

Título: “La ayudantía en nivel terciario como dispositivo para la práctica docente”

Autores:

Friedt, R. Agustín

Ramos Gonzales, Josefina

Sablich, Juan Enrique

Tornese, Damián

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras clave: *ayudantía – dispositivos de formación docente – vínculo profesor/ayudante*

Resumen:

La ayudantía como Trabajo de Campo para la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) tiene el propósito de aproximar a los estudiantes hacia la formación de formadores y/o de profesores en los ISFD. Es un dispositivo pensado para estudiantes de Ciencias de la Educación, que conforman parejas pedagógicas con profesores expertos de nivel terciario, y comparten una experiencia cuatrimestral de desarrollo de algún espacio curricular en los profesorados de Educación Primaria e Inicial de dos Institutos de Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires.

Asimismo, intenta responder a la problemática histórica de desvinculación entre universidad e ISFD, generando espacios instituyentes de articulación entre ambas instituciones que comiencen a revertir los parámetros de relación que las prescripciones políticas centrales no han logrado.

A tres años del inicio de este proyecto introducimos nuevas líneas de análisis con respecto a la relación y estructuración histórica de los dispositivos de formación docente en las carrera de profesorados, el vínculo con el conocimiento teórico y práctico que implica este tipo de dispositivo como la ayudantía, el vínculo con la matriz de aprendizaje de cada uno de los que participan de este dispositivo y el vínculo entre el profesor y su ayudante como dimensión estructurante del mismo.

Introducción:

“La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original”

Albert Einstein

Desde fines del siglo XIX, junto al despliegue del Estado Nación y los Sistemas Educativos Modernos, surge una multiplicidad de *dispositivos* para la práctica docente que producen y caracterizan la formación de formadores. En tanto constructos históricos muestran permanencias y transformaciones que representan grados de permeabilidad o de clausura a los aportes provenientes de los diversos campos disciplinarios. Sus continuidades y rupturas no están definidos sólo por autoridades y normativas institucionales sino que encarnan diálogos entre los distintos actores y sus posicionamientos político pedagógicos. Van ganando consenso como modelos dinámicos hasta que en determinado momento se cristalizan como tradiciones (Davini, 1995; Hobsbawm, 2002) transformándose en procesos constitutivos de la identidad docente, incorporándose a la práctica y a la conciencia de los educadores.

Desde los orígenes del proceso de institucionalización del profesorado, el discurso normalista se manifiesta muy presente en la totalidad de la experiencia formativa. Los primeros dispositivos para la práctica docente pensados para el magisterio surgen dentro del circuito de Escuelas Normales en sus departamentos de aplicación (Birgin 1992, Alliaud 2009), aquellos dirigidos al profesorado secundario primero y terciario después son ideados por uno de los defensores del normalismo conservador, el Ministro de Instrucción Pública Joaquín V. González (Ponce; 2006). Ambos circuitos jerarquizaron habilidades de programación, aplicación y una evaluación de estas dos dimensiones como forma “natural” y “normal” de aprender y de enseñar la práctica docente. Sin embargo, hoy como en aquel momento¹, existen alternativas pedagógicas (Puiggrós; 1990) que instalan cuestionamientos y abren disputa en el proceso de consolidación del campo técnico-profesional docente.

Esta reactualización de los discursos y prescripciones que configuraron la matriz histórica de la práctica docente, alimentaron varios de nuestros debates a lo largo de la formación de grado, generando interrogantes que se fortalecieron al recibirnos como profesores en Ciencias de la Educación. Las preguntas más inquietantes giraron en torno a qué vestigios normalistas - todavía hoy - organizan la experiencia en la práctica docente, y qué grado de permeabilidad o de clausura a los aportes y estrategias formativas provenientes de distintos campos disciplinarios, soportan los dispositivos

¹ Las investidas de los normalistas tradicionales hacia la corriente tolstoiana que se gestaba en el interior de la Escuela Normal del Paraná, no impidieron el desarrollo de prácticas pedagógicas alternativas como explica Mario Sebastián Roman “*se abrió un espacio para que convivieran versiones de proyectos educativos más hegemónicos y otros más innovadores: convivían porque no dialogaban, esto es, no se lograba instalar el vínculo antagónico; la diferencia se subsumía en la contradicción*”(2008:95)

para la formación de formadores dentro de instituciones como la Facultad de Filosofía y Letras.

Estos interrogantes nos movilizaron hasta idear en el año 2010 un Trabajo de Campo² dentro de la carrera de Ciencias de la Educación orientado hacia la práctica docente y a la formación de formadores en el nivel terciario. En este dispositivo, los estudiantes de la carrera conforman parejas pedagógicas con profesores del nivel terciario y comparten una experiencia cuatrimestral de desarrollo de algún espacio curricular en los profesorados de Educación Primaria e Inicial de los Institutos de Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires.

