

La práctica en acción: saberes, tiempos y espacios. Profesorado en Historia

Reseñas n° 15
[pág. 1-21]
Recibido: 02/11/16
Aceptado: 07/06/17
ISSN-L N° 1668-8864

Irma Rosso^{*}
María T Alcalá[†]

Resumen

Usualmente circunscribimos el tiempo de la práctica en la formación inicial de profesores a la etapa próxima del egreso de los estudiantes. En esas circunstancias los alumnos “mutan” de estudiantes a enseñantes en un corto período de tiempo. Este nuevo rol, se sitúa en un espacio diferente y menos conocido al que estaban habituados y con normativas un tanto más rigurosas “que deben cumplir”. Es decir, un cúmulo de elementos y situaciones diversas y particulares que requiere de nuevas lecturas.

En el marco de esta nueva situación y nuevo rol, se entrecruzan en un proceso “acrisolado” la socialización, el conocimiento de la disciplina, las estrategias docentes y de adaptación que van conformando la identidad profesional. Identidad que se construye individual y colectivamente, en

^{*} Profesora Titular de la cátedra Didáctica Específica en Historia y Pasantías. Dpto. de Historia Facultad de Humanidades UNNE. rossocuqui@gmail.com

[†] Profesora Titular de la cátedra Didáctica General. Dpto. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades UNNE. mtalcala@gmail.com

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

una trama intersubjetiva de relaciones con colegas, alumnos, instituciones y formas de actuar diaria, que generan prácticas que se van arraigando y terminan conformando normas incuestionables que se deben cumplir.

Palabras clave:

Inicio de la docencia, practicum, novatos, identidad profesional, proceso de adaptación.

Abstract

Usually we circumscribe the time of the practice in the initial formation of teachers to the next stage of the students' graduation. In such circumstances students "mutate" from students to teachers in a short period of time. This new role is located in a different space and less known to those who were accustomed and with somewhat more stringent regulations "that must comply." That is, a cluster of elements and situations diverse and particular that requires new readings.

Within the framework of this new situation and new role, socialization, knowledge of the discipline, the teaching strategies and adaptation that are shaping the professional identity are intertwined in a process "acculturated". Identity that is built individually and collectively, in an intersubjective network of relationships with colleagues, students, institutions and daily activities that generate practices that are rooted and end up forming unquestionable standards that must be met

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Keywords:

Beginning of teaching, practicum, novices, professional identity, adaptation proces.

Las primeras prácticas de los profesores en Historia

Presentamos en este artículo, las primeras conclusiones que se corresponden con un plan de investigación -en ejecución- sobre la problemática de la formación docente cuyo punto crítico se manifiesta en el momento de realizar la práctica docente. Investigación que se ejecuta dentro de los proyectos aprobados por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste y se aplica en el marco de las cátedras Didácticas Específicas de los profesorados de Historia y Geografía.

El tiempo de la práctica lo circunscribimos al inicio de la profesión, en que los cursantes de la carrera del profesorado en Historia, próximos a graduarse y los egresados noveles docentes, “trocan” en un corto período de tiempo el rol de estudiantes por, el opuesto, ser enseñantes.

Este rol, lo desempeñan en un nuevo espacio, totalmente diferente y desconocido al que estaban habituados; con relaciones interpersonales distintas (con los alumnos y autoridades) y similares (con pares -docentes-); con normativas rigurosas que se deben cumplir. Es decir, un cúmulo de elementos que conforman una situación particular, es el conocimiento situacional o conocimiento cotidiano de las escuelas (Rockwell, 2000, p.34) y la necesaria adaptación al mismo en la que entran en juego el conocimiento científico, con el cotidiano y los sentimientos.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

En el marco de esta nueva situación y nuevo rol se entrecruzan en un proceso “acrisolado” la socialización, el conocimiento de la disciplina, las estrategias docentes y de adaptación que van conformando la identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2008, p.36). Identidad que se construye individual y colectivamente, en una trama intersubjetiva de relaciones con colegas, alumnos, instituciones y formas de actuar diaria, que generan prácticas arraigadas, como normas incuestionables que se deben cumplir, pero también los aportes que establecen y desean los “nuevos” pasantes y docentes novatos. Quienes son el punto de convergencia de todas las miradas, sufren una suerte de valoración de su actuar, por parte de los otros actores de la comunidad educativa, valoración que no siempre es conocida por los noales y pasantes.

De esta manera los principiantes y los alumnos- pasantes, transitan por un período complejo de “críticas” y acomodamiento en que lo personal se mezcla con los saberes adquiridos en su formación.

