

## **Problemáticas educativas acerca de las prácticas formativas de grado en alumnos residentes universitarios**

**Autores:** Stella Fornasero y Alejandra Benegas

**Institución:** SeCyT - Universidad Nacional de Río Cuarto – Córdoba - Argentina

**Palabras Claves:** formación docente- prácticas pedagógicas- alumnos residentes- tradiciones/tendencias docentes

El plan de estudio del Profesorado en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales de la U.N.R.C., surgió en la década de los '90 con la hegemonía de un discurso pedagógico oficial tecnicista, impregnando el perfil y las prácticas del docente a formar.

Propiciados por el entorno de la autonomía institucional, los docentes al actuar como agentes recontextualizadores del discurso pedagógico oficial, adhieren o cuestionan, entre otros, las tradiciones presentes en el mismo, seleccionando contenidos, definiendo secuencias y estableciendo ritmos de transmisión pedagógica. Y en este discurso recontextualizado, los alumnos en su trayecto de formación docente van a transformarse en adquirentes del mismo modificándolo, o no, en un proceso gradual de apropiación.

Centrándonos en la adquisición y concienciación del discurso pedagógico que los alumnos han ido internalizado en su formación de grado, se desprende el objetivo de este trabajo: analizar las prácticas pedagógicas que ellos desarrollan como alumnos residentes, para poder identificar la lógica discursiva de las mismas y la tradición/tendencias docente que implícitamente subyace a modo de matriz pedagógica-didáctica.

Las prácticas pedagógicas son estudiadas a través de la observación directa de los investigadores, como también por el cuaderno de campo y la narrativa que los alumnos realizan de sus propias prácticas de residencia.

El análisis de estas prácticas formativas pretende colaborar en la elaboración de una agenda educativa que, desde el intercambio con los alumnos residentes, se promueva un discurso pedagógico y una tradición/tendencia de docente resignificada, que

lleve al aprendiz a instituir prácticas pedagógicas de abordaje que atiendan las demandas educativas actuales.

## **Introducción**

El plan de estudio del Profesorado en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales de la U.N.R.C., surgió en la década de los '90 con la hegemonía de un discurso pedagógico oficial tecnicista, a nivel nacional.

Los currícula como discurso pedagógico oficial no producen por sí mismos cambios significativos de las prácticas educativas. Su transformación conlleva procesos complejos, dependiendo su autonomía de las políticas de centralización-descentralización que fija el gobierno, como de la intervención de los distintos agentes e instituciones, que se encuentran sometidos a intereses diversos y/o hasta contradictorios.

¿Cómo se posicionó la Universidad de Río Cuarto frente a la transformación educativa de los 90? ¿El discurso regulativo o plan de estudio del profesorado en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales mantiene coherencia y /o contradicciones con la lógica tecnicista presente en el discurso pedagógico oficial?

Propiciados por el entorno de la autonomía institucional, los docentes al actuar como agentes recontextualizadores del discurso pedagógico, adhieren o cuestionan, entre otros, las tradiciones presentes en el mismo, seleccionando contenidos, definiendo secuencias y estableciendo ritmos de transmisión pedagógica. Y en este discurso recontextualizado, los alumnos en su trayecto de formación docente, van a transformarse en adquirentes del mismo modificándolo, o no, en un proceso gradual de apropiación.

¿Cuál es la relación control/ apropiación que han realizado los docentes del discurso regulativo? ¿En los discursos instruccionales, se puede develar una formación de práctica docente predominante, producto del proceso de recontextualización curricular? ¿ es ésta coherente con la política educativa de la época?

Una vez caracterizados los discursos pedagógicos que los alumnos han ido internalizado en su formación de grado a través de un complejo proceso de adquisición y concienciación, es preciso indagar desde su complejidad las prácticas pedagógicas o de enseñanza, que los mismos desarrollan en la residencia -en el contexto de la Formación Grado - o bien en el ejercicio profesional en sus primeros años como egresados, presentado el objetivo de este trabajo: analizar las prácticas pedagógicas que los alumnos residentes desarrollan, para poder identificar la lógica discursiva de las mismas y

las tradiciones/tendencias docentes que implícitamente subyacen a modo de matriz pedagógica-didáctica.

Nos centramos en la práctica pedagógica o de enseñanza que los alumnos realizan en la residencia por considerarla una práctica social, como un momento de “profundización e integración del recorrido formativo que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales” (Pasquariello, 2008, en Chapato y Errobidart, 2008:31).

