

La formación de profesores en la Universidad: de la racionalización a la formulación del problema

Cristina NOSEI* y Gabriela CAMINOS**



Detalle obra "Sin título VIII",
Cristina Prado

Resumen

Sobre el reconocimiento de que la escuela no es la que era ni es para los que era antes, la discusión en el ámbito universitario se debate entre la falsa dicotomía entre saber y experiencia, sustentada en la mayoría de los casos, más en los pareceres que en los saberes construidos en la investigación situada.

Nuestra intención es aportar al debate que desató la propuesta del INFOD nuestro conocimiento elaborado en más de un decenio que corrobora la aquella famosa frase que los alumnos dedicaron a L. Stenhouse como homenaje: solo los profesores podrán cambiar la escuela comprendiéndola.

Y la comprensión no deviene de un saber que se aplica ni de una experiencia que se reitera. La comprensión deviene de la praxis.

Como formadores de docentes tenemos que asumir la responsabilidad social que implica la formación de profesionales de la educación que se comprometan en librar una batalla contra el flagelo de la exclusión.

Palabras Clave: formación docente, investigación, conocimiento, exclusión.

University Teacher training: from rationalisation to positing the problem

Abstract

Acknowledging that school is not what it used to be and it is not for the people it used to be, the discussion at university level is centred on a false dichotomy: knowledge and experience. This dichotomy is in most cases based on beliefs and not on knowledge resulting from situated research.

It is our aim to make a suggestion to the debate emanating from INFOD's proposal as our one decade knowledge fully represents a famous assertion attributed by students to honour L. Stenhouse: only by understanding it, would teachers be able to change school.

And understanding does not come from applied knowledge; nor does it come from experience. It originates in praxis.

As teacher-trainers, we are socially responsible for the professionals we train. Their commitment should be to battle exclusion.

Key Words: Teacher-training, research, understanding, exclusion.

Desde hace ya varios años, legos y académicos, docentes y padres, medios de comunicación y charlas de sobremesa han enfocado su preocupación por la escuela, o mejor dicho por la enseñanza en la escuela, o mas aún, por la ausencia de aprendizajes significativos en los alumnos.

El tema salta de la preocupación al diagnóstico y del diagnóstico al pronóstico. El problema es, que rara vez, nos ocupa lo que nos preocupa. Y por preocupados, es que nos ocupamos del tema, hablando respecto de él. Y más aún leyendo cuestiones referentes al asunto. Así, en sintonía con los desvelos educativos, la bibliografía va cambiando de nombre... nuevos títulos intentan captar la curiosidad del lector, una curiosidad que muchas veces busca el consuelo de la explicación, no el desafío de la acción que compromete, desechando así muchas veces, las lecturas que invitan al lector a devenir en actor. Bibliotecas y librerías ofertan obras que hablan de dolor, sufrimiento, fracaso, violencia, apatía: *La Escuela Violenta* (Parra Sandoval, 2000); *Dolor de Escuela* (Narodowski, 2006), *Violencia en las escuelas* (Osorio, 2006); *Violencia y Escuela*

* Profesora en Historia. Magíster en Evaluación. UNLPam. Especialista en Análisis Institucional y Animación Socio Cultural de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta de las Cátedras de Didáctica y Práctica Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
D'Atrí 315 (6300) Santa Rosa, La Pampa
cnosei@cpenet.com.ar

** Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Evaluación. UNLPam. Integra las cátedras de Didáctica y Práctica Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
José Martí 1167 (6300) Santa Rosa, La Pampa
caminos@cpenet.com.ar

(Averbuj, 2007); *Orden y Desorden escolar* (Belgich, 2006) *La escuela que enferma* (Perez Torres, 2006); *Mal de escuela* (Pennac, 2008)... *El malestar docente* (Esteve, 1995)... Los títulos convocan al sufriente por que nombran lo antaño innombrable en relación a la escuela: violencia, desorden, dolor, malestar, enfermedad. Diagnósticos crudos y muchas propuestas obvias.

Las cosas no están bien en la escuela... en eso pareciera que estamos de acuerdo.

A juzgar por nuestras investigaciones, seguimos homogeneizando, pero no en el saber validado o en las normas instituidas... sino, en el no saber lo validado y lo instituido; y en ese marco las posibilidades de inclusión se restringen aún mas que en el pasado y ni que hablar de las posibilidades de transformación.