Considerar las primeras prácticas como foco de análisis, permitió la reflexión y crítica del “saber hacer” en relación directa con la formación recibida. En la misma línea de análisis se enmarcan las actividades que demanda la última asignatura que cursan los estudiantes del profesorado, es decir la cátedra de Didáctica Específica en Historia y Pasantía. En este espacio se prescribe que los cursantes deben realizar observaciones de clases -desarrolladas por profesores en Historia-, en instituciones educativas de los niveles secundario y terciario.

Las observaciones, pasivas (no participativas), permiten a los sujetos, analizar los estilos de enseñanza, las corrientes historiográficas utilizadas, el manejo del material didáctico y

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

las conductas de los alumnos con respecto a los contenidos de la disciplina. Como así también se toma en cuenta la participación en clase, las opiniones de la materia; de este modo caracterizan y se familiarizan con el contexto en el que estarán ejerciendo la profesión.

El proceso de observación de clases, les aporta un significado nuevo y problemático a los alumnos-pasantes; porque se proyectan como futuros docentes, a vivir una situación similar, en un momento muy cercano y, surgen las dudas, los miedos y la autorreflexión; que los lleva a preguntarse: ¿estoy en condiciones de afrontar esta realidad?, la respuesta se relaciona en forma directa con la formación que han recibido.

Reflexiones que al momento de hacerse cargo de los cursos y comenzar las prácticas docentes, se convierten en cuestiones problemáticas e inician el análisis crítico de su formación y autoformación.

A raíz de estas cuestiones, se inició el proceso de análisis, para determinar cuáles son los requerimientos de los alumnos-pasantes. Motivos por los cuales se les solicita, en primera instancia y de acuerdo con la reglamentación vigente la elaboración de un diario de itinerancia, que debe comenzar con la autobiografía del estudiante universitario y continuar con “el seguimiento” de la formación que reciben. Se les solicitó autorización para realizar un análisis en profundidad de sus diarios, todos los estudiantes accedieron a entregar sus diarios y colaborar en la investigación.

En primera instancia se realizó una lectura y categorización de las mismas, proceso enriquecedor que se realizó en el curso con la presencia de todo el grupo; se pasó luego a aplicar los criterios sobre la naturaleza de los aprendizajes profesionales

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

(Porlan y Rivero, 1989, p.59); modelos centrados en la adquisición, es decir en la adquisición del conocimiento y los modos de razonar de la ciencia; en procesos prácticos, es el caso de aprendizaje centrado en la práctica misma; y en el análisis de lo académico, es el análisis de las observaciones en campo y el estudio de caso. Los primeros resultados son los que se presentan en este trabajo.

La práctica y la formación docente, desde las reflexiones de los sujetos

Como se estableció, el centro de los planteos es “la formación docente” porque el estudiante al cursar su último año de la carrera y comenzar con sus prácticas (pasantías) profesionales no saben cómo afrontar ciertas situaciones, por ejemplo cómo “bajar a los alumnos de nivel secundario todo lo que han aprendido en la facultad” leamos algunos testimonios, de sus diarios de itinerancia:

“En lo personal considero que la formación recibida en la facultad desde el aspecto propio de la disciplina historia fue muy bueno y completo. Esto lo puedo afirmar con certeza, debido que a través del cursado de las diferentes materias propias de la disciplina y del aprendizaje fue excelente llegando a cumplir con los objetivos y con mis expectativas, sin embargo, me animo a decir que, en cuanto a esta formación considero que sobre el aspecto del rol docente no considero que tenga una formación completa, ya que pienso y de hecho no estaría en una posición segura de afirmar que en el aspecto didáctico de mi formación sea todo completo o la adecuada”(Alumno 1)

La cita precedente, es el inicio de un diario de itinerancia de un estudiante del quinto nivel de la carrera, que cursa la Didáctica Específica y Pasantía, en la universidad. La selección del

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

párrafo demuestra el sentir y vivir de los alumnos al momento de iniciar su práctica profesional o pasantías.

