

Las Prácticas de la Enseñanza en la formación en el Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP). La formación pedagógica para la enseñanza

Barcia, Marina Inés

marinainesbarcia@gmail.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Presentamos en este trabajo los fundamentos de la propuesta de enseñanza de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Partimos del interrogante sobre los sentidos formativos de este espacio curricular en un Plan de estudios, pero enmarcando este problema en el del campo profesional de las Ciencias de la educación. Desde una perspectiva histórica también nos encontramos con un espacio ubicado al final de una carrera que buscaba en su enunciación distanciar la práctica de la enseñanza del lugar devaluado del mero hacer y de los antiguos y pesados signos de las visiones aplicacionistas. Entendimos que subyacían en estos problemas la herencia de la relación teoría práctica o mejor dicho, de los teóricos y los prácticos de la educación. Para dar respuesta comenzamos por considerar la formación del pedagogo para la enseñanza desde una perspectiva que no es la más usual, concibiéndola dentro de un espacio complejo y plural: el campo pedagógico didáctico. Se trata de un campo problemático y a problematizar, en tanto explica y norma la acción en educación y particularmente en la enseñanza, constituyéndose y constituyendo en un presente cargado de prospectividades, sentidos y valores. Intentaremos pues, poner de manifiesto la relevancia de las prácticas de la enseñanza en el campo pedagógico – didáctico considerando aspectos tanto socio históricos como políticos. Las prácticas de la enseñanza a las que nos abocamos, son propias del campo profesional de las Ciencias de la Educación. Por eso consideramos que la práctica de la enseñanza en este ámbito formativo debe concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Concebimos las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término. Estos dos planos se articulan tanto en la formación profesional del pedagogo como en sus intervenciones educativas. En este contexto, la enseñanza se constituye en objeto de una Didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo - pedagógico didáctico.

Palabras claves: Prácticas de la enseñanza - Campo pedagógico didáctico – Formación.

Presentamos en este trabajo los fundamentos de la propuesta de enseñanza de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP.

Partimos del interrogante sobre los sentidos formativos de este espacio curricular en un Plan de estudios, pero enmarcando este problema en el del campo profesional de las Ciencias de la educación, y en su especificidad pedagógica.

En ese Plan¹ nos encontramos con un espacio ubicado al final de la formación de la carrera y que, en su enunciación, busca distanciar la práctica de la enseñanza del lugar devaluado del mero hacer y de los antiguos y pesados signos de las visiones aplicacionistas. Posicionados desde una perspectiva histórica, también entendimos que en estos problemas subyace la herencia de la relación teoría práctica y el lugar supeditado de la práctica a la teoría, problema que la propuesta curricular expresamente buscaba superar.

Desde nuestra interpretación entendemos que además se trata de las relaciones entre los teóricos y los prácticos de la educación: entre quienes hegemonizan el discurso sobre el saber y el hacer en educación y aquellos que sólo les corresponde su realización- que además son quienes portan y guardan la fuerza de reproducción de aquella forma de pensar la relación teoría y práctica educativas y esta división del trabajo-. Este problema corresponde a la lucha propia entre los sujetos de un campo, en este caso el campo intelectual de la educación (Palamidessi, M. y Suasnábar, C., 2006, 2008). A lo largo de la historia del profesorado en Ciencias de la Educación, las prácticas de la enseñanza siempre han constituido sólo una unidad curricular, ubicada hacia el final de la carrera. Han tenido una pobre valoración por parte de los egresados en cuanto a su valor formativo (Barcia, M., en prensa; Barcia, M. y Hernando, G. 2008). Estas persistencias podrían deberse a la fuerza material y simbólica de una representación sobre el lugar del pedagogo en el campo de la educación: aquella que supone que debería hegemonizar el campo de producción y secundariamente, ocuparse de la enseñanza.

Por nuestra parte, entendemos que la formación del pedagogo, en tanto enseñante, debería realizarse dentro de un espacio complejo y plural: el campo pedagógico didáctico. Se trata de un campo problemático y a problematizar, en tanto explica y norma la acción en educación y particularmente en la enseñanza, constituyéndose y constituyendo en un presente cargado de prospectividades, sentidos y valores. La enseñanza, en tanto uno de los privilegiados y más relevantes del hacer y pensar en educación, es una intervención que porta todos los rasgos del trabajo pedagógico, -acción de un sujeto que busca operar, deliberada e intencionalmente, sobre la formación de otro sujeto- (Ferry, G.1990; Silber, J., 2008).

En este contexto, la enseñanza se constituye en objeto de una Didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo-pedagógico didáctico. Intentaremos pues, poner de manifiesto la relevancia de las prácticas de la Enseñanza, en tanto propuesta formativa del pedagogo, en el campo pedagógico – didáctico.