A modo de ejemplo y para dar cuenta de lo antes dicho, citamos algunos de los datos obtenidos en nuestras indagaciones en el campo: sobre un total de 340 alumnos de Tercer ciclo y Polimodal solo un 4% pudo

establecer las diferencias mínimas entre el 25 de mayo y el 9 de julio reconociendo que en 1810 todavía se sostiene la autoridad de Fernando VII... (Pruzzo y Nosei, 2008:48).

En este sentido, una retención escolar sin saberes es casi una exclusión social anunciada. Así, la declamada intención de incluir deviene en la realidad de una retención sin apropiación de conocimiento relevante (Nosei y Caminos, 2006).

Los alumnos a su vez, en evaluaciones de cátedras expresan su desagrado con las formas de enseñar de algunos docentes tales como el desgano para explicar los temas, la falta de estrategias para explicar de diferente modo cuando no se entiende algo, la impaciencia, etc.

Los docentes a su vez también muestran su descontento en el cumplimiento de la función ya que expresan problemas a la hora de enseñar como el desgano del alumno, la apatía, la falta de saberes previos, la ausencia de códigos de socialización, las condiciones del trabajo, etc.

Pero las cosas se complican cuando planteamos la pregunta: ¿por qué sucede lo que esta sucediendo? Ahí el acuerdo se fractura en múltiples explicaciones, que escudándose en la complejidad del asunto, no esbozan líneas de trabajo. Pero vuelven a acordar en el punto en que algo hay que hacer... Y resurge la pregunta que incomoda: ¿quién es el sujeto responsable de esa acción? Nuevamente el desacuerdo se instala en la escena.

Las propuestas suelen ser bastante escasas o bien lo que podríamos llamar “propuestas de agua tibia” en referencia a su obviedad: “hay que tratar de mejorar el vínculo” “hay que hacer propuestas de trabajo mas interesantes”, “hay que cambiar la organización escolar”.

Y así como tenemos explicaciones para los diagnósticos de los temas que nos preocupan (sin que ello implique ocuparse en una investigación comprometida) tenemos razones para mantener las propuestas de agua tibia: no hay recetas. Con letra académica o sin ella, nos abrazamos a la consabida frase “en educación no hay recetas” hay orientaciones y volvemos nuevamente a “hay que mejorar el vínculo”, “hay que hacer propuestas mas interesantes” y cuando las “propuestas “producto de la investigación aparecen, hay que lidiar con “no se puede generalizar” o bien con la advertencia “cuidado... eso huele a método, o regla y la enseñanza no es eso”... Y a partir de ello se recurre al cuco de la perspectiva técnica, la temida prescripción que desprofesionaliza al docente que debe, acorde a las lecturas sugeridas (desde hace ya varios años por cierto)... reflexionar sobre su propia práctica y hallar el modo mas adecuado... a su estilo, a su grupo, a su entorno, a su institución... porque ¡Mucho cuidado con andar homogeneizando!, porque la homogeneidad es el sueño del capitalismo. Y el capitalismo a los educadores críticos (al menos en las charlas y congresos), no nos gusta.

Sea cual fuere la respuesta nos lleva a acordar con los autores como P. Freire (1990) o F. Teriggi (2005) que remarcan que la educación es y debe ser un asunto político, un tema en que el estado debe abandonar la declamación y hacer propuestas claras de acción sustentadas en la investigación y orientadas por el propósito deseado. Si extendemos la obligatoriedad con la intención de incluir no solo debemos pensar en mas recursos económicos, mas escuelas, sino además y como un eje central, en una formación diferente de los profesionales encargados de llevar adelante el propósito enunciado de una inclusión real a partir de la construcción significativa de saberes que le permitan a los sujetos devenir en ciudadanos críticos.

