí o cuento todo lo que vi en lo teórico y listo, fue un examen que se tomó algo muy particular mío, mi vergüenza, lo que me pasaba a mí, y eso fue puesto a pensarme a reflexionar y relacionarlo con lo que habíamos visto en la materia y en el profesorado y dije esto está bueno tomarlo en un futuro en la docencia. Esta es la primera situación que se me viene a la cabeza como momento significativo, me rompió el esquema de examen típico universitario” (E-RM).

¿Qué aprendió este estudiante? Probablemente a experimentar otra manera de evaluar diferente de las formas canónicas, del “examen típico”. Esta experiencia convalida que es posible actuar conforme a lo que sugieren las teorías en torno a la evaluación didáctica en su carácter formativo, es un ejemplo de los “principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea”.

Pero esto no ocurre siempre, lamentablemente. También los egresados dicen que se encuentran con prácticas de los profesores que los colocan en una posición menos reflexiva,

prácticas más parecidas a las secuencias típicas organizadas principalmente en torno a la exposición.

La experiencia relatada permite hacer foco en las propuestas de evaluación desarrolladas en instancias de formación docente, resulta un interesante analizador de la relación entre discurso teórico enseñado y prácticas formativas. Lo que cuenta el estudiante, como claramente expresa, no es algo común, no es habitual que los profesores evalúen de ese modo, no sólo en la carrera de base, probablemente en el profesorado, incita a reflexionar sobre las prácticas de evaluación. La evaluación suele ser un contenido a estudiar, pero su abordaje suele ser conceptual, es decir, por lo general las prácticas y experiencias evaluativas que promueven los profesores y que viven los estudiantes no son sometidas al análisis, se produce una suerte de disociación entre evaluación en tanto tema y dichas experiencias.

El discurso teórico en torno a la evaluación refiere a diversos objetos, principalmente dos: por un lado, los aprendizajes de los estudiantes y por otro, la enseñanza llevada a cabo por los profesores, ambos a partir de actividades que posibiliten la reflexión y metacognición (Camilloni, 1998; Litwin, 1998). Se sugiere que la evaluación no esté siempre a cargo del docente, se propone la participación activa de los estudiantes ya sea a través de tareas de autoevaluación y de co-evaluación. En el caso de los profesores también recomiendan llevar a cabo instancias de evaluación de las propias prácticas y entre colegas. Se espera que las actividades evaluativas sean consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución ya que sólo alcanzan su propósito de servir como dispositivos para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación, tanto para los alumnos como para los docentes y las autoridades de la escuela y del sistema (Camilloni, 1998, p.3).

Rescato de las palabras de Alicia Camilloni la noción de consistencia de la evaluación con los proyectos de enseñanza de la institución, tema que no es sencillo dilucidar en las carreras universitarias ya que en general no se explicita el proyecto de enseñanza “de la institución”. La afirmación de esta autora supone la existencia de un proyecto de enseñanza común. La bibliografía sobre pedagogía universitaria y las experiencias vividas en estos ámbitos no muestran la construcción de un programa o proyecto institucional que oriente sobre las prácticas de enseñanza en cada espacio curricular y permita discernir sobre posibles inconsistencias con las prácticas de evaluación. Las carreras sí tienen un plan de estudio que en el mejor de los casos detallan los contenidos mínimos y ofrecen algunos criterios muy generales de acreditación. Los programas de las materias amplían esta información a partir de las decisiones pedagógicas que toman los profesores a cargo. Es el programa de cátedra la objetivación de un proyecto de enseñanza en el que se incluye la modalidad de evaluación adoptada. Decía en párrafos anteriores que la evaluación es un interesante analizador de la relación entre discursos teóricos y prácticas de formación, mi experiencia como estudiante de una carrera de pedagogía, de profesorado y actualmente como formador de profesores me permite cuestionar la consistencia entre ambos, la frase popular apuntada antes “haz lo que yo digo, no lo que yo hago” expresa lo que sucede en las carreras de formación docente, también respecto de la evaluación.

La inconsistencia o contradicción se observa en relación a dos cuestiones. Por un lado, entre las propuestas de evaluación y los enfoques didácticos contemporáneos, estos últimos enfatizan la dimensión formativa la cual promueve el desarrollo actividades de monitoreo de procesos, de metacognición, reflexión, etc. Desafortunadamente es habitual encontrar en dichas carreras formas de evaluación a contrapelo de estos enfoques. Por otra parte, la inconsistencia se manifiesta también en lo que se les exigen a los estudiantes hacer, es muy común que se les solicite a los estudiantes procesos de evaluación que los propios formadores no encaran.

