



Trayectorias

de formación implicadas en las prácticas de enseñanza

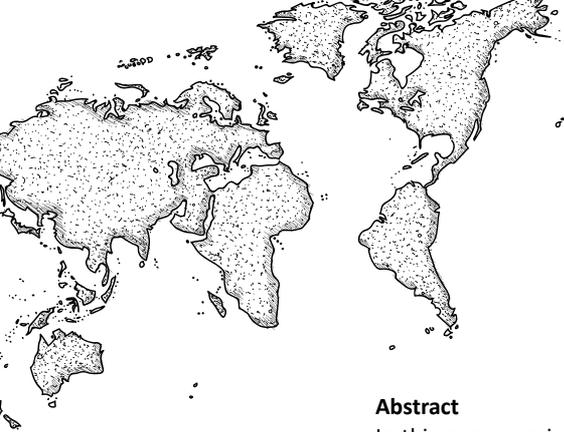
Dra. María Amelia Migueles, UNER-Instituto Superior Diamante | mtalime@gmail.com

Resumen

Es intención reflexionar sobre las trayectorias de formación implicadas en las prácticas de enseñanza que llevan adelante los estudiantes en los últimos tramos de la carrera. Sin lugar a dudas estas experiencias re-construyen historias educativas personales e institucionales, relaciones con el saber y con una cultura académica que excede el presente y las particularidades de cada estudiante. Proyectos curriculares, procesos de estudio, dispositivos pedagógicos, sentidos atribuidos a la formación, se ponen en juego en cada una de ellas. Implicancias que convocan, a los docentes y a la institución, a pensar en torno a las propias acciones y propuestas.

Palabras clave:

trayectorias de formación,
estudiantes,
prácticas de enseñanza



Abstract

In this paper we intend to reflect on the education path involved in the teaching practice carried out by students at the final stage of their degree course. Undoubtedly these experiences re-enact personal and institutional educational stories, connection to knowledge and with the academic culture which surpasses the present and the distinctive characteristics of every student. There are a number of factors, namely: curriculum projects, study processes, pedagogical devices, senses attributed to education that have great influence over those experiences. These implications that invite the teaching staff and the institution to think about their own actions and proposals.

Keywords:

education,
students,
teaching practice

Introducción

Las ideas que se desarrollan en esta ponencia son producto de reflexiones surgidas en la cátedra Didáctica IV del Profesorado de Ciencias de la Educación, en el marco de la cual los alumnos realizan sus experiencias de enseñanza en el Nivel Superior. Así mismo, recuperamos resultados del proyecto de investigación, recientemente concluido, acerca de los “procesos de estudio” de los estudiantes en esta facultad. Podemos decir entonces que estos análisis nos involucran y convocan desde la propia tarea en los ámbitos de formación docente.

Definimos cuatro ejes relacionados con las trayectorias de formación implicadas en las prácticas de enseñanza: los procesos curriculares, estudiar para las instancias de enseñanza, la experiencia de enseñar, para concluir con explicitaciones sobre el sentido que atribuimos a la formación.

Procesos curriculares

Aunque se insista en agrupar “la práctica docente” en un campo dentro del curriculum o inscribirla sólo en algunas cátedras, no podemos negar que está presente en todo el desarrollo del curriculum de formación. Los

alumnos, en sus primeras experiencias de enseñanza, refundan no sólo los mensajes explícitos o los saberes disciplinares, sino además las relaciones personales e institucionales con el saber, las maneras de enseñar y de evaluar vivenciadas en sus trayectorias de formación, los procesos transferenciales y contratransferenciales involucrados en el vínculo pedagógico que mantuvieron y mantienen con los docentes y con sus compañeros.

En los distintos años de cursado se ofrecen enunciados de transformación, modelos de acción, principios sobre cómo enseñar bien; pero también se transmiten otros sentidos... en la palabra centrada sólo en el profesor, en la ausencia de diálogos, en la exposición como única estrategia de enseñanza, en la exigencia de encuadrar a la realidad en determinadas teorías, en las relaciones que se promueven o se inhiben con el saber, en la negación o consideración del cuerpo, del humor, del arte en la enseñanza. Sentidos silenciados o expuestos en las historias educativas, en los modos de enseñar y de aprender, dentro y fuera de la Facultad (Miguel, 2012).

