

Los procesos de construcción de la identidad docente en situaciones de práctica pre profesional de los estudiantes de los profesorados de la FCEQyN-UNaM.

EJE TEMÁTICO 8: Articulación e integración de las prácticas de docencia, investigación y extensión

Modalidad de trabajo

Reseña de investigación

Oudin, Alicia Mónica¹
Gimenez, María Claudia²

¹ Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, UNaM, Argentina- monicaoudin@gmail.com

² Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, UNaM, Argentina- mcgimenez3107@gmail.com

RESUMEN

La presentación que realizamos a continuación, refiere a una experiencia desarrollada en el marco de la cátedra identidad y profesión docente de cuarto año de los Profesorados en Biología, Física y Matemática, de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Se busca, desde la investigación-acción construir esta experiencia formativa.

Presentaremos los hallazgos más significativos, pero nos centraremos, fundamentalmente, en relatar y analizar lo que llamamos talleres de sistematización de las prácticas pre-profesionales¹.

Estos talleres fueron pensados inicialmente - en tanto se trabajaría con estudiantes del último año de la formación en circunstancias de desarrollar la práctica pre-profesional o "residencia"-, como instancias que habilitaran

otra² posibilidad de retomar información que nos diera cuenta del problema de investigación, es decir los procesos de construcción de la identidad docente en situaciones de práctica pre profesional.

Sin embargo, a poco de iniciarlos y tomar contacto con las estudiantes y la intensidad con que estaban vivenciando la experiencia de las prácticas en las escuelas secundarias, debimos dar otro carácter a dichos encuentros de taller. Comunicamos aquí las referencias teórico-metodológicas, parte del desarrollo de la experiencia de investigación y los hallazgos.

¹ Llamamos, en consonancia con otros autores, prácticas pre-profesionales a las que desarrollan los estudiantes en las circunstancias formativas, más conocidas como "residencia docente" y para diferenciarlas de las laborales profesionales (Giménez - Oudin, 2012)

² Decimos "otra", porque contábamos ya con material recolectado en el contexto de algunas cátedras, incluso desde los primeros años de formación de las estudiantes tales como, autobiografías, narraciones acerca de sus experiencias escolares, sus docentes ideales, etc.

PALABRAS CLAVE: Identidad Docente- Práctica Docente- Investigación Acción Participativa

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de una experiencia que articuló docencia e investigación en el marco de un taller con estudiantes del cuarto año de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Se propuso trabajar los procesos y tensiones en la construcción de la identidad docente.

Para tal fin, se realizó un trabajo acerca de los sentidos constitutivos de las prácticas docentes que tienen los estudiantes, articulando las dimensiones estructurales e institucionales objetivas – históricas- y las significaciones que adquieren las mismas en la consciencia de los estudiantes. Se buscó conocer: ¿Qué relación se observa entre las significaciones de la práctica docente construidas durante las propias biografías y las concepciones pedagógicas de los estudiantes?

Se indagó: ¿Cuáles son las condiciones contextuales de las trayectorias escolares de los estudiantes?, ¿Cuáles son las experiencias vividas en la escuela que los estudiantes consideran significativas?, ¿Qué y cómo se refieren y relatan las experiencias vividas en la escuela, ahora que están en la instancia de Residencia Docente?, ¿Cuáles son las razones que justifican la elección de tales experiencias como significativas?, ¿En qué medida configuran las concepciones de práctica docente que actualmente sostienen?, ¿Qué aprendieron de las mismas?

La investigación tuvo como objetivos generales, conocer y comprender los significados que para las estudiantes tiene la práctica docente a partir de sus propias trayectorias de vida-autobiografías. Y también, revisar y redefinir las concepciones de práctica docente que se sostienen en la institución a fin de incluir en la formación de maestros con marcos referenciales enriquecidos por las autobiografías de los estudiantes, buscando mejorar los procesos de enseñanza.

La investigación nos permitió también conocer la diversidad de trayectorias formativas para repensar la formación docente en el campo de las prácticas y facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes. Tales reconstrucciones fueron elementos que posibilitaron la definición del tema y la problematización en la investigación que realizamos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Elementos teóricos referenciales

Para no abundar, sólo mencionaremos los autores principales desde los que hemos abordado las categorías centrales del proyecto. Así, los análisis han recuperado aportes de las investigaciones de Ana María Zoppi (1998); de Andrea Alliaud (1994 y 2002), de Remedi, Aristi y otros (1988); de Elsie

Rockwell (1995), de José Contreras (1988); de Gloria Edelstein (1995-2011). Liliana Sanjurjo (2009). *La Teoría Social* de Bourdieu (1999), la *Teoría Educativa Crítica* (Carr, W y Kemmis, P: 1988), Tomaz Tadeu da Silva (2000) y “la producción social de la identidad y de la diferencia”, entre otros.