El develamiento de las tradiciones y/ tendencias nos permitirá contrastar la ideología presente en el curriculum prescriptivo con la del curriculum real del Prof. en Cs. Jurídicas, abriendo posibilidades para la reflexión y transformación curricular del mismo.

### **Marco teórico**

Los alumnos residentes universitarios durante su formación inicial de grado van construyendo un *discurso pedagógico* que se convierte en matriz identitaria docente, evidenciada en sus prácticas de residencia como en la etapa de socialización profesional. Esta construcción pedagógica se lleva a cabo a lo largo de las etapas de formación docente, entendida esta última como un trayecto, un espacio de construcción en el que se identifican varios momentos: biografía escolar -internalizaciones realizadas como alumno del sistema educativo-; formación inicial o de grado -preparación formal en la docencia-; y socialización profesional -aprendizaje en la inserción laboral- sin dejar de lado la capacitación docente continua -incluye toda actividad que favorece el desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza- (Marcelo García, 1994 en Serra, 2004).

Si nos remitimos a un recorrido histórico de la formación docente en nuestro país, Davini (1995), distingue en este proceso *tradiciones y tendencias* de formación. En cuanto a las primeras, las entiende como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (1995:20). Estas son: la Tradición Normalizadora -El buen maestro-, la tradición Académica -El docente enseñante-, la Tradición Eficientista -El docente técnico-. Las propuestas, que no han llegado a materializarse en formas político-institucionales en los programas nacionales de formación, pero que quedan plasmadas sólidamente en el discurso pedagógico y en muchos planes de estudio de las carreras de profesorado conforman *tendencias*, reconociéndose la Hermenéutica- Participativa -El docente reflexivo-, y la Crítico -Social -El docente crítico-. Las tradiciones y tendencias expresan y conforman los códigos de la docencia.

El proceso de formación genera una matriz de aprendizaje interna a través de percepciones, análisis, selecciones, comparaciones, relaciones, cuestionamientos de las situaciones que acontecen como aprendiz en el profesorado, intentando “subjeterizar la enseñanza desde el propio lugar como desde la construcción del otro” (Bromberg y otros, 2007:51).

Pero la tarea procesual no es fácil, quedando evidenciada en las prácticas de residencia la tendencia inquietante a repetir modelos internalizados desde la temprana escolarización, en un aprendizaje por observación, con un bajo impacto de la preparación formal en la docencia (Terhart 1987 en Anijovich y otros, 2009).

Esta preocupación intenta ser una desafiante ocupación para que los aprendizajes, expectativas, situaciones, momentos que aparecen en la residencia se conviertan en el paso necesario para profundizar, reflexionar qué se hace, por qué se hace y para qué, transformando esta etapa de preparación profesional en un recorrido formativo de aprendizaje que reconozca la complejidad de tal formación y de la práctica docente.

Coincidimos con Stella Pasquariello (en Chapato y Errobidart, 2008) que las prácticas de residencia favorecen desde el *plano real*, el *experimentar el mundo laboral* moviéndose del lugar de alumno para pasar al ejercicio de la tarea docente y, desde el *plano simbólico*, acceder a un *universo de significados* que inicialmente es vivido como no propio, pero en el que el residente se sienten obligado a una revisión, reelaboración, resignificación de los conocimientos construidos hasta el momento. Entre ambos planos se va tejiendo la trama de ser docente como una *práctica social* simultánea, ya que el residente se enfrenta a alumnos, con un conocimiento a ser enseñado, asumiendo ser protagonista en un espacio curricular determinado, con exigencias académico- laborales de la propia institución educativa sin perder las exigencias enmarcadas en los requisitos como alumno residente universitario. Dice Devalle de Rendo respecto a la residencia que es un “nudo” que: “ata, liga, sujeta, facilita, obstruye la circulación de ideas, de representaciones, de necesidades, de deseo: perspectiva que da cuenta del carácter dialéctico, dinámico y complejo de estas prácticas de formación” (2010:30).

Así, en la residencia, las *prácticas docentes* pasan a ser una parte inherente a la formación docente. Práctica que desde lo anteriormente planteado, se asume como una *tarea social* sujeta en cada decisión a las características particulares de interacción de los diferentes contextos: áulico, institucional, social, que se constituyen en elementos indiscutibles en la conformación de modos de pensar, sentir, percibir, actuar.