En esta primera reflexión, el alumno-pasante señala claramente que la formación docente que ha recibido, de acuerdo con el marco de referencia propuesto por Develay (1994) citado por Porlan y Rivero (1998) está centrada en la adquisición de los modos de razonar de la disciplina; en tanto que autores como Porlan y Rivero(1998), descartan el término usado por Develay y prefieren denominar modelo centrado en los contenidos profesionales (científicos y pedagógicos) vistos desde una perspectiva teórica. De acuerdo con Pérez Gómez (1992) citado por Porlan y Rivero (1998) es un modelo academicista tradicional, que pone el acento en el “proceso de transmisión de conocimientos”, que concibe al docente como un especialista en los contenidos disciplinares que los tiene que transmitir en clase, es enciclopedista, porque concibe un modelo de profesor, que se basa en la idea de cantidad de contenidos temáticos que se enseñan y aprendan los alumnos; cuanto mayor es la cantidad de conocimientos significa, no es sólo excelencia, sino es ser buen docente. De acuerdo con esta perspectiva, se considera que el buen docente es quien posee un dominio preciso de la disciplina en el sentido de manejar datos, hechos y fechas, que le permitirán transmitirlos fehacientemente a los alumnos; es decir, cuanto mayor conocimiento disciplinar posea un docente, podrá ejercer mejor su práctica profesional. Por lo tanto se considera que el ejercicio de la docencia pasa exclusivamente por el conocimiento de “la materia” que conlleva de manera inherente saber transmitirlo.

Por lo tanto, de acuerdo con este modelo centrado en la adquisición de los conocimientos, la concepción de enseñar, es

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

transmitir a otros (alumnos) para que aprendan los conocimientos, desarrollados de acuerdo con fundamentos científicos y lógicos preestablecidos y sólo deben memorizarlos. El dominio de la disciplina es la condición necesaria y suficiente en la formación docente, porque ésta determina su desempeño como buen profesor. Así, la perspectiva academicista no otorga valor relevante a la formación en el área pedagógica, porque al dominar a disciplina no se necesita ninguna otra formación para enseñarla.

Sin embargo, en algunos casos, los docentes pueden apelar a un modelo academicista pero comprensivo, lo que significa enseñar los procedimientos análisis y la efectividad de los resultados usados en la investigación, en este caso estaríamos ante un docente que conoce los contenidos, pero también, comprende y enseña la estructura epistemológica de su ciencia y las dimensiones didácticas (Shulman, 1989), (Porlan y Rivero, 1998, p.17). Es el caso de los aprendizajes logrados por el siguiente estudiante que se corrobora también en otros.

"Pero sobre todo ver como el profesor daba sus clases, qué decía, qué le gustaba, qué no, y de esa forma me iba formando; porque a veces nos explicaban, cómo se generaba el conocimiento en Historia"...(Alumno 3)

Otros diarios de itinerancia corroboran este pensamiento del estudiante registrado como tres. La alumna (identificada como dos) escribe:

"Es cierto que la formación que recibimos en la universidad es buena y muy diferente a la que podríamos obtener en otros lugares, pero la misma sólo se aboca a formar profesionales/especialistas en la disciplina, pero no así como docente; ya que esa formación recién la estoy obteniendo ahora. La afirmación que la formación recibida

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

no colmó mis expectativas, es justamente por eso, porque al día de hoy me considero una `especialista` o conocedora de la disciplina, pero aun no puedo llegar a afirmar que soy docente, porque todavía no encontré la forma, y tampoco en las materias del `área de formación docente` me orientaron a encontrar la manera de bajar mi formación disciplinar al aula y saber adecuarla a los alumnos”
(Alumna 2)

En el caso de estos dos primeros estudiantes, cuestionan la carencia del conocimiento situacional (Rockwell, 2000, p.34) que se estructura en torno al interés de conocer una situación o realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto (alumno-pasante). Es el contexto que rodea al practicante, es lo que está alrededor de él pero, que lo incluye también a él y se perfila en el conjunto de relaciones interpersonales que establecen.

El conocimiento situacional, conocimiento que, los alumnos-pasantes reclaman, es el conocimiento que no imparte el nivel superior, podríamos decir, que es el saber estar y actuar; es lo que se experimenta, lo que se vive, en otros niveles de enseñanza.

La realidad los supera, porque caen en la cuenta que todo lo que aprendieron, el bagaje de conocimientos académicos lo deben transponer (la transposición didáctica entra en juego y genera crisis), y deben lograr que un grupo de adolescentes, comprendan lo que enseñan, con el agravante de que aprendan.

Las instituciones de formación docente, no desconocen el campo laboral de sus egresados y establecen en sus planes de estudio, disciplinas que analizan específicamente la realidad del nivel secundario y cómo realizar la transposición didáctica de los conocimientos adquiridos durante la formación docente. Las materias que se ocupan de este campo son las

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

psicopedagógicas, que ofrecen y enseñan teorías sobre las características psicológicas de los adolescentes, sus conductas, cómo generan el conocimiento, cómo enseñar. Sin embargo la realidad escolar pasa a ser significativa al momento de ejercer la profesión, se presenta con características diferentes, porque el cúmulo de acciones que se generan en las interrelaciones personales son variadas y difieren de una institución a otra además, no todas están previstas por las teorías.