El curriculum, como dice Alfredo Furlán (1992), en un sentido fuerte es un proyecto para transformar la

actividad académica, que pretende impactar en la totalidad de la práctica, esto es su sinergia. Sin embargo, muchas de las mejores intenciones de un diseño curricular se diluyen, mientras se potencian los aspectos más duros de un currículum oculto que opera con efectividad por acción u omisión en y desde sus actores.

Tomemos algunas pautas que suelen aparecer en las propuestas y situaciones de enseñanza de los practicantes: “Primero la exposición, luego ‘la actividad’, finalmente la puesta en común”. Así también consignas como: “identifica estos conceptos (...) en la película que estuvimos viendo”; “encuentra las categorías en el relato que te entregamos”, “reconoce a qué paradigma corresponde este docente con el que te entrevistaste u observaste”.

Como decíamos antes, las instituciones de formación transmiten normas, creencias, tradiciones, no sólo en los discursos sino también en las prácticas que los sostienen, alteran o contradicen. Entre ellas no resulta intrascendente la clásica división en las cátedras universitarias de “teóricos” y “prácticos”. Las clases teóricas a cargo de los docentes titulares, donde priman las exposiciones; las clases prácticas, a cargo de jefes de trabajos prácticos y auxiliares, en las que se realizan

trabajos en grupo, respondiendo consignas, leyendo textos. Habitualmente se comienza por una exposición, luego una “actividad” en grupos, finalmente la “puesta en común”. La teoría se representa en la oratoria del docente y la práctica en el trabajo en grupos; así también la idea de que la “actividad” es sólo la que realiza el alumno con la consigna que da el docente y que la “puesta en común” se limita a que cada grupo exponga lo que elaboró o discutió, dando por finalizada la clase.

Por otra parte, en las consignas que enunciábamos subyace la idea que la teoría puede encontrarse, sin mediaciones, en una u otra realidad a analizar (relatos, films, acontecimientos) o que es posible apresar la complejidad de los hechos y situaciones en categorías y conceptos. Al mismo tiempo, encontramos con frecuencia riesgosas simplificaciones con la intención de facilitar la comprensión de las teorías: al reducir las a fórmulas de choque, quitándoles sus opacidades, vulgarizándolas para su mejor consumo; al buscar sólo su valor instrumental, lo que puede ser aplicado; y/o al presentarlas y asumirlas como doctrinas incuestionables. Formas de degradación de la teoría que omiten la actividad pensante del sujeto en su necesaria recrea-

ción. La peor simplificación –señala Morín– es aquella que manipula los términos complejos como términos simples, la descarga de todas las tensiones antagonistas/contradictorias, vacía las entrañas de su claro oscuro y repite a cada paso que “todo es complejo, hipercomplejo” (1984: 365).

Las teorías ofrecen miradas diversas acerca de la realidad, pero no podrían jamás apresar o anticipar la complejidad y el movimiento de los hechos. Se constituyen en herramientas de pensamiento que exigen del sujeto estrategia, iniciativa, arte para pensar con y contra ellas, en las situaciones de las que se participa y pretende comprender.

No es sin consecuencia la manera en que en la enseñanza se promueve el vínculo con la teoría y las significaciones que se le atribuyen. De allí la importancia de analizar, tanto los dispositivos institucionales que han venido mediando en la formación de los estudiantes, como los que éstos ponen en juego en sus prácticas de enseñanza para mediar en la formación de otros alumnos.

