



I JORNADAS NACIONALES DE  
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN  
DOCENTE EN ARGENTINA

Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo

- 30 DE JUNIO Y 1 DE JULIO 2022 -

## TRABAJOS EN SIMPOSIOS

### Eje temático

Currículum y Prácticas de la Formación Docente Inicial

### Título del Trabajo

**Conocer los saberes apprehendidos por los practicantes de educación tecnológica en su formación docente**

### Palabras clave

Saberes, Práctica docente, Profesorado de educación tecnológica.

### Autores

#### **LOOSE, María Gabriela**

Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 - [gabyloose@gmail.com](mailto:gabyloose@gmail.com)

#### **DAGLIO, María Soledad**

Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 - [soledaglio81@gmail.com](mailto:soledaglio81@gmail.com)

## Resumen ampliado

### Introducción

Desde el campo de la práctica del Profesorado de Educación Tecnológica de la Escuela de Educación Técnica y Superior N°1 se suscitó una tensión entre los saberes que las y los practicantes establecen al llevar a cabo su residencia en escuelas asociadas, y los esperados por los profesores disciplinares. Estos últimos afirmaban que las y los residentes no enseñaban conforme a la especificidad de este campo y que la recontextualización de la educación tecnológica en el ámbito escolar no era la apropiada, conforme lo establecen los especialistas académicos. Un ejemplo de esta situación es el caso en el cual una residente enseñó las transformaciones de energía, solicitando a sus estudiantes que reconozcan los conceptos específicos del tema mediante una sopa de letras.

Esta disociación entre la transposición didáctica de las y los practicantes desde el saber disciplinar y lo que sus formadores deseaban que se enseñara, nos llevó a indagar qué saberes apprehendidos por las y los residentes del Profesorado de Educación Tecnológica intervienen en sus prácticas, identificando campos, agentes y sentidos que influyen en su construcción y desarrollo.

Durante la investigación no pudimos reconocer los distintos saberes, por lo cual reorientamos la indagación hacia un nuevo objeto, que consiste en analizar la *relación con el saber* que establecen los/as practicantes. Desde esta perspectiva adherimos a Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998) quienes consideran que la relación con el saber es un proceso por el cual los sujetos a partir de saberes adquiridos producen nuevos saberes que le permiten pensar, transformar y sentir la realidad.

A partir de nuestro rol de formador de formadores deseamos proponer debates en relación a la producción y alteración de saberes que se plantean en el campo de la práctica docente inicial tensionando los condicionantes que influyen en relación a la autoría de propuestas de enseñanza.

## **Metodología**

La investigación presentada se abordó desde un enfoque cualitativo de corte exploratorio que tenía en principio como objeto los saberes que acontecen en la experiencia de enseñanza de Educación Tecnológica vivida por 10 residentes del Profesorado de Educación Tecnológica durante el año 2020. En esa instancia, la obtención de datos se enmarcaría a partir de observaciones de las prácticas, como así también, desde el análisis de las narrativas de la muestra seleccionada.

La situación generada a partir del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, nos llevó a repensar y redefinir el diseño como así también los instrumentos de recolección de información ya que nos encontramos con la inviabilidad de observar las prácticas en el ámbito escolar. La muestra se redujo a cuatro residentes, debido a que algunos dejaron de cursar estos espacios, por la complejidad del contexto socio-sanitario.

Redefinimos el diseño de investigación por un enfoque cualitativo fundado en la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (1967) basado en un *modelo emergente*, que nos permitiera recuperar y construir categorías teóricas en función de los datos recolectados bajo este nuevo escenario. La técnica principal utilizada fue la entrevista en profundidad a cada residente y una instancia de grupo focal.

Mediante el proceso de codificación, identificamos en sus discursos conceptos tales como: autoridad, formación disciplinar, vacancia, reproducción, entre otros. Estos establecen una particular relación con el saber en el campo de la práctica, lo que posibilitó la construcción de una nueva categoría epistémica. Categoría que plantea un vínculo de “intimidad” de las practicantes con los saberes, configurada por su historia, su trayectoria y el impacto de los discursos que priman en el desarrollo de su actividad profesional, denominada: *alienación del saber*.

