

II Congreso Metropolitano de Formación Docente

Título:

Maestro, no hay camino...se piensa el camino al andar. O del lugar de la praxis en la formación docente.

Autores:

Lic. Mariana Lázzari – Lic. Sofía Dono Rubio

Eje:

La investigación en formación docente y la formación y práctica docentes.

Tipo de trabajo:

Ponencia

Palabras claves:

Metodología de investigación educativa – praxis – conocimiento – autonomía intelectual.

Resumen

El presente trabajo pone a consideración una serie de reflexiones teóricas acerca de la enseñanza de herramientas propias de la metodología de la investigación educativa en los ámbitos de formación docente, sus características y sus objetivos. Las reflexiones y el propósito de compartirlas, surgen de la propia práctica de la enseñanza en Institutos de Formación Docente de la Capital Federal. Específicamente la ponencia focaliza la mirada en los vínculos que los estudiantes del profesorado establecen con el conocimiento y en la construcción de los aprendizajes que realizan en aquellos espacios curriculares que les exigen la confrontación de un universo teórico con la práctica o la realidad empírica. Se analizan particularmente experiencias del espacio curricular “Taller V. Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos”.

Se recuperan los aportes teóricos de W. Carr (2002) M. Foucault (1972) para entender la acción – reflexión en términos de una relación dialéctica o praxis, y proponer a partir de este encuadre caminos posibles que promuevan en nuestros alumnos -futuros docentes- una concepción de sí mismos como productores de conocimiento de su propia práctica. Desde este posicionamiento se pretende abrir un camino para que los estudiantes renueven un vínculo de interioridad con el conocimiento que les permita consolidar su perfil como maestros intelectualmente autónomos.

Introducción

El trabajo que presentamos propone reflexionar sobre algunos de los caminos andados como enseñantes en los ámbitos de formación docente. Específicamente en esta ponencia compartiremos algunas experiencias propias de los espacios curriculares en las cuales trabajamos la producción de proyectos que requieren el uso de herramientas de la metodología de investigación educativa. En ellos invitamos a nuestros alumnos a generar conocimiento a partir de la confrontación de un marco teórico conceptual, con experiencias escolares concretas recogidas mediante la técnica de observación participante en diferentes instituciones educativas. Uno de los objetivos generales que nos proponemos con esta experiencia es contribuir a que los estudiantes construyan una concepción de educación en términos de praxis o acción reflexiva. En la praxis, teoría y práctica gozan de igual grado de preeminencia, cada una modifica y revisa continuamente a la otra.

En esta dirección, Carr sostiene que

“...teoría y práctica están separadas en la estructura social y, en la división general del trabajo de la enseñanza, es como si tuviéramos una versión propia de la distinción entre trabajo manual e intelectual... Pero tanto la teoría como la práctica son actividades sociales concretas que se desarrollan en medios sociales concretos y, a la vez, de creencias y de valores también concretos (...) Teoría no es sólo palabras y práctica, mudo comportamiento sino que son aspectos constitutivos uno del otro (Carr, 2002, p.34)

El dictado de estas asignaturas nos incita a reflexionar acerca del posicionamiento de los estudiantes frente al conocimiento en el contexto actual y los posibles lazos de éste con el concepto de educación en términos de praxis.

A fin de compartir en este encuentro algunas de nuestras apreciaciones, seleccionamos una de las instancias dictadas: el Taller V del Profesorado de Nivel Inicial.

La experiencia en las aulas del Taller V... desandando caminos

En la búsqueda de construir un perfil docente crítico y reflexivo, los planes de estudios del GCABA para el Profesorado de Nivel Inicial (2001y 2009¹) diseñaron nuevas

¹ Planes de Estudios de la carrera de Formación Docentes para Nivel Inicial. Resoluciones N° 217 /02 y N° 6626/09

instancias curriculares entre las cuales se encuentra la de “Taller 5. Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos”, perteneciente al Campo de la Formación en las Prácticas Docentes.

La propuesta de este espacio se encuadra en algunos lineamientos metodológicos del modelo de “Investigación-Acción”. Al respecto, D. Contreras (1994) postula que este modelo de investigación *“supone la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la interacción social (que están en la esencia de cualquier práctica educativa) no pueden ser tratados con mecanismos mecánicos sino como un proceso permanente de producción colectiva”*. Es además una *“forma de entender el oficio docente que integra trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial que constituye la propia práctica educativa”* (Contreras Domingo, 1994, p. 10) Basándose en esta línea de abordaje, M. Sagastizagal y C. Perlo (2006) sostienen que la investigación – acción centra su objetivo en conocer y comprender un aspecto de la realidad educativa, contextualizado para obrar, para guiar la acción. Este tipo de investigación reactualiza la vigencia de un rol docente complejo, que superando su papel de transmisor, se esgrime como productor de conocimientos de su propia episteme –investigaciones centradas en la disciplina- y/o de su práctica – investigaciones que focalizan la práctica de enseñanza aprendizaje de algún área epistemológica- para mejorarla.