Las maneras de evaluación y la ausencia de reflexión de los profesores acerca de su trabajo en los contextos de formación sin duda también son performativos de las prácticas de enseñanza que vayan a desarrollar los que se están formando como profesores. Por lo tanto, sería oportuno proponer aquellas experiencias evaluativas que son realmente formativas ya que, si los futuros docentes pasan por esta experiencia en su formación “que es una experiencia vital, va a poder enseñarla a los alumnos también” (Camilloni, 2015, p.32)

Los formadores: perfil y formación

Los problemas señalados obligan a replantearnos el papel del formador como mediador en los procesos de formación, para ello sugiero prestar atención por un lado a los mecanismos de acceso a los cargos de docentes en las carreras de profesorado y por otro, la formación de los formadores.

Respecto de lo primero, sería oportuno revisar los criterios de evaluación de las trayectorias formativas y antecedentes profesionales de quienes aspiran ser formadores de docentes. ¿Qué se pondera en los procesos de selección y designación de los formadores? En dichos procesos ¿Pesan más sus antecedentes como especialistas en un campo disciplinar, como investigadores que sus experiencias profesionales en el terreno de la práctica de enseñanza?

Quienes hemos participado de concursos de antecedentes y oposición para acceder a estos cargos notamos la priorización de los antecedentes en investigación y las publicaciones realizadas –no necesariamente vinculadas a problemáticas de la formación de docentes– por sobre la docencia. Tal valoración ha permitido que muchos profesores de las carreras de profesorado no cuenten con trayectoria en el terreno de las “prácticas de referencia” de un profesor. Situación que explicaría la impronta academicista en las carreras de profesorado tan cuestionada por los especialistas del campo de la formación de docentes y que obtura la posibilidad de una formación de profesores construida dentro de la profesión (Novoa, 2009).

En relación a la formación de los formadores hace tiempo se discute la necesidad de conformar programas de formación específica para desempeñar esta función. Se advierte acerca de que para ser formador no basta con ser especialista en el campo relativo al espacio curricular a cargo.

Algunos exponentes de esta idea son Jean Claude Filloux (2005), Gilles Ferry (1990, 2000, 2008), Robert Boullough (2000), Cristina Davini (1995, 2015) Carlos Marcelo (2001, 2009, 2013), Denise Vaillant (2001, 2009, 2015) entre otros. Según las formulaciones de estos especialistas, la formación no solo tiene que orientarse a fortalecer, profundizar los saberes pedagógicos y didácticos, además es oportuno realizar un trabajo introspectivo que posibilite conectar con las experiencias educativas y de formación y reflexionar sobre ellas.

Robert Boullough (2000) propone que los profesores de formación de profesores deberían “prestar más atención a la forma en que nuestras experiencias anteriores nos afectan” (p. 143), ni más ni menos que lo que se les propone a los estudiantes del profesorado cuando se los invita a narrar su biografía escolar. El hecho que esto no suceda es una muestra más de la contradicción entre discurso pedagógico y práctica de formación, Boullough, habla más bien de hipocresía “es clamorosa nuestra hipocresía cuando invitamos a nuestros estudiantes a hacer un estudio personal mientras nosotros mismos no lo hacemos” (p. 144).

Recupera de Tom Rusell una serie de sugerencias a los formadores a los efectos de dar coherencia a su enseñanza:

- analizar su propio ejercicio de la enseñanza y compartirlo con los estudiantes;
- probar hacer innovaciones en los espacios de formación, servir de modelo para las innovaciones que se solicitan a los estudiantes;
- considerar las ideas de los estudiantes de profesorado, así como se lo solicita a los practicantes respecto de los estudiantes de las escuelas;

-incorporar en las aulas de formación “aprendizaje activo” del mismo modo que se les exige a los practicantes.

Marcelo y Vaillant (2001) -consecuente con los enfoques socio-cognitivos y bajo la premisa de que la formación es una actividad personal del sujeto a su vez que intersubjetiva- apuntan a desarrollar actividades de inter-formación en la que participen los formadores a los fines de “encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional” (p. 19).