Alienación remite a una concepción marxista, mediante la cual existe una *enajenación* del sujeto respecto a su propia actividad (la enseñanza). Ésta debería constituirse con autoría propia a partir del despliegue de sus propias capacidades. Sin embargo, la experimenta a partir de sensaciones contrarias, percibiendo que el resultado de su acción, es decir su producto, se le ha vuelto extraño porque le pertenece a otro. Del análisis de las expresiones que fueron surgiendo, pudimos reconocer que todas las residentes establecen que el saber enseñar en la práctica se configura como entidad

objetivada, un saber acabado, que debió haber sido instruido con antelación para dar respuesta a las distintas circunstancias que se suscitan en el aula.

## Resultados

Foucault (1979) propone al saber como una práctica discursiva que forma grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes que funcionarán como un conocimiento o una ilusión, una verdad admitida o un error denunciado, un saber definitivo o un obstáculo superado (197, p. 305).

Expresiones tales como,

*“La (docente de práctica) me decía usa tarjetitas y la docente co-formadora me decía usa el pizarrón, que copien. Y yo le dije (a la profesora): la maestra dice que copien. Y me responde: vos vas a enseñar tecnología, no a que los gurises escriban, y ahí vos ya terminas... perdida”*

*“El chico no sabe algo, yo lo puedo resolver diciendo te lo averiguo para la próxima clase. Pero no está bien. Para mí, no es correcto no saber. Yo siendo practicante y que me estén observando no está bien decir no. Ahora siendo profesora, tal vez, que sí, le diría no sé para la próxima clase te lo averiguo.”*

Establecemos así, que la posición de las practicantes en relación al saber reside en no sentirse “dueño” o “propietario”, en tanto propiedad de autoría del saber de la propuesta pedagógica, sino que encontramos expresiones que indican un sujeto que se piensa como aquel que debe cumplir con una propuesta requerida por otro. Esa relación con la propuesta pedagógica genera en el sujeto sentimientos que distan de la sensación de libertad y dan cuenta de la necesidad de atravesar poner fin a las prácticas, salir de esa sensación de agobio, lo que sólo es posible si cumplen con las expectativas del docente de práctica. Prevalcen expresiones que manifiestan que sus propuestas son válidas en tanto cumplen las expectativas del otro, y no como una instancia valiosa para su formación y transformación como sujetos de enseñanza. No es un saber para sí, sino para otro.

En este punto es pertinente destacar una subcategoría fundamental para pensar la enajenación con el saber: la finalidad. Para Marx el trabajo propone alcanzar una meta como producto de un proceso donde el hombre pone su huella, es decir su esencia. Si esta finalidad solo se contempla para cubrir una necesidad inmediata y se sitúa desde una dimensión utilitarista, el hombre se aliena. La finalidad con la que las residentes organizan y producen su propuesta, es fundamental para pensar la relación con el saber. Esta relación estaría marcada por una necesidad inmediata de cumplir con las prácticas, y “aprobarlas”. No se contemplan a sí mismas en “un mundo creado por ellas”, sino que reproducen una idea creada por otro, con la finalidad de satisfacerlo. Así lo manifiesta una residente:

*“...Y esto yo lo digo, por mí y por mis compañeros y me lo critico también, uno quiere asegurar su práctica y uno tiende a repetir las mismas estrategias que el docente titular hace en el aula, y digo...y si a ella le funciona... yo lo voy a hacer con este otro tema y a mí también me va a funcionar... porque la verdad todos queremos recibirnos y todos queremos que nos aprueben la práctica y la residencia, entonces tendemos a repetir...”*

## **La alienación del saber en tensión con la construcción de autoridad en la formación docente**

Un aporte central a esta categoría que llamamos “alienación del saber”, es cómo las estudiantes han investido la noción de autoridad, no solo por ser sujetos de un “supuesto saber”, sino por el poder que le confiere la posición que ocupan en el sistema escolar y que legitiman las propuestas pedagógicas como válidas y eficaces tanto para los docentes coformadores, como para las profesoras de práctica. Se identifican dentro del campo de la residencia dos relaciones de poder simultáneas: una que acontece entre profesor/a de cátedra - residente y la otra entre coformador/a - residente. Ambas tensionan el lugar de autoridad profesional que construyen las practicantes en el proceso de su formación docente. Retomando a Bourdieu y Passeron (1977) podemos decir que lo que garantiza la eficacia de la relación pedagógica no es el mensaje, sino la propia relación de comunicación, en la que uno de los interactuantes dispone de autoridad pedagógica. Esta le confiere a los emisores la legitimidad necesaria para transmitir, imponer y controlar la recepción de sus mensajes.