Metodología

La perspectiva teórico-metodológica desde la que se llevó adelante el trabajo fue de corte interpretativo-crítica, con estrategias cuali-cuantitativas de construcción de la información. Sin embargo al incorporar los talleres mencionados, nos fuimos conformando como grupo autorreflexivo y, la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP) fue el giro que tomó el proceso de indagación. En los talleres, trabajamos con quince estudiantes, quienes al momento de desarrollar la investigación, cursaban el cuarto año de formación de los Profesorados.

La referencia teórico-metodológica para esta modalidad de trabajo, recuperó la experiencia del *Taller de educadores* de Achilli (2000) que, entendemos, mantiene una similitud con la IAP. Es una “modalidad de producción de conocimientos cuyos fundamentos se centran en la combinación de una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente” (Achilli, 2000: 58 y 59).

Los hallazgos: Las identidades desde sus autobiografías escolares: tensiones y contradicciones

En sus diarios y autobiografías se advierten narraciones de experiencias escolares atravesadas por sensaciones placenteras, de alegría, de gratificaciones, de momentos felices, en resumen narraciones que dan cuenta de una alta valorización de la escuela.

Las experiencias que se narran como significativas son las relacionadas con: vínculos con maestras y compañeros, festejos escolares y actos patrios, representaciones o participación con distintas modalidades en dichos festejos y conmemoraciones, paseos y viajes escolares, ceremonias de honra a la bandera y elección de abanderados, aptitud y fortaleza de las maestras, como así también de su permanente actitud contenedora. En todo momento se advierten en esas narrativas, la fuerza significativa de la escuela y todo lo que ella representaba para ellas y sus padres. También del honor que representaba ser portador de la enseña nacional. La escuela ha sido para estas familias una institución de jerarquía singular, de vital importancia y sobre la cual se organizaba y giraba la vida familiar (Rockwell 2005). La prolijidad y esmero en los detalles de la indumentaria escolar, sobre todo en los actos escolares, está presente en las narrativas de esas estudiantes, ahora ya docentes, la amabilidad, paciencia y contención de maestras y directivos, son expresiones presentes en esas narrativas.

Sin pretender quitar valor a esas experiencias formativas que describen, advertimos que en esas escrituras autobiográficas, no hay mención a las experiencias de aprendizaje en la escuela, a la enseñanza en el aula, a las formas de transmitir el aprendizaje escolar, a las actividades a realizar en casa o lo que comúnmente se designa como “tareas”, a dificultades o problemas con el aprendizaje

de algunas áreas o disciplinas de conocimiento, a quejas por el excesivo “trabajo” escolar (Ob cit) en síntesis, lo relacionado con el conocimiento. Sobre este aspecto, en más de un caso han elegido incluir en sus autobiografías, sus boletines de calificaciones, sin comentarios, ni apreciaciones acerca de sus contenidos. Más bien se narran experiencias socializadoras, de formación de actitudes y valores que regresan a la memoria en el presente (amor, paciencia, comprensión de las maestras) de cultivo de amistades. En suma, los recuerdos de la escolaridad se caracterizan por destacar lo bueno, lo feliz, lo lindo, lo gratificante de esa experiencia o bien lo contrario si les ha tocado un “mal” maestro: situaciones de discriminación, intolerancia, maltrato, etc.

Los recuerdos de sus trayectorias escolares, reproducen en relatos míticos el lugar simbólico de una escuela contenedora, inclusiva, armoniosa y feliz. La escuela y los maestros de la niñez que se recuperan en el presente, desde la actividad de la memoria, parecieran corresponder a las de sus imágenes idealizadas, enaltecidas y que engrandecen esa escuela y docentes más que recuperar construcciones realistas, complejas y más aproximadas a lo que efectivamente son estas instituciones sociales estatales en las que convergen diferentes actores con intereses comunes la más de las veces, pero que pueden entrar en tensión o conflictividad en algunas ocasiones.