Una propuesta de acción: la mejora de la formación docente

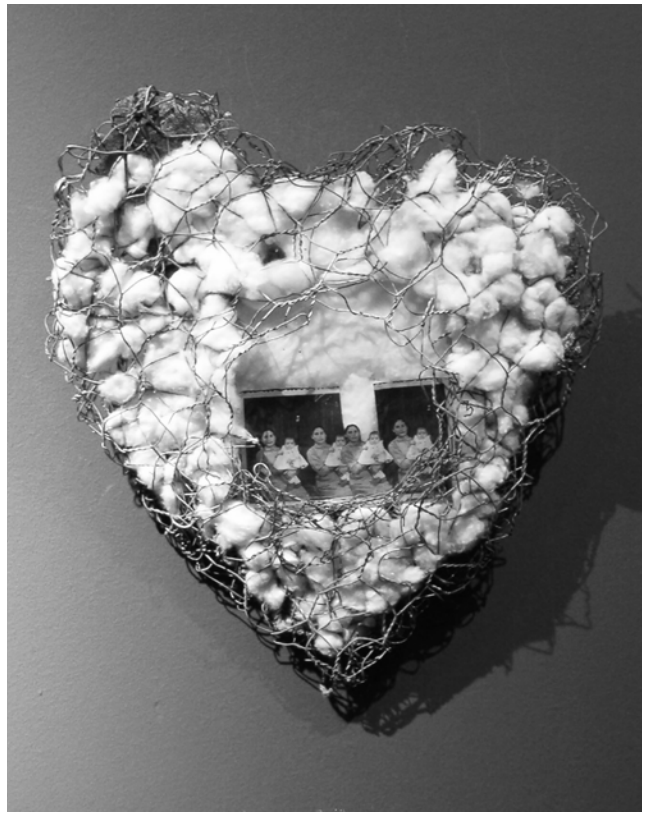
El gobierno Nacional en el marco de las acciones para la mejora de la Formación docen-

te a través del Instituto de Formación Docente (INFOD) estableció las bases para unificar criterios en la Formación inicial de los Docentes, apuntando a la inserción de los alumnos en el campo de la práctica desde el primer año de la carrera. En el punto 5 de los Diseños curriculares dice específicamente:

...el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. Apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente configuradas y en contextos sociales diversos.

Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad... y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. (2008: 7)

La concepción del INFOD que se expresa en la afirmación "...el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia..." desató un desacuerdo que tiene mas sustento en lo instituido y en las luchas de poder que en la investigación. En ese marco, las opiniones se dividen y los pareceres se oponen, dando la idea de una cuestión dilemática, que ya cuenta varios años en su haber: saber disciplinar versus formación docente. En base a nuestra participación activa en el debate que desató el documento del INFOD, podemos afirmar que gran parte de la comunidad universitaria considera que su misión es custodiar la pureza de un saber que luego el profesor tendrá que "bajar" aplicando las pautas teóricas que le proveyó la formación docente: bajar y aplicar el conocimiento adquirido en cinco años, en el último cuatrimestre de su carrera en el marco de la residencia docente. Podríamos entonces intentar una nueva definición del término profesor parafraseando el pensamiento de Chevalard (1991) que tanto impacto causó en el mundo docente: dícese de aquel encargado de trasponer el saber sabio en saber escolar lo menos patológicamente posible (la palabra patolo-



"Madres", técnica mixta
Lis Cofré

gía nos remite nuevamente a la enfermedad y la enfermedad como todos sabemos, siempre causa dolor y sufrimiento).

Esa concepción de formación, donde la teoría dirige y comanda la práctica, no solamente esta puesta en cuestión desde el campo epistemológico (Camilloni, 2007; Davini, 1995), sino que a juzgar por las "campanas de alarma" (Perkins, 1995) que suenan en la escuela, no esta funcionando. Claro esta, que siempre nos quedan las explicaciones que legos y académicos nos proveen, ya sean desde el sentido común o bien desde campos de saber especializados con aspiraciones de un poder dar cuenta del todo, reconociendo empero la multi-pluri-complejidad del fenómeno educativo. Y así pasamos del sociólogo al psicólogo, del antropólogo al lingüista, descontando desde ya la presencia del filósofo y del licenciado en ciencias de la comunicación. Y los educadores, entendiéndose por aquello a los que tienen la función de educar, escuchan, algunos asintiendo con agrado a las múltiples razones que obturan, a juzgar por las voz de los expertos, las posibilidades de educar. Otros reafirmando su descreimiento de los "sabios consejos de los sabios"

En estos ámbitos la voz más minoritaria y más controvertida es la voz del didacta. En primer lugar por que la didáctica es mas reconocida como adjetivo calificativo que como ciencia, pero además, por que sus trabajos, al concentrarse en la escuela y en el aula, suelen señalar carencias y deficiencias en el desempeño docente, lo que interpela fuertemente a la formación, sin desconocer por ello, otras variables actuantes.

