

ASCOFADE

Asociación Colombiana de Facultades de Educación

I Cumbre de Facultades de Educación en Colombia

Mesa 3: Socialización de experiencias sobre práctica pedagógica en la formación de maestros

Título del trabajo: La formación de maestros en Argentina

Dra. Liliana Sanjurjo

Universidad Nacional de Rosario- Argentina

Correo electrónico: lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Celular: +54 341 3828266

Palabras clave:

práctica- formación- dispositivos

Formato: Experiencia

RESUMEN

La ponencia abordará la formación de maestros en Argentina, a partir del cambio curricular iniciado en el año 2009, en los Institutos de Educación Superior en los que se forman la mayor parte de los docentes de Educación Inicial y Primaria. La autora, en su carácter de Supervisora de Nivel Superior, coordinó la Comisión de Cambio Curricular que dio origen a los nuevos diseños.

El cambio promovió la superación de los enfoques tecnocráticos, que preveían la formación en la práctica como un apéndice final y desde una concepción instrumentalista, formación que daba como resultado graduados que desvalorizaban la teoría como fundamento de sus prácticas y, por ende, reproducían modelos de práctica internalizados acríticamente.

Basados en los aportes interpretativos y críticos de la práctica, los nuevos diseños prevén una estrecha articulación entre la formación teórica y la práctica desde el inicio de la carrera. Dichos enfoques han mostrado que las prácticas son construcciones subjetivas y sociales, a partir de las cuales se van internalizando, durante todo el proceso de escolarización, formas rutinizadas de ejercerla. Esas internalizaciones no se modifican sólo con la apropiación de buenas teorías. Si bien es necesario poner en contacto a los futuros docentes con las buenas teorías, es indispensable el acercamiento a las prácticas, al ejercicio de su análisis y al aprendizaje de la complejidad del aula desde el inicio de la carrera. Para concretar esta temprana articulación entre la teoría y la práctica, sin caer en un pragmatismo sin fundamentos, fue necesaria la construcción de dispositivos específicos que permitiesen modificar el “habitus profesional” que los estudiantes fueron construyendo durante su escolaridad y que requiere del aprendizaje sistemático de la reflexión.

Apoyados en conceptos clave que aportan los enfoques en los que se fundamentó el cambio, se trabajó con los siguientes dispositivos, entre otros: el trabajo en taller, en Ateneos didácticos en los que se analizan casos de las prácticas, la escritura y análisis de la biografía escolar y de diarios de clase, el trabajo en parejas pedagógicas, las entrevistas de explicitación, la escritura y análisis de incidentes críticos.

Los diez años que transcurrieron desde el inicio de la implementación de estos cambios permiten compartir los logros y también algunas preocupaciones o desafíos pendientes. En la ponencia se expondrán los cambios curriculares más sustantivos y sus fundamentos, se explicarán en qué consisten los dispositivos más relevantes y se cerrará con un análisis valorativo de la experiencia.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

Para contextualizar la experiencia se hace necesario comentar que en la República Argentina la formación de docentes se desarrolla en dos instituciones de nivel superior: en las universidades nacionales y en los institutos de educación superior dependientes de cada provincia. Estos institutos han sido, en general, desprendimientos de las viejas escuelas normales y por lo tanto han logrado reunir una tradición mucho más larga y rica, en lo que a formación pedagógica se refiere, en relación a las universidades. Cuantitativamente forman a mayor cantidad de docentes en general, más aún si se trata de formación de maestros para la educación inicial y primaria. Pocas universidades en Argentina se ocupan de formar para esos niveles.

En esa larga tradición, sabemos que la institucionalización de la formación docente se produce, en el mundo, en el momento de más auge de las teorías positivistas. Por eso prevaleció históricamente un enfoque formativo tecnocrático que preveía la formación en la práctica como un apéndice final de la carrera desde una concepción instrumentalista, formación que daba como resultado graduados que desvalorizaban la teoría como fundamento de sus prácticas y, por ende, reproducían modelos de práctica internalizados acríticamente. Durante muchos años la preocupación por la formación técnica de los maestros ocupó el centro de la escena.

Recién en las últimas décadas del siglo pasado comienza a ocupar, tanto en el escenario político como en el teórico, un lugar preponderante la preocupación acerca de cómo estamos formando a los docentes para desempeñar una práctica en escenarios cada vez más complejos. La formación en la práctica docente comienza a ser tomada como objeto de estudio y de investigación, lo que provoca amplios desarrollos teóricos, epistemológicos y programas de investigación acerca de cómo se aprende la práctica profesional, qué caracteriza el proceso de construcción del conocimiento para la acción, qué lugar ocupan los procesos de socialización profesional, qué dispositivos pueden favorecer la reflexión, cómo lograr un mayor impacto de las teorías en las prácticas. Desde los enfoques interpretativos y críticos se entiende que la formación docente es un largo trayecto en el que la formación sistemática constituye sólo un momento, generalmente de escasa incidencia, en relación a otros momentos de alta incidencia como son la biografía escolar y la socialización profesional.

