

CAPÍTULO III

PRÁCTICAS SITUADAS EN CONTEXTOS COMPLEJOS

María Graciela Di Franco

Mariela Lafi

46

La propuesta del proyecto de investigación sobre la formación docente se orienta a abordar la complejidad de las prácticas durante la formación docente y sus múltiples dimensiones, articulando la reflexión teórica, el sistema de ayudantías y el análisis del lugar que tienen esas prácticas en la formación de docentes, en las representaciones y en el discurso de los distintos actores. Dicha propuesta se posiciona en las relaciones entre el saber práctico, la formación docente y su implicancia con la investigación educativa a partir de la producción de los conocimientos que en ella se generan. Consideramos la investigación de la práctica docente en contextos reales, arriesgados, complejos, de alto impacto, teniendo la investigación como base curricular y de enseñanza. Las ayudantías – prácticas de la formación docente en tanto que prácticas sociales (Langford, 1989, Edelstein, 2003) – serían el dispositivo que permita sucesivas estrategias de intervención educativa y la relación del sujeto con el conocimiento. Esta tarea requirió un abordaje epistemológico y repensar el concepto de práctica desde las relaciones de teoría-práctica; la situacionalidad histórica; la vida cotidiana y las relaciones de poder y saber. Al respecto Violeta Guyot (2010) señala que el microespacio de la práctica educativa se inscribe en los espacios de la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y contextualizan las relaciones de dependencia y autonomía en las mismas. Es por ello que propone analizarlas desde dos grandes vías de abordaje para su análisis: la teoría epistemológica y las teorías de la subjetividad.

El presente trabajo pretende iniciar la reflexión a través de entrevistas que indagan acerca de qué saberes se construyen en el contexto de la formación del profesorado universitarios en inglés, con los alumnos y alumnas que cursan entre segundo y tercer año de la carrera y se desempeñan como ayudantes de profesores en cursos de educación general básica y polimodal en escuelas de la ciudad.

Se procede primero a una lectura general de “barrido” del material recogido para luego, de acuerdo a la recurrencia de unidades semánticas, construir categorías de análisis. Para este trabajo nos hemos concentrado en la relación entre las materias del contexto académico de formación, especialmente en la relación entre la formación docente y la formación en la disciplina; en el sentido político de la formación y en la vinculación del contexto académico de formación y el contexto escolar.

El contexto académico: relación entre la formación en la disciplinas y formación pedagógica

Este eje nos permite analizar la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la formación de profesores universitarios. Es decir, el conjunto de significados cuyos aprendizajes se pretende provocar entre los jóvenes que se acercan al ámbito universitario del profesorado. Cumplirá la institución formadora su función educativa (Pérez Gómez, 1998) cuando estas elaboraciones simbólicas, desarrolladas institucionalmente, sirvan para que cada estudiante reconstruya su pensamiento y acción volviendo relevante al aprendizaje que allí construya.

47

Del análisis de las entrevistas surge con fuerza la idea de desvinculación entre las diferentes áreas de la formación. Si bien se hace referencia a acuerdos respecto a la no repetición de temáticas, los protocolos de los profesores denotan un marcado centramiento en la asignatura que se está enseñando (Siderac, 2007) y no en una mirada integrada y general del profesional que se está formando.

Dicen las Profesoras al respecto

...Bueno cada materia debe cubrir sus contenidos mínimos o básicos. En el caso de Gramática yo heredé el programa, el criterio de (nombra a la profesora anterior)
(PH)

...son acuerdos que son bastante históricos, hace mucho ya que hay estas pautas de cómo se organiza...no cómo se organiza sino qué temas y qué géneros discursivos, qué tipo de materiales y qué nivel. (PI)

Creo que Lengua es muy relevante, el área fuerte, junto con Fonética y Gramática...(...)..porque las Literaturas son más para la formación personal. (PH)

(haciendo referencia a la Formación Docente) ...no hay contacto, son como dos mundos aparte. (PH)

...cada uno tiene su quintita armada y por ahí cuesta mucho desarmar las quintitas y articularlas con otras quintas porque no se hace a nivel perfil de egresado ...(...)...son más bien alumnos acostumbrados a pronunciar bien, pero no a reflexionar sobre cómo pueden transmitir el conocimiento. (PC)

