

La residencia docente como espacio de profesionalización

Autores: María Celeste Antoñana, María De Los Ángeles Hernández y Nilda Vicente

Institución: Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Palabras Clave: prácticas y residencia docente; dispositivos de acompañamiento; relación teoría- práctica; reflexión; profesionalización.

El presente Proyecto de Investigación tiene como propósito la implementación, el desarrollo y la evaluación de un dispositivo de acompañamiento de las prácticas de la enseñanza con el objetivo de romper con concepciones epistemológicas tradicionales que priorizan la adquisición de cuerpos teóricos previos, que luego podrán transferirse linealmente a la práctica.

El dispositivo propone la inserción temprana de los alumnos practicantes del Profesorado de Química en aulas de Tercer Ciclo de EGB, Polimodal y el actual Secundario.

La Residencia es un espacio clave y determinante para el futuro docente, lo que nos lleva a sostener desde nuestra perspectiva, que se hace necesario un replanteo dentro de la Formación Docente de las prácticas de la enseñanza, en tanto espacio fundamental y eje vertebrador de la formación del futuro profesor; en este sentido la articulación entre la Universidad y la Escuela posibilitará un real aprovechamiento de los recursos cuando ambas instituciones entren en relación.

Desde un enfoque centrado en la perspectiva de la transformación, partimos de la hipótesis que la inclusión de los estudiantes en el ámbito del aula de una manera temprana y gradual, favorece la comprensión de la cultura institucional y de los procesos allí involucrados, permitiéndoles organizar aprendizajes relevantes al advertir la importancia de fortalecer la articulación entre la formación disciplinar y la pedagógica, así como también, a partir de un sólido proceso de reflexión, lograr un genuino aprendizaje transformador.

Pretendemos promover de este modo, oportunidades de profesionalización docente que impacten en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.

Los procedimientos empleados en este proyecto corresponden a un acceso exploratorio, descriptivo y abierto con un enfoque cualitativo y en particular, etnográfico. Debido a que supone intervenciones docentes incluye aspectos de la investigación acción.

Introducción

Este Proyecto de Investigación nace a partir de la constitución de las Cátedras Práctica Educativa II y Práctica Educativa III del Profesorado de Química de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa con docentes regulares y como respuesta a la necesidad de investigar la propia práctica, a los fines de obtener resultados que conduzcan o aporten lineamientos para el mejoramiento de la enseñanza.

Desde ambas cátedras se pretende realizar una práctica innovadora que integre y articule de forma coherente lo actuado desde el Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, responsable de la formación pedagógica de los alumnos en los tres primeros años de sus carreras.

Las principales tendencias que dominan los planes de estudio de los profesorado de la UNLPam se basan en supuestos pedagógicos tradicionales que conciben la formación docente, según señala (DI FRANCO. 2002: 119) "(...) como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y culmina en una Residencia Pedagógica al finalizar la carrera. Es una clara concepción epistemológica que prioriza la adquisición de cuerpos teóricos previos que luego, podrán transferirse linealmente a la práctica."

De este modo, las prácticas docentes en los profesorado están programadas curricularmente para ser realizadas en el último año de la carrera en una materia de régimen cuatrimestral que –según la carrera y el plan de estudios- recibe distintas denominaciones, pero que en todos los casos se ocupa de las observaciones y prácticas en el aula.

Esta visión tradicional de la formación docente concibe a las observaciones como una base, un modelo a partir del cual se puede derivar el conocimiento práctico, como una instancia intermedia entre la formación teórica y la práctica de la profesión; y en general, las prácticas se conciben como la culminación de un camino de formación en el cual el estudiante pone en juego lo aprendido durante su carrera, conjugando lo disciplinar con lo pedagógico; esta concepción coloca a las prácticas docentes como facilitadoras de un pasaje desde la

formación inicial hacia la institución escolar, como si fuera posible un tránsito directo y puramente técnico desde la teoría a la práctica y responsabilizando a cada institución de un saber diferente: el teórico a la institución formadora y el práctico a la escuela.

El supuesto que orienta nuestras indagaciones es que una formación docente tradicional asentada sobre estos supuestos pedagógicos, obstaculiza la concreción de un espacio clave sin el cual la enseñanza no se constituye en formación; nos referimos al espacio de reflexión, que posibilita tomar distancia del propio acto de enseñanza para mirarlo desde otro lugar y con otros.