La investigación de un didacta no desconoce los aportes de los otros campos disciplinares y con ello las limitaciones que debe enfrentar a la hora de enseñar, pero se concentra en la posibilidad de favorecer la construcción de aprendizajes con significado y sentido, aún en las situaciones de pobreza, de la convivencia de diferentes culturas juveniles, de la invasión de los medios de comunicación, de la globalización, etc, etc. Por ello su voz suele ser la más desoída o la más controvertida: por que se atreve a decir, al enunciar la posibilidad, que los docentes tenemos una cuota de responsabilidad respecto de lo que sucede en el aula (o de lo que no sucede). Y esa responsabilidad no va solo atada a una cuestión moral, sino a la posibilidad, como nos dice la etimología de la palabra, de dar respuesta a la situación, posibilidad que habilita el saber específico, en el caso que nos ocupa, el saber didáctico.

Entonces, surge una pregunta que desafía la formación docente: ¿es posible formar un profesor desde la concepción tecnicista en la que la teoría dirige y comanda a la práctica? Pareciera que estamos de acuerdo en que no puede ser así... pareciera... porque la formación, en ese aspecto, ha cambiado muy poco (en algunas facultades, nada).

O bien formular la interrogación a la realidad desde otro lugar: ¿la temprana inmersión en el ámbito del aula favorece la construcción de un profesional de la docencia? En términos generales las respuestas obtenidas se dilematizan: los que niegan la posibilidad dado su "carencia de saberes" o los que la sostienen dada la importancia de la "experiencia temprana" denotándose así la disputa entre saber y experiencia que atraviesa toda la carrera docente. Disputa que deviene en un mensaje bipolar: como estudiante se le remarca la importancia de acumular conocimiento para su futura acción en el aula y como docente se le valora la acción sostenida en la experiencia (entendida ella como permanencia en el aula) sin que ella tenga que dar cuenta de su probidad (si no, léase con atención la valoración que

hace el estatuto del docente de los antecedentes de un educador). La visión del Estatuto del Docente colisiona con la concepción de Bachelard (1987) quien hace ya muchos años nos advertiera respecto al riesgo de que la experiencia básica actúe como un obstáculo epistemológico cuando sostuvo que la comprensión de una situación no deviene solo de la observación empírica sino sometiendo permanentemente a la crítica la interpretación que le sirve de sustento, de lo contrario esa "experiencia básica" sostenida en lo que ya se sabe, reafirmará lo "sabido".

Las voces de los docentes, sostenidas en la "experiencia de aula", acuerdan que el problema radica en los chicos, en la familia de esos chicos y en la sociedad en la que ambos están inmersos... por ello... por todo ello, los chicos no aprenden.

...yo tengo mas de 20 años en la escuela... el problema es que no estudian, no les interesa nada... (Doc. Tercer ciclo).

...en la facultad te podrán decir... todo muy lindo.... Pero la que te enseña en la practica de todos los días... el chico no estudia... a la familia... si te he visto no me acuerdo... y dale... (Doc. N. Polimodal).

... yo no sabré lo que dice ... no... los libros últimos... pero lo que tenés que saber lo aprendes acá en la escuela... fácil... se perdió el interés, a nadie le importa.... Y nosotros hacemos lo que podemos... nadie los excluye, nunca se les dio mas oportunidades que ahora, mira que yo llevo años en la escuela.... Se excluyen solos... (Doc. Nivel Polimodal).

...sabes lo que espero yo a esta altura de mi carrera... jubilarme...eso... por que seguir acá es inútil,, cada vez vienen peor... (Doc. Tercer ciclo).

Estos testimonios que acuerdan en responsabilizar al alumnos y su entorno, dejan fuera del análisis las responsabilidades que le competen a la formación. Se asume con argumentos que proveen los diferentes campos del saber, que la sociedad cambio, que la población escolar es otra, sin embargo la formación inicial de los docentes en el ámbito universitario aspira a mantener su modelo formativo. Sin embargo nuestras investigaciones han demostrado que

...los errores conceptuales y las lagunas de aprendizaje son propios de una enseñanza irrelevan-

te que distorsiona principios didácticos básicos (Pruzzo y Nosei, 2008: 54).

La propuesta del INFOD en referencia a el plan de estudio del profesorado re abrió una cuestión nunca zanjada en el ámbito universitario: ¿qué lugar ocupa la formación docente en la carrera de Profesor en...