En los diferentes grupos de estudiantes podemos reconocer trayectorias de formación y procesos de estudio con rasgos comunes y otros disímiles. Cada

estudiante se configura como tal relacionándose de un modo particular con el saber, con las exigencias académicas, con las condiciones de la profesión para la que se está preparando. Facundo Ortega (2008) refiere a uno de estos modos, cada vez más frecuentes en los estudiantes, cuando apelan a “atajos” para alcanzar con rapidez un objetivo (aprobar una materia, incluso transitar y culminar una carrera). Señala que estos alumnos han venido pasando por alto los procesos de construcción de conocimiento, reduciendo los conocimientos al “constructo” y de allí al “esqueleto”. Hacen un uso exhaustivo y generalizante de lo ya conocido, con un mínimo de esfuerzo y en la búsqueda de respuestas rápidas y suficientes para acreditar las materias, evaden el paso “*al plano cenagoso de lo por conocer*” (Ortega, 2008). Pero este modo de constituirse como estudiante, centrado sólo en el plano de lo conocido, de lo que puede reducirse a “las propias palabras” o se replica desde los sitios virtuales, no podría subsistir sin la complicidad de un docente que hace como que los alumnos estudian y conocen en amplitud y profundidad los temas, que aprueba lo que muchas veces sólo supone ecos de algún “rumor intelectual” (Bourdieu, 1999) basado en palabras-clave

o en slogans que procuran mostrar que se comprende lo que nunca se ha leído completamente o sin haber accedido a las obras de primera mano.

No podemos dejar de mencionar en este sentido nuestra preocupación ante estos rasgos de formación, frente a estos modos de vincularse con el saber que, con el correr de los años y particularmente en las experiencias de enseñanza, se convierten en desconcierto o en paralizante inseguridad. Conforman huellas que se hacen presente en las instancias donde cada estudiante, oficiando de docente, expone sus propias relaciones con el saber en situación de enseñar. Porque, como señala Blanchard Laville (1996), no relacionarse es una forma de relacionarse y en el vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con el saber revela su propia relación con el saber que enseña.

“No es lo mismo estudiar para rendir que estudiar para enseñar”

Además de estos “atajos” en los procesos de construcción de conocimiento que nos vienen inquietando, tal como lo expresan los estudiantes, no es igual estudiar para un examen que estudiar para enseñar.

Comentaban alumnos del Profesorado de Ciencias de la Educación: “...en los primeros años estudiábamos para los parciales, pero en los últimos casi todas las materias plantean trabajos domiciliarios para acreditar”. Otros agregaban: “...no es lo mismo estudiar para rendir un examen que estudiar para enseñar”, “... el año pasado fue diferente, al momento de llevar a cabo las prácticas uno tiene que estudiar de otra manera. Entonces ya no estudiaba como alumna, sino que estudiaba como docente que iba a estar frente a la clase, me tenía que hacer responsable de eso; entonces vas cambiando. No era para rendir un parcial o un final, sino para enfrentar una situación distinta, pones otras cosas en juego, no es lo mismo¹.”

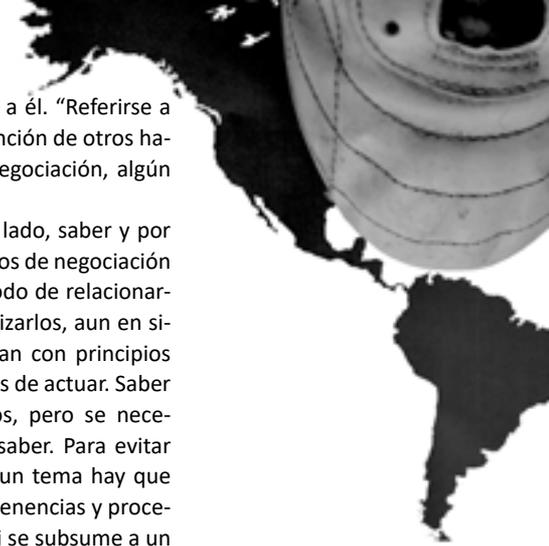
Los procesos y dispositivos de formación en el ámbito académico tienen a los discursos y saberes disciplinares como herramientas necesarias de pensamiento y acción. Sin embargo, varían las situaciones y contextos en los que éstos se inscriben. No es lo mismo preparar un trabajo escrito para acreditar una materia, que estudiar para exponer lo re-elaborado ante otros en una situación puntual. Como señalaban los alumnos, estudiar supone un largo proceso de lecturas, relecturas, marcas al margen de los textos, elabo-