Concebimos a la Residencia Docente como una situación formativa con características particulares; las prácticas docentes en las escuelas impactan en todos los actores involucrados en ellas. En el momento de la Residencia se comprometen la Universidad, la Jurisdicción Estatal, las escuelas, las familias y otros integrantes de la comunidad educativa. Se ponen en evidencia diferentes relaciones de poder tanto fuera como al interior de la escuela. Las estructuras de organización y los modos de comunicación son particulares para cada uno; participan en el momento de la Residencia múltiples actores: el profesor del Profesorado, el docente receptor, directivos de la escuela, residentes y alumnos. El contenido curricular y las estrategias metodológicas se sostienen en categorías teóricas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a las que cada actor adhiere, pudiendo coincidir o no, pudiendo ser manifiestas o implícitas, pudiendo conducir o no a fines productivos; este cruzamiento de variables que se da en la Residencia la convierten en un espacio clave y determinante para el futuro docente, lo que nos lleva a sostener desde nuestra perspectiva, que se hace necesario un replanteo dentro de la Formación Docente de las prácticas de la enseñanza, en tanto espacio fundamental y eje vertebrador de la formación del futuro profesor; en este sentido la articulación entre la Universidad y la Escuela posibilitará un real aprovechamiento de los recursos cuando ambas instituciones entren en relación.

Planteamos como hipótesis de trabajo, que la implementación de un dispositivo de acompañamiento de las prácticas docentes que contemple una inserción temprana y gradual en el contexto de desempeño, junto con estrategias que apunten a formar un equipo de trabajo constituido por profesores de la Universidad, docentes coformadores, residentes y directivos, posibilitarán el intercambio de conocimiento y –tomando a la clase como objeto de estudio- estaremos generando oportunidades de profesionalización docente con el consecuente impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Acordamos con las líneas de acción de un equipo de investigación interdisciplinario de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, que en este sentido viene trabajando y cuya hipótesis señala la posibilidad de mejorar la calidad de la formación docente a través de una inmersión temprana en la práctica educativa que garantice durante la formación, espacios de vinculación entre los saberes teóricos y la práctica educativa; los objetivos que se

constituyen como prioritarios son los que aseguren la acción seguida de reflexión, tanto teórica, como práctica; así los aportes teóricos contribuyen a la reflexión sobre la práctica y con una perspectiva crítica, transforman la práctica y la teoría.

En el mismo sentido se trabaja en Proyectos de Articulación e Integración de la Formación Docente de manera conjunta entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la Universidad Nacional de La Pampa y los Institutos de Formación Docente. El Instituto Nacional de Formación Docente ha incorporado en su Plan Nacional una importante Línea de Acción destinada a fortalecer gradualmente este proceso de integración y articulación. En acuerdo con la Secretaría de Políticas Universitarias se procura en una primera aproximación, afianzar relaciones de cooperación entre los ISFD y las Universidades que potencien la reflexión sobre su responsabilidad como sistema formador y la búsqueda y abordaje de alternativas de acción sobre problemáticas comunes en ambos subsistemas, así como avanzar en proyectos de investigación que tomen a las residencias docentes como objeto de estudio.

Los objetivos planteados en la investigación son los siguientes:

- Indagar la Residencia Docente del Profesorado de Química como espacio de formación vertebrador de la profesionalización docente.
- Promover oportunidades de profesionalización docente que impacten en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.
- Generar procesos de articulación entre la Universidad y la Escuela.
- Recuperar la dinámica del aula como espacio de trabajo e investigación central.

Marco Teórico

Dispositivo de acompañamiento de la Residencia Docente

Entendemos la Residencia como un momento de construcción del conocimiento profesional, como espacio vertebrador de la profesionalización docente en el cual el proceso de análisis de las prácticas se puede sistematizar, confrontándolas con las teorías aprendidas en toda la formación pedagógica y constituyéndose a su vez, en un significativo espacio para la investigación.

La Residencia es el espacio curricular concreto en el cual los futuros docentes aprenderán de manera sistemática las capacidades para su desempeño docente en las aulas –contextos reales de actuación- y es también este espacio el responsable del desarrollo del análisis y la reflexión, en el que cobrarán luz los conocimientos de otras áreas curriculares a través de la inserción gradual de los residentes en distintos contextos socio-educativos.