Las interacciones que se generan en esta *práctica social* dan lugar a situaciones particulares, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, conflictivos, de inestabilidad, con lo cual cada espacio de la práctica docente configura un problema de acción nuevo, con características distintivas, únicas y particulares. Podemos hablar de la práctica docente como *práctica contextualizada*, compuesta de acciones multidimensionales que cobran significado en relación a los múltiples contextos que tienen sus propias características. Se plantea así la práctica docente como un proceso continuo de toma de decisiones, en un espacio social de comunicación pleno de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, difícil de predecir en cuanto que es un acontecimiento práctico, fluido con múltiples factores que la condicionan, que llevan al docente a actuar con inmediatez en espacios propios de *reflexión en, para y sobre* la situación presentada.

La práctica docente comprende a la práctica pedagógica o práctica de la enseñanza que constituye el campo aplicado, reflexivo, de la pedagogía, y no meramente operativo, donde se encuentra también la didáctica. Al respecto, Martínez Boon (en Zuluaga, 2003) establece una diferenciación entre el “enseñar” y la “enseñanza”. El “enseñar” es la dimensión práctica de la enseñanza, acotada a las relaciones maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje, estrategias del maestro para lograr el cambio conceptual en los alumnos y el paso entre los distintos juegos del lenguaje. La “enseñanza” es un acontecimiento complejo de saber y de poder “...*en dirección hacia el pensamiento*” (Martínez Boon, en Zuluaga, 2003:211), en las dimensiones cultural, lingüística, cognoscitiva y artística. Cuando el concepto de enseñanza se utiliza para pensar la educación presente en la relación entre ésta, la sociedad y la cultura, se vincula la pedagogía con las ciencias humanas y sociales.

En la formación de grado como en la práctica pedagógica de los docentes formadores, los alumnos van internalizando un *discurso pedagógico recontextualizado* por los docentes formadores, que se desprende del discurso regulativo oficial. Para ello, nos remitimos a Bernstein (1975) que distingue: los planes de estudio o *discurso regulativo*, que crea el orden, la relación y la identidad y sus reglas establecen control y disciplina, elaborados por las distintas jurisdicciones; el *discurso instruccional*, que transmite competencias especializadas, habilidades, destrezas, etc. orientadas a mejorar el desempeño del sujeto en campos de actividades específicos, realizándose un proceso de recontextualización del discurso oficial, dependiendo su autonomía de las políticas de centralización-descentralización que fije el gobierno central.

El aporte de Davini sobre las tradiciones y/o tendencias de la formación docente nos permite “comprender donde estamos situados e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos” (Davini.1995:21), como también los conflictos y reformulaciones que han sufrido en el proceso de recontextualización del discurso oficial, reflexión que debe hacerse en conjunto con el alumno residente ya que su práctica pedagógica, en esta etapa de formación, no está ajena a la diversidad contextual de influencia.

### **Aspectos metodológicos**

#### **a) Métodos y técnicas a emplear**

La metodología, entendida como la lógica interna de la investigación, es cuanti y cualitativa, tratándose de entender y de comprender la realidad con una combinación de razonamientos inductivos y deductivos. Proponemos una investigación microsocial, de campo.

Para analizar el *discurso regulativo o planes de estudios*, se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas. Estas últimas a través de las propuestas de: - Cox y Gysling (1990): Las áreas de conocimiento: Formación general, Formación profesional, Formación en disciplinas.- La lógica clasificatoria basada en la obra de Bernstein (1993): Jerarquía, Secuencia, Ritmo.

Para el análisis del *discurso instruccional o programas de enseñanza*, utilizaremos las categorías empleadas en el trabajo de Davini (1998): Reglas de Adquisición y Reglas de Transmisión.

Las prácticas pedagógicas fueron estudiadas a través del informe que los egresados realizan de sus propias prácticas.

#### **b) Población de estudio**

La población entendida como el conjunto de elementos que presentan una característica o condición común, está conformada por los diez alumnos del Profesorado *de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales* de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que realizaron la residencia docente en el año 2009.

### **Análisis de datos**

#### **a) Discurso Regulativo y Discursos Instruccionales del Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales**

La Universidad Nacional de Río Cuarto en el año 1998 modifica los planes de estudio de los Profesorados, adecuándose a las exigencias de la Ley Federal de Educación (1993) y de los documentos del Consejo Federal de Educación, que plantearon la obligación de la transformación educativa en el sistema educativo, regulando la formación y la práctica docente con especial referencia a la reforma curricular en los niveles para los que se forma a los docentes.

Desde aquí, en el Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, se realizan importantes cambios curriculares, aumentándose las materias del área pedagógica-didáctica y actualizándose los contenidos de las áreas disciplinares.