Es una línea que coincide con las posiciones de otros especialistas en materia de formación de formadores, menciono a Filloux (2005) y Ferry (2000, 2008), autores que son referentes de mi trabajo de formadora y que me han ayudado abordar esta problemática. Marcelo y Vaillant (2001) acuerdan que un elemento fundamental en los procesos de formación es el propio sujeto y sus experiencias, a tal fin recomiendan que los formadores lleven a cabo un trabajo sobre sí mismo con la intención de identificar, revisar, interpelar creencias, valores, sentimientos que poseen en relación con sus experiencias como docentes y formadores. Desde este trabajo introspectivo y junto con los colegas es posible identificar prácticas pertinentes de formación. Ferry insiste en promover espacios de reflexión de los formadores, no es posible acompañar la formación de otros si uno no es sujeto de formación, no es factible enseñar a enseñar si quien enseña no se plantea su práctica pedagógica, tampoco se puede incitar a que los futuros docentes sean reflexivos si el formador no lo es o no participa de momentos de análisis y reflexión.

Consecuente con este enfoque en los años noventa se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la carrera de formación de formadores, pionera en Argentina. Sus profesores fueron referentes de dicho enfoque, entre ellos Ferry, Filloux, Beillerot. En sus objetivos se visualiza el énfasis puesto en las actividades de análisis y reflexión. Se propone que los formadores logren generar capacidad de análisis sobre las situaciones de

formación en sus diversas dimensiones, sobre la propia trayectoria de formación y en relación con la implicación del sujeto formador o en formación en ellas. También se insta a desarrollar capacidad para generar propuestas reflexivas, innovadoras y críticas para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos y de prácticas de formación y la capacidad para la investigación en el campo de la formación.

Estimo que los planteos y propuestas señaladas apuntan a dar lugar a esa dimensión sensible vivencial del aprendizaje, aspecto que como he analizado en relación a los aprendizajes de los egresados, resultan significativos en todo proceso formativo, aún en quienes se preparan para ejercer la tarea de formador.

6.4 Proyección de estudios a futuro

Los aprendizajes alcanzados en la formación docente inicial, de acuerdo al relevamiento efectuado en el marco de esta tesis, es una problemática que requiere ser estudiada en profundidad. Los estudios que se aproximan a la temática lo hacen desde una perspectiva más bien normativa que intenta informar sobre las expectativas acerca de la formación recibida, sobre lo que se espera o debiera aprender en relación con los saberes que se supone debe adquirir un sujeto que se prepara para el ejercicio docente. La indagación acerca de lo que se reconoce efectivamente aprender, “lo que es y no tanto lo que debiera ser”, de lo que acontece durante y luego de transitar la formación es un aspecto que considero no ha sido abordado en su especificidad a partir de enfoques socio culturales en la línea que han desarrollado Rogoff y Lave.

La investigación acerca de esta temática resulta relevante en cualquier carrera, más aún en los profesorados porque además posibilita la construcción de insumos /conocimientos para la propia reflexión pedagógica de los formadores y de quienes se forman para la docencia.

Por esta razón, considero necesario desarrollar estudios similares en otros profesorados, que permita sistematizar los aprendizajes alcanzados en estas carreras, similitudes y diferencias en relación a sus contextos -universitarios o institutos de formación docente- y a las modalidades, en particular las carreras de carácter consecutivo o de complementación curricular.

Los aspectos sensibles/vivenciales del aprendizaje tan valorados por los participantes del estudio ofrecen una vía de indagación interesante, no sólo porque posibilita aproximarse a la comprensión y sistematización de tales aprendizajes, no del todo explícitos en un proceso formativo, además porque permite problematizar el lugar que ocupan dichos aprendizajes en las propuestas de cátedra, la consideración de estos aspectos en la enseñanza en los espacios de formación. En esta línea es posible construir conocimiento acerca de los dispositivos que promueven experiencias formativas significativas en relación a aprender a enseñar y a enseñar a enseñar identificando los elementos, rasgos, condiciones que las favorecen, insumo relevante para reorientar el curriculum de formación y la formación de los formadores.

Desde estos argumentos planteo la necesidad de continuar esta línea de indagación en el profesorado que se incluyó en este estudio con la participación de estudiantes de próximas cohortes e integrar otras carreras de formación docente.

Animada por esta idea, durante el presente año exploré las valoraciones que realizan algunos egresados de la cohorte 2018-2019 de los aprendizajes alcanzados. Sólo a modo de anticipación surgen datos que coinciden con algunos de los señalados por los egresados participantes del estudio.

Se destacan los aspectos vivenciales, la emoción y sentimientos que les ha provocado ingresar al aula, observar la clase y llevar a cabo una propuesta didáctica. Aparece otra vez aprender a pararse y cómo pararse en el aula lo cual supone enfrentar a los estudiantes y responder ante determinadas situaciones, poner el cuerpo y la voz, hablar a los “pibes”, “saber arrancar”.