Para que la Residencia se constituya en este espacio facilitador de la profesionalización docente que procuramos, implementamos un dispositivo de acompañamiento de las prácticas conformado por todos los actores involucrados: docentes formadores, residentes, docentes coformadores, directivos y alumnos de las escuelas.

Diversos autores se refieren al concepto de dispositivo; Devalle de Rendo (2008: 17), citando a Souto¹ lo define: “Herramienta que apunta a comprender fenómenos sociales complejos y heterogéneos. Lo que lo define es su objetivo estratégico. De este modo favorece el entendimiento de los procesos de enseñanza y de formación desde una perspectiva social abordándolos en su complejidad y de manera multireferencializada. El dispositivo se conforma a partir de estrategias abiertas al entramado de relaciones y a los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, teóricos y pedagógicos.”

Consideramos al dispositivo como determinante de la participación y el intercambio de experiencias enriquecedoras de la formación: “Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.” (ANIJOVICH. 2009: 37)

En referencia a los grupos de formación, Souto (2004: 65) expresa: “El *dispositivo grupal de formación* hace posible que un conjunto de personas advenga grupo, provoca lo grupal y la grupalidad, da lugar a la diversidad, a lo Uno y lo Múltiple y permite el análisis y la interpretación de ese campo de problemáticas. Es un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos que crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en su desempeño profesional. Tiene la intencionalidad de facilitar el desarrollo personal o profesional.”

Se constituye por lo tanto, en objeto de nuestras indagaciones ya que, siguiendo a la autora: “El concepto de dispositivo es para nosotros promisorio desde el punto de vista instrumental, de la operación y la acción en formación y por ello incita a ser analizado y descubierto a medida que se lo pone en práctica.” (SOUTO. 2004: 66)

¹ Souto M. y otros, “El dispositivo en el campo pedagógico” en Grupos y Dispositivos de Formación, Novedades Educativas, FFyL. UBA 1999 Serie Los Documentos, N° 10

La escuela receptora y el docente coformador

La participación de la escuela receptora en el dispositivo se encuadra de modo de alejarnos de concepciones tradicionales que la consideran como el “espacio prestado por un tiempo para realizar las prácticas” al cual se arriba a través de un circuito burocrático. Así lo expresa Devalle de Rendo (2009: 32): “Si bien la institución educativa es el *campo de operaciones* de la residencia, generalmente se ingresa a ella a través de un trámite administrativo. Las escuelas *no solicitan* residentes, y es más, a veces, *no se los espera* o no son deseados. De esta manera la residencia se convierte en una práctica docente en el aula, evaluada por un profesor, que coordina dicha tarea. La presencia del residente y su profesor producen efectos que afectan al microclima escolar; el residente pone a prueba en la escuela sus conocimientos didácticos, y los docentes de la escuela se involucran o no en esta situación de diferentes maneras.”

En residencias de estas características, una vez ingresados a las escuelas los residentes realizan una etapa de observación y otra de práctica que una vez aprobada, acredita el título de maestro o profesor. El proceso es entonces vivenciado como un “trámite” que conduce a cumplimentar el plan de estudios, más que como una experiencia formativa y conducente a cierto nivel de profesionalidad.

“La concepción tradicional privilegia, por un lado, las “instituciones formadoras” como el espacio académico por excelencia y “las escuelas” como el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos en aquellas. Sin embargo los estudios más recientes destacan o sostienen que las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también instituciones formadoras de docentes, modelando las formas de pensar, percibir y actuar.” (DEVALLE DE RENDO. 2009: 22)

Se propone una articulación Universidad-Escuela que alimente un proceso en ambos sentidos: la escuela aporta a la formación de los futuros profesores constituyéndose en el contexto real de la práctica pero no de un modo pasivo, sino que recibe a cambio los aportes del sistema formador, acciones que se efectivizarán a través de un trabajo planificado entre todos los actores y que reconozca el rol formador de la escuela.

Para ello se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas acordando las acciones que son necesarias para lograr el proceso de intercambio mencionado. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas, por tal motivo, es imprescindible redefinir los acuerdos entre la Universidad y las “escuelas receptoras”, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Dentro de estas concepciones, se le otorga a la escuela receptora de los residentes un rol formador activo; se espera que la instancia de residencia sea aprovechada por los

residentes y que no signifique un obstáculo para la escuela, sino que produzca un efecto de convivencia pedagógico-didáctica positiva para todos los involucrados.