Atenderemos al Plan de Estudio *-discurso regulativo-* aprobado por el Consejo Superior de la UNRC en diciembre de 1997 (Res. N° 192), desde sus *objetivos -anexo I-*, como aspectos referidos a las características de la carrera: *alcance del título y perfil -anexo II-*.

En los *objetivos* se advierte el énfasis puesto en la formación docente y en su práctica, una formación marcadamente individual, interesada en el desarrollo de habilidades, en el uso de estrategias para llevar adelante una tarea ordenada con un basto conocimiento en lo disciplinar. Se desdibuja el desempeño en el contexto de práctica, lo que lleva a restringir la regulación teoría-práctica.

Atendiendo al *perfil del Plan de estudios*, se reiteran tareas circunscriptas en el aula como planificar, organizar, desarrollar y evaluar. Se reconoce un contexto dinámico, cambiante que exige del docente reflexión crítica de la realidad para asumir un “saber hacer” de su tarea; se habla de saberes, reflexión crítica, desarrollo individual y social, renovación de saberes, elementos conceptuales que antes quedaron ensombrecidos por una actuación que perfila más en el descuido de la realidad social en pos de una formación centrada en el desarrollo de competencias esperadas.

Se marca una diferencia importante entre los *objetivos generales del plan* y el *perfil del profesor* a formar. Objetivos acotados en busca de desarrollar más competencias, habilidades para poner en juego en el aula, *-tendencia tecnicista-*, conociendo el contexto social sin cuestionamientos. No es así cuando se hace referencia al perfil profesional en donde se atiende a lo personal como al sujeto social: una postura de reflexión crítica que invita a la resignificación de la propia práctica.

Este plan de estudio o discurso regulativo tiene una fuerte presencia de la formación orientada, y dentro de ella del área jurídica con desmedro de las otras áreas de la formación orientada y de la formación general y la especializada. Recordamos que el

profesorado en análisis presenta la particularidad de la especialidad en tres áreas disciplinares: jurídica, política y sociales.

El plan está organizado en materias, complementado con seminarios, un taller, una pasantía y una práctica docente. De los seminarios propuestos, tres son obligatorios. El *ritmo* es intenso, con gran carga horaria, especialmente en el primer año (659hs) y en el segundo año (616 hs). Si bien hay distintos espacios curriculares (materias, seminarios, pasantías, etc.), el énfasis está puesto en las materias.

La organización en disciplinas, que es lo que prevalece, conlleva la dificultad en la integración de conocimientos y el abordaje de problemáticas complejas, que si bien otorga marcos interpretativos sólidos, impide miras interdisciplinarias, transdisciplinarias, y/o multidisciplinarias.

La ubicación temporal de los distintos espacios muestra una *secuencia* donde si bien hay algunos intentos de articular teoría y práctica con los Seminarios de Integración I (en tercer año) y el II (en cuarto año), no se rompió con la visión positivista de teoría y práctica, al ubicar a la práctica docente al finalizar la formación.

Hay una fuerte presencia de la investigación propuesta en forma de seminarios que abordan las distintas áreas disciplinares, tratando problemáticas generales de la disciplina en algunos casos y, en otros, de la disciplina relacionada con la formación docente. Estaría reafirmando la idea del Prof. en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales "...reflexivo "para" la acción" que plantea la Res. Rec. N° 192, restando el "en" y "sobre" la acción.

En el área *pedagógico-didáctica*<sup>1</sup> de formación general y especializada, se plantean como categorías: El aula, dimensiones psicológico-didáctico. La institución: dimensiones socio-político-económico-cultural. La Sociedad-Educación: Epistemológico-Pedagógica.

El estudio del aula se reduce al enseñar y al aprender. Hay un aula sin pedagogía, si bien ésta está presente como mera teoría-reflexiva, en la categoría Sociedad-Educación conjuntamente con la epistemología. La categoría Institución carece de dimensiones que hacen propiamente a lo institucional, como análisis institucional.

Con respecto a la jerarquía del área pedagógico-didáctica hay un predominio de la práctica y de pasantía, sobre los otros espacios curriculares, casi 300 hs. cátedra entre ambas.

En las reglas de selección de los discursos instruccionales de los distintos espacios curriculares del área pedagógico-didáctica subyace una concepción interpretativo-crítica,

---

<sup>1</sup> Esta área ha sido desarrollada en FORNASERO-BENEGAS. *Recontextualización del discurso pedagógico oficial: coherencias y contradicciones*, presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Bs. As. 2010



en disidencia en algunos casos con el perfil del discurso regulativo, como en el caso de Pedagogía que está organizada en base a la relación dialéctica teoría-práctica del paradigma interpretativo.