La escuela, en los relatos es la que representa el lugar ideal, el lugar de lo sagrado, la que encarna y práctica los valores más nobles, los valores universales deseables: bondad, cortesía, paciencia, caridad, etc. Estas representaciones idealizadas de la escuela podrían entenderse desde la función instituyente y fuertemente socializadora que caracterizó desde sus orígenes a la institución escolar. Según Dubet (2008) desde este “programa institucional”, la escuela y los maestros estaban investidos de una autoridad que los trascendía porque encarnaban, valores y principios sagrados. Esas imágenes son las que parecen estar presentes en las autobiografías de los estudiantes de los profesados.

Sin embargo, algunas de esas representaciones elaboradas al ingreso de la carrera de profesorado, sufren transformaciones producto de la apropiación de los contenidos teóricos impartidos en los espacios de la formación general y de las prácticas. Las imágenes idealizadas de los docentes y la escuela comienzan a tensionarse a la luz de las reflexiones discutidas desde los referentes teóricos. Comienzan a complejizar sus miradas del fenómeno escolar y de la actividad de la docencia. Comienzan a revisar las propias representaciones y a esbozar inquietudes acerca de las mismas: por qué pienso como pienso, cómo he ido construyendo esas ideas. Las tensiones y contradicciones entre las ideas acuñadas desde el sentido común y los aportes teóricos que intentan fracturarlos, es lo que caracteriza el recorrido en la carrera magisterial.

Es así que en el trayecto formativo, fundamentalmente durante la etapa de las prácticas, las **identidades profesoriales** se van constituyendo en la tensión entre lo ideal, lo real, lo posible y lo deseable. Las experiencias de la práctica pre-profesional, están plagadas de situaciones en las que la mayoría de las veces se activan las huellas configuradas en la escuela, sobre todo a partir de la inmersión en las escuelas co-formadoras.

En resumen, pretendemos destacar el carácter contradictorio, complejo, cambiante y no lineal del

proceso formativo que a veces tensiona, a veces rompe y otras, confirma las ideas y representaciones idealizadas de la actividad docente y de la escuela. Y es interesante cómo a la hora de justificar, argumentar o explicar, se apela a la teoría que favorece la elaboración de discursos críticos y emancipadores y sin embargo, a la hora de retomar para el análisis vivencias significativas de práctica, sobresalen las situaciones ligadas a los afectos, los sentimientos, la necesidad de reconocimiento, de contención, de acompañamiento que destacaron como atributos valorables de sus escuelas transitadas.

Pareciera que la situación compleja y ambigua de la práctica, activa -desde circunstancias experimentadas como dolorosas y angustiantes- las imágenes idealizadas de aquellos educadores/as contenedores/as de la infancia. Algunas de ellas sienten que la institución formadora las ha dejado “a la buena de dios”, así lo expresan:

“Esta última etapa de la carrera no fue como la había imaginado y soñado sino todo lo contrario. Al comienzo fue muy triste y desolador, plagada de angustia y desesperanza”.

“...respecto a la institución formadora no me sorprendió, ya que la exclusión estuvo presente desde el comienzo del año...”

Estas sensaciones de soledad y abandono³ podrían estar referenciadas en las marcas o huellas que dejara la escuela instituyente de la infancia. El declive del “programa institucional” (Dubet 2008), las mutaciones y transformaciones que están experimentando las organizaciones escolares, entrarían en tensión o estarían colisionando con esas huellas del pasado escolar. La demanda a la escuela actual podría entenderse como el resultado del trabajo sobre ellas, de dicho programa y de su eficaz fuerza instituyente. En tanto los reclamos están dirigidos a la institución formadora y en ningún caso a las escuelas co-formadoras, en las que aún ese “programa institucional” conserva algo del pasado. Todo lo cual estaría indicando que el trabajo formativo para producir rupturas precederías con esas construcciones idealizadas del propio pasado escolar, activadas en el trayecto de la práctica, no estaría produciendo resultados suficientemente exitosos.

Los Talleres: una reflexión sobre el valor de esta práctica.

En adelante nos detendremos en lo que queremos centralizar en esta propuesta, porque pensamos puede ser una orientación didáctica de interesante incidencia en el proceso de formación de estudiantes en circunstancias de su práctica pre-profesional y, son de los talleres de identidad docente y su importancia.

Al margen del valor teórico señalado y de todas las referencias bibliográficas que dan cuenta del valor potencial de esta práctica, hay aspectos que deseamos destacar y que emergieron de los procesos de autorreflexión de los mismos talleres en los que estábamos comprometidas. En resumen de los aprendizajes experimentados como docentes en esas circunstancias de IAP y que enfatizamos a continuación.