La relación entre la Institución Formadora y la Escuela conjuga el cruce de diferentes culturas que pueden complementarse para el beneficio de todos o colocar a los actores en posicionamientos enfrentados que no conducen a un aprendizaje transformador: “La entrada en las instituciones educativas para la Residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados. (...) Desde allí asumir un trabajo colaborador con el desafío constante de reconocer y de respetar la diversidad. Para ello, poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos.” (EDELSTEIN. 2003)

En tal sentido es planteada la idea directriz de un dispositivo de acompañamiento de la residencia de futuros maestros: “La entrada de residentes y de su profesor en una escuela, produce una movilización dentro de la misma. Si los efectos se acompañan con estrategias que beneficien el intercambio de saberes entre profesores, residentes, maestros y directivos, con la finalidad de constituirse en un equipo de trabajo ocupado de la clase como objeto de estudio, se genera un espacio de profesionalización docente que redundará en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los niños.” (DEVALLE DE RENDO. 2002: 69)

Este contacto entre instituciones y entre sujetos “conforma un momento importante dentro del proceso de socialización profesional que puede ser un espacio para reproducir y homogeneizar el desempeño del rol docente o un espacio de reflexión acerca de su propia práctica y de construcción de modelos alternativos”. (SANJURJO. 2002: 44)

Proponemos redefinir la relación entre docentes formadores, coformadores, residentes y directivos, recuperando el trabajo compartido indispensable a la hora de pensar cualquier mejora en la enseñanza.

Entendemos la figura del coformador como “El docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases.” (FORESSI. 2009: 223)

Este docente facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. Es nuestro propósito conformar un equipo de trabajo desde la

programación de la enseñanza, en su desarrollo y en la evaluación formativa, entre el profesor de prácticas, el docente coformador y el residente; esta incorporación la consideramos de suma importancia coincidiendo con la autora que señala: “La función que cumplen es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender las prácticas docentes. Sin embargo, en la República Argentina, esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y, en el mejor de los casos institucionales. Consideramos necesario explicitar la función del profesor coformador, quien debería formar parte de los equipos de cátedra de los trayectos de práctica de los institutos de formación docente y de las universidades.” (FORESSI. 2009: 224)

La reflexión como espacio clave de formación

Los sustentos pedagógicos de la formación docente tradicional se constituyen en obstáculos para la concreción de un espacio clave posibilitador de que la enseñanza se advenga formación, nos referimos al espacio de reflexión: “La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.” (FERRY. 1997: 56)

Ante la ausencia del espacio de reflexión, la disociación entre la teoría y la práctica se profundiza y cualquier intento de comprender la realidad para transformarla, o de revisar y repensar los modelos internalizados para recobrar, descartar, o rearmar nuevas formas de abordar la práctica, queda sumido en un intento de reforma carente de profundidad.

En tal caso y como sostienen autores tales como Davini², C (2002), Alliaud³, A. (2002), Sacristán⁴, J. (1992), Therard⁵ (1987), Schön⁶ (1992,1998) este distanciamiento entre teoría y práctica, sumado a la ausencia del espacio de reflexión, provoca que, finalmente sean las representaciones construidas durante la propia escolaridad las que comanden las prácticas docentes.

² Davini, María Cristina. La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. Cap. I. En “De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.” Papers Editores, Bs. As. 2002

³ Alliaud, Andrea. Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. Cap. II. En “De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.” Papers Editores, Bs. As. 2002

⁴ Sacristán, José Gimeno. “Profesionalización docente y cambio educativo”. En “Maestros: Formación, práctica y transformación escolar”. Alliaud y Duschatsky (Comps.) Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1992

⁵ Terhard;E. “Formas de saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?” Revista de educación. Teoría de la formación del profesorado, 284. Madrid:Hispagaphys. 1987