Coinciden en que han logrado replantear sus concepciones acerca de la enseñanza, “expulsar fantasmas”, “romper el ideal de clase”. Entender que enseñar y aprender son acciones diferentes, “no van de la mano”, implican distintos tiempos. Pudieron resignificar algunos conceptos, entre ellos, la educación como derecho, pasa de ser un principio abstracto a una acción responsable, “uno es el que lo concreta en las situaciones de enseñanza” a través del vínculo que se construye y de las propuestas didácticas en la medida que incluyen a todos los estudiantes.

Se refieren a “aprender a mirar” “lo que antes se nos escapaba”, saber mirar “el fenómeno de la enseñanza”, reconocen que pudieron “romper la mirada clásica” y reponer una “mirada arriesgada”, “ver cómo suceden las cosas”, sentirse “incitados a seguir mirando”. También aluden a una mirada que vuelve a ellos como comunicadores, instalaron una nueva mirada de su ser comunicador, “ver zonas grises de nuestros conocimientos, lo que traemos puesto”. Reconocen que a partir de la práctica docente lograron romper el esquema clásico de la comunicación, anclar conceptos centrales de su propio campo. Uno de los egresados señala “el profesorado me redefinió como comunicador, volví a descubrirme y eso impactó en mi trabajo”.

Reconocen que este trabajo previo de mirar y mirarse, fue relevante pues los habilitó a construir vínculos con los estudiantes y anticipar “focos de conflicto”. Se nota una “disminución” de los miedos y ansiedad que manifestaron los egresados del estudio respecto de los que están egresando este año. Expresan que se han sentido cómodos, a gusto, “muy contento de estar ahí”, “una enorme emoción cuando finalicé la clase”.

Otro aspecto que se plantea es la etapa previa de intervenir en clase que consistió en “mucha preparación y revisión de planificaciones y reflexión sobre la enseñanza”, proceso que hizo posible dar lugar a otras posibilidades o afianzar/reivindicar las decisiones tomadas. Respecto de las condiciones facilitadores de los aprendizajes enfatizan el momento de las prácticas y la experiencia de un trabajo colaborativo entre compañeros y profesores, así como el vínculo que pudieron

construir con los estudiantes durante las prácticas. Destacan la dimensión afectiva de estos vínculos, habilitante de los aprendizajes de unos y otros. Reconocen el “factor docente” en estas relaciones y en lo que puede o no acontecer en el aula, la responsabilidad de quien enseña en interrumpir historias/destinos y de no hacer lugar a la “imposibilidad”. Notaron que ellos lo han podido hacer, provocar el deseo de estar en clase y de aprender.

Estos “nuevos” datos resultan un insumo valioso en dos sentidos. Por un lado, en relación con los dispositivos de formación a desarrollar en las carreras, porque ofrecen “pistas” para su revisión y mejora. Por otra parte, porque permite proyectar otros estudios orientados a explorar y profundizar el objeto de estudio abordado en mi tesis.

Los datos informan acerca de la necesidad de sostener/proponer dispositivos de formación que generen las condiciones que, según los estudiantes y egresados, posibilitan aprender a enseñar: la vinculación con las prácticas de referencia en todas las instancias de la formación, el trabajo colaborativo, el trabajo didáctico en torno a los conocimientos.

Asimismo, sugieren volver a analizar la relación entre aprendizajes (a promover y efectivamente alcanzados) y propuestas de cátedra/dispositivos de formación con la intención de observar de manera más aguda la incidencia entre unos y otros. Por ejemplo, qué relación guarda lo que los egresados de la última cohorte manifiestan en relación con los miedos y ansiedades, la experiencia de sentirse cómodos en las prácticas con la enseñanza en la carrera, cómo fue posible la construcción de una “mirada arriesgada” que los habilitó a “construir vínculos afectivos con los estudiantes” y “anticipar conflictos”.

Ciertamente la investigación es una actividad inagotable, infinita, porque sus resultados permiten construir nuevos puentes y zonas de exploración. El estudio sobre los aprendizajes, la enseñanza, la formación docente vuelve a plantearse en mi caso como una obsesión en el camino (Steiner, 2004), mi propio camino como investigadora y formadora de profesores.

CAPITULO 7:

REFLEXIONES EN RELACIÓN A LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA TESIS

El ser humano es el ser que pregunta y que se queda sin respuesta si no va más allá del ámbito de lo científico.... nuestra biografía contiene al mismo tiempo elementos míticos y elementos lógicos, y debe haber coexistencia de ambos (Mèlich, 1996, p.12-13).