¹ Plan del Profesorado en Ciencias de la educación, 2002, FaHCE/UNLP.

Desde un encuadre que busca reconocer las huellas de las representaciones pasadas y presentes sobre la enseñanza en la formación del pedagogo el lugar formativo asignado en el actual Plan de formación, y también nuestras propias intencionalidades formativas, surgen las siguientes consideraciones. Ellas forman parte de la fundamentación de la propuesta de enseñanza de la Cátedra de Practicas de la Enseñanza:

-Las prácticas de la enseñanza a las que nos abocamos son propias del campo profesional de las Ciencias de la Educación. Por eso consideramos que la práctica de la enseñanza en este ámbito formativo debe concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención.

-Concebimos las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término.

-Estos dos planos se articulan tanto en la formación profesional del pedagogo como en sus intervenciones educativas. En este contexto, la enseñanza se constituye en objeto de una Didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo-pedagógico didáctico.

Estas son las cuestiones que intentaremos profundizar en los apartados que siguen refiriendo los supuestos y luego la propuesta de enseñanza de la cátedra.

La propuesta de enseñanza: algunos de sus supuestos.

Para dar una respuesta concreta y organizarla programáticamente, comenzamos por considerar la formación del Profesor en Ciencias de la Educación entendido como pedagogo.

Primero porque se ocupa de la enseñanza y como dijimos, entendemos las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas: tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativa. Si seguimos a Nassif nos animamos a pensar que son intencionadas y que pueden estar orientadas a la formación en el plano individual y hacia a la transformación social en el sentido crítico del término. Advertimos que lo individual y lo social se articulan en la formación profesional del pedagogo, porque toda intervención educativa puede ser reconocida en ambos planos y porque sus intervenciones profesionales deben hacerlo. Desde aquí, los nexos entre poder-saber pueden reconocerse como constitutivos del campo de la educación, nuestro campo y objeto de estudio profesional. El conocimiento que se produce, se distribuye y se recrea en nuestro campo profesional, puede enlazar y articular, reproducir y transformar: posibilita continuidades y rupturas en la relación particular que sujetos e instituciones guardan con las culturas.

Pero estas particulares prácticas de la enseñanza a las que nos abocamos en la cátedra y, dado que son las practicas propias del campo profesional de las Ciencias de la Educación, son un ámbito formativo en las que deben concebirse y constituirse a la vez en objeto de estudio y ámbito de intervención. Por eso los ejes conceptuales para la

propuesta de enseñanza de la Cátedra son la resignificación social del conocimiento y el problema de la relación entre los saberes proposicionales y los conocimientos producidos en la experiencia (Diker y Terigi, 1997). Ambos, el conocimiento experiencial y el proposicional, son construcciones teóricas. Es porque estos planos se articulan tanto en la formación profesional del pedagogo como en sus intervenciones profesionales que la enseñanza se constituye en objeto de una Didáctica que comparte sus supuestos epistemológicos y educativos con la Pedagogía crítica, conformando el campo-pedagógico didáctico, -al ocuparse de la intervención y la formación, la problematización sobre sus implicaciones, la reflexión y las propuestas de mejoramiento-.

Por esta complejidad creemos que se requiere ahondar en el desarrollo de una epistemología que profundice en la práctica de la enseñanza y en sus relaciones con las concepciones educativas - campo aún en debate y construcción (Carr, 1991, Tardif, 2004)-.

Es desde estas perspectivas que se articulan las siguientes consideraciones, que intentan problematizar este espacio del campo profesional ya que no hay otro profesional que se ocupe en su complejidad de los sentidos pedagógicos y didácticos involucrados. Entendidas como conocimiento práctico, las prácticas de la enseñanza se encuentran interpeladas por la noción de *interés práctico como constitutivo de saberes*² y por la producción de experiencias prácticas, que han de enlazarse prospectivamente con un modo de intervención profesional futura, que la continúa -aún cuando la reinterpreté y resignifique y la cambie-.

En tanto se constituyan en una práctica social autorreflexiva, las prácticas de la enseñanza pueden ser el elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, ya que la enseñanza aparece como esquemas prácticos no siempre totalmente transparentes para el propio sujeto en su relación con sus múltiples orígenes y contextos, y difícilmente controlables durante su acontecer (Gimeno Sacristán, 1994). Por eso la propuesta de enseñanza, basada en la reflexión individual y grupal, apunta a niveles de profundización y resignificación crecientes sobre los saberes con los que opera. Nos referimos a saberes codificados disciplinariamente, los saberes proposicionales (Diker y Terigi, 1997) pero también a los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción, según los términos de Perrenoud (2004), y que refieren a los núcleos conceptuales, a las propuestas metodológicas, los dispositivos pensados para la enseñanza, a la evaluación formativa y formadora, a la reflexión postactiva, entre otras cuestiones.