ración de resúmenes, de síntesis, cuadros organizados, establecer relaciones entre textos, temas, autores, saberes, utilizar diferentes medios de memorización (colores, subrayados, cuadros, etc.). La preparación de aquello que se pretende explicar conlleva un proceso de elaboración y de retención – memorización selectiva y organizada. Sin embargo, tampoco en este sentido es igual el modo de estudiar para un examen que para enseñar. La situación de enseñanza no exige sólo elaborar un discurso que el docente – supuestamente conocedor de lo tratado – entenderá, aunque no todo se enuncie y llenará los huecos que queden sin explicar. Estudiar para enseñar exige imaginar a otros que deberán comprender las explicaciones, que tienen que aprender o al menos se deberá desatar un proceso de estudio que se extienda más allá de la clase. Tampoco se limita a exponer un texto (el mismo que leerán luego los alumnos) sino ampliar y profundizar las múltiples relaciones que el tratamiento de determinado tema supone. Los estudiantes que ofician de enseñantes deben preocuparse no únicamente por la sintaxis de los discursos sino además por la adecuación del lenguaje a la situación y a los actores que participan de ella. El lenguaje en el cual se lleva a cabo la enseñanza – como elocución y como acto elocutivo –, nunca es neutral, impone una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. El mensaje en sí - señala Bruner - puede crear la realidad que encarna y predisponer a los que lo oyen a pensar

de un modo particular con respecto a él. “Referirse a algo con la intención de dirigir la atención de otros hacia eso requiere de algún tipo de negociación, algún proceso hermenéutico” (1988: 78).

Entonces enseñar implica, por un lado, saber y por otro, escuchar, interesar, abrir espacios de negociación de significados. Saber supone un modo de relacionarse con los conocimientos y de organizarlos, aun en situaciones para las que no se cuentan con principios que las describan o prescriban formas de actuar. Saber no significa acumular conocimientos, pero se necesitan conocimientos para construir saber. Para evitar su simple “colección” alrededor de un tema hay que “vigilar” lo que se relaciona, sus pertenencias y procedencias. No todo puede vincularse ni se subsume a un discurso unificador, sin diferencias ni especificidades, que se escuche como simple “murmullo”. Precisamente y sobre todo quienes formamos parte del campo de las Ciencias de la Educación – y de su enseñanza – al tiempo que reconocemos el valor de las múltiples referencias para abordar las problemáticas educativas, debemos examinar estos análisis y lecturas plurales para no virar al sincretismo o a la confusión (Ardoino, en Castoriadis, 2005). Como sostiene Castoriadis (2005), uno de los riesgos de la multirreferencialidad es que caiga en un “eclecticismo desenfrenado”.

Esta también es una exigencia para el “practicante”, que se enfrenta al desafío de saber, haciendo con los conocimientos con que cuenta en situaciones in-





éditas. Quien coordina un encuentro –en este caso el “enseñante”– expone, explica, organiza un discurso, pendiente tanto de la lógica del tema como de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; promueve instancias para que los alumnos planteen comprensiones y preguntas sobre lo tratado, para que establezcan relaciones con otros saberes, hechos, problemas. Tanto docentes como alumnos participan de una experiencia hermenéutica en la que el docente intenta interpretar las manifestaciones de los estudiantes y éstos las de los docentes. Es una adaptación mutua en el curso de la cual el profesor y los alumnos establecen expectativas respecto de la actividad del otro y obligaciones para con la propia actividad (Brousseau, 2007; Sadovsky, 2005). Se abre un espacio de transacciones, de negociación de significados que procura quitar ambigüedad a lo que se está abordando (conceptos, ideas, relaciones, situaciones, consignas, preguntas, palabras) y promueve la participación de los estudiantes en el foro que supone la educación.

En definitiva, para enseñar es necesario ejercer una necesaria vigilancia epistemológica (Chevallard, 1997) de los saberes, así como “calibrarlos” (Bruner, 1998) en relación con expresiones, gestos, comentarios, silencios del grupo y de cada alumno. Porque en toda

situación didáctica, “...el/la docente se ve obligado/a a exponer su modo de relación con el saber en el espacio relacional que él/ella instaura con los/las alumnos/as. (...) construcción implícita (que) está impuesta por el/la docente a los/las alumnos/as, quienes son, por esto, obligados/as a posicionarse a su vez con referencia a él/ella, en su contratransferencia” (Beillerot, Blanchard Laville, Mosconi, 1997).

