

1

La transformación de la formación docente. Desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías

Vilma Pruzzo de Di Pego
Buenos Aires, Espacio Editorial, 2002
224 páginas

La investigación sobre la formación docente, su análisis, sugerencias y modificaciones han sido motivo de reflexiones intelectuales y de reformas políticas. Este texto propone indagar acerca del análisis de las transformaciones producidas en la formación y la posibilidad de devolver a los profesores ese rol instituyente de la palabra y la acción. Los destinatarios, profesores, alumnos, noveles y expertos pueden encontrar en este texto claves de comprensión del proceso de matrización de la formación de profesores

Presenta el resultado de una investigación iniciada en 1994 por un grupo de profesores preocupados por mejorar la formación que involucra a docentes, auxiliares y alumnos de los Departamentos de Lenguas Extranjeras y de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y alumnos del Colegio de la UNLPam.

Se adopta la investigación acción como proceso en el que se articulan dialécticamente teoría y práctica y da lugar a una espiral con origen en el diagnóstico de una situación que se busca transformar, el diseño de estrategias de acción para poner en marcha la mejora, su implementación y el análisis reflexivo de la situación resultante para la detección de nuevos problemas y creación de nuevas alternativas. El libro aporta tres ejes temáticos para un reflexión profunda en la formación de profesores: a) la posibilidad de esclarecer el mandato fundacional mediante la reconstrucción del contexto histórico de su surgimiento; b) el entusiasmo por la comprensión del contexto actual de formación y c) las acciones tendientes a generar reflexión sobre la acción para implicar al docente en el análisis de su propia práctica.

Al mismo tiempo, el libro advierte sobre tres pérdidas de esencial importancia: la pérdida de la investigación, de la relación teoría-práctica, y del método.

La Formación Docente: una mirada sobre el siglo XX

Este capítulo -en un rastreo arqueológico- analiza la formación docente desde sus raíces y a partir de las tradiciones de las reformas descritas por Liston y Zeichner, vinculadas al propio desarrollo de la formación del profesorado en nuestro país. Se analizan continuidades y exploran rasgos distintivos y originales: a) la tradición académica, que pone énfasis en el dominio del saber que los profesores deben poseer, y que es analizada aquí en la cultura del profesorado a partir de los planes de estudios de la Escuela Normal de Santa Rosa. En esta tradición se revela una marcada primacía de los contenidos disciplinares sobre los pedagógicos; b) la de la eficacia social que se preocupó por analizar la tarea docente en sus componentes a fin de construir un modelo que sirviera a su vez de base a un programa para la formación de profesores. Esta cultura entra al país e impacta con marcado entusiasmo, pero no como investigación que llevarán a cabo los especialistas, sino como incorporación de los resultados de las investigaciones de tendencia conductista de Estados Unidos. Se la identifica por el fuerte énfasis puesto en la planificación y la marcada obsesión en la definición de objetivos; c) la tradición desarrollista que se remonta a los estudios centrados en el

niño desde principios de siglo y que en Argentina a parece con marcadas diferencias respecto de los modelos señalados. Aquí se destaca la labor pionera de Mercante con sus investigaciones a los grupos escolares, la creación de los talleres, los museos y los aportes a las Didácticas Especiales; d) la tradición reconstruccionista social que afirma las potencialidades de las escuelas para convertirse en ámbitos cruciales del movimiento a favor de sociedades más justas. La obra de Dewey y Kilpatrick, Giroux, McLaren, Freire abonan esta tradición.

La autora ha privilegiado este enfoque porque supera las clasificaciones periodizadas de la historia educativa que intentan mostrar épocas completas como pertenecientes a una determinada categoría, en una mirada monolítica que ignora contradicciones y conflictos subyacentes, deshistorizando el campo de la educación.

Detiene su atención en el normalismo como cruce de culturas y se muestra polémica al reconstruir su personal visión que opone a las figuras-símbolo de la 'escuela redentora', la de 'escuela instauradora' por su potencialidad para instaurar las posibilidades de movilidad social, así como a las de 'docente misionero' le contraponen la de 'docente militante' en su lucha por ideales sociales y políticos.

La génesis de la Formación Docente desde sus protagonistas

El marco histórico del capítulo anterior es completado, en cuanto a significado y sentido, con las voces de docentes formados desde las primeras décadas del siglo, para lograr una visión integrada de la formación docente. Los testimonios descartan la visión normalizadora socializadora sostenida por varios intelectuales contemporáneos. En este sentido recuperan la importancia del saber, de la formación, de la discusión y los debates, la posibilidad de transferir los aprendizajes a la práctica; la convicción de las posibilidades instituyentes de la escuela; el idealismo docente y el ejemplo, la militancia política y la confianza de que la escuela podía cambiar al mundo. Con la impronta de su época, no dejan de oponer resistencia al sistema y abren posibilidades al ascenso social.

La historia de la Formación docente a través de los planes de estudio. El lugar de la práctica.