Aportes de conceptos tales como “habitus profesional”, reflexión en la acción y sobre la acción, complejidad del aula, toma de decisiones, construcción del conocimiento profesional, abren a un amplio desarrollo de investigaciones que se plantean interrogantes tales como: ¿cómo se construye el conocimiento profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar, durante la formación inicial, sobre los supuestos construidos acríticamente y sobre su incidencia en la manera en que se asumen las prácticas?, ¿cómo construyen los prácticos sus intervenciones?, ¿qué factores tienen en cuenta cuando toman decisiones en las situaciones siempre complejas y singulares que les presentan sus primeras inserciones en la práctica?, ¿qué dispositivos, conceptos, teorías pueden contribuir a la formación en una práctica reflexiva?, ¿es posible que, a través de la formación inicial y continua se logre el pasaje de la reflexión esporádica a una actitud reflexiva?, ¿cómo se puede favorecer el aprendizaje de una actitud reflexiva?, ¿qué se debería tener en cuenta al diseñar los planes de formación en prácticas profesionales?

No pasó demasiado tiempo para que los profesores de práctica tomen estos interrogantes para replantearse su rol y para llevar sus preocupaciones a eventos científicos, congresos y publicaciones especializadas. Recién en las últimas décadas, la preocupación teórica empieza a tener eco en las políticas de formación. En Argentina se produce un hito importante con la creación del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) en el año 2006. Si bien durante el gobierno neoliberal de los 90 se habían unificado todas las carreras de formación docente con un mínimo de cuatro años de cursada, las restricciones presupuestarias que le impuso el modelo económico a las instituciones formadoras en particular, a la docencia en general, hizo que el incremento de años en la formación tuviese escaso impacto positivo en las aulas. Por otra parte, el modelo neoliberal, despreocupado totalmente por la calidad de la formación docente, se desentendió totalmente del problema, provincializando los institutos, lo que motivó una total fragmentación del sistema formador.

Con la creación del INFD se intenta que nuevamente la formación docente se constituya en una política de estado. En el 2007 este Instituto Nacional, como ente regulador, establece las bases para los cambios curriculares, bases sustentadas en los enfoques superadores de los modelos tecnocráticos. A partir de allí y bajo el paraguas de las resoluciones nacionales, se convoca a los ministerios de educación provinciales para que hagan sus propuestas de cambios curriculares.

Para iniciar el debate acerca de los nuevos diseños, en la provincia de Santa Fe, llevamos a cabo un proceso participativo que comenzó con el análisis, por parte de las instituciones, de los diseños curriculares por los que habían transitado en los últimos años. Eso permitió, por un lado, tomar mayor conciencia de los procesos vividos. Por otro, instalar el debate y el consenso acerca de la necesidad de los cambios y reunir información sobre aquellos aspectos que los docentes valoran como obturantes o posibilitadores en las propuestas curriculares. Como así también hacer un relevamiento de las experiencias institucionales innovadoras que construyeron los docentes para mejorar los desarrollos curriculares.

En esa consulta, los docentes señalan que las propuestas neoliberales estuvieron signadas por el descompromiso del Estado, el que asumió una función exclusivamente evaluadora, imponiendo condiciones que no garantizó, agudizándose así las malas condiciones de trabajo docente. Dicen también, que las reformas de los 90' se caracterizaron por sostener fundamentos provenientes de registros teóricos diversos y antagónicos (eficientismo mercantilista, constructivismo, paradigma hermenéutico-reflexivo) y esas contradicciones ideológicas tiñeron ideas fuertes tales como profesionalización, integración, articulación teoría-práctica, competencias. Los diseños neoliberales, en un contexto de intenso ajuste para el nivel, produjeron grandes dificultades en la organización de los tiempos, espacios y agrupamientos. Además, las reformas no fueron acompañadas por normativa acorde como así tampoco con cambios en la gestión.

No obstante, los docentes recuperaban algunas innovaciones curriculares tales como la organización del diseño en campos, el abandono de nombres de "fantasía" para las disciplinas pedagógicas, recuperándose por ejemplo el de Pedagogía y el de Didáctica. Y fundamentalmente la relevancia otorgada a la formación en la práctica profesional, a la que se le había otorgado un lugar importante; pero las omisiones en cuanto a fundamentos, lineamientos y posibles dispositivos articuladores condujo a una implementación fragmentada y a veces sin criterios claros. Pese a ello, en los casos en los que los docentes lograron una elaboración socializada a través de redes, se avanzó en formas novedosas y de considerable impacto.