Acorde a los encuestas realizadas a los ingresantes, los alumnos eligen el saber disciplinar (historia, geografía, letras, inglés) no el saber enseñar ese saber. "Sus" materias son las que hablan de esos saberes construidos, Las "pedagógicas" no son sus materias. Esa concepción es comprensible en el ingresante, que elige una disciplina en la que se siente a gusto, o la que menos lo disgustó en la escuela, con la concepción que enseñar es... transferir, que el otro aprende, si es capaz y pone empeño. Sabe de las dificultades que hay en la escuela, de la significación social que prima respecto del docente, más allá de los discursos altisonantes que invocan su rol social pero no revocan su formación profesional. La escuela no lo convoca, no desea ir, al menos hasta el momento de la práctica final, cuando "ya sepa" y entonces "pueda enseñar", centrando su esfuerzo en dar lo recibido a quien lo quiera o pueda tomar (ya sea por capacidad o voluntad).

Esa concepción se repite en los numerosos testimonios que hemos recogido a través de los años. Lo preocupante no es que la hallemos en los ingresantes, si no que permanezca a lo largo de su carrera y se reafirme en la concepción de muchos de sus propios formadores.

¿Se puede enseñar lo que no se sabe? Rotundamente no. Lo que no implica que el saber disciplinar específico sea suficiente para enseñar a otros...

A esos otros que están en la escuela por un interés social no por el suyo. Por ello, justamente es que la escuela es obligatoria, cada vez mas obligatoria. Pero justamente, y dado el interés social que ello implica, deberíamos acentuar mas que la enseñanza obligatoria remite al aprendizaje: la escuela se hizo para enseñar, pero enseñar implica incidir en el aprendizaje, en el interés por construirlo y en la posibilidad de hacerlo. Entendemos la escuela como una organización cuyo objetivo es el aprendizaje de los niños y jóvenes. Y desde ese lugar es que planteamos que una universidad pública, especialmente la pública que se sostiene (magramente, vale decirlo) con los fondos de todos, debe velar por formar los profesionales de la docencia capaces de favorecer la construcción

de los aprendizajes, con la vocación de posibilitar una inclusión crítica.

Como formadores de formadores no nos interesa solamente capacitarlos en lo que algunos autores denominan los aspectos técnico-instrumentales (Davini, 1995) o bien el ámbito normativo de la didáctica, sino impactar en los significados que orientan la práctica de enseñar, por que serán precisamente esos significados los que marquen la diferencia entre la resignación acobardada del que sufre en su empleo (Ulloa, 1995) y la búsqueda lúcida de alternativas de un profesional que se siente convocado por su trabajo. Desde este lugar acordamos con E. Litwin (2008) en la preocupación por recuperar la importancia que las razones personales de los educadores tienen a la hora de entender la práctica de la enseñanza. Lo que la autora se atreve a llamar "vocación", advirtiendo en su obra a los formadores de formadores que "...la construcción de los saberes del oficio refieren a procesos lentos y complejos..." (Litwin, 2008:32) y es desde esa concepción que sostiene:

La participación en las instituciones educativas, la colaboración con las maestras y maestros en actividades rutinarias y en actividades con la comunidad, ofrecen una preparación para el oficio de mayor valor que los ensayos de laboratorio, y por otra parte permiten entender las prácticas y procesos formativos en torno a ellas y en ambientes variados o enriquecidos pero siempre reales y no una suerte de escenario ficcional. Construir o reconstruir aprendizajes en esos espacios de práctica continua siendo un desafío en la formación docente (Litwin, 2008:33).

A lo largo de los años, nuestras investigaciones han confirmado la importancia que en la construcción de un profesional de la docencia tiene la inmersión temprana al aula de los estudiantes del profesorado, pero una inmersión fuertemente andamiada por los docentes responsables de su formación, un andamiaje, un sostén que le permita poner en cuestión las "verdades del aula" y construir otras interpretaciones sobre los alcances y posibilidades de la práctica de enseñar y con ello su propia re significación como profesional. Una inmersión temprana le permite visualizar que el oficio de enseñar (Litwin, 2008) es mucho mas que dar un contenido, es favorecer la construcción de significado y sentido a partir de un acto comunicativo que desdibuja la idea de destino para concebir la de posibilidad.

