

Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Educación
XVI Encuentro Estado de la investigación Educativa
“Formación docente a debate”

Título: “El trabajo con los relatos en las prácticas de enseñanza”.

Autora: Adriana Solari

E-mail: asolari@rec.unc.edu.ar

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Título: “El trabajo con los relatos en las practicas de enseñanza”.

Autora: Adriana Solari

E-mail: asolari@rec.unc.edu.ar

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Introducción

En este trabajo, se presenta un proyecto de investigación y mejoramiento de la enseñanza de grado en desarrollo.¹

El mismo aborda uno de los problemas más comunes y recurrentes que surge a lo largo de los años, al iniciar el cursado de la asignatura Práctica de la Educación Especial, que es la dificultad de los alumnos para articular teoría y práctica a lo largo de sus procesos de formación inicial, lo que les dificultaría la transferencia de los marcos teóricos construidos durante la misma, a las tareas que desarrollen en las prácticas de residencia.

Por trabajos anteriores, podemos expresar que las prácticas de residencia, no constituyen para todos los alumnos una actividad satisfactoria, sino que, atraviesan a éstos de manera diferente y ponen en cuestión la formación que reciben en la universidad.

Así, se constituyen como objeto del presente estudio, los problemas manifestados por los alumnos residentes de la Práctica en Educación Especial, respecto a la articulación entre la formación académica que reciben en la universidad y las prácticas docentes que realizan en las instituciones de residencia, lo que podría dificultarles la transferencia de los marcos teóricos construidos a las tareas que desarrollen en las prácticas.

Nos preguntamos si el problema está centrado en la falta de reflexión sobre la práctica o en las formas de promoverla, socializarla y de hacer que ésta sea aprovechable para revisar las propias teorías. Es desde ese lugar que proponemos pensar en la escritura de las historias y experiencias escolares y docentes, como forma de promover la reflexión.

En este sentido, desde un abordaje cualitativo interpretativo de investigación, se trata de mirar estas narrativas (biografías, diarios, registros) como relatos que organizan y otorgan sentido a lo que los docentes hacen diariamente en las escuelas, que entretejen

¹ Proyecto de Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado: “El uso de los relatos como un dispositivo de análisis en las prácticas de residencia”. Directora: Esp. Adriana Solari. Proyecto aprobado y subsidiado por SECyT. Resolución Rectoral N° 110/05. Año 2005.

y comunican su sabiduría práctica y quizás, el poder destejer las narrativas vuelva explícito lo implícito y nos permita comprender qué hay detrás de las mismas.

Asimismo, escribir relatos docentes puede constituirse en una importante herramienta de reflexión y socialización porque transmiten las formas en que los docentes estructuran y desarrollan su saber práctico que no siempre es explícito, pero que los docentes utilizan para dirigir el trabajo de enseñanza.

Desarrollo

El Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado, en el que enmarcamos la presente ponencia se denomina “El uso de los relatos como un dispositivo de análisis en las prácticas de residencia”. Está aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, según Resolución Rectoral N° 110/05, y se lleva a cabo desde la cátedra Práctica de la Educación Especial correspondiente a cuarto año del Profesorado de Educación Especial.

Objetivos:

- ✓ Analizar críticamente y entender las prácticas de residencia como un objeto social complejo.
- ✓ Generar instancias de investigación de la propia práctica que favorezcan la reflexión y la socialización de lo ocurrido en el ejercicio del rol docente especial.
- ✓ Analizar el propio proceso de práctica y las teorías implícitas en la misma, a través de las situaciones evocadas en las narraciones.
- ✓ Lograr un conocimiento sistemático, acerca de la disociación existente entre la práctica pedagógica y la formación teórica que debería orientarla.
- ✓ Propiciar la generación de ideas para re- pensar y re-orientar el sentido de las prácticas de residencia en las propuestas curriculares de la carrera de Educación Especial.

Fundamentación

La práctica docente, concebida como práctica social compleja, resulta una síntesis personal profesional de varias dimensiones, determinaciones y saberes.

Así, conceptualizamos la “práctica educativa como práctica social” ” y el papel de la “historia de los docentes” como central en su configuración. Estos conceptos son

retomados en torno al análisis de la práctica educativa por numerosos autores (Gimeno Sacristán 1.991; Bromme 1.988; Perrenoud 1.995; Edelstein y Coria 1.991) quienes consideran que buena parte del saber que ponen en juego los docentes en su práctica constituyen conocimiento tácito; “esquemas prácticos” para Gimeno Sacristán, “habitus profesionales”, para Perrenoud.