...en nuestros días, los cánones de nuestras disciplinas, empíricas y de otra índole, nos han hecho cada vez más afectos a acumular pruebas y cada vez menos dispuestos a confesar nuestro desconcierto ante muchos aspectos de las vidas que experimentamos y observamos (Michael Timpone, presentación del libro Enseñanzas Implícitas de P. Jackson, 1999).

Inicié mi trabajo de tesis con supuestos e hipótesis que rápidamente me llevaron a catalogar las experiencias de los egresados en un intento de homologar sus aprendizajes con lo que se espera que aprenda un futuro profesor. Me enfoqué en un principio en los elementos lógicos, en los aspectos cognitivos más explícitos.

En las sucesivas lecturas de los datos, fue aflorando mi desconcierto, no alcanzaba a entender qué les había ocurrido. Fue recién cuando di lugar al “extrañamiento”, es decir, a una mirada minuciosa, activa y continua, más despojada de concepciones premeditadas (Castillo Deball, 2009) que pude captar otras cosas, manifestaciones de vivencias, emociones, sentimientos, expresados a través de metáforas, de un lenguaje menos lógico y tal vez más mítico. Reconocí que ello hablaba también de aprendizajes. En este terreno me sentí una inmigrante - extranjera porque me costó desentrañar esa trama escondida y ponerle nombre.

Salirme de las clasificaciones habituales y explorar la dimensión vivencial y emotiva del aprender en una carrera universitaria para mí fue un logro, una verdadera experiencia, un “paso”. En este sentido me reconozco como sujeto de aprendizaje, de formación, si tuviera que analizar mi proceso en un intento de identificar categorías, probablemente algunas de ellas coincidan con las que formulé respecto de los aprendizajes de los que han realizado la carrera de profesorado estudiada.

Percibo en mí movimientos, alteraciones, idas y vueltas y las emociones que me fue provocando al leer los datos una y otra vez y hacerlos dialogar con mis marcos de referencia, las dudas y desazón que me provocaron los análisis o la escritura minutos después de haberlo hecho. Las preguntas de nuevo interpelaron alguna conclusión ¿de qué se trata el aprendizaje, cómo se puede reconocer qué es aprender en una carrera de formación docente, qué aprendo y cómo en mi experiencia de doctorado, es posible saberlo de antemano o en algún momento. Gilles Deleuze me asiste en esta reflexión:

“Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender-mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar. Los límites de las facultades se solapan unos con otros bajo la forma fracturada de lo que lleva y transmite la diferencia. No hay métodos para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad (...) aprender no es sino la intermediación entre el saber y el no saber, la transición vivida de uno y otro” (Deleuze, (1988, p.274 citado por Téllez y Skliar, 2008)

A propósito de la reflexión de Deleuze, Carlos Skliar y Magaldy Téllez (2008) destacan la enseñanza y el aprendizaje como acontecimientos “en los que se tejen azares, riesgos,

incertidumbres, fugas, multiplicidad, experiencias singulares, devenires creativos, transformaciones, censuras, aperturas, inquietudes, deseos” (p.140).

Asumo que estudiar los aprendizajes en relación con la enseñanza me enfrentó al menos a dos complejidades. Por un lado, la complejidad que supone el aprendizaje sobre una actividad que a su vez es compleja, la enseñanza. Por otro, la complejidad que implica reconocer, identificar y nombrar tales aprendizajes y comprenderlos. La justificación de estas complejidades la puedo encontrar en las palabras de los autores citados, la incertidumbre y multiplicidad, la dificultad por aprehender esos trazados, cultivos y paideia que recorren a los individuos y reconocer las intermediaciones y transiciones entre el saber y el no saber.

Entiendo que la comprensión se produce como el desvelamiento de lo oculto, en mi caso me llevó a emprender un viaje cuyo camino sigue siendo incierto y enigmático, misterioso a sabiendas que esta dimensión mistérica que apunta rápidamente a la esencialidad descubridora, indagadora, e investigativa del aprendizaje “nunca se llegará a la develación total. Sino a sus aproximaciones, a sus metáforas, pues no hay discurso que nombre propiamente el misterio” (Ferrer Cerveró, 2009, p. 177). A pesar de esta dificultad, estudiar y comprender qué les pasa a las personas en los contextos de formación me resulta apasionante y me sigue atrapando.

No obstante, esta dimensión oculta y la complejidad de develar el misterio de un fenómeno, fue posible arribar a cierto conocimiento, conocimiento que no pretende constituirse en discurso pedagógico totalizante, hegemónico y disciplinado (Jòdar, 2007).