En el *área jurídica*<sup>2</sup>, cada materia que forma parte de ésta se relaciona una con otra, de allí la conocida correlatividad en la que una materia afirma la siguiente y soporta la que precede. Esta estructura de correlatividad es de típica raigambre normativa, donde la enseñanza del derecho se planifica sobre la base de las normas, las leyes y los códigos.

Podemos decir que la corriente epistemológica predominante en el área jurídica es la positivista y en particular, el “positivismo jurídico”, cuyo “núcleo duro” fue adoptado por la llamada “dogmática jurídica”. Desde esta mirada teórica, muy arraigada en el ámbito académico, se piensa al derecho y a la ciencia que lo estudia como un universo de normas puestas por una autoridad competente. Lo visible es la norma y, por ende, la enseñanza del derecho se reduce al análisis de las normas, las leyes y los códigos y a la mera repetición o recitado de normas, leyes y código.

En el *área de Política- Social* se observa en primer instancia la falta de asignaturas disciplinares acorde a esta área, solamente cuatro, que se concentran en la formación teórica de la política, historia y social dejando de la lado la formación practica y actual de tales contenidos. Realizando una mirada al discurso instruccional, los contenidos programáticos están acorde con la naturaleza de las disciplinas, pero es necesario actualizar la bibliografía utilizada por cada una de las asignaturas, para generar una mirada más actual. Las conductas esperadas por los alumnos corresponden a procesos básicos como conocer y analizar.

El discurso instruccional del área pedagógica-didáctica rompe con la mirada positivista que prevalece en los discursos instruccionales de las áreas: jurídica, política y social generándose un interjuego de lógicas discursivas que van a ser apropiadas por los alumnos en un complejo proceso de aceptación, rechazo, reestructuración, generándose en ellos nuevos discursos pedagógicos, que van a manifestarse en sus practicas pedagógicas o de enseñanza en la residencia que realizan como exigencia final de sus estudios de grado.

## **b) Informes de las Prácticas de la Residencia**

---

<sup>2</sup> Los datos del área Jurídica y del área Político-Social han sido extraído del trabajo de MEDINA Y TUMINI *Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Una mirada al interior* presentado en el I Congreso Iberoamericano de Investigación Educativa. Córdoba 2010.

Las docentes Fornasero, Benegas, Medina y Tumini de la UNRC conforman un equipo de investigación sobre Formación y Práctica Docente.

A los alumnos residentes se les demanda la elaboración de un informe sobre las prácticas de la enseñanza como uno de los requisitos para la aprobación de las mismas que contiene diversos items, entre otros: objetivos, marco teórico, miedos expectativas y debilidades-fortalezas, que van a constituirse en las categorías de este trabajo de investigación, ya que permiten ir identificando aspectos conceptuales que contribuyen a la comprensión de las mismas, desde las expresiones textuales de los residentes.

-Categoría *Objetivos de la práctica de residencia*. En ella advertimos, que un grupo considera que la etapa de práctica conlleva un proceso interno de reflexión, algo personal, una toma de conciencia para repensar la actuación profesional desde diferentes dimensiones de la formación docente. Algunas expresiones: *“Reflexionar con la finalidad sobre mi desempeño como practicante”* (AR1). *“Un alto de reflexión en el camino, el cierre a la primera etapa de docencia: la formación. Pretendo ilustrar mi experiencia, tanto en el nivel superior como en el nivel medio para permitirme repensar mi práctica, procurando mejorar los errores, mantener los aciertos y actuar en consecuencia en el futuro desarrollo profesional”* (AR2).

Pero esta reflexión se circunscribe principalmente, como dice Devalle de Rendo (2010) desde la perspectiva del cómo enseñar, y ahí se detienen. En ella, se involucra una etapa de formación buscando intencionalmente hacer significativo lo aprendido para poder enseñar, pero “olvidan” que esa tarea no está divorciada de una realidad contextual que indefectiblemente opera al interior del aula.

Hay otro grupo que si bien consideran la residencia como un espacio de reflexión, de integración teoría-práctica, de aprendizaje, es visto desde la instancia de requisito para la regularización que estipula la cátedra con la que se culminan los estudios de grado y se obtiene el título docente *“ El presente trabajo pretender reflejar la experiencia y el proceso de aprendizaje consecuente, de llevar adelante las actividades propuestas por dicha cátedra”* (AR7) , *“se plantea este informe de practica docente desarrolladas con el fin de no solo cumplir con los requisitos planteados por la cátedra sino hacer un aporte para mejorar en lo posible el desarrollo de la misma en un futuro”* (AR8), remarcando que es la única residente que propone una acción posterior a la reflexión, la de transformación, si bien orientada a la cátedra y no hacia su propia persona.