Bajo este encuadre, es objetivo del Taller V formar docentes competentes para desarrollar acciones fundamentadas en su formación teórica y en su capacidad creativa y reflexiva, capaces de tomar decisiones bien informadas en situaciones reales, caracterizadas por la impredecibilidad, la inmediatez y la complejidad.

Si bien consideramos que la implementación y los propósitos de esta instancia curricular ha sido superadora del plan de estudios anterior por sus aportes a la formación de un perfil docente crítico y reflexivo, su puesta en marcha evidencia la necesidad de profundizar el análisis sobre las prácticas de enseñanza mediante las cuales se lleva adelante, a fin de generar renovadas estrategias que posibiliten consolidar dicho perfil.

A partir de nuestras experiencias docentes en las aulas del profesorado, abonamos las hipótesis elaboradas por P. Sarlé y otras (2002), que afirman que los alumnos inician el recorrido por los espacios curriculares con una concepción *cosificada* del conocimiento que actúa como obstáculo epistemológico para abordar al mismo como una construcción provisional e histórica. Este modo de relación con el conocimiento se

traduce en lecturas que ignoran el contexto de producción, inhabilitan la discusión con el contenido del texto e inhiben la percepción de éste en términos de herramienta conceptual para la reflexión sobre problemáticas concretas.

Los estudiantes priorizan un acercamiento al texto vinculado a fines ligados con la acreditación del espacio curricular, postergando para momentos inciertos otros abordajes que intuyen como deseables. Así queda obturado para el futuro docente el camino hacia la construcción de la autonomía intelectual². Este modo de relación que los estudiantes de nivel superior entablan con el conocimiento puede ser interpretado como producto de una biografía escolar en la que predomina una presentación de los contenidos a aprender como verdades que exponen una visión autorizada del mundo, al tiempo en que deslegitiman otras.

Este supuesto encuentra fundamento en los resultados de las investigaciones que, desde una perspectiva etnográfica, ha realizado Verónica Edwards (1985). En su trabajo define al conocimiento escolar como una construcción social, que se objetiva en las prácticas cotidianas, en las que los estudiantes establecen vínculos con el conocimiento. Este proceso de apropiación se significa en un contexto y en una red de relaciones concretas. Así, a partir de las particularidades de este entramado el sujeto cognoscente se posiciona frente al conocimiento, entablando una relación de exterioridad o de interioridad. En el primer caso, el sujeto percibe al conocimiento como inaccesible o problemático, el aparente proceso de apropiación es mecánico y el resultado paradójicamente aliena al sujeto del conocimiento que pretende conquistar. En cambio, se produce una relación de interioridad cuando el sujeto se vincula significativamente, al ser interpelado por un conocimiento que lo interroga y lo incluye en ese mismo proceso de interrogación. La apropiación del nuevo conocimiento incita a una elaboración activa del sujeto en tanto le revela su valor intrínseco.

A partir de estas categorías analíticas podemos reconocer los modos de relación con el conocimiento que nuestros estudiantes portan, como un primer paso para deconstruir aquellos hábitos que obstaculizan una relación genuina, además de consolidar vínculos de interioridad con los nuevos saberes.

Otro de los efectos del tipo del lazo que los alumnos entablan con el conocimiento es la elaboración de una peculiar percepción de la relación entre la teoría y la práctica. La teoría es concebida por los estudiantes como una dimensión desvinculada de la

² Entendemos por autonomía intelectual la capacidad del individuo para recrear y transferir información, emplear el conocimiento para la resolución de problemas, relacionar y reflexionar sobre diversos puntos de vista; integrando y construyendo nuevos conocimientos de forma coherente y fundamentada.

práctica, mientras que la práctica desarrollada en las aulas parece desentenderse de los marcos teóricos trabajados. De este modo, las acciones que se despliegan en las clases son sostenidas desde las propias experiencias escolares, o desde formas pretendidamente exitosas de enseñar, pero desligadas de todo fundamento teórico.

En contrapartida, los conceptos teóricos seleccionados para dotar de sentido a las prácticas son olvidados, transformándose el momento de elaboración del marco teórico que los articula en un tiempo *pretérito*, cuyo producto queda relacionado exclusivamente con la acreditación de la materia.

Se jerarquiza un saber hacer que se apoya en la empiria, una experiencia que se aborda como un saber autónomo, diferenciado de la producción científica y pedagógica. Se constituye así *el saber de la experiencia*, en oposición al saber provisto por los preceptos teóricos pedagógicos (Viñao, p. 62)

Una lectura inicial de esta situación nos sugiere que los estudiantes asumen la teoría como algo ajeno, desvinculado de las situaciones escolares concretas, en cierto modo lejano por su alto nivel de abstracción. En contrapartida, la práctica es percibida como lo accesible por su cotidianeidad, como lo inherente al rol, quedando en evidencia una percepción acotada de la misma que la remite a sus aspectos visibles y superficiales.