En estos años se han realizado numerosos estudios relacionados con la *profesión docente*, como los de Benedito (1991), Marcelo (1994), Ferreres (1992), Imbernón (1994), con la *profesionalización de los profesores* como los de Montero (2000), Fernández Pérez (1988), con el *conocimiento profesional y la socialización en diversos contextos institucionales*, como las de Zabalza (1994) Zeichner y Gore (1990), Bolívar (1999), Ferreres y Molina (1995), Marcelo (1993), Elbaz (1981) Connelly y Clandinin (1988); Borrell (1994). Asimismo, se recuperan los conocimientos producidos en torno a la práctica de acompañamiento en contextos reales de trabajo profesional en los procesos formativos. Se retoman los aportes de Schön (1992) respecto al diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, a través de conceptos que integran la concepción más amplia de pensamiento práctico del profesor ante las situaciones de práctica, respecto al conocimiento en la acción: el prácticum reflexivo, la reflexión en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Adentrándose en la temática de estudio, Devalle de Rendo (1996) define a la residencia docente como “la permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clases con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional”...”Es una práctica donde se evalúan de manera inmediata los conocimientos acerca de cómo planificar y poner en acto en una clase”...

Diversos autores como Gimeno Sacristán (1992), Andreosi (1987), Davini(1995, 2002) Edelstein (2000), Diker y Teriggi (1997), entre otros, consideran a la práctica de residencia como una etapa fundamental y de fuerte impacto en la socialización profesional de los futuros docentes.

Asimismo, esta práctica se concibe, teóricamente, como una instancia que atraviesa toda la formación de grado de los sujetos, aunque en realidad suele vivenciarse como una etapa final, de aplicación de lo aprendido en las restantes disciplinas que componen el plan de estudios del profesorado. Según los autores antes mencionados, la importancia de las prácticas de los estudiantes del profesorado estaría en su posibilidad formativa, pero sólo entendiendo las condiciones reales en las que se producen dichas prácticas y el influjo socializador que ejercen, será posible hacer propuestas coherentes y con mayor viabilidad.

Es nuestra intención insertar este planteo en el marco de los nuevos paradigmas que sustentan a la educación especial, en lo que respecta a formación docente.

Siguiendo a Divito (2004) consideramos que la enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales, debe realizarse desde un enfoque que cuestione el paradigma de la simplicidad, teniendo en cuenta que la enseñanza en este ámbito ha sido siempre simplificada en la creencia de que así se aprende con más facilidad. *“La categoría práctica docente es entendida como un modo de hacer, un modo de operar en un determinado campo teórico práctico, delimitado por la teoría educativa y el sistema educativo formal”* (Giordano, 2000)

Respecto de las determinaciones de la práctica docente, la investigación educativa, ha identificado que los desempeños docentes no se conforman ni siquiera prioritariamente, por los aportes de la formación. La biografía escolar de cada docente, es decir sus experiencias como alumnos, constituye una fuente de decisiones respecto del desempeño por identificación o por contraidentificación con los docentes que se han tenido. También, el lugar de trabajo se erige en un ámbito de socialización profesional que determina en gran medida las formas en que se resuelve la enseñanza, la convivencia, la evaluación de los aprendizajes y el uso de recursos. Es así que, la práctica profesional puede ser considerada como conocimiento en acción, práctica fundamentada en esquemas conceptuales y de acción pedagógico-didáctica, que hacen necesaria la reflexión sistemática, el análisis de experiencias y de propuestas transformadoras.

La investigación educativa contemporánea, ha denominado con el concepto de “choque con la realidad” (Esteve, 1995) a la situación por la que atraviesan los estudiantes en su primer año de docencia. Se ha comprobado que “los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional: imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, aislamiento de sus compañeros, dificultad para transmitir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y desarrollan una concepción técnica de la enseñanza” (Marcelo García, 1999), podemos señalar que el futuro docente debe desarrollar una serie de capacidades (capacidad de resolver problemas, de trabajar en equipo, etc) que no se forman a través de la mera adquisición de información o conocimientos.

Adherimos a aquellos autores que sostienen la necesidad de que en sus prácticas el docente, debe buscar la orientación en el conocimiento académico, que, generado en otros tiempos y espacios sirve de soporte teórico, permitiendo a los docentes las necesarias construcciones de orden conceptual desde las cuales comprender e interpretar las problemáticas captadas en la experiencia.