Situados en este marco, nuestro propósito no es examinar los dispositivos para la práctica docente que se ofrecen dentro del plan de estudios de Ciencias de la Educación, por el contrario, pretendemos caracterizar la *“Ayudantía para Espacios Curriculares de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial”* en términos propositivos. Es decir, dar cuenta de los ejes organizadores construidos desde la experimentación en este Trabajo de Campo (2010-2012), explicando en qué radica su carácter alternativo. Ejercicio que necesariamente nos llevará a revisar la predominancia de algunos campos disciplinarios y la estandarización de algunas estrategias de formación y evaluación presentes en los espacios ofrecidos para la práctica docente desde esta institución.

El vínculo con el conocimiento:

Al iniciarse el dispositivo de ayudantía los estudiantes tienen concepciones previas acerca de cómo se desarrollarán los contenidos y la evaluación en un espacio orientado a la práctica docente.

Los desarrollos desde la filosofía crítica (Benjamin, 1991) y la historia reciente (Franco, Levin 2007) nos permiten considerar el impacto performativo que implica el trabajo con la recuperación de la experiencia y/o el testimonio personal en los sujetos. En este sentido los ejercicios de escritura y oralidad realizados por los ayudantes en el marco del dispositivo tienen dos propósitos:

i) Identificar formas estandarizadas de aprender la práctica docente en su propia historia formativa. Formas que han sido jerarquizadas porque se reiteran en el archivo de experiencias que constituyen su biografía escolar y necesitan

²“Ayudantía para Espacios Curriculares de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial”. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ser evocadas por él mismo, para no volver a organizar y en cierta manera condicionar su propio aprendizaje. Formas que al mismo tiempo son históricas y tradicionales, por eso se transforman en incuestionables maneras de pensar/representar/aprender la práctica docente.

ii) Recuperar la ayudantía como una *experiencia* singular e irrepetible que implica asumir un encuadre donde las habilidades, tareas y responsabilidades - lo que habitualmente denominamos objetivos y contenidos a alcanzar - no están previamente definidos y tampoco son los mismos para todos los ayudantes. Es decir, el contenido es el resultado de un acuerdo entre el estudiante/ ayudante y el profesor de nivel terciario.

Ambos procesos requieren ofrecer un dispositivo en el que los estudiantes realicen un trabajo sistemático con su propia cosmovisión que se ha arraigado y sedimentado por experimentaciones previas; y que entra en debate con estrategias no estandarizadas propuestas desde la ayudantía, como la selección de un recorte de contenidos, habilidades y destrezas a aprender.

El vínculo con la matriz del aprendizaje:

“El genio, en arte, es lo que no se aprende, pero enseña. Lo que no imita, pero se imita. Por eso, como decía Maltraux, <<es en los museos donde se aprende a pintar>>: porque es admirando e imitando a los maestros como se tiene la oportunidad, quizá, de convertirse en uno de ellos.”

(Comte-Sponville, p. 118).

A lo largo del dispositivo de ayudantía han ido apareciendo diversas interpretaciones y ciertas regularidades entre los sujetos que han participado de esta experiencia. En varias ocasiones han surgido contradicciones, limitaciones y complicaciones a nivel de la interpretación y análisis de la propia experiencia en el nivel de la implicación de los participantes en las tareas de la ayudantía y su relación directa con su matriz de aprendizaje.

En otras oportunidades hemos definido a la matriz de aprendizaje (Quiroga; 1994) en la *“relación dialéctica entre un escenario exterior e interior que la va construyendo [...] y que involucra operaciones más amplias que conocer, pues permite al sujeto organizar y significar las propias experiencias, emociones, sensaciones y pensamientos. Es la forma particular en la que cada uno de nosotros se vincula con el conocimiento y aprende”* (Friedt, Ramos- Gonzales., Sablich, Tornese; 2011).

Los ayudantes ingresan a las instituciones con sus matrices de aprendizaje que implican modos diferentes de comprender, conocer y entender a la formación docente

y su propia formación profesional. Estos modos de entender se entrecruzan con su biografía escolar y su tránsito por diversos dispositivos de formación. Estos trayectos contruidos y en construcción se constituyen en su identidad como Licenciados en Ciencias de la Educación en todos los casos y en su identidad como Maestros y/o Profesores de Nivel Inicial y/o Primario en algunos. Es inevitable en muchos casos que esas múltiples identidades en construcción se contrapongan, contradigan, se nutran, etc. a partir de la experiencia que se transita durante el dispositivo de ayudantía.