³ Sensaciones relacionadas, también, con los intensos significados de la situación de práctica pre-profesional, que intentaremos explicar en el apartado siguiente.

En primer lugar, advertimos que los profesores de los estudiantes en circunstancias de práctica pre-profesional, no logramos dimensionar el significado de esa experiencia para nuestros alumnos. Es probable que en tiempos y espacios, nos encontremos muy alejados de esa circunstancia por la que pasamos oportunamente y hayamos olvidado lo vivido o bien ha sido una experiencia poco reflexionada en su momento, de la cual no extrajimos aprendizajes que nos permitan “ponernos en los zapatos” de nuestros practicantes en la actualidad.

En el caso presentado y cuando decimos que debimos dar un giro a los procesos de investigación al iniciar los talleres, el giro vino dado justamente cuando nos propusimos dar prioridad a la voz de los estudiantes. Escucharlos/as, darles la palabra, poner atención a sus expresiones, intentar colocarnos en la misma sintonía que ellas, comprenderlas en el más amplio sentido, nos permitió *escuchar* más allá de lo que decían, lo que estaban experimentando.

En relación a lo que venimos señalando y en segundo lugar, aunque bien podría estar en el primer punto, destacamos el alto significado que tiene la práctica pre-profesional para los estudiantes. Toda la bibliografía sumamente valiosa y pertinente al respecto, podríamos decir que se marchita cuando nos proponemos “escuchar en profundidad” los relatos de la experiencia de los estudiantes. Intentaremos explicar algunas de las razones de este alto significado. Desde la literatura sobre el practicante y de otras de orden más antropológico, entendemos que se trata de una situación de liminaridad, de crisis, que conduce necesariamente a lo que en la jerga antropológica llaman rituales de pasaje. La situación de liminaridad o de crisis da cuenta de un momento en el que no se es ni una cosa ni otra; de un estado de desequilibrio en el que lo que me daba identidad está en crisis, está en entredicho y no logro vislumbrar lo que seré; de un momento crítico en el que no se es nada, ni lo anterior ni lo nuevo. En las sociedades de organización más simple, los rituales de pasaje venían a cumplir con una importante función en algunas circunstancias de la vida tribal, por ejemplo en el paso de la niñez a la adultez en las que los rituales cumplían funciones instituyentes, decretaban esos pasajes.

Análogamente nuestros estudiantes de profesorado, pasan mediante la práctica pre-profesional de estudiantes a profesores. Pero esa situación de la práctica, es de crisis, es de liminaridad y los sentimientos, sensaciones, vivencias, experiencias de ese momento, están teñidos de todo lo que significa en términos de ambigüedad, de vacío, de incertidumbre, de dilema, de desequilibrio, etc. A lo que habría que agregar, además, la duda respecto de si renaceré profesor o volveré al estatuto anterior de estudiante.

En nuestro caso además se agregaba otro aspecto que complejizaba este momento y era que ese grupo tenía una composición particular. Todos eran alumnos en el cuarto año de formación, sin embargo, al momento de iniciar los Talleres, algunos habían comenzado la práctica por cumplir con los requisitos exigibles para ello y otros estaban “peleando” por hacerla, aduciendo que la documentación sobre correlatividades y reglamentos de práctica también las habilitaban. De todas maneras esta diferencia entre *las que llegaron derecho*, como las llamamos, y *las que llegaron por derecho*, no facilitaba el desarrollo del Taller en tanto se miraban con cierta desconfianza.

El darles la voz permitió poner sobre la mesa todas esas diferencias que, inicialmente, obturaban las posibilidades de construcción de aprendizajes en el Taller.

En resumen, lo que hicimos desde una concepción de aprendizaje basado en el trabajo colaborativo, colectivo, que buscaba en todo momento, integrar la teoría y la práctica, fue concretar doce (12) reuniones de trabajo de dos horas de duración cada encuentro. Los primeros más dedicados a dejar fluir sus “problemas”, angustias, sufrimientos. Los registros que las docentes realizábamos de cada evento eran sometidos a análisis y reflexión a partir de lo cual surgía la propuesta de trabajo siguiente. Así, fuimos combinando momentos de narración oral, de narración escrita, de análisis de dichas narrativas en las que emergían las huellas de la experiencia escolar pasada, lecturas de investigaciones, que obraban de referencias teóricas y posibilitaban avances en los procesos autorreflexivos. Desplegamos también momentos de lectura colectiva que favorecieron la desnaturalización de los procesos de escolarización y la formación reflexiva, a partir de la sistemática revisión de las propias huellas escolares.