La experiencia de enseñar

Hemos venido hablando de varios aspectos vinculados con la enseñanza: el lenguaje, el estudio, el saber, la negociación de significados; y nos detendremos a pensar en la experiencia de enseñar. Esta experiencia no comienza en la situación de clase sino un tiempo antes, cuando se prepara la propuesta de enseñanza, en la puesta en texto del saber a enseñar. Como sabemos, planificar es anticipar un recorrido, supone un autor que ocupa un lugar de asimetría (en tanto sabe antes y de otro modo) y programa un itinerario metodológico para provocar aprendizajes y desatar procesos de estudio. Intenta imaginar lo que puede llegar a suceder, la reacción de los alumnos y de sí mismo en la ocasionalidad del encuentro, de allí que sean momentos colmados de supuestos, inquietudes, ensayos, ansie-

dades que permanecen, se incrementan o atenúan en la situación de clase.

La planificación opera como un organizador necesario para la acción, pero, como el modelo en la obra de arte, tiene la oportunidad de desaparecer en la puesta en escena de la obra. Es un libreto sobre el que se sigue trabajando junto con otros actores, en la situación de enseñanza. La experiencia del docente/practicante es la de un yo tomado en situación, conmociona al mostrar los límites del ser humano ante lo que no puede controlar totalmente. Tiene lugar incluso lo que no sabe que sabe y lo que pretende que no se sepa. Todo se agolpa a borbotones, se confunde lo propio con lo ajeno, lo que se estudió con lo que se sabe más o menos precisamente, lo que nunca se terminó de entender, lo que se comprende en ese preciso instante y lo que se crea en y para esa situación. Apelamos nuevamente a Blanchard Laville cuando dice: “El profesor/a es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico y también a su inconsciente, que continúan actuando en sus comportamientos a pesar de sí. ‘El profesor dijo otra cosa que lo que dice cuando dice lo que dice. (...) Hay moldes, pautas de comportamiento, especie de respuestas casi automáticas que se trasladan y repiten de una situa-

ción a otra pero que el mismo sujeto desconoce, no sabe de ellas” (1996: 80,81).

Las experiencias de enseñanza que los estudiantes llevan adelante en los tiempos de formación inicial, inauguran estas sensaciones que sabemos no dejarán de acompañarlos en el ejercicio de la profesión. Lejos de constituirse en meros “simulacros”, trascienden en los alumnos y docentes con quienes interactúan. Las instancias en que se llevan a cabo no se reemplazan por otras “reales o verdaderas”, sino que, en esos breves, intermitentes, tal vez ficcionales tiempos y espacios que ocupan los “practicantes”, sucede o debería suceder la tarea – ardua y apasionante – de enseñar. Como decíamos en antes, la escena didáctica que crea el docente - o el que oficie de tal - obliga a los alumnos a posicionarse ante ella y ante el saber que se pone en juego. De allí el compromiso de todos quienes nos vemos involucrados en estas experiencias de enseñar en los procesos de formación inicial.

La formación

En varias ocasiones hemos mencionado la palabra *formación*. Distinguimos los “soportes” o dispositivos de formación, de la formación en tanto transformación de los sujetos. En este último sentido no supone la imple-

mentación de programas y contenidos de aprendizaje y enseñanza, si bien los programas, los currículos, son indispensables como soportes que median en la formación (Ferry, 1997).

Sostiene Gilles Ferry que la formación profesional implica la dinámica de un desarrollo personal que consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo; ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que supone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción/imagen del rol. Nadie forma a otro, ni uno es formado/moldeado por otro, aunque tampoco se forma totalmente solo sino por mediación. Los docentes somos mediadores; también las lecturas, las circunstancias de la vida, la relación con los demás.