Al respecto dicen las alumnas:

Hay que tener en cuenta otras cosas que en la carrera no te las enseñan. Acá te enseñan a ‘hablar en Inglés’, y a ‘pronunciar bien’ –que te quedes afónica en lo posible... ‘que pronuncies bien tal cosa’, ‘que escribas bien tal otra’, ‘que no te pasés de palabras’ (PM)

48

‘Que entres al aula y estés todo el módulo hablando en Inglés’(PE)

Pero el sentido real es formar ciudadanos, que puedan usar inglés para hablar con los Ingleses o cuestionar sus argumentos –como diría Rigoberta Menchú... (PM)

Hay coincidencia en docentes y alumnos en las distancias que advierten en la formación. Brecha que si no puede discutirse, buscar puntos de contacto y rediseñar la trama de sentido restarán potencialidad política y académica a la formación. Y para pensar esta formación, hacemos nuestras las palabras de Tamarit quien centra su análisis en dos elementos que remiten a “poseer competencias profesionales específicas en materia de conocimientos disciplinarios y elementos técnico-pedagógicos; y en segundo lugar, alcanzar un conocimiento de mundo histórico-lo que ordinariamente llamamos realidad social- que le permita “situarse” a la vez como ciudadano y como docente”. (Tamarit, 1999:146)

Es interesante señalar que la entrada de la mirada política crítica la ingresa una alumna que se pregunta acerca del sentido de la formación de los profesores. Esta mirada política nos permite señalar que cuanto más separados y encerrados se presenten los contenidos más fuertes serán sus límites y su aislamiento. –tal como lo argumenta Bernstein (1999). Esta clasificación fuerte crea identidad disciplinar fuerte, lealtad a la materia y el sentimiento de propiedad del conocimiento. La adquisición del conocimiento no es tanto un derecho como algo que debe ser ganado o trabajado y se promueve una organización jerárquica del conocimiento y reduce el

poder sólo para quien ejerce la titularidad del discurso. La fragmentación del saber y la ingenuidad política en sostener sólo saberes instrumentales pone en riesgo la autonomía intelectual y ética de los estudiantes en la construcción de una ciudadanía académica y política.

La diferencia en el sentido de la formación traduce también una desvalorización de las materias pedagógicas respecto al “verdadero “sentido del profesor:

...porque es como que uno aprende inglés por acá y las materias de formación por otro lado, entonces se cree que las materias de formación no sirven porque no tienen nada que ver con el inglés porque se enseñan en castellano. Entonces yo pensaba que haremos en el momento de ir a la escuela a enseñar? (PM).

Esta pregunta que se repite en varios alumnos deja en evidencia que en el transcurso de la mirada disciplinar, aparece pocas veces el contexto de la escuela. Analizar lo que en ella sucede, relacionar los contenidos disciplinares con la escuela, el vínculo de la cultura crítica con la cultura institucional no es frecuente.



Creo que la primera vez es en Práctica II, ¿no? empezás a ir a la escuela entonces ahí empezás a trabajar con cosas más... pero en la Práctica II, sería en 3er año... (PM).

...que de la única forma de que nosotros llegemos a una escuela es a través de estas materias que tuvimos, como currículum. Con la formación de ya sea Lengua Inglesa, Fonética Inglesa, es esto, se les da esto para que lleguen a esto como profesores, pero los ‘profesores en contactos con otros alumnos en otras materias, nosotros nada que ver...(PC).