De este modo, la propuesta pedagógica del docente coformador logra imponerse como legítima, sobre aquellas que tienen impresa su propia autoría, hasta el punto en que las residentes la consideran pertinente, aun cuando esta no condice con la enseñanza de la educación tecnológica.

Según esta perspectiva “para convertirse en un agente educativo habilitado y competente para el desempeño en las escuelas, se requiere algo más que conocimientos pedagógicos y disciplinarios, y se debe mostrar algo más que pericia metodológica y técnica. Es necesario conocer e interiorizar las reglas del oficio, así como iniciarse e integrarse en la subcultura de la escuela (Davini, 2015, p. 27)

Al respecto, Aristi et al. (1987) refiriéndose al ser maestro, plantean y reconocen que *“el maestro, es maestro no por un acto de autorreflexión individual. Es maestro en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar una función. Él es, en tanto se sujeta a la imagen de la función (...) en la que se aliena, al ser ésta una representación que sintetiza una concepción del hacer y las condiciones institucionales para el desenvolvimiento del mismo”* (Aristi et al., 1987, p. 271).

### **Discusión**

A partir de los resultados anteriores, como equipo de investigación nos parece pertinente repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente y en este caso, desde un profesorado específico, a partir de un análisis que permita dilucidar cuáles son los saberes que intervienen y cómo se vincula cada estudiante con ellos. Deconstruir que el conocimiento en la formación inicial no es algo dado y acabado, que se transfiere de forma sistémica, sino que es dinámico: se altera y se amplía a partir de saberes que las practicantes traen desde otras dimensiones educativas que acontecen en su vida, las cuales necesitan interpelarse y poner en perspectiva ante distintas formas de conocer.

En consonancia con lo anterior y como establece Frigerio, la formación en la práctica necesita dilucidar el *saber ignorar* para desnaturalizar y deconstruir aquello que en lo cotidiano *al no ser pensado se traduce en prejuicio que influye, condiciona, hace*

*pantalla, impide el encuentro con el otro y con el saber* (2010, p. 31). Ello implica no alentar la mera reproducción de lo instituido en las escuelas asociadas. Se trata de pensar estrategias específicas desde el campo de la práctica que generen reflexión sobre lo que acontece en la realidad escolar en la que ingresan. Una acción específica sería habilitar el análisis sobre las observaciones y ayudantías que las practicantes llevan a cabo y establecer qué ven, cómo lo ven y qué intervención desde sus propias construcciones epistémicas les suscita el contexto áulico en el cual están inmersos.

Por último, debemos interpelarnos acerca de qué lugar ocupa lo disciplinar en la formación y evitar la predominancia del “saber enseñar” basado en una transmisión unidireccional y meramente reproductiva de los contenidos curriculares. Habilitar a las y los residentes como autores de sus propuestas, en función del contexto donde realizan las prácticas docentes, basadas en los fundamentos epistémicos de la disciplina que les brinda su formación específica. Supone proponer un trabajo colectivo por parte de los profesores que se abra a la interdisciplinariedad y la construcción de tramas entre los campos de formación pedagógica, disciplinar y práctica.

## Referencias

- Aristi, P., Castañeda, A., Edwards, V., Landesmann, M., y Remedi, E. (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México, DIE-UAS. Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. Y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.
- Bourdieu, P. Y J.C. Passeron (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología Del Saber*. Siglo XXI Editores, México.
- Frigerio, G. (Comps) (2010) *Educación: Saberes Alterados*. Fundación La Hendija, Paraná, Entre Ríos.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.