La complejidad de este vínculo es examinada por Litwin (2008) quien afirma "*La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos [futuros docentes] evalúan negativamente*" (Litwin, 2008, p. 32)

El propósito de hacer inteligible el vínculo intrínseco entre la experiencia y la teoría debe direccionar nuestras estrategias en el aula. Es necesario generar espacios en los que los alumnos vivencien que la experiencia se expresa al interior de un lenguaje que se denomina teoría, a la vez de entender a ésta como caja de herramientas de intelección. En palabras de Foucault "*una teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica, es una práctica*" (Foucault, 1972). La teoría es una práctica, en tanto conjunto significativo que implica conexiones y relaciones. No hay división entre una supuesta "acción" y una "reflexión". Reflexionar es actuar, hablar es hacer algo.

Si bien, los fundamentos y la direccionalidad del Taller V apuntan a movilizar las representaciones que los estudiantes traen acerca del conocimiento y sus posibilidades como productores del mismo, consideramos necesario seguir ahondando en la reflexión sobre nuestras estrategias con el propósito de renovar los caminos andados.

Pensando caminos al andar

Comprender a los estudiantes a partir de la recuperación de los caminos transitados y promover la objetivación de sus representaciones sobre el proceso de construcción del conocimiento puede resultar un sugerente punto de partida. Con esta intención elaboramos, a modo de conclusión provisional, algunas propuestas que incitan a resignificar nuestras estrategias.

Promover abordajes que estimulen la reflexión sobre problemas concretos que interpelen el propio interés, en la búsqueda de superar el “dar cuenta” para la acreditación.

Explicitar los presupuestos epistemológicos e ideológicos desde los cuales el conocimiento ha sido formalizado, examinar sus pretensiones de verdad, integrar en su abordaje los contextos de producción a modo de acercar a los estudiantes a una concepción de conocimiento como construcción social, y por lo tanto, producto histórico.

Proponer abordajes teóricos en términos de experimentación (Larrosa, 2003), lo que supone seleccionar marcos conceptuales a partir de las inquietudes e intereses del grupo, de los emergentes del contexto socio educativo, presentarlos a modo de herramientas de intelección para pensar las soluciones a problemas concretos.

Dar voz, habilitar y alentar a los futuros docentes a la producción, dar las herramientas necesarias para que puedan afianzar una identidad que entrame su rol a la producción de conocimiento.

Afirmar la percepción de un docente que se posicione frente al conocimiento desde la autonomía intelectual.

Revisar las concepciones sobre la relación teoría y la práctica, en pos de superar visiones cristalizadas y dicotómicas. Dar visibilidad al vínculo, hacer hablar a la experiencia concreta, al interior de un lenguaje conceptual. A la vez, vivenciar a la teoría como un hacer estratégico para el oficio de enseñar.

Suscitar espacios de socialización de las producciones al interior del aula valorando las diferentes etapas del proceso de producción. Del mismo modo, generar otros espacios de comunicación - simposios, ateneos – para hacer circular los trabajos finales, con el propósito de poner en cuestión una concepción del docente como mero consumidor y transmisor del conocimiento. Incorporar al proceso de producción y a la instancia de comunicación nuevas tecnologías de la información como herramientas que posibiliten explorar, editar y compartir experiencias.

En síntesis, se trata de hacer un *inventario* de los componentes constitutivos de la labor docente, en pos de desarticular los obstáculos enquistados e identificar lo valioso para convertirlo en contenido de enseñanza.

Se trata de acercar a los estudiantes a una concepción del trabajo docente que desacralice la experiencia y lo repositone en términos de praxis, desligándolo de rutinas alienantes que se reproducen acríticamente.

Se trata de interpretar y proyectar la enseñanza como una trama en la que los propios estudiantes sean interpelados como productores de conocimiento de sus prácticas, con un lenguaje particular que configure y consolide su identidad como tales.

Bibliografía

Antelo, E. (1999) *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires: Santillana

Carr, W. (2002) *Una Teoría para la Educación: Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Barcelona: Morata.

Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción, ¿Qué es?, ¿Cómo se Hace? *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 24, 7-19.

Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Disponible en http://sitio13.com.ar/sitio13/1/docs/v_edwards.pdf.

Larrosa, Jorge (2003) "La experiencia y sus lenguajes". En: *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. (Buenos Aires, noviembre 2003). Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

Foucault, M. (1972) Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze. Disponible en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/losintelectos.htm>

Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata

Sagastizábal, M y Perlo, C. (2006) *La investigación acción como estrategia de*

cambio en las organizaciones. Buenos Aires: Editorial Stella.

Sarlé y otros (2002). Análisis y reflexión sobre las Prácticas docentes para la construcción de conocimiento profesionales. En *Revista de 0 a 5*, N° 46, Ed. Novedades Educativas: Buenos Aires.