En relación a la problemática que nos convoca, la formación en prácticas, las resoluciones del INFD y, por ende, los diseños que se originan a partir de ellas, le otorgan un espacio

privilegiado, considerándolo un campo que se constituye en eje integrador que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos: el de la formación pedagógica y el de la formación específica. Los fundamentos de los nuevos diseños promueven la superación de los enfoques aplicacionistas, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios y como mera inmersión. Ese modelo formativo tradicional “no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de desarrollo de proyectos conjuntos y de experimentar alternativas de actuación, reforzando el enfoque aplicativo y evaluador del desempeño de los estudiantes” (Art. N° 56, Resolución N° 24 del INFD)

El diseño entiende este campo formativo como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. También apunta a la superación de escollos tales como la escasa integración entre los Institutos y las instituciones co-formadoras o asociadas. En esa dirección, el diseño trata de superar la visión de las escuelas como un lugar en donde se va a aplicar, lugar objeto de las acciones de otros. Trata de apuntalar un modelo de resonancia colaborativa, en el cual la formación docente sea un problema y preocupación compartida.¹ Acordamos con estos fundamentos, pues sabemos que es necesario abandonar el modelo de relación predominante en el que se delega la formación en la buena voluntad de los co-formadores, en el que “cada cual atiende su juego” -al practicante le corresponde establecer las conexiones posibles entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación y el currículum vivido durante las prácticas; en soledad debe establecer las relaciones teoría-práctica-. Modelo en el que la teoría precede a la práctica, la cual es pensada como aplicación y la selección de instituciones se lleva a cabo sin criterios establecidos y acordados previamente.

Tomando los aportes de Carlos Marcelo, trabajamos en la construcción de un modelo colaborativo entre las instituciones que participan de la formación. Un modelo en el que se indague a la escuela como organización pero desde una cultura de colaboración, donde profesores principiantes, experimentados y formadores aprenden continuamente e investigan sobre la enseñanza. Modelo que propone una relación equilibrada entre profesores formadores y co-formadores, en el que los saberes y los marcos teóricos de todos los profesores involucrados son igualmente importantes y se promueven vinculaciones constructivas.

En el diseño curricular, el trayecto de práctica es considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase. Se concibe la formación, como un largo trayecto en el que pueden destacarse etapas claves: la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional. Los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y durante los procesos de socialización profesional se constituyen en aprendizajes de mayor incidencia en la manera en que se asume la práctica, en relación a lo que se aprende en los momentos sistemáticos de formación. Durante todo ese trayecto formativo se va conformando el ‘habitus’ (Bourdieu², Perrenoud³), entendiéndolo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas; son organizadores de la acción, lo menos conciente del oficio. En esa dirección se destaca la importancia que un currículum formador contemple diversos dispositivos que posibiliten una revisión crítica de los modelos internalizados, un

¹ Marcelo García, C. 1995 (Coord.). *Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza*. Barcelona. PPU.

² Bourdieu, P. (1992) *El sentido práctico*. Edit. Taurus, México.

³ Perrenoud, P. (2005) El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia en Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de cultura Económica, México.

trabajo sistemático con el “habitus profesional”.

La formación en la práctica profesional está prevista desde el inicio de la carrera y como responsabilidad de todos, siendo la reflexión la columna vertebradora, entendiendo por tal la posibilidad de confrontar teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere, de concebir la práctica como praxis⁴. Se entiende entonces la práctica reflexiva como un proceso dialéctico que posibilita la toma de conciencia de los condicionantes contextuales y personales de las prácticas. La paulatina inserción en las instituciones asociadas y la realización progresiva de experiencias se acompaña con el permanente trabajo teórico-práctico en taller, en el que se organizan las experiencias, se analizan en función de los aportes teóricos trabajados tanto en el mismo taller como en los espacios curriculares de los otros campos.

A partir de problemáticas tomadas de la práctica se prevé la articulación entre los tres campos, la que se concreta en ejes que atraviesan los espacios o unidades curriculares programadas para cursar simultáneamente. Esas problemáticas podrían constituirse en ejes a trabajar año a año. Por ejemplo, durante el primer año se podría tomar el eje ‘Ser docente hoy’, el que abordaría la constitución subjetiva y social del trabajo docente, las apoyaturas teóricas y prácticas necesarias, la importancia de la pasión por el conocimiento y la necesidad de una actitud de confianza en los sujetos de aprendizaje. En el segundo año se podría abordar el eje ‘Múltiples sujetos y prácticas’, a partir del cual se intentaría que los estudiantes comprendan que el trabajo pedagógico supone el reconocimiento de la heterogeneidad, no con la finalidad de aceptar diferencias injustas, sino de trabajar en pos de la igualdad de oportunidades. Durante el tercer año se podría trabajar el eje ‘Las prácticas de enseñanza en múltiples escenarios’, abordando el conocimiento del contexto socio-político e institucional, a la vez que profundizando el conocimiento del trabajo en el aula. En el cuarto año se abordaría el eje ‘Repensar la escuela, reflexionar las prácticas’, ya que se apunta a que la experiencia intensiva en escuelas permita construir una actitud reflexiva, crítica, comprometida y propositiva.