En el conocimiento situacional hay una ruptura epistemológica (Rockwell, 1982) con respecto al conocimiento científico academicista que poseen los estudiantes universitarios y conlleva a la comprensión de la realidad.

La situación de enseñar la disciplina o la forma de presentar los contenidos de Historia, disciplina que la conocen perfectamente, es lo que falla, cómo transmitir los contenidos temáticos, o conceptuales genera dudas, porque es tal la cantidad de contenidos que poseen que se les dificulta realizar una selección de contenidos. Otro de los problemas que se le presenta a los principiantes es que, los Diseños curriculares determinan temáticas que no respetan la epistemología de la disciplina, como por ejemplo la inclusión de historia regional, inserta en el desarrollo de Historia moderna o contemporánea, generando anacronismos, porque se deben desarrollar temas sobre los pueblos nativos que no se corresponden sincrónicamente, con historia moderna o contemporánea. Los principiantes suman a esta situación curricular, referentes a las relaciones interpersonales alumno-alumno; alumnos-docente. Un diario relata:

"El principal problema, creo yo...que pudimos observar es que el contexto social de los alumnos muchas veces está azotado por el problema de las drogas, alcohol y la violencia, básicamente y

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

aunque nos cueste aceptar, es una realidad que, lamentablemente, lo sé por otros compañeros que ya están ejerciendo la docencia, nos castiga cada vez más!" (Alumno 6)

Esta carencia de conocimiento situacional es lo que reconocen estos estudiantes y los desconcierta provocando miedo, incertidumbres y dudas.

La estudiante número dos, continúa en su diario reflexionando, de la siguiente manera:

"La experiencia obtenida en la observación de clases en el nivel medio puedo llegar a decir que como necesidad, tengo muchas y todas o en su mayoría relacionadas a falta de conocimiento sobre el quehacer docente, mi vida después de la universidad resulta incierta a causa de la carencia de pasos a seguir una vez obtenido el título, cómo hacer para iniciarme en el mundo laboral"... (Alumna 2)

Continuando con la lectura de las reflexiones de los estudiantes, el número tres inició su diario de itinerancia, de esta manera:

"De acuerdo a la experiencia en la facultad es muy poco lo que puedo rescatar o salvar de mi formación docente. Pero también debo aclarar que a esta altura de mi carrera lo que más me interesaba cuando cursé de 1° a 4° nivel era sacar materias, pero sobre todo ver como el profesor daba sus clases, qué decía, qué le gustaba, qué no, y de esa forma me iba formando.... Hago esta aclaración, porque en clase, había manifestado que recibí muy poco para mi formación como docente, fue más cargarnos de contenidos, afianzando de alguna manera esa idea de 'el profesor de historia lo sabe todo'.

Tal vez si busco en mis recuerdos algo en estos cuatro años de cursado debe haber para mi formación docente, ejemplo de docentes. Mientras tanto se pueden rescatar muy pequeñas cosas, que me parecen pocas si tengo en cuenta que en un futuro nosotros nos dedicaremos a la docencia." (Alumno 3)

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

En este último párrafo, el estudiante considera su formación como modelo centrado en proceso, porque considera que sus docentes le enseñaron los conocimientos disciplinares, pero también le ofrecieron las habilidades necesarias para enseñar. Esta interpretación se enmarcaría dentro del modelo academicista comprensivo, explicitado anteriormente. Si bien valora lo que le han brindado, considera que en relación a la cantidad de contenidos de Historia, lo aportado para ejercer la docencia es escaso.

Es interesante la autorreflexión de la estudiante número cuatro:

"El transcurso de estos años en la facultad fue de aprendizaje muy diverso. Si solamente considero lo estrictamente académico puedo decir que recibí una formación tanto en la especialidad de Historia y otra en la pedagógica. Si bien cada una de ellas pueden tener sus críticas, también de esas mismas críticas que fueron surgiendo en el transcurso de mi vida universitaria forman parte de mi formación. Siguiendo el concepto de formación de Ferry fue un proceso de transformación en mí para llegar a desempeñarme como docente. En esta transformación que se fue dando considero que todavía hay más para aprender y creo que a lo largo de mi vida voy a seguir aprendiendo, si bien anteriormente resalte (sic) la educación formal, también la vida en la universidad me marcó para ser una docente excelente."(Alumna 4)