Esta modalidad de trabajo apunta también a otro aspecto: la práctica de la enseñanza, además de la complejidad y opacidad de su objeto, deja aun por hacer visible al propio *sujeto de la acción*. Dos conceptos claves nos ayudan: recuperamos la categoría *acción* (Meirieu, 1994, Gimeno Sacristán, 1998, siguiendo a Arendt, 1993 como autora fundante) que articulamos con la de *intervención* (entre otros Furlan y Pasillas, 1993; Remedí, 2004; Silber, 2008)-. Ambos dan cuenta de los sentidos valorativos, éticos y políticos del hacer educativo-.

² Habermas, J., citado por Carr y Kemmis, 1991.

Desde aquí pueden articularse teoría y práctica, y superarse las concepciones dicotómicas entre ellas. La acción tiene una fuerte vinculación con el sujeto que la lleva a cabo: da cuenta del carácter único y novedoso del sujeto. Con él se intenta dar cuenta de su humanidad. A su vez, devela su carácter político: la acción caracteriza al sujeto político e histórico que la realiza, y lo expresa como tal.

Los modos de intervención en la propuesta de enseñanza:

Como vimos, consideramos las prácticas de enseñanza y toda práctica docente, como altamente compleja, entre otras cosas porque se desarrolla en escenarios singulares condicionados por el contexto (Edelstein y Coria, 1996, Diker y Terigi, 1997). La multiplicidad de dimensiones que operan en cada práctica y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrán como consecuencia cierta imprevisibilidad de los resultados. Los valores que entran en juego y la conflictiva propia de los procesos interactivos tensarán condiciones objetivas y subjetivas: ellos demandan de los docentes determinadas deliberaciones y decisiones éticas, pedagógico -didácticas -y por ende políticas-. Hacerlas visibles y comunicables, reflexionar sobre ellas, guardar su registro y hacerlo tanto individualmente como con otros, son parte de la tarea de objetivación y subjetivación de la formación de los pedagogos. Estas consideraciones toman forma tanto para los abordajes temáticos y problemas, como para las formas de la enseñanza previstas en la propuesta de enseñanza de la cátedra. Lo que sigue son algunos ejemplos, aunque los consideramos particularmente significativos de nuestro trabajo.

Se consideran fases para la enseñanza durante el año lectivo: ellas son isomórficas con las fases de la enseñanza señaladas por Jackson: por eso organizamos una fase pre activa, otra interactiva y una posactiva - teniendo como eje las prácticas intensivas /residencia-. Sin embargo existe una continuidad entre las temáticas abordadas, y también debe interpretarse que la última temática vuelve a la primera, resignificándola.

Por eso proponemos a los alumnos desde el comienzo de la cursada un juego de implicación y distanciamiento, de modo de objetivar y asumir la propia presencia en la intervención y sus connotaciones más amplias- históricas y políticas-. Desde los momentos previos a la entrada a campo elegido para la residencia, como durante ella y luego se articulan actividades, diversas como instancias y dispositivos, que permitan trabajar en la objetivación sobre la propia experiencia, en la articulación con marcos referenciales, en la problematización de la experiencia y en las propuestas superadoras.

Como queda claro, estamos considerando las prácticas de la enseñanza en sus dimensiones política, histórica y social, económica y particularmente ética. Espacios y tiempos de práctica reflexiva crítica, propositiva -en el sentido transformador-, justificada y flexible, orientada por las necesidades imperiosas de interrelación entre teoría y práctica educativa, como instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que faciliten una mayor congruencia entre las modalidades de generación del conocimiento y sus procesos de apropiación.

Para organizar una secuencia del tipo propuesto y promover el trabajo de colaboración, ciertos dispositivos didácticos, resultan de especial relevancia: entre ellos el Taller, las Tutorías y Paneles de relatos de experiencia que llevamos a cabo con ex-alumnos. Desde la cátedra proponemos para las clases, por ejemplo y entre otras, consideraciones sobre la relevancia de la relación forma /contenido (Edwards, 1997), y en una escala del hacer cotidiano del enseñante, la noción de construcción metodológica de la clase, retomada de Edelstein pone de manifiesto cómo los aspectos técnicos de la didáctica, permite expresar los sentidos de la intervención educativa involucrados en toda propuesta de acción. Trabajamos con y desde categorías que buscamos resignificar en función de la enseñanza. Por ejemplo, en los abordajes para situar la enseñanza proponemos la recuperación de marcos conceptuales trabajados en el contexto de otras cátedras- por ejemplo desde lo institucional, consideraciones sobre lo grupal, etc.-. Durante este año estamos ahondando en las nociones de evaluación, focalizando particularmente en los sentidos de la evaluación formativa como modo de regulación (Perrenoud, 2010; Anijovich, 2010).