⁶ Schön, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. 1992

Schön, D. El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós. 1998

En este sentido, recientes aportes de investigadores de la Universidad del Comahue, al ocuparse del lugar otorgado a la reflexión como generadora de mejores prácticas, apelan al enfoque conocido como la perspectiva de la transformación; según esta mirada, “ (...) un genuino aprendizaje transformador implica para el docente –en nuestro caso el aprendiz de docente- la reconstrucción de sus marcos de referencia para hacerlos más abarcativos, integrados y capaces de cambios que involucren la subjetividad.” (CHROBAK; MARQUEZ. 2006: 3)⁷ Las autoras sostienen que, “(...) a menos que opere sobre ellos una reflexión crítica, los sujetos tienden a seguir automáticamente las líneas de acción que surgen de sus marcos de referencia. Además, los hábitos de mente implícitos en el accionar docente pueden intervenir más directamente que la teoría aprehendida en la formación, suscitando una escisión entre la teoría y la práctica que solo puede transformarse a través de la reflexión.” Señalan la importancia del contexto a la hora de la reflexión, ya que los marcos de referencia han sido forjados justamente por ese contexto. Y agregan que “(...) sólo es posible una transformación de la práctica docente en un contexto que sea profundamente democrático, pues los procesos autoevaluativos que favorecen transformaciones quizá deban concebirse menos como un proceso de instrucción que como un proceso de socialización.”

Perrenoud explica la diferencia entre oficios y profesiones y menciona el concepto de semiprofesión con que a menudo se señala a la docencia⁸ con características de semiautonomía y semirresponsabilidad. Plantea por lo tanto que los docentes deberían seguir un camino de construcción de competencias necesarias para la puesta en práctica de la autonomía y de la responsabilidad. Posiciona así a la formación inicial y continua como un vector –no el único- de una profesionalización progresiva del oficio de enseñante. En el sentido que planteamos en este apartado, señala: “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. Por todo ello, la figura del *practicante reflexivo* está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo.” (PERRENOUD. 2007: 12)

El autor sostiene que se puede reflexionar de vez en cuando sin por ello alcanzar una verdadera postura reflexiva, y caracteriza al “enseñante reflexivo” como aquel que “no deja

⁷ Dirigidas por la Dra. Carmen Palou de Maté

⁸ Etzioni, A. “The semi-Professions and their organization: Teachers, Nurses, Social Workers. New York. The Free Press. (1969)

Sacristán, José Gimeno. “Profesionalización docente y cambio educativo”. En “Maestros: Formación, práctica y transformación escolar”. Alliaud y Duschatsky (Comps.) Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1992

de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. (...) Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un *trabajo* que, para convertirse en *regular*, exige una actitud y una identidad particulares.”(PERRENOUD. 2007: 43)

Cuando sostenemos que la residencia se constituye en un escenario ideal para lograr niveles de profesionalización docente, estamos siguiendo los lineamientos que sostiene el autor al preguntarse: “La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos?” Perrenoud (2007: 17) es categórico a la hora de responder: “Sería un craso error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.” Sacristán (1992: 128) señala que “Los estudios sobre la socialización de los profesores destacan con regularidad que la preparación de profesores es una tarea normalmente de “bajo impacto” en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles. Como mucho podría aceptarse que es una fase de iniciación. Es el contacto progresivo con la práctica lo que realmente impregna al profesor del saber práctico profesional efectivo en la acción.” Para el autor, el espacio de la residencia docente es crucial ya que sostiene: “En esta segunda fase de socialización o resocialización durante la formación, las prácticas en centros escolares de enseñanza desempeñan un papel fundamental, puesto que es el momento en que el candidato a profesor se asoma a la práctica con un presunto bagaje de apoyo que le debe hacer verla críticamente y comportarse en consecuencia con esa visión y los modelos de los que se presupone se le ha pertrechado. Descuidar esa fase es perder una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos.”

La reflexión en tanto componente fundamental para la construcción de la profesionalización docente, debe nutrirse de distintas miradas, tanto del conocimiento teórico como de las

experiencias recogidas por el docente a lo largo de su recorrido en el aula y en la vida; esta reflexión en conjunto, es la que nos posibilitará avanzar con nuestra contribución al mejoramiento de las prácticas; de este modo: “Si se entiende a la reflexión como un compromiso a las miradas múltiples, se hace necesario entender a este proceso como un proceso comunitario, ya que el docente necesita no solo enriquecerse con el aporte de otras perspectivas sino también contar con el apoyo del grupo de reflexión a la hora de enfrentar el desafío de convertirse en un agente de cambio.” (CHROBAK. 2001)

La misma idea es sostenida por Anijovich (2009: 57): “Podemos afirmar, entonces, que el proceso requerido para un cambio profundo que implique un enriquecimiento de las prácticas y un compromiso deliberado con las mismas, solo es posible a través de la reflexión. Y como reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer. (...) Estas pausas no se generan espontáneamente y necesitan ámbitos colectivos para producirlas y utilizarlas.”