He intentado desprenderme de narrativas esquemáticas y hacer emerger lo “finito”, aquello que no siempre “cuenta” o no se cuenta al menos en la formación de los profesores, eso que puede desordenar y alterar pensamientos y saberes que funcionan muchas veces en automático. De este modo arribar a resultados y construir conocimientos que ayuden perturbar lo ya sabido y provocar nuevos interrogantes. En esa línea propongo seguir explorando los aprendizajes en el marco de la

formación de profesores, observarlos desde esa óptica más abarcadora, que permita emerger lo lógico y lo mítico.

REFERENCIAS

- Alen, B. (2015). *Los primeros pasos en la docencia: la evaluación y el vínculo pedagógico. Conversaciones con Alicia Camilloni / Beatriz Alen*. Ministerio de Educación.
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225- 240) Fundamentos.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (Núm. 10, pp.111-130).
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Antelo, E. (2005) Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (Ed.), *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, A. (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana-OEI.
- Bajtín, M. (2013) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos* (vol. XXIV, Núm. 97-98, pp.57-75) Universidad Autónoma de México.

Baquero, R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías Revista de Educación* (Año 1, Vol. 1, pp. 9-21).

Barbier, J. M. (2004) *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.

Basabé, L y Cols, E. (2016) La enseñanza. En Camilloni, A., Basabe, L. y Cols, E. (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 125-158) Paidós.

Beillerot, J. (2005) *La formación de formadores*. Ediciones Novedades Educativas.

Bibbó, M. y Labeur, P. (2012) Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor de letras. En Bombini, G. (Ed.) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (pp. 67-98) Ediciones El Hacedor.

Bombini, G. (2015) *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Ediciones El Hacedor.

Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Ediciones El Hacedor.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Brailovsky, D. (2011) *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Noveduc.

Bullough, R. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B; Good, T.; Goodson, I. (Ed.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165) Paidós.

- Camilloni, A. W. de (2013). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Camilloni, A. (2016) Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A., Basabe, L. y Cols, E. (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 41-59) Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A. (2009) Prólogo. En Anijovich, R. et. al. (Ed.), *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (13-20). Paidós.
- Cámpoli, O. (2004) *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. IESALC-IES/ED/PI/4.
- Carlino, P. (2006) *La escritura en la investigación*. Documento nro. 19. Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
- Carli, S. (2005) Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente. En Frigerio, G. y Diker, G. (Ed.), *Educación: ese acto político* (pp.223-232.). Del Estante Editorial.
- Castagno, F., Pinque, G., Moreiras, D. (2015) *Sobre géneros, lenguajes. Acerca de una didáctica de la comunicación*. Revista El Cactus, Núm. 4.
http://www.eci.unc.edu.ar/archivos/Comunicacion/Cactus%204_2015%20Final
- Castagno, F. y Salgueiro, A. (2017) Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En Giménez, G., Luque, D. y Orellana, M. (Comp.), *Leer y escribir en la Universidad, Reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 115-126). Facultad de Filosofía Y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- Castillo Deball, M. (2009) Azar y extrañamiento: hacia una ecuación personal. En García Canclini (Ed.) *Extranjeros en la tecnología y en la cultura* (pp.91-110). Colección Fundación Telefónica.
- Cervio, A. L. y D'hers, V. (2018) *Sensibilidades y experiencias: acentos y miradas, recorridos*. Estudios Sociológicos Editora.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrrortu.
- Cisternas. T. (2011) La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Revista Calidad en la Educación* (Núm. 35) pp. 131- 164.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). Studying Teacher Education. *The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Ass.
- Collazo, M. (2008). El sentido de la Didáctica en la formación docente universitaria. En *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Cols, E. (2009) *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Homo Sapiens.
- Colussi, R. (2012) Narrativa y formación docente: desafíos para el “saber”. En Bombini, G. (Ed.) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Ediciones El Hacedor.
- Conelly, F. M. y Clandinin, J. (1995). Relato de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J et. al (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.

Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación (2005) Resolución N° 241/05

(Argentina).

Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación (2007) Resolución N° 24/07.

(Argentina).

Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación (2007) Resolución N° 30/07.

(Argentina).

Corea, A. y Lewkowicz, I. (2010) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En Frigerio, Graciela (Ed.),

Educación. Rasgos filosóficos de una identidad. Santillana.

Cornu, L. (2005) Instituciones, pasajes, traspasos. En Skliar, C y Frigerio, G. (comps.),

Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados (pp. 71-81). Del Estante Editorial.

Cochran-Smith, M y Litle, S (1999). The teacher research movement: a decade later.

Educational Researcher, (Vol. 28, n. 7).