Graciela Di Franco plantea los distintos planes de estudios concebidos en la Escuela Normal entre 1909 y 1995 y el eje de análisis en la relación teoría-práctica (asignaturas de la formación general, materias pedagógicas teóricas, materias pedagógicas prácticas). Maestro Rural (duración dos años, 1909-1914, 15 materias); Maestro Normal Nacional (4 años, entre 1915 y 1944, 51 materias); Maestro Normal Nacional (duración 5 años, entre 1946 y 1969, 59 materias); Maestro Normal (duración 6 años, sólo 1950 y 1951, 77 materias) y Profesor de Enseñanza Primaria (1972, dos años y medio después del nivel secundario, 38 materias).

Este cuadro pone en evidencia la inveterada confianza en la teoría: mientras que a principios de siglo la práctica se inicia en primer año, paulatinamente se ve desplazada hasta constituir un espacio del último cuatrimestre de la carrera. Es síntesis, revela la situación de dependencia de la práctica respecto de los cuerpos teóricos, de modo que se desconocen los saberes que subyacen en la práctica y le dan sentido, señala la modificación de la edad con que se inicia la formación (14 años en 1909 y 20 a partir de 1970), así como la regulación de la inserción laboral.

Las ayudantías como anticipación de la Residencia Pedagógica

El diagnóstico sobre los planes de estudio de los profesorados actuales, que conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas -que se desarrollan paralelamente a la formación de la especialidad- y culminan con una Residencia Pedagógica al final de la carrera, da cuenta de una clara racionalidad técnica. Esto supone que el alumno transfiere directamente los saberes teóricos incorporados durante la carrera a su tarea áulica. A diferencia de esta perspectiva, el pro-

yecto de investigación propone un sistema de ayudantías docentes que garanticen, durante la formación, espacios de vinculación entre los saberes teóricos y la práctica educativa, a partir del tercer año del profesorado del Inglés con la intención de posibilitar que los aportes teóricos se utilicen para reflexionar sobre la práctica y se teorice a partir de ella. En este caso, las alumnas del profesorado se incorporan como Ayudantes de cátedra de los profesores del Colegio de la UNLPam.

La investigación acción produjo impacto en los profesores y alumnos del Colegio, en las ayudantes y en los profesores de la Universidad, en las transformaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación; en la resignificación de la tarea docente, tanto en los vínculos que se generan, en las posibilidades reales de los alumnos para la apropiación del saber, así como en la disponibilidad e interés por la materia.

Las ayudantías desde sus protagonistas

Jorgelina Rodríguez da cuenta en este capítulo de la 'mirada interna' de la investigación, en tanto reflexiona acerca de la experiencia como ayudante. Analiza comparativamente las vivencias de quien participa de las Residencias Pedagógicas y quien lo hace en las ayudantías. Mientras aquellas señalan el sufrimiento provocado por una ficción que debe ser sostenida y aprobada, las ayudantes describen las democratización de las relaciones sociales en el aula, así como el impacto institucional; han mejorado el rol de observadoras y practicantes, han creado un ámbito de interacciones muy fecundo para consolidar el vínculo afectivo, han ampliado las posibilidades de planificación acorde a los intereses y dificultades de los alumnos, han brindado oportunidades de mejorar con el empleo de ayudas didácticas y los alumnos del secundario han colaborado generando aprendizajes significativos en un clima cordial.

Este análisis se completa en el capítulo de **Las voces del Proyecto ayudantías** que da cuenta de informes, cuadernos, encuestas, entrevistas de alumnos, profesores, ayudantes y residentes involucrados en la experiencia que consolida la importancia de la investigación en la formación del profesorado y la reflexión sobre la teoría y sobre las acciones.

De las tradicionales 'Observaciones' al nuevo dispositivo del análisis

Colocados los alumnos en contacto con la práctica educativa, después de varios años de lectura y reflexión de autores críticos y perspectivas políticas innovadoras, la observación se registra teñida de percepciones naturalizadas y centradas exclusivamente en comportamientos, es decir, 'olvidadas' las categorías teóricas de la formación. La autora propone el reemplazo de la observación por el DAC (Dispositivo de Análisis de Clases) que incluye: el registro de observación habitual, la desgrabación de la clase, la estructura conceptual de la misma, la marcación sobre el texto de las buenas configuraciones didácticas y la contrastación entre la primera observación y la realizada a través del DAC como informe comparativo final. El DAC permite: transformar el intercambio oral en discurso escrito facilitando la reflexión sobre la acción; ayudar a esclarecer los contenidos conceptuales y procedimentales que constituyen el motivo del aprendizaje; activar la necesidad de retornar a la teoría para reinterpretarla a la luz de la práctica; dar lugar a la discusión cooperativa, que transformada en acción comunicativa habilita el paso a la interpretación consensuada; reestructurar las ideas ingenuas construidas en la historia escolar y apoyar la crítica como forma autónoma de juzgar y tomar decisiones.

El doctor Ovide Menin lo prologa señalando "desde las más antiguas observaciones y prácticas de la enseñanza, pasando por las residencias, hasta recalcar en las ayudantías, lo medular de una formación docente de nuevo cuño vuelve por sus antiguos fueros, resignificados pero siempre basales: la experiencia, la vivencia, el compromiso y la autocrítica. Todo eso, si no entiendo mal, puede

captarse del modo mas prístino con un dispositivo de análisis que permite, por vía de la observación y reflexion, captar el proceso experiencial concreto, siempre único, casi intrasferible, que es enseñar y aprender en circunstancia plena.