El logro de esta integración requiere de un proceso reflexivo constante, según lo sostienen diversos autores Eldstein (2000), Achilli (1987), Pérez Gómez(1997), que no parece haber tenido una auténtica promoción en el desarrollo del profesorado, a través

de sus distintas etapas históricas, ni tampoco a través de la reforma educativa vigente en la actualidad en Argentina.

El conocimiento académico, según Edelstein (2000) constituye un buen instrumento de reflexión sólo cuando se integra, no como una información fragmentaria, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa el docente al interpretar la realidad.

En esta instancia se hace necesario definir la formación inicial, como un proceso, como una construcción que como tal presenta momentos de conflicto, quietud, saltos cualitativos, reorganizaciones y coordinaciones, es decir toda la complejidad de un proceso de aprendizaje.

Gilles Ferry (1997) sostiene que es importante ver la formación como la dinámica de un desarrollo personal. Cuando se habla de formación se habla de la formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol y la imagen del rol que se va a desempeñar, etc. Es así que la dinámica de formación es de búsqueda para tratar de encontrar la mejor forma para ejercer una profesión.

En este sentido, Davini (2002) cita dos investigaciones (Zeichner y Tsabachnik, 1981, y Terhart, 1987) que caracterizan a la formación docente como una “empresa de bajo impacto”, ya que sus efectos constituyen una fase más de su socialización profesional y resulta condicionada, por un lado, por la previa escolarización del estudiantado, y por otro, por la energía dominante de la socialización que se realiza en el campo laboral en el que se desempeñan residentes y graduados.

Un supuesto que brinda explicación acerca de este fuerte arraigo a las tradiciones, es que el futuro docente, a diferencia de otros profesionales, entra en contacto con las prácticas laborales desde vivencias muy tempranas, al desempeñar su rol de alumno, cobrando importancia la influencia de su biografía escolar precedente.

Basándonos en diferentes trabajos realizados, sostenemos que la *biografía escolar*, es decir el período vivido en la escuela por los profesores siendo éstos alumnos, constituye una fase formativa clave y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional. La biografía es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución escolar a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar.

Se trata de mirar estas narrativas (biografías, diarios, registros) como relatos que organizan y otorgan sentido a lo que los docentes hacen diariamente en las escuelas, que entretejen y comunican su sabiduría práctica y quizás, el poder destejer las

narrativas vuelva explícito lo implícito y nos permita comprender qué hay detrás de las mismas.

En este sentido, escribir relatos docentes puede constituirse en una importante herramienta de reflexión y socialización porque transmiten las formas en que los docentes estructuran y desarrollan su saber práctico que no siempre es explícito, pero que los docentes utilizan para dirigir el trabajo de enseñanza.

El autor del relato *interpreta* una experiencia teniendo en cuenta sus destinatarios, es decir, ofrece una mirada pedagógica de la experiencia a otros lectores que lo interpretan, también, en clave pedagógica. Este trabajo de interpretación exige un conocimiento previo y profundo de lo que desea transmitir y un trabajo de búsqueda de la forma más adecuada para hacerlo.

El sentido del relato surge así, a partir de la *reflexión* del autor sobre lo que ha hecho y quiere contar. Se trata de un trabajo en el que las acciones realizadas se van secuenciando cuando el docente explica reflexivamente la experiencia. Esta explicación reflexiva supone analizar una situación concreta, discriminando entre aquellos principios generales que sostienen y organizan su práctica y aquellas acciones particulares que responden a las circunstancias del desarrollo de la experiencia, como dos elementos propios de la tarea docente.

Hacer el esfuerzo de escribir y estar dispuesto a leer historias de nuestra vida profesional es una forma de conocernos y construir nuestra identidad docente. Posicionarnos en el lugar de autor y narrador de nuestra propia historia es una posibilidad de interrogarnos sobre lo que hacemos y quiénes somos, así como darnos a leer a otros es una forma de encontrar nuevos sentidos.