Posteriormente, en los momentos de Taller, concretamos el planteamiento y posterior análisis de las situaciones problemáticas de las prácticas docente, su revisión y, la producción colectiva de conocimientos en torno a dichas prácticas.

En resumen y para finalizar, los dos aspectos señalados, cuales son los intensos sentimientos de ambigüedad experimentados por los practicantes y por otro, la insuficiente dimensión que los docentes otorgamos a esa experiencia, resultan en circunstancias complejas y dolorosas para los estudiantes. Entendemos que es posible canalizar ese malestar en instancias o espacios de contención, de catarsis, de discusiones, de lectura, de análisis, etc. de dicha experiencia. En otras palabras, propiciar mediante los Talleres, el paso o el ritual de pasaje, el tránsito reflexivo por la situación de liminaridad y crisis. Promover, decretar, desde los talleres, la nueva identidad magisterial y convertir a dichos espacios en instancias instituyentes de lo que en breve serán: profesores/educadores.

3. CONCLUSIONES

Para finalizar, esbozaremos algunas conclusiones acerca de los procesos de constitución de identidad en los estudiantes de los profesorados de la FCEQyN-UNaM.

- Tensiones y contradicciones continuas con las huellas de la escuela y todo lo que de ella ha estado presente durante su experiencia formativa: continuidades y rupturas con algunas marcas.
- Lugar preeminente del conocimiento. A diferencia del vacío o ausencia en sus relatos autobiográficos, hacia la finalización de la carrera, la presencia de lo que constituye la razón de ser de la tarea docente, es muy fuerte en sus discursos y reflexiones. La identidad

profesoral, para estos estudiantes, se caracteriza por el trabajo con el conocimiento.

- En cuanto a las demás dimensiones de la institución educativa, es posible hipotetizar que mantienen las construcciones generadas en sus primeras experiencias escolares. No aparecen reflexiones ni representaciones de otra forma escolar en tiempos, agrupamientos, espacios, jerarquías, modos de comunicación y relación entre los diferentes actores, etc.
- En algunos de ellos, se advierten tensiones en cuanto a reconocer que la práctica docente es una práctica política. Aun así les cuesta asumir y aceptar la dimensión política de la actividad docente.
- Hay otro grupo que acentúa el carácter profesional y profesionalizante de la tarea docente más que su función política. Esta representación, podría estar indicando algunas rupturas con el docente de su biografía escolar, con la imagen idílica y casi sagrada del docente de “antes”.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. L. (1986). *La Práctica Docente: Una Interpretación Desde Los Saberes Del Maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales. Rosario: Cricso y Facultad de Humanidades y Artes. Universidad de Rosario.

Achilli, E. L. (1996). *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Alliaud, A. (2002). “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”. En: Davini Ma. Cristina (Coord) *De aprendices y maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers editores.

Alliaud, A y Duzchatzky, L. (comp) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina: IIICE, Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Carr W. y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Dubet, F. (2008) “El declive y las mutaciones de las instituciones” en Jociles y Franzé *¿Es La Escuela El Problema? Perspectivas Socio antropológicas de Etnografía y Educación* Madrid: Trotta (pp. 217-238)

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes E Imaginación. Iniciación A La Docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gimenez, M. C. y Oudin, A. M. (2012) *Identidad y práctica*. Informe final del Proyecto del mismo nombre. Código

16/Q437. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad Nacional de Misiones. Inédito.

Gimeno Sacristán, J. (1992). "Profesionalización Docente Y Cambio Educativo". En: Alliaud A. y Duschatzky L.(Comp.) *Maestros, Formación, Práctica Y Transformación Escolar* (pp.113-144). Buenos Aires, Argentina: IICE UBA- Miño Y Dávila.

Remedi, E. et al. (1988). *La Identidad De Una Actividad: Ser Maestro*. PP 5-42 En: Temas Universitarios. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana. DIE- CINVESTAV-IPN. Unidad Xochimilco. pp 5-42.

Rockwell, E. (2005). "De huellas bardas y veredas" En Rockwell *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica. pp 13-57

Sanjurjo, L. (Coord) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Zoppi, A. M. (1998). *Procesos de producción de innovaciones curriculares. La construcción social de La profesionalidad docente*. PROINC. San Salvador Jujuy, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.