Además, hay un interés manifiesto en algunos en descubrir sus propias debilidades y fortalezas -categoría que más adelante se trabaja-. Tomemos algunos ejemplos de lo dicho anteriormente que no dista de otras expresiones: *“Reflejar la experiencia de mi*

*práctica en los distintos ámbitos educativos, mis miedos, y mis logros, y por sobre todo la postura adoptada para cada situación, justificada en la propia formación recibida” (AR4).*

Las experiencias a las que hacen referencia se circunscriben al aula, omitiendo el contexto de configuración docente, en el cuestionamiento de “los desafíos que depara el nuevo siglo”, desde un Estado como macroconfigurador. La omisión del contexto de configuración docente, es rescatada solamente por una de las residentes: *”Reflexionar sobre los aspectos macro y micro-políticos de las instituciones educativas, las contradicciones que se generan dentro de las mismas entre teoría y práctica y los desafíos que les depara el nuevo siglo” (... ) (AR5).* Cabe preguntarse entonces: ¿Por qué esta omisión? ¿Es posible que la misma situación de residencia lo lleve al alumno a centrar su atención puntualmente en la práctica en el aula por todo lo que moviliza internamente que le impide ver más allá de lo inmediato? ¿Habrá “fracturas” a lo largo del trayecto de formación, o los modelos de práctica docente internalizados a lo largo de la biografía escolar impiden, de alguna manera, considerar lo más lejano que también es tan cercano y condicionante?

-Categoría *marco teórico* que sustenta las prácticas de residencia. Se logran interesantes síntesis conceptuales resaltando la institución y la práctica docente desde una perspectiva constructivista de actuación profesional. El marco teórico se aborda desde una amplitud que comienza débilmente con lo social en algunos casos y, que va terminando en los planes curriculares de clase, dejando de lado la transversalidad de todo lo que se presenta, con escasas relaciones de inclusión, como por ej, institución-docente-práctica, en un contexto nombrado pero no retomado “a posteriori” en la socialización de las microprácticas. Ejemplo de esto: el AR1 Se refiere a la *educación* como un proceso dinámico entre dos personas que pretende el perfeccionamiento del individuo como tal en el mundo social. También se refiere a la concepción *constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*, de allí habla del docente como función fundamental la de enseñar y la del alumno, la de aprender. De aquí relaciona otro concepto: *currículum* que tiene que ver con la selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar. Otro tema que trata es el de *institución escolar* como espacio físico donde se interactúa. Vuelve para centrarse en la *planificación*: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y evaluación. Agrega el tema de *práctica docente* en una relación interpersonal que comprende varias dimensiones, y para ello toma como referente conceptual a Freire.

El residente AR2 hace referencia a la *institución escolar* donde se desarrollan las prácticas pedagógicas-didácticas, permeadas por una conformación histórica y política. Posee características, objetivos, recursos, estructura, cultura, etc. De allí que hable de *Cultura Institucional*. Hay componentes: *instituido, instituyente institucionalización*. Se refiere a la *práctica docente* como praxis, social, objetiva e intencional con varias dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valorativa.

Una de las alumnas (AR5) hace referencia a la *escuela* dando un concepto de organización de un conjunto de personas que se integran en un sistema social. Tomada desde un nivel micro y macro político. La escuela está frente a desafíos constantes. Para ello es necesario *formar docentes críticos* ante un mundo globalizado donde las nuevas tecnologías son recursos que se incorporan sin que obstaculicen- es lo que se espera el foco de atención: el conocimiento.

Lo colectivo y lo social, lo objetivo y subjetivo aquí se consideran aunque de un modo muy simple y acotado, que solo refleja el haber recurrido a materiales bibliográfico dados a lo largo de la carrera de formación docente en las distintas asignaturas con muy escasa indagación de nuevo material u otro consultado por interés personal, para apoyar o brindar nuevas perspectivas de los temas tratados. En todos los marcos referenciales hay coincidencia de autores y de iguales materiales. Los más destacados: Coll, Pérez Gomez; Ausubel, Vigotsky; Freire; apuntes de cátedra de la práctica de enseñanza; Frigerio, Garay; Antúnez; Fierro y otros; Achilli; Bruner; Diker y Terigi; Dubrof; Giacobbe; Gvirtz. Filmus; Santos Guerra; Hargreaves; Valsecchi; Narodowsky.