Es por ello que acordamos con la Dra. E. Litwin en que no puede formarse un profesional de la docencia ni en ensayos de laboratorio ni en escenarios ficcionales figura que se expresa en la llamada Práctica de residencia, en la que suele elegir través de contactos personales del docente a cargo un “aula donde se pueda enseñar la disciplina y no ocuparse de tener que contener como sucede en las escuelas marginales (testimonio de un docente a cargo de residencia)”. Esa “preparación” sostenida en aulas modelos o en simulaciones de clases se estrella contra la situación que debe asumir particularmente un recién recibido: las únicas horas disponibles son las horas en las escuelas marginales, con los alumnos que no quieren, no pueden y no saben... donde lo único que se puede hacer es intentar contener, ni siquiera por deseo o convicción propia sino por obligación del estado... obligación que deviene en un sentimiento de degradación profesional.

El cambio de plan de estudio para las carreras de profesorado realizado en 1998 en el que se incorporaron nuevas materias de formación

docente entre ellas Práctica Educativa I y Currículum nos dio una oportunidad para fortalecer la idea de propiciar ese proceso lento y trabajoso que implica la construcción de un profesional de la docencia. A tal fin, la propuesta de trabajo se sostuvo todos estos años en tres pilares fundamentales: el saber construido en investigación, la articulación intercátedras y la inmersión gradual y sostenida de los alumnos universitarios desde el segundo año de su carrera en el espacio escolar. En suma devenir en una praxis auténtica los principios de la Didáctica General entre los que figuran la evaluación entramada en la enseñanza que custodia la construcción de saber, la consolidación que brinda permanentes oportunidades para la construcción de conocimiento, la recurrencia que implica retomar conceptos aprendidos pero en un mayor nivel de profundidad, atendiendo a la organización del saber en estructura de modo tal que permita enseñar como se relacionan las nociones y la elección de una secuencia que organice el saber a enseñar con el objetivo de facilitar el aprendizaje (Pruzzo y Nosei, 2008).



“Sin título VIII”, aguafuerte – aguatinta
Cristina Prado

El ingreso a las aulas: cambios en la acción y en la significación

La cátedra de Didáctica aborda los saberes teóricos construidos en el campo y establece el primer puente entre los alumnos del profesorado y los estudiantes de Tercer ciclo y Polimodal: el cumplimiento de un trabajo práctico les demanda ingresar a las aulas y contactarse con los sus actores. Las cátedras de Práctica Educativa I y Currículum exigen permanencia en la escuela durante todo el cuatrimestre. Permanencia que tiene como aspiración devenir en pertenencia al impactar en sus “razones personales”.

El ingreso a las aulas es el momento más temido por los estudiantes del profesorado. Tener que ir a la escuela como una obligación curricular los enmudece. A lo sumo alguna tímida pregunta: ¿cuánto tiempo tenemos que ir?, ¿podemos ir en grupo?. Si la escuela es urbano marginal el miedo aumenta: ¿no podemos ir a otra escuela que nos quede más cerca? Y las

innumerables excusas: yo a esa hora trabajo,... yo curso... yo viajo... Excusas que por otra parte revelan el lugar que los estudiantes del profesorado le asignan al "ir a la escuela": en el aula hay mucho que temer y poco o nada por aprender. Aprender se aprende en el aula universitaria. En las aulas escolares se aplica, si se puede, lo aprendido. Pero los registros de campo nos demuestran que no se puede "aplicar" lo aprendido: las categorías teóricas desaparecen dando lugar a observaciones centradas en la conducta de los alumnos, desde las que se diagnostica y pronostica sustentada en el sentido común. Solo se ve el comportamiento de los alumnos, no el tema abordado y la tarea propuesta por el docente.

Miércoles 02 de septiembre ... La profesora nos presenta ante los alumnos... Comienza la clase, los grupos tienen que leer... Un alumno se levanta y empieza a leer, pero no se anima a continuar, entonces sigue leyendo su compañero... Otro alumno tiene que leer pero no se anima por que lee muy bajito, entonces lo lee la profesora, mientras tanto el resto se dispersa por un momento. un grupo de alumnos se pasan una hoja, no la escucha. la profesora mientras atiende a otro grupo, el resto comienza a hablar más fuerte... la profesora pide silencio y anota en el pizarrón hay un murmullo continuo... la profesora les pide que copien la secuencia de los hechos narrativos que ella fue escribiendo en el pizarrón con las opiniones de todos... todos copian... Toca el timbre (Pr.27).