Metodología

Se parte del postulado básico expuesto por Achilli (1987) de que la Investigación y la Formación/Práctica Docente, tienen en común el trabajo con el conocimiento "... el conocimiento se configura en el *campo de intersección* entre los procesos de *investigación-ámbito* en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la *práctica docente* –ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de *enseñanza y aprendizaje*"

Se propone el abordaje cualitativo que se encuadra dentro de un *enfoque de investigación interpretativa*, el que implica describir e interpretar los fenómenos educativos desde los significados sociales e intenciones que los sujetos otorgan a sus acciones en el escenario educativo particular en que intervienen. Incluye el supuesto de comprender situaciones, desde la perspectiva de los participantes en cada situación,

permite además describir incidentes claves, críticos, discrepantes o atípicos relevantes y situarlos en relación con el contexto global en que se producen, a los efectos de acercarse a una comprensión explicativa de los mismos. Se privilegian los “biografías” de los sujetos contextualizadas socialmente.

La investigación tendrá que mirar el contexto institucional actual donde se desempeña el residente, desde una visión holística, considerando características propias de la institución educativa especial, así como otros elementos del contexto institucional más general.

Los datos que analizamos en esta ponencia se recogen de biografías escolares escritas por alumnos que están concretando sus prácticas de residencia y serán triangulados en una etapa posterior, con las narraciones realizadas en sus diarios de práctica.

Las narraciones antes mencionadas, posibilitarán la emergencia de categorías que den cuenta de los conflictos percibidos para relacionar la práctica con la teoría.

En una fase posterior, se aplicarán entrevistas abiertas que tendrán como objetivo indagar las concepciones de los sujetos sobre sus prácticas., conservando la apertura necesaria para registrar las expresiones subjetivas de los entrevistados, pero llevándolos a manifestar e ilustrar, por un lado, sus dificultades más importantes en la práctica, en relación con el problema investigado, como así también el proceso de elaboración y producción del marco conceptual mediante el cual construyeron sus saberes teórico-didácticos.

Resultados: Algunos avances iniciales.

Para la realización de las narraciones que analizaremos a continuación, se les solicitó a las alumnas que escriban, lo más detalladamente posible, sus biografías escolares. Así, pensábamos en recuperar los momentos, que a juicio de cada una de las alumnas, fueron más significativos en cada uno de los niveles e instituciones de enseñanza. Al estar los alumnos en la etapa final de su formación es posible apelar simultáneamente a sus vivencias y a su interpretación de los hechos en relación al bagaje de conocimientos, tanto pedagógicos como disciplinares.

En las narraciones realizadas podemos observar que todos los alumnos parten de la descripción del nivel inicial expresando recuerdos vinculados principalmente con:

- ✓ sus propias dificultades de adaptación al lugar y a las personas,
- ✓ características o actitudes de la maestra: comprensiva, tolerante, afectiva, paciente, joven
- ✓ características de los compañeros: solidarios, tranquilos, peleadores

- ✓ características del lugar: clima de respeto y contención.

También mencionan las actividades que más les gustó realizar y describen los momentos que resultaron más placenteros: como la merienda, los juegos, las clases de plástica.

Una alumna expresa que la etapa del nivel inicial fue el más significativo de su escolaridad y justifica esta expresión en las características de la docente.

En relación a la etapa de escolaridad primaria, varias alumnas continúan manifestando dificultades vinculadas con los procesos de adaptación, ya sea por tener que cambiar de colegio o por los cambios de grupos que se dan naturalmente, al pasar de un año al otro. Continúan apareciendo recuerdos relacionados con los atributos positivos o negativos de las docentes. Son significativas las reflexiones en torno a:

- ✓ dinámica de grupo propuesta por la docente: “ en 6º y 7º grado hacíamos trabajos en grupo”
- ✓ distribución de los alumnos: “todos sentaditos en fila, casi inmóviles”
- ✓ materiales que se utilizaban para la enseñanza: el libro “semillitas”, el “contaor”
- ✓ modalidades de corrección enfocadas en remarcar el error y a la repetición mecánica de lo correcto: “siempre escribía mal la palabra *escuela* y la maestra me la marcaba con rojo y me la hacía escribir 100 veces”

En relación al último ítem mencionado, es recurrente el sentimiento de temor ante el error (marcado por el docente) o, en el caso de una alumna, ante situaciones ligadas al contexto socio – político del gobierno militar (época en que realizó su escolaridad primaria).

En cuanto a las descripciones relacionadas con el nivel medio, varias alumnas se refieren a la diferencia en la modalidad de enseñanza que se da en estas instituciones debido a la mayor cantidad de materias y de profesores. También se mencionan lo difícil que les resultó decidir entre una u otra especialidad de las propuestas por la escuela (a partir de los cambios propuestos por la ley federal de educación).