Indagamos sobre la construcción de saberes y conocimientos en y sobre la práctica (Schön, 1992), y sobre la construcción y reconstrucción de los saberes proposicionales y experienciales desarrollados en y para la enseñanza durante la residencia. Se proponen y desarrollan el trabajo con crónicas y otras formas narrativas en el marco de la escritura académica (Carlino, 2004, Gudmundottir, 1998; Mc Ewan, 1998), en el contexto formativo y de elucidación de la construcción de significados asignados a la práctica de la enseñanza por los propios alumnos durante la cursada. Ambos son re-trabajados en los talleres durante la fase interactiva y posactiva de la residencia de nuestros alumnos. Nos permiten hacer una historia personal de la experiencia de cátedra, de los teóricos y prácticos, y documentar la experiencia de los alumnos – ya que guardamos las crónicas elaboradas por ellos a lo largo de los años-. Historizar las prácticas de la enseñanza es otro de nuestros objetivos: dejar registro sobre lo efímero de estas experiencias y documentarlas para que otros puedan ahondar en ellas. Todo este trabajo queda plasmado en los informes finales, que con formato que los alumnos deciden son presentados con anterioridad y resignificados por nosotros y los alumnos durante el coloquio final integrador. Luego los alumnos realizan una evaluación a la cátedra donde formulan críticas y propuestas.

Consideraciones finales

Con estos ejemplos hemos buscado dar cuenta de la intención explícita de trabajar sobre la construcción de saberes en y sobre la enseñanza entendida como un modo de intervención educativa y, como dijimos, desde una perspectiva que busca asumir el campo pedagógico didáctico en su formulación.

Aun cuando no hemos desarrollado exhaustivamente todos los aspectos considerados para el trabajo de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza, creemos haber explicitado sus ejes fundamentales. Queda mucho por pensar y hacer. Daremos sólo dos ejemplos referidos a encuentros y desencuentros entre los actores de la formación de nuestros alumnos: nos debemos encuentros con las otras instituciones y espacios formativos y

también nos proponemos espacios más formales para debatir con nuestros colegas de la facultad, actuales y en formación, de modo de participar de un debate profundo sobre la formación de los pedagogos.

Bibliografía

- Barcia, Marina. 2011. “Las Prácticas de la Enseñanza en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. Los relatos de quienes fueron alumnos en el período 1964 - 1984”. En: Silber, Julia Y Mónica Paso (Compiladoras). *Universidad y Formación Docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesados (1960-1990)*. La Plata, EDULP.
- Barcia, Marina y Hernando, M. Gabriela. 2008 “Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP: testimonios y significados asignados a la práctica de la enseñanza (1959/1984)”. En: Araujo, Sonia (Comp.) V Encuentro Nacional y II Latinoamericano *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. CD ROM: ISBN 978-950-658-187-9.
- Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.
- Carr, Wilfred. (1996. Cap. IV ¿En qué consiste una práctica educativa? .En: *Una Teoría Crítica para la educación*. Madrid, Ed. Morata.
- Diker, Gabriela y Flavia Terigi. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Edelstein, Gloria. 2004. “Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes”. En: *La Formación Docente*. Segundo Congreso Internacional de Educación. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Edelstein, Gloria y Coria Adela. 1996. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*- Bs. As., Kapelusz.
- Edwards, Verónica. 2002. “Las formas del conocimiento en el aula.” En: *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- Ferry, Gilles. 1990. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Buenos Aires, Paidós.
- Furlan, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel: “Investigación y campo pedagógico”, en *Revista Argentina de Educación*, AGCE, 1993, N° 20.
- Gimeno Sacristán, José. 1996. “Profesionalización docente y cambio educativo”. En: Alliaud, Andrea. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*.
- Gimeno Sacristán, José. 1998 *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- Jackson, Philip. 1991. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Palamidessi, M. y Suasnábar, C. Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano. 2006. “El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa”. (pp. 16 -40) En: *Anuario de Historia de la educación* N° 7. Bs. As.; Prometeo.
- Palamidessi, Mariano, Suasnábar, Claudio Daniel Galarza. Compiladores. 2008. *Educación Conocimiento y Política*. Buenos Aires, FLACSO Manantial. “Presente y

futuro del campo de producción de conocimientos en educación en Argentina”, pp.231-246.

-Perrenoud, Philippe. 2004. *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Ed. Graó.

-Silber, Julia. 2008 “Nuevas significaciones de la intervención pedagógica en la formación docente. Consideraciones sobre criterios de intervención”. Congreso Metropolitano de Formación Docente.

-Remedí, Eduardo. 2004. Conferencia “*La intervención educativa*”. México, D. F. S/D

-Tardif, Maurice y otros: “La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza” en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, junio 2000, N° 22, año 10.