Hoy es el primer día que vamos a la Escuela, la profesora se mostró muy amable y nos invitó a pasar. Entramos estaban muy desordenados, entre risas y comentarios nos saludaron, estábamos muy nerviosas. La profe nos invitó a sentarnos y puso una película, los chicos hablaban, estaban dispersos, se reía, se insultaban en voz baja, mandaban mensajes por celular, un desorden! (Pr.63)

Hoy estuve muy nerviosa todo el día porque tengo miedo de no desenvolverme bien o de no conseguir lo esperado. Cuando entré los chicos estaban muy alborotados nadie escuchaba, estaban muy desordenados (Pr.12).

Así comienza el lento y trabajoso camino que va desde el sentido común a una mirada crítica, proceso sostenido con un dispositivo de análisis de clase y en la argumentación y la contra argumentación con el objeto de evidenciar que

el conocimiento de las categorías teóricas construidas en el ámbito universitario no garantiza su uso crítico en el espacio del aula. Es a partir de este conflicto socio cognitivo que se da lugar a lo que Bachelard (1987) denomina un "arrepentimiento intelectual", un aprendizaje en contra de lo que ya se sabe. El fracaso, el desinterés, la apatía empiezan a encontrar otras razones: el apego del profesor al libro de texto sin considerar las características del grupo, la improvisación en ausencia de la preparación de la clase, la enorme cantidad de conceptos sin articular, la falta de consolidación, recurrencia, evaluación recursiva, en definitiva del olvido de los principios de la didáctica general.

Y es justamente inmersos en el aula, andamiados por la reflexión grupal, que "descubren" que enseñar es difícil pero posible, y mucho más aún, gratificante. Mas allá de los análisis críticos de los que dan cuenta sus informes, se empieza configurar un pensamiento apasionado (Litwin, 2008) que impulsa su deseo de enseñar,

...descubrí que es una experiencia inolvidable donde uno pierde los miedos que pueden generarse al principio, y aprender a confiar en uno mismo y lo que hace (Pr.3).

...Poder armar propuestas de tarea me pareció muy bueno, esa fue una de las cosas que me dio mucha seguridad y me ayudó a bajar los niveles de ansiedad a lo largo de las clases... (Pr.41).

...Hoy martes 19/ 11 dejo las prácticas y quiero expresar mi inmenso agradecimiento, hoy siento que es un sentimiento contradictorio con las emociones que poseía antes de entrar por primera vez a un Colegio. Ya que éstas eran de ansiedad y sobre todo de miedo a lo que podía encontrar dentro del aula, además de mi rechazo por la docencia... Ahora sé que no alcanza con tener la teoría, es necesario el contacto con la realidad, por la que nos dieron diez mil posibilidades para que cada uno de nosotros entremos en ese contacto directo, me sirvió muchísimo! (Pr.21)

En síntesis las prácticas fueron muy positivas para todos los alumnos en mi caso personal considero que me hicieron superar el miedo a enfrentarme a una clase y poder ayudar a los chicos a recorrer el camino para conocer una materia tan enriquecedora, y a la misma vez pude aprender de los alumnos ya que ellos me demostraron que significa ser docente (Pr.16).

El espacio de práctica significó el espacio de mayor crecimiento profesional y personal de la carrera (Pr.24).

Descubren la gratificación y pierden el miedo que los paraliza y los hace racionalizar el fracaso.

Lo novedoso para los estudiantes no es que enseñar sea difícil, si no revisar el lugar de la dificultad, las razones atribuidas: antes de entrar al aula la dificultad esta puesta en los alumnos: de ellos depende el devenir de la clase: de su capacidad, interés, del apoyo que tengan de su familia. Es justamente en el espacio del aula donde se transforma la mirada y cambia el centro de atención: allí se advierte la importancia de la tarea que realiza el docente en la cual

la escucha sensible, la comprensión y la compasión son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar (Litwin, 2008: 22).

