



“TENSIONES ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL”

LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Lic. LENCINA, María Natalia

Dr. YUNI, José Alberto

El presente trabajo, que es parte de nuestra investigación doctoral¹, abordamos la cuestión de la construcción de los saberes específicos de la formación docente en la tensión entre saberes teóricos y prácticos que se suponen necesarios para la formación docente. El punto de exploración es la circulación de saberes, en este tramo de formación, en relación a los procesos de construcción identitaria profesional de los estudiantes que transitan la práctica y residencia, pues consideramos que es posible identificar el régimen de verdad que sostiene y soporta estas primeras prácticas profesionales. A su vez, esta construcción de un orden de legitimación asigna una respuesta a las preguntas acerca de qué es la formación, para qué formar, con qué herramientas y qué saberes son necesarios. Para ello consideramos los registros y relatos de clases de estudiantes-practicantes producidos en el marco de la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza de profesorado universitario²

REFERENCIAS TEÓRICAS NECESARIAS

Definimos a la formación docente “[...] como una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa, simultáneamente, en un contexto más amplio de condiciones, lo que permite entenderla como un fenómeno transcultural; una práctica desempeñada por una gran variedad de instituciones y personas, guiada por plataformas conceptuales con frecuencia más implícitas que explícitas, que afecta a un gran número de profesores que, deseablemente, van a encontrar en ella oportunidades de crecer profesionalmente.” (MONTEROS, 2002:71).

¹ Nos proponemos indagar los modos de transmisión y de reconstrucción-apropiación del saber específico docente en formación universitaria profesional, abordando las concepciones epistemológicas que los docentes formadores ponen en juego en las configuraciones didácticas donde este es saber enseñado y aprendido en los espacios de formación docente durante el trayecto de formación inicial.

² La cátedra de Metodología y práctica de la enseñanza del profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad nacional de Catamarca.



Esta formación docente tiene lugar en instituciones educativas que regulan la vida cotidiana de los sujetos que las transitan. Las prácticas, normas y regulaciones, vivencias y experiencias institucionales moldean e imprimen un sello a las construcciones singulares de la tarea de formador, en tanto que, modelan la experiencia y el aprendizaje de los estudiantes, y por tanto se performan sus identidades y sus saberes (LENCINA y YUNI, 2008). Por ello, sostenemos la importancia de esta instancia inicial de aprendizaje y de desarrollo profesional, que signará los desempeños futuros de los sujetos que en ella intervienen. Precisamente el docente, como cualquier otro profesional³, se enfrenta a cambios y transformaciones sociales e institucionales que repercuten en nuevas exigencias y escenarios de actuación profesional, necesita continuar aprendiendo, ajustándose a nuevas reglas, a nuevos modos que ponen en tensión sus saberes e identidad profesional, sus prácticas y sus representaciones, su conocimiento de si mismo y de las capacidades con las que enfrentan la tarea de enseñante.

Foucault (1991:130 en Huertas 2006) nos habilita una conceptualización de dispositivo para pensar esta instancia formación, que usaremos para describir el trabajo de la cátedra que analizamos.

"He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan."

El dispositivo puede pensarse como una red de elementos heterogéneos, una trama de significados (relaciones de saber) y de relaciones de influencia mutua (relaciones de poder). Reunido estos aspectos, el dispositivo se constituye en productor, en posibilidad de constituir objetos y sujetos, pues el sujeto es según unas condiciones políticas y económicas de existencia urdidas en los hilos que tejen los órdenes de verdad y los dominios de saber.

En el trabajo de investigación y de grupos de formación, Souto (2006)⁴ y su equipo de investigadores, retoman los aportes de Foucault en tanto le permiten

³ Consideramos a la *profesión* como un fenómeno socio-cultural que se construye y se sitúa en un contexto socio-histórico y está sometida a transformaciones provenientes de la vida social, política, cultural y económica, del desarrollo del conocimiento y las tecnologías.

⁴ Materiales bibliográficos trabajados en el Seminario "Lo grupal en la Enseñanza y la Formación. La invención de Dispositivos" dictado por la Dra. Marta Souto UNCa, Doctorado en Ciencias Humanas, mención Educación, Catamarca 2006



“...abrir algunas líneas de análisis para pensar los dispositivos en situaciones de enseñanza y formación, para dar cuenta particularmente en relación con los dispositivos en juego, la particular manera en que el poder y saber se entrelazan y desanudan en ellos, generando prácticas, sujetos, espacios y tiempos”.