Otra modalidad novedosa es la inclusión de seminarios intensivos dentro de los talleres. En el taller de Práctica II está previsto un seminario acerca de los Grupos y en el taller de práctica III otro acerca de las Instituciones educativas. Se proponen, además, otros talleres o seminarios optativos del área de expresión (teatro, danza, plástica) que pueden ser desarrollados al interior de cualquiera de los talleres de práctica. En el cuarto año, el taller de práctica se articula con ateneos a cargo de los profesores de las distintas áreas del campo de la formación específica, lo que posibilitará que los mismos puedan apoyar y favorecer la reflexión acerca de las construcciones didácticas que realicen los estudiantes. El cuarto año se ha previsto despejado de unidades curriculares teóricas; acompaña la práctica intensiva la unidad curricular Ética del trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía y un seminario de Sexualidad humana y educación: retos y desafíos.

Dado que la escuela está convocada a relacionarse y emprender proyectos educativos conjuntamente con otras instituciones del medio y que la formación en la práctica profesional supone formarse en diversos sentidos y contextos, se prevé la inserción de los estudiantes no sólo en instituciones escolares de diversos contextos y modalidades, sino también la realización de experiencias socio-comunitarias en instituciones educativas no escolares. Dichas experiencias podrán ser acreditadas si los estudiantes tienen recorridos recuperables.

Además, en tanto se entiende que la investigación no es el centro de la formación, como lo es en una carrera de Licenciatura, y que no es posible entonces sumar dicha formación como un

⁴ Freire, P. 1986. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.

espacio más -ya que se corre el riesgo de reducirla a una formación aleatoria y superficial-, pero entendiendo la importancia de formar a los estudiantes en una actitud investigativa ante los problemas que les presentan las prácticas, se prevé el paulatino abordaje de la investigación en los talleres de práctica. Pues, “en tanto ‘construcción’, el trayecto de la práctica implica la aproximación sistemática a la realidad socio-educativa y a las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de elaboración de conocimientos y de trabajo. Puesto que los hechos no hablan por sí mismos, sino a través de los conceptos y procedimientos que orientan y permiten la lectura de éstos, el abordaje de la realidad educativa se realizará a través de categorías de análisis y procedimientos propios de la investigación educativa en sus diversas formas y modalidades.”⁵

El nuevo diseño curricular hizo necesaria la construcción de dispositivos específicos que posibilitaran el trabajo con el “habitus”. Trabajamos en la construcción de dispositivos basados en la socialización; talleres, ateneos y pareja pedagógica y dispositivos basados en la escritura: biografía escolar, diario de clase, entrevista de explicitación, entre otros.

La provincia de Santa Fe está avanzando en cuanto a normativa. Por ejemplo se ha aprobado un novedoso reglamento de prácticas y se otorga reconocimiento académico a los docentes co-formadores. Hay todavía pendiente normativas que posibiliten una mejor articulación entre el Taller IV y el Ateneo y otras referidas al trabajo docente en los institutos, pues todavía el desempeño docente es por horas cátedra y no por cargos, lo que obstaculiza la pertenencia institucional. Quizás la dificultad más resistente sea la superación de hábitos docentes que todavía están muy marcados por la concepción instrumentalista de la práctica. El sólo el incremento de horas de práctica no basta para superar modelos internalizados. Por ello se hace necesario el cambio de perspectiva en los docentes a cargo de los espacios de la formación en la práctica.

En base a esa preocupación, la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario está implementando, desde el año 2014, una Maestría en Práctica Docente, de carácter académica, dirigida a docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales, a directivos de las instituciones de formación inicial, de las instituciones de inserción y a docentes o personal que acompaña los estudiantes en formación durante el desarrollo de sus prácticas en terreno. La carrera, sin dudas, vino a llenar un vacío al respecto, pues ya han finalizado de cursar cuatro cohortes y la están cursando otras tres cohortes más. Procuramos con este espacio acompañar los cambios curriculares y ayudar a superar las prácticas irreflexivas.

⁵ Diseños curriculares de la provincia de Santa Fe, marzo de 2008.