La inmersión en el aula provoca la pasión de enseñar, pasión que se evidencia en la decisión de muchos de nuestros alumnos de permanecer en las aulas más allá de la exigencia pautada por la cátedra:

...nosotras seguimos en la escuela acompañando a los chicos hasta fin de año... por que ellos nos piden que nos quedemos para ayudarlos y... la verdad es que nos encantó ir... Gracias... muchas gracias por ayudarnos a ver no solo la importancia de ser docente sino lo hermoso que es que los chicos te estén esperando, te pida ayuda, te agradezcan cuando entienden algo que le explicaste... (Pr.26)

El primer día nos trajo mi papá a la escuela... nosotros teníamos miedo y él también... vos tenés la idea de que es un barrio peligroso... que te pueden hacer cualquier cosa... y ahora no nos queremos ir... estudiamos mas para ayudarlos a ellos que para las materias de la carrera... (Pr.53)

Los registros de campo evidencian el proceso lento y trabajoso que va del miedo a la gratificación, de la parálisis a la propuesta, de la renegación a la posibilidad, mientras que las evalua-



“La hojita y el aire”,
Raquel Pumilla

ciones finales de cátedra resumen lo vivido y lo aprendido, y en base a ello lo deseado:

...espero no perder nunca este entusiasmo que se apoderó de mí y de mis compañeras y estas ganas de enseñar... (Pr.38).

Post scriptum

Sobre el reconocimiento de que la escuela no es la que era ni es para los que era antes, la discusión en el ámbito universitario se debate entre la falsa dicotomía entre saber y experiencia, sustentada en la mayoría de los casos, más en los pareceres que en los saberes construidos en la investigación situada.

Nuestra intención es aportar al debate que desató la propuesta del INFOD nuestro conocimiento elaborado en más de un decenio que corrobora la aquella famosa frase que los alumnos dedicaron a Stenhouse como homenaje: solo los



“Balada del regreso”,
Raquel Pumilla

profesores podrán cambiar la escuela comprendiéndola.

Y la comprensión no deviene de un saber que se aplica ni de una experiencia que se reitera. La comprensión deviene de la praxis.

Como formadores de docentes tenemos que asumir la responsabilidad social que implica la formación de profesionales de la educación que se comprometan en librar una batalla contra el flagelo de la exclusión

La inmersión temprana en las aulas, andamiada de manera contingente por los responsables de las cátedras, no solo permite la construcción de un conocimiento válido y valioso sino que interpela al deseo de re- conocer a ese otro que se tenía por conocido. Así, es en el campo que el “que no quiere, ni puede” adviene en el que “puede y quiere en tanto es ayudado para ello.

Y en el re-conocimiento del otro, emerge el propio re-conocerse: ser profesor no es tener y dar un saber sino saber como ayudar para construir los saberes validados que posibiliten la inclusión, especialmente de los grupos más vulnerables.

Ese es el lugar que la sociedad nos ha asignado y es nuestra responsabilidad que lo enunciado sea realidad y no solo palabra.

Bibliografía

- AVERBUJ, L. (Comp.). (2007). *Violencia y Escuela*. Buenos Aires, Aique.
- BACHELARD, G. (1987). *La formación del Espíritu Científico*. México, Siglo XXI.
- BELGICH, H. (2006). *Orden y desorden escolar*. Rosario, Homo Sapiens.
- CAMILLONI, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós
- CHEVALARD, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- ESTEVE, J. (1995). *El malestar docente*. Buenos Aires, Paidós
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires, Paidós
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKI, M. y BRAILOVSKY, D. (2006). *Dolor de Escuela*. Buenos Aires, Prometeo.
- NOSEI, C. y CAMINOS, G. (2006). “Entre la intención de incluir y la acción de retener”, en CARENA, D. (Comp.) *Educación y Pobreza*. Córdoba, Reduc.
- OSORIO, O. (2006). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- PARRA SANDOVAL, R. y OTROS. (2000). *La escuela violenta*. Colombia, TM Editores.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- PEREZ TORRES, C. (2006). *La escuela que enferma*. Buenos Aires, De Los Cuatro Vientos Editorial
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid, Gedisa.
- PRUZZO, V. y NOSEI, C. (2008) “Alumnos que no aprenden Historia. ¿Un problema de la Didáctica?”, en *Revista Praxis Educativa* Año XII, N° 5. Santa Rosa, 41-57.
- TERIGI, F. (2005). “Sobre las decisiones en el gobierno de la educación”. En FRIGERIO, G. y DIKER, G., *Educar: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- ULLOA, F. (1995). *La novela psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.

Fecha de recepción: Noviembre 2008
Fecha primera evaluación: Diciembre 2008
Fecha segunda evaluación: Enero 2009