En consecuencia, y entendiendo que una reforma que involucra nuevos regímenes de prácticas discursivas, regímenes de verdad, que vuelven a definir nuestras creencias, en tanto principios vinculados con formas de ser y de hacer (GRINGBERG, 2008:19) -los marcos de una nueva propuesta de formación docente: Ley 26.206 y regulaciones del Instituto Nacional de Formación Docente-, define una serie de prácticas discursivas que establecen un horizonte de verdad, más aun, una racionalidad para la educación de los sujetos. La formación y el posterior ejercicio posterior de la profesión, de estos sujetos-docentes prioriza la ocupación y el conocimiento especializado (unas competencias, unas destrezas) en la definición de sus identidades sociales; para ello se positiviza un sentido, desde las normas, los modelos pedagógicos que postulan, las rutinas de trabajo académico que fortalece, que se fragua y transmiten en los espacios institucionales. La formación es así un proceso tanto de socialización y desarrollo personal y profesional (FERRY, 1990), que reconoce sujetos y mediaciones, y se compone en el tiempo-espacio de la apropiación y resignificación de saberes y experiencias de la formación, de sus biografías escolares, donde las acciones didácticas, las consignas de trabajo, la evaluación dan lugar a la construcción del conocimiento profesional que los habilita para el futuro ejercicio docente.

PRIMERAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIA DOCENTE: SABERES Y RACIONALIDADES

La estructuración de la cátedra que indagamos se puede ver en cuadro propuesto para el año 2006, 2007 y 2008 por las docentes responsables de ella: “Estructuración general y organización particular”. Esta organización desde un punto de vista temporal reconoce tres fases: anticipación, intervención y reflexión; y tres momentos desde los procesos de aprendizajes, que se implican y repercuten entre sí, pues en cada fase se repiten circular y dinámicamente, 1° momento: Resignificación, recuperación e integración de saberes previos e Ingreso a las Instituciones, 2° momento: Práctica y Residencia y 3° momento: Reflexión Crítica.



“Estructuración general y organización particular”

Fases	Momentos	Acciones
Pre-Activa Anticipación	Revisión de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrollos Teóricos de Presentación General de la Cátedra *Indagación de ideas, experiencias y saberes previos. *Escuchas de Relatos de Experiencias Docentes.
	Diagnóstico Institucional y Áulico	<ul style="list-style-type: none"> *Lectura y análisis comparativo de material bibliográfico (teórico y de documental de la práctica) *Escrituras de textos de reflexión personal y de análisis bibliográfico *Clínica de relatos de clases *Reflexión y Análisis Comparativo de situaciones de clases y de orientaciones para los practicantes
	Programación de la Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> *Definición de criterios de selección de instituciones de práctica y residencia y elección de las instituciones de práctica y residencia. *Conformación de grupos de práctica y residencia por institución. *Presentación, explicación de Documentos de Orientación del Trabajo de Diagnóstico Institucional *Escritura de Plan de Trabajo y entrada a las Instituciones *Escritura del Diagnóstico Institucional
Inter.-Activa Intervención	Práctica o Residencias	<ul style="list-style-type: none"> *Observación y devoluciones a los docentes en cuyos espacios curriculares se practicará *Presentación, explicación de Documentos de Orientación para la elaboración del Proyecto Didáctico *Escritura del Diagnóstico Áulico y del Proyecto Didáctico
Pos-Activa Reflexión	Reconstrucción Crítica	<ul style="list-style-type: none"> *Primeras Prácticas o Residencias en los diferentes niveles, instituciones, espacios curriculares) *Despedida de la intervención institucional. *Presentación, explicación de las orientaciones para la clase final. *Devolución de la cátedra y de los docentes que conformarán el tribunal de clase final *Crítica/devolución final a los estudiantes-practicantes *Clase Final *Clínica de clase final *Devolución a las instituciones y docentes donde tuvieron lugar prácticas y residencia *Comunicación del Texto de reconstrucción

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para este trabajo se recuperan texto y relatos producidos en instancias de reconstrucción crítica, considerados como una forma de *práctica social*, “una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y



estructuras sociales que los enmarcan” (FAIRCLOUGH y WODAK 2000:367 en NARVAJA de ARNAUX, 2006: 14 y 15):

* De los estudiantes:

- Fase de reflexión-anticipación: clases del 27 y 28 de mayo de 2008 donde se realizó la clínica de relatos de clases. Clase del 27: Sole, estudiante que se encontraba en su periodo de residencia, Noemí comenta su primera clase de práctica docente. Clase 28: Nancy cuenta su primera clase y Cecy su primera clase en periodo de residencia, ya que ella había dado clases de primeras prácticas en 2007.
- Fase de Reflexión: texto de Reconstrucción crítica (Gonzalo “Y quedo libre... Autobiografía no autorizada de la práctica” estudiante que curso la cátedra en el año 2007) y texto de Sole “¿Quién dijo que era indisciplina?...” (presentado para jornadas académicas las VIII Jornadas de Humanidades, UNCa, 2008)

De los docentes

- “Aportes para la reflexión” devolución a las instituciones de práctica y residencia y a los docentes de los espacios curriculares, recupera los aportes realizados por docentes de los espacios curriculares y de la cátedra en los registros de clases, según el marco teórico- metodológico de la trabajo de cátedra, por lo que su autoría es compartida por todos los docentes.
- Devolución Final Particular a cada estudiantes que finalizaron su práctica y residencia, texto que se elabora con los registros de clases y consideraciones realizadas a cada estudiante particularmente, que se entrega al finalizar el proceso como último texto de reflexión sobre las prácticas realizadas.

LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS

Las instancias de primeras prácticas y residencia docentes se estructuran sobre la base de un vínculo necesario: institución de formación–instituciones de práctica y residencia, que suponen un trabajo compartido y colectivo: estudiantes-practicantes, docentes de cátedra y docentes co-formadores. En el trabajo con las instituciones de práctica y residencia es necesaria una vinculación que permita el aprendizaje situado, en tanto que las primeras prácticas y residencia docente son un espacio-tiempo de experiencia y de saber, y no un lugar de ficción y de ensayo-experimento. Los contenidos de la formación y las regulaciones del plan de estudio constituyen un ordenamiento institucional para el trayecto de formación; ahora bien, la



materialización de estas definiciones en las cátedras y en la evaluación de los aprendizajes son los contornos de este proceso educativo para la experiencia del sujeto. Y es justamente porque estas marcas ostentan valor de verdad y se sostiene en un poder regulativo: evaluaciones, posiciones calificadas, referencias autorizadas, procedimientos legítimos, códigos profesionales, son todos mecanismos del régimen de verdad de un dispositivo que está autorizado para diseñar y desarrollar la experiencia del sujeto en formación.

Proponemos pensar al dispositivo de trabajo en la cátedra, como una serie de estrategias y operatorias reguladas que generan discursos y saberes que, en definitiva, gestionan un régimen de verdad en torno a tres ejes:

1. El eje del poder: como una red de relaciones en la que todos estamos implicados, en el que se aúnan elementos tan heterogéneos como discursos, criterios de evaluación, estrategias didácticas disposiciones reglamentarias, modos de organización institucional; en suma, saberes y prácticas. En sus trabajos posteriores Foucault redefinirá esta discusión del poder al distinguir entre “las relaciones de poder como juegos estratégicos de libertades”, en los que “algunas personas intentan determinar las conductas de otras” (FOUCAULT en Huertas, 2006:267)⁵
2. El eje de la verdad: en tanto que el sujeto mismo es objeto de saber y es también el lugar de formación de un cierto tipo de *verdad*. Para cada sociedad, en sus marcos tempo-espaciales produce en régimen de verdad a partir de los discursos que funcionan en ella como verdaderos, de las prácticas, de las sanciones y técnicas-procedimientos que definen e imponen la legitimidad de los enunciados. La verdad se produciría, según Foucault, gracias a múltiples coacciones, siendo un producto de la aplicación de una *política de verdad*
3. El eje de la subjetivación El sujeto debe hacer suyo los saberes aprendidos y las operatorias que ellos le habilitan. “La acción educativa no solo consiste en distribuir saberes sino, especialmente, en dotar a los individuos de esos saberes, para producir un cierto estado de conciencia, para producir, en suma una determinada subjetividad” (GRINGBERG, 2008:41)

La clave de lectura esta en develar el espacio-tiempo de la formación donde los saberes de la práctica y los códigos del oficio se aprenden y se resignifiquen; para ello,

⁵ Entrevista concedida por Foucault en 1984 y publicada como «The Ethic of the Care for the Self as a Practice of Freedom». En Bernauer y Rassnuseb. Citada por Huertas, 2006:274.



es necesaria visibilizar la relación de los saberes, la relación entre teoría y práctica, los modos de de acompañamiento y la evaluación.

Sujeto-saber: Saberes resignificados y saberes interpelados: Gonzalo y su reconstrucción de la enseñanza como arte, en su Texto de Reconstrucción Crítica

Gonzalo curso la cátedra en 2007, él se dedica a la danzas folklóricas desde niño y en su trabajo en la cátedra recuperó y resignificó sus saberes artísticos para reflexionar su oficio de enseñante. Con esta recuperación biográfica y experiencial reconstruyó críticamente su proceso formativo en la cátedra y su posicionamiento respecto de la práctica docente. Al recuperarlos para este trabajo podemos observar como sus redefiniciones y supuestos han sido puestos en cuestión y revisados desde la experiencia atravesada, dando lugar a la resignificación de marcos teóricos apropiados en la carrera y a la interpelación de saberes teóricos desde otros saberes, en esta caso del arte y del hacer en el escenario, aprendidos en la experiencia biográfica, como en la transmisión de experiencia y saberes de los maestros de la danza