Una alumna compara la modalidad de enseñanza y el estilo de aprendizaje propuesto por las dos escuelas en las que realizó su escolaridad media y define a la primera como “conductista” y de la que “no logró ningún aprendizaje significativo” y a la segunda como “centrada en lograr una actitud crítico – reflexiva, con clases teórico – prácticas y muy didácticas”. Valorando esta etapa como “positiva”.

Algunas alumnas comentan que en el nivel medio comenzaron a definir su elección vocacional, y su intención de continuar sus estudios en la universidad.

En relación al nivel Universitario, se agudizan los comentarios vinculados con la adaptación, aunque ahora centrados en el cambio de casa, las normas y el edificio, la cantidad de material a estudiar, las exigencias, etc. Sólo una alumna menciona que el

estudiar en la universidad le ofrece la posibilidad de tener otra visión de las cosas, de reflexionar y de cuestionar.

Es muy significativo, que en las últimas dos etapas ninguna de las alumnas hace relación a las actitudes o a las características de personalidad de los profesores. Si realizan comentarios relacionados con su condición de “buenas alumnas” o “alumnas responsables”. Así como a las características de los exámenes “orales”, “repetitivos de lo visto en clases” y de las clases “teóricas”, “teórico-prácticas” y del sentido dado a las actividades propuestas en estas etapas.

Conclusiones

Consideramos que el hecho de escribir los aspectos que cada estudiante consideró más significativo de su paso por los diferentes niveles de enseñanza, estimula su propio proceso de reflexión sobre las características de su práctica tanto en relación a los aspectos valorados positivamente como a los considerados negativos de los docentes que quedaron en su memoria.

La mayoría de los alumnos describe relatos anecdóticos, más vinculados a cuestiones generales de la institución escolar y de su paso por las mismas, sin lograr hacer inteligible los momentos didácticos de sus clases. Pero estas primeras caracterizaciones son muy importantes para dar continuidad a nuestros análisis a partir de otras instancias de recolección de datos: como los diarios de prácticas y las entrevistas en profundidad.

Este ejercicio de la memoria respecto de la biografía escolar, permitió a los alumnos reflexionar sobre los atributos del docente que quieren ser y sobre aspectos vinculados a la fuerte influencia del contexto socio- político en la vida de las instituciones educativas

Si queremos generar transformaciones en la enseñanza tenemos que no sólo aprender a observar la práctica sino reconocer, problematizar y fundamentar en torno a los principios y creencias que sustentan esa práctica, desde las historias de los alumnos, para aprender a ver como se construye la propia realidad.

Antecedentes bibliográficos

- ACHILI, E. (1987) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de formación Docente N 1*. UNR. Rosario.

- ALLIAUD, A. (2002) "Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar"; en: DAVINI, M C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.
- ANDREOZZI, M.(1996) " El impacto formativo de la práctica". En *Revista IICE* 9. Bs As. Niño y Dávila editores.
- ANGULO RASCO, F (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente"; en: PÉREZ GÓMEZ ,A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- BRUNER, J. (2002.) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CARR, W y KEMMIS, S. 8 (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CONTRERAS J., (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.
- DAVINI, M C (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*.Bs.As. Paidós
- DAVINI, M C. (coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.
- DIKER G , TERIGI, F(1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*.Bs. A. Paidós.
- DIVITO,M (2004) *Las prácticas docentes en Educación Especial*. San Luis. Ediciones LAE.
- EDELSTEIN, G (2003) "Prácticas y residencias" en *Revista Iberoamericana de Educación* N 33.
- ESTEVE, J,M, FRANCO,S y VERA J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*.. Barcelona. Antrophotos
- FERRY, G.(1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992.) "Profesionalización docente y cambio educativo"; en: ALLIAUD, A. Y DUSCHATZKY,L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- GIORDANO,M.F.(2000) *El lenguaje de las prácticas. Un desafío para la formación de los docentes. En formación de formadores en América Latina*.. Cuadernos Serie latinoamericana de Educación Año II. N 2. Coedición de Universidad Pedagógica Nacional Colombia. U. N.de San Luis.
- JACKSON, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores,
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U.

- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1997) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga. (mimeo).
- SCHON, D (1992) . *La formación del profesional reflexivo*. Madrid .Paidós.
- TORRES R.M., *Profesionalización o exclusión*. Mimeo. México. 1997.