Creo que la única alusión a la escuela es un texto perdido en el libro que vimos el año pasado. Era de una escuela cibernética, que no van a estar más los profesores, y el currículum va a ser cibernético. Habla de las tecnologías que se van a aplicar, ‘incluso no va a hacer falta que los chicos vayan a la escuela...(PE)

Énfasis en la formación disciplinar, fuerte fragmentación de los saberes, disociación con la formación docente y desaparición de la escuela como espacio de formación son las características del contexto de formación académica en las voces de estos estudiantes. El

contacto con la escuela y los profesores de inglés “no tienen nada que ver”. Allí comienza un desencuentro más –tal como señalan las estudiantes:

...yo creo que lo que nos enseñan es tan avanzado y tan complejo que para enseñar en un 7° no te sirve nada. Entonces llega ese momento y claro que te da miedo, porque qué vas a enseñar si todo lo que sabés vos no lo podés adaptar a lo que tenés que enseñar (PM)

...y nos pasó que a lo mejor había alumnos que no sabían distinguir los pronombres personales... en un primer año de Polimodal Y le estaba explicando ‘Presente Simple’, y en un momento le digo ¿qué te parece que es esto, ¿es un sustantivo, es un verbo?, - ‘¿y qué es un sustantivo?’ , me dice. Cómo se resuelve esto? (PC)

Las alumnas reconocen las fortalezas de la formación aunque los contenidos se presentan alejados de su propia cultura experiencial, de los alumnos de la escuela y del contexto institucional. Nadie puede enseñar lo que no sabe, diría Pablo Freire, pero eso no es suficiente. Se requiere “competencia científica, claridad política e integridad ética” (Freire, 2008:81).

Una tradición académica fuerte en la estructuración semántica y sintáctica de la disciplina (Pruzzo, 1999) logra egresados con muy buena formación a nivel de lengua. No obstante, al momento de entrevistar a profesores en ejercicio, en nuestras propias investigaciones (Di Franco, Siderac, Di Franco, 2006) y de visitar las escuelas, el 80 % de los docentes organizan su tarea a partir del uso de los libros de texto. Las explicaciones de la cultura indican que así, por una cuestión de tiempo, al tener muchos cursos y muchos alumnos, es más fácil, más estructurado; se puede seguir y mejora la tarea de los alumnos; pero no debe descuidarse que el libro porta el saber del nativo, y funciona como principio de autoridad que no se cuestiona

...porque socialmente hablando está correcto usar el libro porque el libro es el que contiene el saber, y ya está. Entonces lo que nosotras nos planteábamos era que nosotros veníamos con ‘reformular el pensamiento crítico y reflexivo del alumno’ –re bien lo sé- y después cuando tenía el libro... ¿¿qué pensamiento crítico y reflexivo estamos formulando?(PM)

...es como que en ese momento te da miedo enseñar, entonces recorro al libro para estar segura para enseñar. (PN)

Según Apple (1989: 301) “Los textos no son simplemente sistemas de distribución de conocimientos, son al mismo tiempo, los resultados de actividades, batallas y compromisos políticos y culturales. Son concebidos, diseñados y firmados por personas reales como intereses reales”.

Los libros de texto examinados se encuentran lejos de una pedagogía de la pregunta como la que sugería Paulo Freire (1986). En la mayoría de las ocasiones, los interrogantes y los cuestionarios que componen los ejercicios, además de ser generalmente cerrados en exceso, reproducen la simetría comunicativa que no favorece la distribución del conocimiento, no se desafía a los estudiantes a plantearlos por su cuenta sino que están específicamente definidos y acotados. Este lugar establecido para las preguntas, contribuye a sostener la creencia de que el libro de texto está investido con la autoridad para formularlas. Distribuyen el capital cultural y son simultáneamente verdaderas mercancías en este mercado cultural (Apple, 1989). La distancia al contexto institucional aumenta la inseguridad, el miedo, y esto reduce la posibilidad de llevar adelante la tarea –la enseñanza de la segunda lengua- así como la búsqueda de herramientas más potentes para hacer relevante al aprendizaje.



No habrá función educativa si los sujetos no logran reestructurar sus esquemas habituales de conocimiento. El mejor instrumento para eso son las herramientas conceptuales de la cultura crítica (inglés) que ayudan a los sujetos a comprender su cultura vital y a intervenir para generar modificaciones. Esto constituye un aprendizaje relevante que articula con lo que el sujeto ya conoce. Se amplía en términos de memoria comprensiva y es transferible a nuevas situaciones de la vida de los sujetos, lo que aumenta los niveles de argumentación y las relaciones de poder de mayor simetría.

Respecto a esto dicen los alumnos

...el alumno es como un tren... sigue y sigue! (PM)

Más que construcción hay transmisión; más que comprensión, hay memoria; más que simetría, hay silencio

...nadie le ha planteado nada a los profesores, (PM).