“...Me parece que la frase <La veo a la profesora [docente de curso] y me pregunto que piensa>, dicha por mi en una clase, da cuenta entre otras cosas de tener conciencia de la presencia de ella en mi clase, de que ella está en frente mío, y de querer saber que es lo que piensa. En este caso la cara en cierto modo expresaba satisfacción (...) Esto tiene que ver con la capacidad de ver al que esta al frente. En la primera clase no pude hacer esto, el miedo, los nervios, la exigencia de que otras cosas salgan bien me impidieron pasar el muro que separaba mi mirada de ellos. Como siempre, la primera vez uno esta tan preocupado de que todo salga bien que se olvida de disfrutar. Fue recién en la segunda clase cuando vencí este muro y los miré a la cara y a los ojos a los alumnos e incluso a las profesoras. Esto hizo que disfrutara esa clase. Muchas veces la expresión de la cara o los ojos es la misma, pero la intención es distinta. En la actuación, el público te mira y no sabe que es mirado, el actor (en mi caso el bailarín) puede ver al público y saber que es mirado, yo se que me están mirando, o en el peor de los casos que no me miran. Pero yo tengo conciencia de estas miradas (...) El tener conciencia de las miradas permitió saber en algunos casos cuando han dejado de atenderme los alumnos, cuando se han vuelto a encontrar con su *zahir*. Pero la mirada no siempre es benigna, a veces te muestra lo peor, y te puede congelar, dejar sin libreto ni repertorio.”

Nota a pie de página sobre *zahir*. Recordemos el cuento de Borges, el Zahir es ese objeto maldito, inolvidable que puede llevar a la locura. A Borges le toco que fuera



una moneda, pero antes había sido un tigre, un mapa, un libro. ¿Quién no tiene un Zahir en su vida?, eso inolvidable que es capaz de volvernos locos.

La articulación sujeto-saber-poder La evaluación y la mirada del otro que acompaña el proceso formativo.

Los registros de las clases de cada practicante son realizados en el cuaderno didáctico de clases de cada estudiante, ya sea por la profesora de la cátedra que acompaña o por el docente del espacio curricular. El registro escrito contiene orientaciones y reflexiones acerca de la intervención de ese practicante particular en esa clase y finalizada la misma, los docentes que estuvieron presentes más la pareja pedagógica leen el registro escrito y hacen una primera devolución de esa clase, dando lugar a los interrogantes, consultas u orientaciones sobre esa clase. En la clínica de relatos de 27/05/2008, los estudiantes practicantes narraban los eventos de sus clases retomando los registros, Sole (estudiante de la cátedra) pone en evidencia el valor de este proceso de acompañamiento tanto de los docentes de la cátedra como del docente del espacio curricular, dando cuenta de cómo la libertad para trabajar y organizar sus intervenciones didácticas están vinculadas a la responsabilidad que se asume en la tarea de enseñar, en este proceso formativo y en relación a los alumnos de esa clase.

Sole: era eso lo que yo le decía a María [profesora de la cátedra], yo el año pasado no traje ninguna clase para que me visen, no traje ninguna, yo siempre fui y di la clase y si tenía que asumir responsabilidades, las asumí y si tenía que dar cuenta de por qué lo había hecho así. El año pasado el profesor del curso me dio mucha libertad para hacer cosas y este año es como que al profesor no le importa que es lo que hacemos así que... hago lo que quiero

Silvia, profesora de la cátedra: ¿ustedes sienten eso que no le importa al profesor?

Sole: si porque es distinto, si bien el profesor del año pasado me dio esa libertad, pero él me dio el material, me dijo <yo quiero que los chicos sepan esto, yo después tengo que evaluarlos> y era como que le preocupaba. También tenía un compromiso conmigo, como decir... cuando no fue ninguna de las profes de la cátedra y él me hizo el registro. Me dijo <vos dame cinco minutos>, se fijo como hacia María y como hacia Silvia [profesora de la cátedra] me dijo <yo voy hacer como Silvia porque me gusta más>, porque Silvia le pone fecha, clase, todo y de ahí me hacia los ojitos y todo. No tuvo problema de hacer la devolución y de ponerme todo lo que pensaba y de



ponerme una nota. En cambio el profesor este me dice <no, no> es cómo que no tiene ganas de escribir, parece y no me hizo el registro. Después llego Nancy [pareja pedagógica], y yo fui, le di el cuaderno a Nancy para que me haga el registro. Entonces yo cuando di la clase, en los primeros 40 minutos el profesor, si bien arranco una hoja del cuaderno y para hacerme el registro, me dijo <mejor te voy hacer la devolución oral, después cuando termine la clase>.

Silvia: ¿y se la hizo después?

Sole: si, después algo me dijo, pero no es como un registro.” (...)

En este fragmento puede apreciarse como el trabajo entre los docentes (de la cátedra y del curso) que intervienen en esta instancia de prácticas es valorado por los estudiantes-practicantes como importante para su formación, dando cuenta del compromiso con su formación y con la misma tarea de enseñante. Los estudiantes practicantes valoran y esperan el registro escrito de su clase para revisar lo ocurrido a posteriori; mientras que durante la clase es la mirada del docente que los acompaña la que les devuelve la confianza o no, la que los confirma y sostiene.