La pretensión de nuestro dispositivo de acompañamiento de las prácticas de la enseñanza de formar docentes capaces de constituirse en agentes de cambio, implica cuestionar el espacio de organización de la escuela como sistema social, su cultura, sus rutinas, los modos de relación, el currículo oculto, etc. así como las representaciones que de ella tienen sus actores; en este sentido también es necesario reflexionar en cuanto al impacto del dispositivo de acompañamiento en la capacidad de generar intervenciones que modifiquen las estructuras organizacionales instituidas. Al respecto plantea Davini (2002: 33) “Si los dispositivos de aprendizaje guiado no integran estas dimensiones, su potencialidad reflexiva se verá acotada al aula y culminará en el desarrollo de nuevas habilidades, o saltará a las críticas macro-sociales, como un proceso que ocurre fuera de la escuela. Con ello, su potencial transformador de las prácticas se verá menguado y favorecería el sostenimiento de los mismos rituales y rutinas sobre los que se espera avanzar. (...) En tanto los dispositivos de formación estén diseñados y puestos en acción por actores que comparten los mismos comportamientos que se intentan transformar, es común que no se pongan en discusión las rutinas que inhiben el cambio, reforzando en muchos casos los patrones de control (status-quo).”

Aspectos metodológicos

Los procedimientos que se espera emplear en este proyecto corresponden a un acceso exploratorio, descriptivo y abierto con un enfoque etnográfico. Debido a que se generan intervenciones docentes incluye aspectos de la investigación acción. “La investigación acción puede comprometer el conocimientos de los profesores y profesoras y transformarlos

en investigadores sobre sí mismos, instándoles directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos. Es una forma democrática de investigación desarrollada por los “prácticos” y desde la práctica, todos los actores participan por igual y se comprometen en cada una de las fases de la investigación, ya que se comunican entre sí mediante una relación simétrica y aceptan la diversidad de puntos de vista y las diferentes decisiones.” (IMBERNÓN. 2008: 86)

Nuestro enfoque supone:

- Indagación acerca de las particularidades de los alumnos residentes;
- Indagación acerca de particularidades de docentes receptores y del contexto (escuela)
- Inmersión en el entorno (escuela) del campo (aula);
- Contacto directo y continuo con los informantes;
- Recolección y producción de materiales que documenten las acciones;
- Análisis de los proyectos que elaboran los alumnos, los diarios de clases, registros de las reuniones, registros de las observaciones realizadas por compañeros, profesores de la formación y coformadores.
- Interacción activa de los sujetos mediante: observación participante, coordinación de clases, entrevistas a maestros, directivos, residentes, profesores, alumnos y padres; encuentros para elaboración de planificaciones, análisis y reflexión crítica sobre las clases y su contexto.

Resultados alcanzados y/o esperados

Este Proyecto de Investigación fue aprobado a comienzos del presente año, por lo cual se encuentra en sus inicios.

Con la concreción de este trabajo se espera:

- Transmitir al ámbito científico académico resultados parciales y finales de la investigación a través de la presentación de ponencias en eventos científicos de los próximos años.
- Transferir resultados a través de artículos en publicaciones especializadas, y de divulgación.
- Producir material nuevo y sistematizado para ser utilizado en cátedras y en organismos del Estado.

Aportes de la investigación a la toma de decisiones

En los últimos años los docentes hemos sido testigos de reformas educativas tendientes a mejorar por un lado la inclusión en el sistema de los sectores más desfavorecidos y por otro la calidad de la educación; tanto en el discurso neoliberal de los '90 como en el de la actual etapa de aplicación de la Ley Nacional de Educación, el discurso oficial –que según diversos analistas de las políticas educativas muestra más continuidades que rupturas- coloca al docente en el papel protagónico de artífice del cambio. El desempeño de tal rol gestor del cambio, resulta difícil, sino imposible, cuando las condiciones sociales y laborales en que trabajan los docentes no facilitan la acción y cuando no existen políticas educativas propicias para mejorar las condiciones de trabajo docente.