Se observa en algunos casos que cuando incorporan pensamientos propios, cuando construyen argumentaciones que escapan al parafraseo de un texto, evidencian contradicciones con el modelo constructivista, todo ello producto de errores de comprensión, por ejemplo: *El constructivismo resta relevancia al para qué (lo objetivos) y al qué? (los contenidos) lo que constituye una de sus principales limitaciones* (AR9); o bien de deficiente información que lleva a confundir este modelo con el crítico, por ejemplo “...rescatar de la práctica nuevas formas que posibiliten la creación de hombres y mujeres nuevos que sostengan como parte sustancial la pedagogía del ejemplo, de la resistencia, de la memoria...” (AR8).

De lo profuso del marco conceptual, poco se retoma para analizar la práctica de residencia, o en algunos casos, se hace con algunas dificultades conceptuales, que no llegan a resolverse durante el lapso que dura la práctica. Entonces, aquí también nos preguntamos: ¿Si siempre buscamos la articulación teoría y práctica, en ese momento

particular, qué la limita? ¿Por qué no logran retomar lo que ellos mismos proponen como marco referencial de sensibilización para la práctica?

Los marcos teóricos se muestran extensos, pero al llegar a la práctica de residencia y analizar la misma, hay una muestra de débil articulación entre ambas categorías - objetivos y marco teórico-. -Categoría que conforma un binomio: *miedos-expectativas* - antes de la práctica de residencia- y *fortalezas-debilidades* -después de la residencia-

Comenzamos por algunas expresiones:

*“Miedos: que no se ajustara el tiempo de duración de la clase con la extensión de los contenidos seleccionados, existiendo la posibilidad de que sobre o bien que no logre darle un cierre a la temática expuesta. Incertidumbre si era capaz de explicar verbalmente un contenido de manera clara y concisa para que me comprendieran. Temor ante la posibilidad de que se produzca en la clase un hecho fuera de lo común que se genere una situación incontrolable. La pérdida de concentración (bloqueo mental). No lograr en el alumno un espíritu crítico y reflexivo. Que no me reconocieran los alumnos como docente por la poca diferencia de edad”(AR5, 7).*

*Debilidades: “falta de capacidad para seleccionar contenido según el tiempo; los objetivos no siempre se logran porque a veces suelen ser muy amplios; falta de organización de los contenidos al inicio de las clases para que los alumno puedan comprender mejor las temáticas. A veces resulta dificultoso llamar la atención a los alumnos” (AR5, 9)*

*Miedos: “no lograr el objetivo propuesto para la clase; no lograr dar el contenido en el tiempo estipulado; imposibilidad para lograr disciplina en la clase” (AR4,7,8)*

*Debilidades: debilidad afectiva, la creatividad (AR9), poca creatividad (AR 7).*

Ante estas revelaciones se desvanece de alguna manera el entender al residente como un futuro “docente de innovación” (Devalle de Rendo, 2010), todos los miedos, angustias debilidades se conjugan en un campo en el que se ejecuta temporalmente una situación en la que se expone a ser observado y evaluado. Esta situación genera aferrarse a modelos de prácticas docentes y pedagógicas tradicionales desde los supuestos ideológicos de la modernidad, que como dice Chapato: “... que siempre implicó el control del tiempo y de los sujetos, pensando como un tiempo homogéneo y manipulable” (2008:13).

Se coincide el dejar de lado la innovación por lo rutinario, la conservación con medidas modernizantes que limitan el cambio, más allá de la buenas intenciones manifiestas en las expectativas. Algunos ejemplos de ellas: *“...culminación de la carrera mediante la implementación de conocimientos adquiridos durante la formación. Lograr transmitir los*

*conocimientos adquiridos generando en los alumnos un aprendizaje significativo (...). Lograr aplicar los conocimientos disciplinares adquiridos en la carrera de formación docente (AR5, 7).*

Al llegar a las fortalezas, estas se concentran en conductas estereotipadas, esperables, controlables, visibles, audibles, abandonando la reflexión teórica previa con la que abren el informe de práctica y que se presenta, como ya de dije, con una amplia compilación conceptual. Algunas expresiones respecto a las fortalezas: *“tono de voz; sólida formación académica; amo la docencia, tengo una postura amplia; me gusta el uso del pizarrón; tengo amplio vocabulario, capacidad para la reflexión crítica” (AR4, 7). “Creatividad para la elaboración de actividades; Buen manejo de tecnologías; capacidad de explicación; manejo de grupo; disposición a oír sugerencias y críticas (AR5).*