Así podemos verlo también en el fragmento siguiente del relato de la primera clase de Noemí en el polimodal, a quien acompañaba la profesora de la cátedra María, el profesor del curso Flavio y su compañero de prácticas Hernán. En esta clase la estrategia didáctica como organizadora de la tarea no funcionó, porque la explicación didáctica se volvió muy extensa y las alumnas del curso dejaron de atender, aunque no hacían indisciplina, sólo estaba ahí sentadas, con gesto de aburridas, algunas hacían tareas de otras materias. Noemí se dio cuenta, sin embargo siguió con lo planificado para la clase sin modificar nada, situación que fue conversada durante la devolución realizada después de clase, donde se acordó que esa clase debía volverse a dar, buscando otra estrategia didáctica para que los contenidos propuestos puedan ser aprendidos por las alumnas del polimodal.

María (dirigiéndose a Noemí): Yo te hago una consulta, en el momento de la devolución [inmediatamente después de esa clase y en la misma escuela] vos me decís no sabía qué hacer, si hablar con el profesor Flavio, si moverte, si... yo te pregunto: en ese momento que vos intuías que tenías que dar un vuelco a la clase, ¿estabas evaluando eso?, ¿por qué sentías o qué sentías que hacía que no podías tomar decisiones? A mí me interesa analizar porque no podías tomar decisiones, y era cómo demorabas eso...



Noemí: Porque me siento, como... yo la veía a la profesora María y al otro profe ahí al frente, y bueno es como que a mí me cuesta tomar una decisión, porque si está mal, o que me van a decir algo, algo como que no... no puedo... no

María: ¿no qué?, (Noemí se ríe nerviosa)

Noemí: ¡que no puede dar más clases!

En este relato la mirada del docente es una mirada que puede habilitar o deshabilitar la potencialidad del estudiante para hacer; desde donde están los docentes se decide si es capaz o no, si puede seguir; y ello inhabilita la acción y la decisión del practicante. En la base de esta escena esta jugándose las evaluaciones de toda la carrera, los criterios y los modos de evaluar, y el lugar de poder –como potencia y posibilidad- ser. En relación a esta cuestión, el dispositivo permite otros modos de hacer y de evaluar el saber, donde el formador y el formado pueden repensarse docentes, sujetos de saberes y deseosos de aprender, como un ejemplo de ello recuperamos un fragmento de la devolución final particular a Lucia, estudiante de la cátedra que realizó sus primeras clases en 2007 y concluyó su residencia en 2008. Este texto es entregado a la practicante en instancias previas a su clase final y lo elaboran las docentes de la cátedra a partir de registros de clases y consideraciones realizadas a Lucia en sus clases

“El saber que se apropia y el saber que enseña no es sólo un objeto, sino es una apropiación y resignificación que usted ha logrado y ha construido, hay una relación entre usted y sus saberes que a veces se vuelve invisible y a veces se puede ver en sus clases. Es necesario que trabaje con sus saberes, que los use y los reconstruya, que los ponga en juego, los discuta, los reforme, los asuma; para que también pueda hacerlo en la clase, los procesos de trasmisión son procesos dinámicos y particulares, requieren que usted los proponga y sostenga, pero también que usted se involucre en ellos (...)” (Devolución Final a Lucia de las profesoras de la cátedra)

LOS SABERES QUE SE APRENDE EN LAS PRIMERAS PRÁCTICAS

La posibilidad de construir un vínculo de trabajo compartido habilita tanto una circulación de saberes como una legitimidad anclada en la pluralidad de enfoques, trabajo compartido, acuerdos y consensos necesarios, apertura y discusión sobre los procesos y trayectos formativos. También obliga a una relación de interpelación y reconstrucción significativa de los sujetos involucrados y de sus saberes en juego,



estableciendo un plano horizontal para la relaciones teoría-práctica, formación-práctica docente. Así queda delineado una circulación de saberes y legitimaciones diferentes a los “planteamiento aplicacionista” (RODRÍGUEZ MARCOS, 2005 en ROBALINOS CAMPOS y KÖRNER, 2006) donde el estudiante-practicante aprende una teoría que posteriormente es aplicada en la práctica profesional⁶. Por el contrario, la vinculación que constituye la base de la relación formativa en estas prácticas, es de reconocimiento y valoración del espacio-tiempo del hacer y del saber de la experiencia; sólo en esta horizontalidad y apertura es posible la interpelación al sujeto que aprende el oficio de enseñante. Y en este mismo sentido, no puede subordinarse la práctica a la teoría, sino que deben reconocerse distintas y diferentes, habilitando la posibilidad de la resignificación y reconstrucción de lo que se sabe y de lo que ello permite pensar sobre lo que se hace.