Davini, C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Davini, C. (2015) Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. *Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Demuth Mercado, P. (2011) Conocimiento profesional docente: conocimiento académico,

saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del instituto de investigaciones en Educación*

- Facultad de Humanidades – UNNE. (Año 2,

num.2, pp. 29 – 46).

Derrida, J (2008). *La Hospitalidad*. Ediciones de la Flor.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*.

Paidós.

Diker, G. (2007) Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación* (Núm. 52, pp. 150-171).

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Edelstein, G. (2005) Enseñar, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: ese acto político*. (pp. 139-152). Del Estante Editorial.

Espino, H. (2017). Profesores principiantes de telesecundaria. Experiencias, desafíos y saberes docentes. *Plan de investigación en el marco de Doctorado de Educación y comunicación*. Universidad de Málaga.

Esteve J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento.

En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.17-28) Fundación Santillana, OEI.

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.

Ferrer Cerveró, V. (2009). La crítica como narrativa de la crisis de formación. En Larrosa, J. et. al. (Ed.), *Déjame que te cuente* (pp. 165-219). Laertes.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós.

Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades Educativas.

- Ferry, G. (2000). La ético-epistemología de las ciencias humanas. En Guaraglia, O., Ferry, G., Filloux, J.C. et. al. *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación* (pp. 33-44). Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2005). *Intersubjetividad y formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Finocchio, S. y Pinkasz, D. (2006). Pedagogía, Política e Intervención Crítica. En *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares*. FLACSO.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gajardo-Asbun, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *Revista de Investigación educativa de la REDIECH* (pp.79-93).
https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Gamarnik, C. (2011). *Enseñar comunicación*. La Crujía.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Ginzburg, C. (2002). Señales. Raíces de un Paradigma Indiciario. En *Discusiones sobre la historia*. Taurus.
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Greene, M. (2009). El profesor como extranjero. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente* (pp. 81-130). Laertes.
- Grimson, A. (2009). Cultura, identidad, frontera. En García Canclini (Ed.), *Extranjeros en la tecnología y en la cultura* (pp.13-28). Colección Fundación Telefónica. Ariel.

- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs “Identity”. En Hall, S. and du Gay, P. (Ed.), *Questions of Cultural Identity* (pp.1-17) Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill Education.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas Implícitas*. Amorrortu.
- Jáuregui, J. (2002). La teoría de los ritos de paso en la actualidad. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*, (Núm. 68 pp. 61-95).
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4971>.
- Jost, F. (2012). ¿Qué significa hablar de “realidad” para televisión? *Toma Uno* 1(1) (pp. 115-128).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/8574>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Kohan, W. (2004). *Infancia, entre educación y filosofía*. Laertes.
- Lacasa, P. (1989). Entrevista a Bárbara Rogoff. En *Infancia y aprendizaje*, (num.45 pp. 7-23).
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*. La Central.
<https://drive.google.com/file/d/10O-rj7pjMmsNiBzCtNCOFouRjwZi8Y1C/view>

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (Argentina).
- Ley de Educación Superior Nro. 24.521 (Argentina).
- Loreau, R. (1991). La dimensión institucional de las prácticas sociales. Conferencia organizada por *Asociación Civil Espacio Institucional*. (Argentina).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. El Aljibe.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación* (num.350, pp.31-55).
- Marcelo, C. (2013). Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID. Convenio Piloto Nro. 1556. En *Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en Universidades del Estado*. Universidad de Playa Ancha, Chile.
- Marcelo, C y Vaillant, D (2015). *El ABC de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Márquez Aragonés, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil de Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. [Tesis doctoral]. <http://atarazanas.sci.uma.es/docs/tesisuma/17676356.pdf>
- Martinand, J.L.(1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Revista Investigación en la escuela*. (Núm, 24, pp. 59-69).
- McEwan, H. y Egan, K. (1998) (comp). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres Ensayos de filosofía y educación*. Miño y Dávila.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Michellini, M., Santi, L., Stefanel, A. (2013) La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* (Núm 10 pp. 846-870)
http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.iextra.24
<http://reuredc.uca.es>

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.

Mujica, H. (2003). *La palabra inicial*. Trotta.

Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens.

Nin, A. (2010). Juegos de vida-juegos de la muerte en la adolescencia. En *Psicoanálisis y adolescencia. Dos temporalidades que se interpelan* (pp.121-135). Psicolibro Ediciones.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* (Núm. 350 pp. 203-218).

Núñez Rojas, M. y Cubillos Silva, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Revista Docencia*, (Núm. 47, pp. 83-89).