Estos tránsitos conservan muchas veces rasgos de aquellos dispositivos hegemónicos que implican o se reducen simplemente a la crítica al docente, cuando en realidad, este dispositivo de ayudantía busca un trabajo colaborativo y de formación en el campo de la práctica profesional del docente de educación superior desde el acompañamiento, los acuerdos establecidos con el profesor y lo que definimos como “*doble articulación*”: la relación pedagógica entre el maestro (profesora a cargo de la materia) y el aprendiz (ayudante) en el aprendizaje del oficio de enseñar en el nivel superior.

En este sentido, vale preguntarnos, cómo evitar el desvío del eje de la formación que plantea este dispositivo de ayudantía hacia la crítica al docente como modo de comprender el análisis de una experiencia educativa, cuando la ayudantía implica trabajar con y desde la experiencia concreta que impacta en la conformación de la propia matriz de aprendizaje.

“A diferencia de las obras de los grandes pintores, no estamos pensando que se plasmarán en nuevas grandes clase pero sí que, legítimamente, podrían ser las mejores inspiraciones para la creación de una propuesta autónoma. No se trata de parodias de las “clases” maravillosas o de reproducciones simplificadas de esas grandes obras. Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, una estrategia, un orden en la explicación” (Litwin; 2008, p. 27).

El vínculo ayudante-profesor:

Dentro del dispositivo de ayudantía, desde los inicios del proyecto hemos caracterizado al vínculo entre el ayudante y el profesor que lo recibe bajo la lógica de “*maestro-discípulo*” o “*maestro-aprendiz*”, haciendo referencia a un profesor experto, a cargo de la materia, que transmite de modo artesanal su experiencia a un ayudante, futuro docente novel de nivel superior. A su vez, recurrimos también a la figura de

“*pareja pedagógica*”, en tanto el dispositivo concibe que profesor y ayudante trabajen de manera colaborativa en el dictado de la materia.

Ya en un trabajo anterior comenzábamos a preguntarnos: ¿de qué formas se cruza la lógica de “maestro-discípulo” con la de “pareja pedagógica”? (Friedt, Ramos, Sablich, Tornese: 2011) La experiencia en el proyecto nos lleva a postular que existe una *contradicción intrínseca* del rol de ayudante y su relación con el docente, dado que las figuras de “maestro-discípulo” y “pareja pedagógica” bien pueden coexistir en el dispositivo, pero operan de formas diferentes.

En primer lugar, existe una tendencia apresurada a caracterizar al vínculo de tipo “maestro-discípulo” como “vertical”, en contraposición con los vínculos de “pareja pedagógica”, que serían “horizontales”. Esta *dualidad vertical-horizontal* puede remitir a ideas de jerarquía, poder y autoridad en las que el vínculo vertical se asocia a polos negativos de autoritarismo, mientras que el horizontal aparece como deseable, en tanto abre la posibilidad de diálogo entre los sujetos.

El proyecto de ayudantías requiere desarticular estas asociaciones vertical-negativo y horizontal-positivo. En “Mentes educadas”, sostiene Egan acerca del pensamiento binario:

“La formación de oposiciones binarias es una consecuencia necesaria del empleo del lenguaje; es un instrumento de nuestra comprensión (...) Aunque no podemos dejar de utilizar oposiciones binarias mientras sigamos empleando el lenguaje, el carácter contingente de estas oposiciones significa que las podemos deconstruir.”
(Egan, 1997: 62 y 63)

Así, la experiencia de ayudantía exige, en última instancia, superar la dualidad misma, dado que en la experiencia concreta del proyecto las relaciones que se establecen entre el ayudante y el profesor a cargo adquieren aristas que las vuelven más complejas. De todos modos, de ser necesario echar mano de alguna dualidad para comenzar a concebir la ayudantía, resulta preferible hablar de *asimetría-simetría*, dando a entender que, a priori, existe una diferencia de posiciones entre el profesor a cargo y su ayudante, pero que puede dar lugar a formas de trabajo más simétricas.

Con todo, y como suele ocurrir, resulta imposible encontrar formas puras en la práctica, y ningún vínculo profesor-ayudante se mantiene enteramente simétrico o asimétrico a lo largo de toda la experiencia de ayudantía, y la misma pareja profesor-

ayudante puede funcionar bajo la lógica “maestro-discípulo” o como “pareja pedagógica” según el momento y la situación. Por más intenciones de apertura al diálogo que presente un profesor a cargo frente a su ayudante, existen terrenos en los que el profesor puede desear no consultar a su ayudante, por ejemplo en lo referido a la calificación de los alumnos.