El simple hacer profesional no supone formación, lo es cuando se da un trabajo sobre sí mismo, una distancia necesaria de sí y de la situación que le permita al sujeto reflexionar sobre lo hecho, analizarlo y buscar otras posibles maneras, en caso de que sea necesario. El trabajo profesional es generalmente un trabajo para otros, mientras que la formación es un trabajo sobre sí

mismo y sobre las representaciones de la realidad². En la formación se crea un espacio transicional³, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ése es el espacio y tiempo de la formación (Ferry, 1997: 57). Formación que no sólo es la inicial sino también continua.

Las instancias de formación inicial son casi las únicas oportunidades en que las propuestas y situaciones de enseñanza se convierten en un objeto de análisis compartido entre sujetos que ocupan diferentes lugares, miradas, experiencias, perspectivas. No son un simple ejercicio de ensayos y errores, permiten encontrar razones pedagógicas, didácticas, epistémicas, éticas y políticas para las decisiones que se asumen y debatir acerca de ellas. En este sentido, desde la cátedra que coordinamos nos proponemos, a través de distintos soportes y dispositivos, que los estudiantes/profesores en el ejercicio de la docencia mantengan este trabajo sobre sí mismo, sobre las situaciones y sobre las consecuencias del propio actuar. Y que puedan analizar los efectos de las tradiciones y de los dispositivos de formación en sí, en las situaciones y en las acciones, a fin de decidir qué conservar, qué transformar.

No es una tarea sencilla, porque uno no está frente a la tradición o frente a la situación, mucho menos frente a sí mismo. “Es” uno mismo, “está” en la situación y en la tradición y nunca podrá iluminarse ni iluminar la situación totalmente⁴. Pero sí es posible ampliar el horizonte desde donde miramos y nos miramos, ganar un horizonte histórico, ascender a una generalidad que rebase la propia particularidad, así como la del otro, aprender a ver más allá de lo cercano, de lo muy cercano, sin desatenderlo. Aprender a ver y a verse como parte de un todo más amplio e integrador.

Hay una gran diferencia entre lo que uno cree que hace en una situación y lo que efectivamente hace. Y esta distancia no siempre la encontramos solos. Es a través de la mirada y de la palabra de los otros que se puede tomar alguna conciencia de ella. Aunque tenemos que saber también que no basta con tomar conciencia, además tenemos que luchar con nosotros mismos, contra la insistente necesidad de repetir.

Notas

1. Comentarios recabados en el marco del proyecto de investigación: “Entre la enseñanza y el aprendizaje, los procesos de estudio en las experiencias de formación académica de los estudiantes”. A cargo del equipo conformado por las profesoras: Amanda Blaser, Susana Sattler, Gloria Tarulli, Fabiana Viñas, María Inés Monzón, con la dirección de Dra. María Amelia y la co-dirección de la Prof. Marcela Auch.
2. Sobre la representación de la situación y no sobre la misma situación en la que el sujeto está directamente involucrado.
3. Retoma este concepto de Winnicott (1994), en *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa.
4. Esta inacababilidad —señala Gadamer (1993)— no es defecto de reflexión, sino que está en la esencia del ser histórico que somos, “...ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse” (1993: 372).

Bibliografía

- BEILLEROT, Jacky, Claudine Blanchard Laville y Nicole Mosconi (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Serie Documentos. Fac. de Filosofía y Letras de la UBA. Bs. As.: Novedades Educativas.
- BROUSSEAU, Guy (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Bs. As.: Libros del Zorzal.
- BRUNER, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORIADIS, Cornelius (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHEVALLARD, Yves, Marianna Bosch y Josep Gastón (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Cuadernos de Educación. ICE – HORSORI. Univ. de Barcelona.
- FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la Formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Documento 6.
- FURLAN, Alfredo (1992). *Conferencias sobre currículum*. Cuadernos pedagógicos universitarios. México: Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, Maestría en Educación.
- GADAMER, Hans-Georg (1993). *Verdad y Método I y II*. Salamanca: Sígueme.
- MIGUELES, María Amelia (2012). La 'práctica' como experiencia de formación docente. *Itinerarios Educativos*. INDI. Año 6, Número 6. Santa Fe. ISSN 1850-3853. Diciembre de 2013, pág. 246-254.
- MORIN, Edgard (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- ORTEGA, Facundo (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SADOVSKY, Patricia (2005). La teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En ALAGIA, H. y otros, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.