<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20120920232204.pdf>

Nutall, J, Kostogritz, A, Jones, M., Martin, J Ed. (2017). Teacher education. Policy and Practice. Evidence of impact, impact of evidence. *Australian Teacher Education Association*. Springer.

OREALC-UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación docente inicial. Una*

propuesta para el cambio. Chile: Santiago.

- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes, una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux du Seminaire des formateurs de IEUFM, Grenoble*, IUFM; trad. De Gabriela Diker.
- Pogré, P. y Dussel, I. (2007). Formar docentes para la equidad: reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa. *RED PROPONE*.
- Porlán Ariza, R. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Revista Investigación en la escuela*, (Núm. 24, pp.49-58).
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. *Serie fundamentos, Núm. 9. Colección Investigación y enseñanza*. Díada.
- Putman, R. y Borko, H. (1996). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Ed.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 219-309). Paidós.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso de análisis etnográfico. En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Ed.) *Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*, (Vol. 2). DIE.
- Rockwell, E. (2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. *Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación*, Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina, España. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). *El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía. ¿Y si la transposición didáctica fuera el problema?* Universidad de Santiago de Compostela.

<https://xdoc.mx/preview/el-problema-de-la-transposicion-en-la-enseanza-de>

5c4232a273c26

Rogoff, B. (2012) Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. En *Infancia y Aprendizaje*.

<http://dx.doi.org/10.1174/021037012800217970>

Russell, T., Fuentealba, T. y Hirmas, C. (comp.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. OEI. Santiago de Chile.

Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, (Vol. 5, Núm. 2, pp. 1-18). Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750211

Salgueiro, A. (2007). *La formación para la práctica profesional en el marco de las carreras de profesorado. Lo que efectivamente se enseña y se aprende sobre la tarea docente en la formación inicial*. [Tesis para optar el grado de Magister].

Salgueiro, A. (2016). *La configuración del oficio de profesor en el marco de las carreras de formación docente destinados a graduados universitarios*. Informe Final. Profesorado Universitario de Comunicación Social. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Salgueiro, A. (2016). ¿Qué se aprende sobre la enseñanza en la carrera de formación de profesores? El caso profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, (Núm. 6(1), pp. 137 – 148).

Salgueiro, A., Giménez, L., Galante, L. y Percas, L. (2018). *Desarrollos Didácticos en la Enseñanza de la Comunicación en la educación secundaria*. Informe final. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, (9, 2 pp. 1-30).
<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>.
- Shulman, L. (1987). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En y Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la enseñanza*. (pp.9-84). Paidós.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de maestros*. Siruela.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (2008) Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano. C. y Vaillant, D. (Ed.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Fundación Santillana, OEI.
- Tenti, E. (Coord.). (2009). Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas. *Serie Estudios Nacionales N°03*. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L., Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, (num.350, pp.123-144)
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf

- Terigi, F. (2012). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. un análisis en clave comparada*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, (num.350, pp. 105-122).
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, (Vol. 41, num.2, pp. 207-222).
- Vaillant, D (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Valdettaro, S. (2015). *Epistemología de la comunicación: una introducción crítica*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Vallés, M. S. (2002). El trabajo de campo en las entrevistas cualitativas y Análisis y síntesis de entrevistas cualitativas. En Vallés, M.S. *Entrevistas cualitativas*, (pp. 89-126). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso* (Trad. Juan Aranzadi). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1908).
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, (Núm. 53(1), pp. 1-14).

- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, (vol. 11, núm. 1). Universidad de Granada.
- Vicentini de Sampaio, S. M. (2005). Sobre identidad escritura e investigación. En Skliar, C. y Frigerio, G. (Comps.). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 91-104). Del Estante Editorial.
- Yinger, R. and Hendricks, -Lee, M. (1993). Working knowledge in teaching. Day, C., Calderhead, J., Pam, D. (1993) *London: Research on teacher thinking*. Routledge Library Editions. (Vol 220).

ANEXOS

- **Desgrabaciones egresados**

https://drive.google.com/drive/folders/1MRvjtlgz-keMuMvalx_xmAajcrrn9OQ?usp=sharing

- **Desgrabaciones grupos focales**

https://drive.google.com/drive/folders/1YL8lb_F6XXSLOpvs4aYLzGdqBfv99XAs?usp=sharing

- **Desgrabaciones profesores**

<https://drive.google.com/drive/folders/0BwFEw4YGudNpbWVoMHY2RVdIZnc?usp=sharing>

- **Matriz de análisis**

<https://drive.google.com/file/d/1XCBLrarWlzWoFikOhZBiuNTXarhH1w7o/view?usp=sharing>