Desde esta mirada ingenua, que no se plantea conflictos ni diferentes puntos de vista, la universidad corre el riesgo de enseñar el conocimiento oficial como si fuera la “verdad” surgida de alguna fuente inmutable e infalible. Las personas comprometidas con un currículum más

participativo comprenden que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares. Esto es sencillamente un hecho de la vida, ya que todos nosotros estamos moldeados por nuestra cultura, género, procedencia geográfica, etc. Sin embargo, en un currículum democrático, los estudiantes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista, planteen preguntas como éstas: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? y ¿Quién se beneficia de lo que creamos y nos guiamos por ello? (Apple, 2000)

A modo de cierre

A modo de cierre podemos señalar que las ayudantías podrían pensarse como un sistema de vinculación que articula saberes, sujetos e instituciones reduciendo las distancias entre el contexto de formación académica y el contexto escolar

52

En la visión de los alumnos se ha podido advertir:

- * La separación en el contexto de formación académica entre la formación en la disciplina y la formación pedagógica
- * Fuerte clasificación entre los contenidos
- * Distancia en el sentido de la formación para estos profesores –centrados en la disciplina y de los alumnos generando una mirada política del sentido del rol docente
- * Incapacidad de ver a la escuela y a los sujetos escolares como interlocutores de la propia formación
- * Desvinculación entre el contexto social, crítico e institucional de la formación
- * Dificultad de generar aprendizaje relevante en los alumnos del profesorado

Proponemos entonces el trabajo desde una epistemología crítica que ayuda a la comprensión del proceso formativo. Por ello, cuando se propone formar en la autonomía, se centra la atención en el individuo y en habilitarlo para enfrentar la tarea de su propia formación, que no implica actos individuales, aislados, o al margen de lo colectivo, sino propios. En los espacios donde discurre su vida se prescriben sus prácticas, por tanto, a través del sistema de relaciones se filtran y se instalan en la subjetividad los diversos mecanismos del poder y las formas de control. Muchas veces, las formas de relación y de vida llevan a la rutinización del pensamiento, a la inercia y a otras tantas formas y expresiones de lo conservador, de lo acrítico y lo ahistórico. Plantear la formación como un proceso de práctica (articulada a la escuela) implica hablar de reflexión, de intercambio, de interacción entre sujetos, de necesarias culturas

colaborativas que constituyen un nuevo campo de relaciones formativas. Es una forma de habilitar al estudiante para ser sujeto de su propia formación, para aprender a develar los modos específicos en que se subjetiva el poder y los conceptos implícitos en las relaciones y en las prácticas, como así también, el modo en que se instalan y poseionan algunos aspectos de la propia subjetividad.

Bibliografía

- APPLE, M. (1989) El conocimiento oficial . Madrid, Morata.
- APPLE, M. Y BEANE, J. (2000) Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- BARBIER, J.M. (1999) Prácticas de Formación. Evaluación y análisis. Argentina: Ediciones Novedades educativas
- BERSTEIN, B. (1999) Clases, códigos y control. Madrid: Akal.
- DI FRANCO, G; S. SIDERAC, y N. DI FRANCO. “El profesor como intérprete del Currículum”, ponencia en el II Congreso de Enseñanza. Facultad de Ingeniería. Universidad de la República. Uruguay. 6, 7 y 8 de Octubre de 2004. Publicación Electrónica
- DI FRANCO, M. ; S. SIDERAC Y N. DI FRANCO (2007) la enseñanza del inglés: ¿una falacia comunicativa? Ponencia de las V Jornadas Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado desde una Perspectiva Intercultural. Universidad de Mar del Plata
- EDELSTEIN, G. (2003) "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes" en Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, Año 2003, Número 33.
- FREIRE, P. (2008).Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Siglo XXI editores
- PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.
- PLAN DE ESTUDIOS 2002. Profesorado en Inglés. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam
- PRUZZO, V. 1999.Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Espacio. Buenos Aires
- SCHON, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1989) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- VITARELLI, M (2003) “Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina”. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 8 N° 32. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.