En clase del 28/05/2008, trabajando con los relatos de clases a partir de la recuperación de las observaciones Nancy (estudiante de la cátedra 2008) relata sus primeras tres clases en el EGB 3, en espacio de Formación Ética y Ciudadana, y Cecy (estudiante de la cátedra 2007 y 2008) comenta una situación también similar en su clase de filosofía dando cuenta de la complejidad que caracteriza a una clase y a la tarea del docente, aprendizaje nuevo para ella, pues situación de estudiante nunca estuvo expuesta a esta complejidad e inmediatez.

Nancy (estudiante de la cátedra): (...) Así que dejarlos salir a los alumnos era una responsabilidad porque no vuelven y vino el preceptor y me dijo <profesora no los deje salir> así que era, era muchas cosas que tenía que manejar en el aula y también el tema de la clasificación, que en el horario no se vayan, que el contenido, que lo entiendan... los alumnos eran chicos que como de primaria, de séptimo grado que todavía preguntan si subrayan en el renglón de arriba o en el de abajo, que si comienzan con mayúscula, que si deben anotar la fecha, que si usan color, si hacen la rayita, todo eso cosas (...)

Cecy: A mí me paso que un chico, que me acuerdo el nombre Luis, me dice <que usted lo conoce a Karl Marx> y yo no estaba segura... yo pensado en lo que seguía, en lo que estaba hablando de los problemas de la filosofía y lo que seguía y me quede mirándolo. Me repite Luis <¿Lo conoce o no lo conoce?> y me quede mirándolo y ahí me di cuenta que tenés que estar preparado, con los cinco sentidos, muchas veces para no perder el hilo de todos, y en ese momento me perdí y me

⁶ Esta concepción nace de la idea de que la “verdad” se encuentra en la teoría y, por lo tanto, en ésta debe ser trasladada a la práctica de la forma más fiel posible. (Robalinos Campos y Körner, 2006:33)



quede mirándolo así (gesto como impactada de a pregunta) y le digo <si, si lo conozco> (...)"

Bourdieu ([1980] 2007) señala que el espacio-tiempo del teórico y del practicante son distintos necesariamente pues la lógica de su juego depende de intereses y exigencias distintas, sin embargo ambos pueden mirarse y replantear: la práctica según postulados teóricos que hacen crisis o dan sentido – la teoría como lecturas posibles para pensar y revisar o como marcos sin anclajes en las situaciones del aula. Aquí se juega la circulación de saberes en un del trabajo compartido, la posibilidad de mirarse y pensar juntos (docentes y estudiantes) los procesos formativos de los que hoy practican el oficio y de los que aun se están formando para ello. Esta interpelación y resignificación de la formación en las prácticas da lugar a una reconstrucción de lo aprendido y una toma de posición respecto de ejercicio de la tarea de enseñante.

En este caso de investigación, vemos como en el cierre del año académico la recuperación de los relatos y registros de las clases se constituye en una construcción y una resignificación de los saberes en las prácticas de los estudiantes, desde esta legitimación de multiplicidad de enfoques, saberes y aprendizajes del oficio y la resignificación; donde teoría y práctica se interpelan y se reconstruyen, en la apertura y la discusión de miradas a los propios procesos formativos atravesados y de atención y dedicación a la situación de formación dispuesta en cada clase y en el trabajo de reflexión sobre las mismas. Transcribimos un fragmento del texto de devolución a las instituciones de práctica residencia 2008⁷

[...] Para el trabajo de los estudiantes-practicantes hemos propuesto la categoría construcción metodológica como enclave de sus propuestas didácticas, trabajando en tres momentos articulados y vinculados:

- a) Anticipación: en esta tiene lugar lo estratégico propio de esta construcción metodológica, que siempre se plantea a posteriori del conocimiento de grupo de alumnos y de la institución donde se desarrollan sus prácticas (Diagnóstico institucional y de aula). Es necesario que el estudiante-

⁷ "Aportes para la reflexión" texto que se entrega a todas las instituciones de práctica y residencia, recupera los aportes realizados por docentes de los espacios curriculares y de la cátedra en los registros de clases y el marco teórico-metodológico de la trabajo de cátedra, por lo que su autoría es compartida. Extracto del texto presentado en Encuentro de intercambio de experiencias de formación y co-formación docente en la práctica y residencia de estudiantes del profesorado de filosofía y ciencias de la Educación, 18/11/2008]



practicante pueda evaluar y tomar decisiones desde el conocimiento personal y de los recursos que portan cada uno, de la asunción de las posibilidades y limitaciones en el escenario que le toca intervenir en la clase.