Los cambios curriculares que traen aparejados las reformas educativas no garantizan la transformación dentro de las aulas; necesitan a los profesores para que los lleven a cabo. “Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo que puede, incluso, llegar a reflejar procesos imaginarios, cuando no simplemente un mero cambio técnico o terminológico auspiciado desde arriba. Eso es exactamente lo que sucede en muchos países. Desde arriba, desde las superestructuras se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación. La formación debe trabajar con el profesorado no sobre el profesorado.” (IMBERNÓN. 2008: 32)

Desde el discurso oficial existen políticas educativas y de formación que apuntan a la transformación del sistema educativo; pero “Paradójicamente, hay mucha formación y poco cambio” (IMBERNÓN. 2008: 48) El autor atribuye la falta de impacto de la formación a que “Aún predominan políticas y formadores que practican con ahínco y entusiasmo una formación transmisora y uniforme, con predominio de una teoría descontextualizada, válida para todos estén donde estén, alejada de los problemas prácticos reales y basada en un enseñante medio que no existe.”

Desde nuestro espacio y con las acciones antes descritas, pretendemos acercar a nuestros alumnos a niveles de profesionalidad docente desde la instancia de la residencia, para que sean capaces de comprender y criticar la estructura de la escuela, de optar por posicionamientos coherentes con pedagogías liberadoras y que actúen críticamente respecto de su propia práctica profesional.

“La imagen de un profesor activo, crítico de su propia práctica y de las condiciones del sistema en que se desenvuelve, comprometido con su realidad social, especialmente con las necesidades de los más desfavorecidos puede llevar a una imagen molesta para los poderes establecidos que reaccionarán calificando esa acción e imagen de “política” y no pedagógica, porque el papel institucional que de forma dominante se da al profesor y al

especialista en educación es el de técnico que trabaja con eficacia dentro de unas condiciones o realidad dadas, pero en mucha menos medida alguien que cuestiona la dirección del sistema y sus fines.” (SACRISTÁN. 1992: 127)

Nuestra investigación aportará a la toma de decisiones a nivel estatal, en tanto los responsables de dictar las políticas educativas consideren dicha imagen del profesor como la deseable para operar un cambio social y político y escuchen la voz de quienes estamos abocados a la formación de los docentes que habitan las aulas de nuestro país y en manos de quienes está la educación de sus futuros ciudadanos.

Aportará a la toma de decisiones a nivel de la Universidad en la medida de que los profesorado dejen de estar “devaluados” frente a otras carreras y se tomen las decisiones políticas tendientes a formar sólidas redes de formación articuladas entre la Universidad, la Escuela y los Institutos de Formación Docente.

Aportes de la investigación a los temas de la región

Los cambios curriculares que traen aparejados las reformas educativas no garantizan la transformación dentro de las aulas; necesitan a los profesores para que los lleven a cabo.

Devalle de Rendo (2000: 22) plantea: “Los maestros –en esa faz llamada desarrollo curricular- son convocados para que, a través de acciones cotidianas, articulen la teoría con la práctica, pues eso es lo que significa el desarrollo curricular: la superación de la dicotomía teoría-práctica.”

Desde nuestro espacio en la Universidad y a través del presente Proyecto, pretendemos contribuir a la superación de esa dicotomía: “En la actualidad, cada vez más se propone la necesidad de construir una relación más estrecha entre la teoría y la práctica, pues una no puede ser pensada sin la otra. Así, la docencia es concebida como una profesión; y el docente como un profesional que construye teoría a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica. De esta manera, la teoría, en lugar de decir cómo debe actuarse en la práctica, brinda herramientas que permiten cuestionar la práctica” (GVIRTZ. 2008: 36)

Consideramos la formación docente en general y la residencia en particular como el campo teórico y práctico que posibilita la reflexión acerca de las teorías consolidadas y de las prácticas instrumentadas que originan nuevas teorías; se genera un campo donde el pensar y el hacer, son el punto de partida para descubrir alternativas, soluciones a los problemas que se atraviesan en el devenir social y político que enfrentamos en el actual momento histórico. “Las decisiones políticas y las condiciones económicas generan situaciones laborales de inestabilidad a las que se suman cuestionamientos a las instituciones en

general y a las de formación docente en particular. Los problemas de la educación reclaman proyectos de investigación que avalen y se entremen con los proyectos de acción, por lo tanto no sólo son problemas para pensar y reflexionar sino también para resolver. (...) Se discuten ideas sobre educación. Se proponen alternativas. Pero a la hora de considerar las prácticas de formación docente, las prácticas de clase en el aula, se abre un vacío tan real como frustrante.” (DEVALLE DE RENDO. 2009: 26)