Hay dificultades, presentadas como una desafiante tarea para los formadores, de no lograr aún una ruptura epistemológica del “deber ser” normalizador, para transformar esos pasos racionales -dichos en palabras de los alumnos residentes como: adquirir, lograr los objetivos propuestos, en no poder controlar al grupo, etc.-, en procesos internos, subjetivos en la formación de los residentes hacia algunas tendencias, como expresa Davini (1994) que modifiquen sustancialmente las prácticas en enfoques constructivistas o humanistas.

### **Reflexiones Finales**

El plan de estudio o discurso regulativo del Profesorado en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales de la UNRC a pesar de los intentos por apartarse de la tradición educativa que impregnó la década de los 90, no pudo diferenciarse de la misma, la presencia del positivismo, del paradigma de la simplicidad, subyace implícita y explícitamente tanto en los objetivos como en la estructura del mismo, donde la articulación de teoría-práctica es la evidencia más fuerte. Hay un cambio de mirada en el perfil del docente a formar, que esta orientado hacia un paradigma interpretativo-reflexivo.

Esta presencia del modelo positivista está también en los discursos instruccionales de las áreas jurídica y política-social, en contraposición al área pedagógica-didáctica que está desarrollada bajo el modelo interpretativo, con marcada presencia del constructivismo, especialmente en la cátedra de práctica docente, de vital importancia por ser la que marca la habilitación para el ejercicio de la profesión docente.

En el discurso pedagógico que los alumnos han recontextualizado, en el complejo proceso de adquisición, reconversión, aceptaciones y rechazos, y explicitado en los

informes de sus prácticas, encontramos que prima una mirada centrada en el enseñar en el aula. La enseñanza se circunscribe a procesos operativos que conducen al aprendizaje encerrado en el aula, aislándose el docente de su compromiso con la cultura, la sociedad y el Estado (Zuluaga, 2003).

La enseñanza es teoría y práctica, y el anclaje en este último aspecto hace que la parte instrumental-práctica desplace a la teórica reflexiva donde se articula lo teórico, lo conceptual y lo experiencial, transformándose la residencia en un simulacro de práctica. Coexisten distintas tradiciones y tendencias docentes en distintos niveles de expresión y grados de importancia: eficientista, presente en todas las categorías: tradicional, especialmente en los miedos y expectativas; y la hermenéutica-constructivista, en los marcos teóricos. La profundización del análisis de los informes de las prácticas de los residentes nos traerá mayor información sobre esta compleja temática.

### **Aportes de la investigación a la toma de decisiones y a los temas de la región**

Los resultados de esta investigación permitirán elaborar una *agenda horizontal* de la formación docente de grado, donde los distintos discursos pedagógicos que la conforman y las tradiciones y/o tendencias presentes en los mismos, podrán ser reorientados desde el intercambio entre los docentes formadores, los alumnos residentes y los egresados (en instancia próxima de investigación) generándose la transformación curricular del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, que el nuevo contexto político educativo actual demanda.

La apropiación de discursos pedagógicos que permitan cuestionar y modificar la permanencia de la tradición tecnicista en la formación docente por parte de los docentes egresados del Prof. de Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales, impactará en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas de la región, ámbito de influencia de la Universidad de Río Cuarto.

### **Referencias bibliográficas**

- ANIJOVICH,R.; G. CAPPELLETTI; S. MORA y M.J. SABELLI. *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Bs. As. 2009
- BROMBERG, A; E. KIRSANOV y M. LONGUEIRA PUENTE. *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Bonum. Bs. As. 2007
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Editorial Akal. Madrid. 1975
- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.1993

- COX y GYSLING. *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación. Santiago de Chile. 1990.
- CHAPATO, M. E.y A. ERROBIDART (comp.). *Hacerse Docente. Las construcciones identitaria de los profesores en sus inserciones laborales*. Miño y Dávila. Bs. As. 2008.
- DAVINI, M. Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Bs. As. 1995
- DAVINI, M. Cristina. *El currículo de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Davila Editores. Buenos Aires. 1998
- DEVALLE de RENDO, A. *La Formación docente según las representaciones de los futuros maestros*. Lugar. Bs. As. 2010.
- SERRA, C. *El campo de capacitación docente*. Miño y Dávila. Bs. As. 2004
- ZULUAGA y otros. *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia. 2003