- b) **Intervención:** esta es la instancia misma de la intervención en aula y de la puesta marcha de las decisiones tomadas, que no deben ser fijas sino que en ese momento toman forma micro-decisiones necesarias, ya sea por el clima particular de la clase o por la misma imprevisión de las prácticas. En trabajo del aula requiere de gestionar el conocimiento y la comunicación solidariamente a los procesos de comprensión que se proponen como instancias de aprendizaje significativo, de competencias de trabajo para afrontar situaciones de complejidad propias del aula y de los procesos que se ponen en juego, y ello es distinto a la formación inicial, el estudio académico y el trabajo del estudiante. La práctica de la enseñanza, en el momento de la intervención, incluye acciones y de decisiones puesta en marcha, también la asunción de una postura teórica-metodológica que esta puesta en juego en esas prácticas y que habilita una discusión posterior, dando lugar a unos saberes apropiados por los sujetos y reasumidos como dadores de sentido de sus prácticas.
- c) **Reflexión:** esta es la instancia menos trabajada en la formación y luego en la inserción laboral, pues para ella no hay tiempo ni espacio previsto. Es este el punto crítico que presentan las propuestas de formación docente, evidenciado la necesidad de repensar el refuerzo que, las biografías escolares de los estudiantes, aportan y se reviven en estas primeras prácticas, pues requieren de otros modos de aprender: aprender haciendo. El trabajo posible sería desmontar rutinas y rituales tan característicos de las primeras prácticas, para interpelar teorías y supuestos, en un espacio-tiempo de reconstrucción, reflexión y configuraciones de saberes, donde la pluralidad de teorías y saberes habilite el trabajo sobre lo cotidiano -y aparentemente natural- convirtiéndose en objeto de análisis. En este dispositivo el “lugar de la teoría como espacio de reactivación de la reflexión crítica... como una dimensión y espacio de lo educativo remite a la construcción y reflexión de las lógicas del pensamiento que orienta los procesos y las prácticas” (de ALBA, 2000:11 y 12)”



PARA SEGUIR PENSANDO...

Hemos postulado tres ejes articulados de este dispositivo claves en los procesos de circulación de saberes que este dispositivo de cátedra habilita en la tensión sujeto-identidad: I) poder, II) verdad y III) subjetivación, donde la formación modela e imprime una identidad profesional y un sentido de la tarea. Lo que destacamos es que la formación docente puede adoptar una racionalidad de interpelación y resignificación de saberes, dando lugar a una experiencia de aprendizaje significativos, las evaluaciones formativas y a posicionamientos reflexivos; entonces el tiempo-espacio de las prácticas es un tiempo de trabajo colectivo y compartido que posibilita los saberes diversos (teóricos, prácticos situados, operativos, biográficos) y marcos de interpretación distintos, a la vez que se enfocan en el oficio del docente, en el cómo de la tarea de enseñante; que soporta distintas resoluciones y que requiere de la reflexión y el análisis, también de la posibilidad de sostén y de soporte del acompañamiento del otro (compañero, docentes, alumnos). Ello sólo es posible con otros y entre todos, los responsables de la cátedra, los docentes y las instituciones que los reciben y los estudiantes que practican el oficio, discutiendo y acordando criterios de trabajo y de evaluación, saberes aprendidos y puestos en situación, aportes y críticas que construyen y que habilitan la palabra del otro; o sea un espacio-tiempo de mirar al otro, mirarse uno y mirar juntos lo que podemos hacer y lo que hacemos. El valor de este aprendizaje es también saberse siempre en relación a otros, con la capacidad y seguridad que es posible trabajar juntos, aun en las diferencias y en las posturas distintas, pues se construye la formación con materiales varios y que sólo en su conjunción puede ser; donde la mirada y la palabra sostienen y aportan, permiten y habilitan. A ello nos referimos cuando pensamos en la noción de agenciamiento, los múltiples heterogéneos co-funcionando, o sea formadores y formación inicial más docentes y su experiencias e instituciones (DUSCHATZKY y SZTULWARK, 2006), su cotidianeidad, sus regulaciones y códigos implícitos, todos ellos agencian/posibilitan una experiencia abierta de un intercambio: recrear una experiencia de aprendizaje donde el hacer es puesto en centro y la consigna de trabajo del grupo es la reflexión del hacer.

Es posible sostener esta circulación de saberes y de legitimaciones que habiliten una formación docente de empoderamiento del otro, donde tanto la palabra, la mirada y el gesto están dando lugar una relación con el saber y con el hacer,



confirmado desde las reflexiones finales que en sus textos de reconstrucción crítica Sole y Gonzalo explicitan:

Introducción del texto de reconstrucción crítica de Sole “En la cabeza millones de ideas dando vuelta, las profesoras de la cátedra, mis compañeros, el profesor de cultura y comunicación, los alumnos, las autoridades tanto de la facultad como de la escuela, mi mamá una docente dedicada a los niños de primaria con 30 años de servicio y muchas cosas más. Son demasiadas aristas para comenzar a escribir y analizar una clase; por eso creo que el mejor punto de partida, es una descripción completa y detallada de lo sucedido antes, durante y después de cierto acontecimiento que se lo detallará más adelante.” (...)