En los tiempos presentes, ante un sistema educativo en expansión, pretendemos colaborar ante la urgencia de hallar respuestas para la formación docente en la realidad de las aulas de nuestra región, en particular en lo que atañe a nuestra disciplina. “Un gran propósito sería que todos los docentes puedan ser coformadores, que puedan comunicar su tarea, que la puedan transmitir, que la puedan hacer pública. Esto también se aprende, como hecho didáctico y como práctica deliberada, en la planificación de la orientación misma, que no es sólo responsabilidad individual sino del trabajo colectivo y en equipo.”⁹

Transitamos momentos históricos de conflicto para la docencia, donde la situación económica y las políticas educativas generan situaciones laborales de precariedad y un fuerte cuestionamiento a las Instituciones de Formación¹⁰; estamos convencidos de la contribución que experiencias innovadoras como la que presentamos, pueda aportar a los problemas educativos de la región.

Tales experiencias constituyen lo que Anijovich (2009: 22) considera “Una contribución innegable al mejoramiento de la enseñanza, puesto que se pasa de considerar a los profesores como profesionales técnicos, que aplicaban un saber producido en los ámbitos de investigación universitaria, a entender la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación de las propias acciones en la práctica de aula. Teniendo en cuenta esta perspectiva, reflexionar sobre dichas prácticas constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no solo implica pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos. Asimismo, es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional.”

⁹ Ministerio de Educación. INFOD. Documento del Área de desarrollo curricular (2006)

¹⁰ Las grietas en la formación, Micaela Urdinez, suplemento Comunidad, Fundación La Nación. 21 de Marzo de 2009

Bibliografía

- ANIJOVICH, Rebeca. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires. 2009
- CHROBAK, E. & MARQUEZ, S.: “La autoevaluación del docente y el aprendizaje transformador: una mirada holística (Parte I)”. Revista: *Aprendizaje Hoy*, Año XXIV, N° 57, Alejandro Manuel Morgantini, Argentina, Abril 2004. pp. 59-64.
- CHROBAK, E. & MARQUEZ, S.: “La autoevaluación del docente y el aprendizaje transformador: una mirada holística (Parte II)”. Revista: *Aprendizaje Hoy*, Año XXIV, N° 58, Alejandro Manuel Morgantini, Argentina, Julio 2004. pp. 15-19
- CHROBAK-MUÑOZ, E. “Conceptualizations of Reflection in Teacher Education”. Tesis de Maestría, Cornell University, NY, 2001.
- DAVINI, María Cristina. “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas” Cap. I *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores, Buenos Aires, 2002.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia. *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Aique, Buenos Aires. 2000.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia. *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Lugar, Buenos Aires, 2009.
- EDELSTEIN, Gloria. “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...” *Revista Ibero Americana de Educación* N° 33, 2003 OEI Disponible en <http://www.rieoei.org/rie33a04.htm> Consultada 11/05/2010
- FERRY, Giles. *Pedagogía de la Formación*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ediciones Novedades Educativas, 1997.
- FORESSI, María Fernanda. “El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? Cap. VII *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Sanjurjo, Liliana Coord. Homo Sapiens, Rosario, 2009.
- GVIRTZ, Silvina. *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique, Buenos Aires. 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Grao, Barcelona, 2008.
- PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao, Barcelona, 2009.

- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao, Barcelona, Julio 2007.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Espacio, Bs. As. 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. "Profesionalización docente y cambio educativo." *Formación práctica y transformación escolar*. Alliaud y Duschatzky (Comps.) Maestros, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1992.
- SANJURJO, L. *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens. Rosario, 2002.
- SANJURJO, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Sanjurjo, Liliana Coord. Homo Sapiens, Rosario, 2009.
- SOUTO, Marta y otros. *Grupos y dispositivos de formación*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- SOUTO, Marta. "Un dispositivo grupal de acción clínica". *Revista Argentina de Educación*. Año XIX N° 28 AGCE Buenos Aires, 2004. pp. 61-88.