La experiencia muestra que, más allá de las intenciones del dispositivo, la construcción de cualquiera de los dos tipos de vínculo lleva trabajo. Las tensiones entre las lógicas de “maestro-discípulo” y “pareja pedagógica” implican contradicciones que cada pareja concreta va resolviendo mientras dura la experiencia. La necesidad de tolerar y manejarse dentro de la contradicción y la incertidumbre es una nota distintiva de este proyecto de ayudantías.

El vínculo inter-institucional:

El Proyecto de Ayudantía se presenta como espacio de articulación entre Institutos de Formación Docente y Universidad que vincula a estos circuitos, posibilitando un inicio de *transferencia social* (Llomovatte y otros; 2008), entendida como una relación dialéctica que permite la construcción conjunta de conocimientos y aprendizajes, en donde se habilita la posibilidad de mejora de las prácticas en ambas instituciones.

Esta propuesta ha surgido desde los actores directamente involucrados en su desarrollo, “desde abajo”, lo cual se convirtió en una fortaleza que ha permitido su real implementación. Como afirma Ezpeleta “(...) *la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. (...) En la situación opuesta, es decir cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel –como es el caso de una reforma–, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares*” (Ezpeleta; 2004: 404). Los cambios en las prácticas pedagógicas afectan a toda la cultura organizacional, laboral e institucional a la cual dichas prácticas están subordinadas. Esto supone pensar estos cambios complejos como lentos, siempre contextualizados y con una gran cuota de indeterminación, debido a que es imposible predefinir cómo será apropiado el proyecto por todos los actores.

Conclusiones:

El trabajo realizado hasta aquí tuvo como propósito caracterizar *“La Ayudantía para Espacios Curriculares de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial”*, desarrollada sin interrupción desde el año 2010 hasta la fecha como trabajo de campo cuatrimestral dentro de la carrera de Ciencias de la Educación. Para ello, partimos de su descripción, caracterizándola como un espacio de experimentación, orientado a complejizar y desnaturalizar la práctica docente.

El entramado conceptual que nos permitió analizar el valor de la experiencia en la Ayudantía se nutre de la filosofía, la pedagogía crítica, la didáctica fundamentada y algunos aportes de la historia reciente. Todas herramientas conceptuales que nos ayudan a construir nuestro propio ser docente como equipo de profesores noveles que eligió orientar su praxis hacia una problemática recurrente como son los dispositivos de formación para práctica docente.

Consideramos importante sistematizar este momento de nuestro hacer docente como un momento donde nos jugamos con algunas herramientas teóricas que creemos provisorias y diferentes a las habitualmente utilizadas para pensar la formación de formadores. Atendiendo que desde este trabajo de campo tenemos la oportunidad de poner a disposición de los ayudantes estrategias de formación que se inician en el ejercicio reflexivo pero también logran desplazarse al plano de la experimentación en práctica.

Bibliografía:

- Benjamin, W. (1991). *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid. Taurus.
- Comte-Sponville, A. (2002). Capítulo 9: El arte en *Invitación a la Filosofía*. Paidós, Buenos Aires.
- Egan, K (1997) *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Paidós, Buenos Aires
- Ezpeleta, J (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 21, México
- Franco, M; Levín, F. (2007). "El pasado cercano en clave historiográfica". En: Franco, M.; Levín, F.: *Historia reciente*. Paidós. Buenos Aires.
- Friedt, Ramos G., Sablich, Tornese (2011). "La Ayudantía en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria como experiencia de formación docente articulada entre universidad e Institutos Superiores de Formación Docente", Ponencia en *VI Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado*. Mar del Plata. 12, 13 y 14 de mayo de 2011.
- Hobsbawm, E (2002) *La invención de la tradición*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Leoz, G "Cien años de normalismo en el imaginario social argentino", en *Revista Hermes*. Instituto de Formación Docente Continua. Revista N°2
- Litwin. E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- Llomovatte, S.; Pereyra, K. y Kantarovich, G. (2008): "Escribir sobre el vínculo Universidad-sociedad. Llamar a las cosas por su nombre es complejo", en *Revista del IICE-UBA*, Año XVI, N°26, Diciembre 2008.
- Ponce, Roxana. (2006) *Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia*. Siglo XXI Bs As
- Puiggrós, Adriana. (1990) "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", *Revista Argentina de Educación*, Año XIII, N°13, Buenos Aires.
- Quiroga, A. (1994): *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Roman, Sebastián Mario (2006) *Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX* en *Revista: Sarmiento*. Anuario de Historia de la Educación. Número 12.