Texto de reconstrucción crítica de Gonzalo “(...) Poder elegir lo que uno quiere enseñar, es algo que me parece comporta una gran responsabilidad, pero también una gran belleza. Lo que decida que he de enseñar lo haré, porque considero es relevante que se lo aprenda, pero también porque es bello que se lo aprenda, o quizá, y esto es lo más seguro, por lo menos en mi caso, lo bello de algunos temas es el poder enseñarlos. Pienso el día que tenga que enseñar a alguien a hacer *fantasía de bombos*, le enseñare a alguien especial, alguien a quien aprecie y confíe, y la enseñanza será una fiesta. El ritmo, el dolor de las catorce ampollas en las manos por la fricción de las baquetas, el dolor de los músculos por las cuatro horas de ensayo sin descanso, la sangre corriendo por las manos. Me da escalofrío pensar en ese mágico momento en el que enseñe. En el que yo vuelva a aprender cada uno de los movimientos que enseñé. En la danza es seguro que se puede hacer esto, y lo mismo en cualquier arte. Quisiera saber si es posible hacerlo con la enseñanza de otro saber (...)”

PRIMERAS CONCLUSIONES

Foucault considera que los discursos son prácticas que obedecen a ciertas reglas de formación y de funcionamiento, y sus efectos son la producción de régimen de verdad "Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de reflexión moral, de conocimiento científico, de análisis político, etc.)". (FOUCAULT, 1991:231 y 232). Así los saberes que circulan y los discursos que se enuncian se positivizan en las acciones que se ejerce sobre otras acciones posibles, la lógica es una lógica estratégica de agenciamientos que permiten que el orden del saber se imbrique en relaciones de poder y por tanto en efectos de verdad. Efectivamente, el régimen que organiza un dispositivo resulta de la imbricación de unas prácticas sobre otras, los efectos que refuerzan o debilitan aprendizajes y



hacen inteligibles las continuidades y persistencias de unos saberes que el sujeto debe apropiarse para “ser docente” ejerciendo una acción al mismo tiempo regulativa y productiva de identidad profesional. Así, al leer el trabajo de la cátedra como un dispositivo, se hacen visibles los saberes y los criterios de evaluación en tanto ordenamientos y regulaciones tiene lugar e incide en la experiencia de apropiación de los códigos del oficio que los estudiantes decodifican, repiten o subvierten en sus intervenciones como docentes.

Ahora bien en este proceso de formación y de construcción de una identidad profesional, el hacer que este saber habilita es una acción, entendida como el lugar donde se revela el sujeto, como lo plantea Arendt (1990), siempre inserta en una red de otras acciones, en el entretrejo de la intersubjetividad y de las relaciones humanas. Precisamente, si la circulación de saberes y legitimaciones que el régimen de verdad habilita permiten un saber profesional donde el hacer no es alienante, sino lugar de la creación y de seguir inventándonos, y los procesos identitario en el juego en la formación serán agenciamiento, tal como lo señalan Duschatzky y Sztulwark (2006), un movimiento de ampliación de los poderes de actuación de todos los que traman esta oportunidad de aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDT (2003) *La condición Humana*. Paidós, Buenos Aires.
- ALBA (2000) *El fantasma de la teoría: Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la Educación*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Seminario de Análisis de Discurso Educativo. Editorial Plaza y Valdes. México.
- BOURDIEU. ([1980] 2007). *El Sentido Práctico*. (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina.
- DAVINI, ALLIAUD, VEZUB, POLIAK, GARROTE. (2002). *De aprendices a maestros*. (Davini, Ed.) Buenos Aires: papers Editores.
- DUSCHATZKY Y SZTULWARK (2006) "¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso", texto trabajado en el marco del seminario Silvia Duschatzky *Subjetividades de intemperie y escuela Hipótesis sobre nuevas formas de composición social*. Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, UNCa – Catamarca. 23 al 25 de agosto de 2006
- FERRY. (1990). *El Trayecto de la Formación* . Buenos Aires : Paidos.
- FERRY. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tensiones entre la formación inicial y el desarrollo profesional los saberes en la formación docente

Lencina, María Natalia

Yuni, José Alberto



- FOUCAULT. ([1969] 2005). *La Arqueología del Saber* (1° edición, 2° reimpression ed.). (A. Garzón del Camino, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, editores argentinos. Foucault (1991) "El interés por la verdad", en *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid.
- GRINBERG. (2008). *Educación y Poder en el Siglo XXI, gubernamentalidad y pedagogía en la sociedad del gerenciamiento*. Buenos Aires : Miño y Davila Editores.
- GUYOT. (2008). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. San Luis: Violeta Guyot Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemoEdiciones Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Huertas (2006) "Foucault, treinta años después, A propósito de *El Poder Psiquiátrico*" en *Asclepio*. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia, vol. LVIII, nº 2, julio-diciembre, págs. 267-276
- MONTEROS. (2002). La Formación Inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar N°30* , 69-89.
- NARVAJA DE ARNAUX (2006) *El análisis del Discurso Modos de Abordar Materiales de Estudio*. Buenos Aires. Santiago de Argos