En el análisis de este testimonio, rescatamos el valor que la estudiante le da a su formación y en ella, el papel que jugó su vida en la universidad. Reconoce que el conocimiento que se transmite, no es sólo académico, sino social, cultural; el conocimiento se transforma en la realidad del sujeto. La estudiante se aventura a proyectar su accionar fuera del ámbito universitario, es decir, como ella misma lo establece y cita a Ferry, reflexiona sobre su autoformación, con una predisposición a continuar formándose de acuerdo con el contexto que vivirá.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

En relación con el modelo centrado en procesos, transcribimos toda la primera parte del diario de la alumna, catalogada como número cinco:

“Personalmente considero que la facultad me brindó alto contenido disciplinar, que las diferentes materias de la carrera del profesorado en Historia, nos mostraron diferentes ópticas sobre la Historia y distintas formas de análisis. Generalmente toda esta formación apuntaba a una excelencia académica.

En lo que respecta a las materias pedagógicas que eran interdisciplinarias, al no ser específicas de nuestra disciplina; nos abrieron un espacio para el conocimiento del “mundo escolar”; pero tal vez no cumplieron con algunas expectativas que teníamos sobre las mismas, porque fue mucha teoría y poca práctica”... Recién con el cursado de esta cátedra pudimos ponernos en contacto el aspecto “cómo” (sic enseñar Historia; nos brinda espacios de reflexión constante sobre nuestros presupuestos y los pone en inevitables situaciones de toma de decisiones”. (Alumna 5)

En este caso, en parte sería un modelo centrado en procesos, consideramos en parte, porque como afirma la estudiante falta la práctica en el transcurso de la carrera, porque se ofrecen y analizan en teoría recursos para resolver problemas, pero los estudiantes no los experimentan. Para el autor Pérez Gómez (1992) citado por Porlan y Rivero (1998), sería la perspectiva técnica. Se corresponde con una imagen de la enseñanza como actividad rigurosa, es una ciencia aplicada que tiene como fin garantizar una enseñanza de calidad. Estaríamos ante un modelo en que predomina la racionalidad técnica, la teoría que profesan y teoría del uso: Schön, (1983) citado por Brockbank y McGill (2008) según la cual la teoría dirige la práctica. Práctica que se materializa en la “última materia que cursa: Didáctica Específica y Pasantía”, en que se concibe la necesidad de conocer la teoría, pero fundamentalmente cotejarla y llevarla a la realidad del aula.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Este modelo, se manifiesta, en el diario de itinerancia del alumno número seis, quien opinó de la siguiente manera:

“En cuanto a formación como docente a lo largo de la carrera me han dado una base sólida en lo disciplinar. En cuanto a lo práctico (es decir lo meramente relacionado con el ámbito de la docencia) me han brindado sólo algunas herramientas que son más que nada teóricas –como lo pedagógico y lo cognitivo del adolescente. Las teorías son muy importante, pero creo que cuando, nos introducimos en la práctica, o sea, el aula nos muestra una realidad totalmente diferente.

En cuanto al problema que yo veo es que muchas veces la teoría nos muestra una cosa, y que la realidad es completamente diferente. De la teoría considero que si bien nos sirve como marco de referencia, la propia práctica, en este caso las observaciones de clases, nos dan otro panorama, que en realidad viene a enriquecer quizás más de lo que podemos aprender en la teoría.” (Alumno 6)

En este caso, estaríamos ante la presencia de un modelo centrado en el análisis. Es decir, el aprendizaje cobra sentido cuando se vincula lo teórico con la capacidad de observar y analizar situaciones escolares a través de las observaciones de clases y de las discusiones sobre la realidad de cada una de las instituciones observadas, se realiza una aproximación a la realidad que los futuros docentes vivirán en su práctica profesional.

Se consideran modelos centrados en la reflexión, indagación e investigación profesional (Porlan y Rivero, 1998, p.16) son modelos que se trata de articular el saber o conocimiento formalizado (teórico) con el saber hacer y estar profesional, lo que Demailly (1991) citado por Porlan y Rivero (1998) denomina modelos interactivo reflexivo; sería un modelo práctico.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Con respecto a este último modelo, es el que reclaman los alumnos, porque como lo manifiestan en las narraciones de sus diarios, la relación teoría-práctica la vivencian recién en la última cátedra que cursan; es decir que transitaron cuatro años por la teoría y en un año deben llevar a la práctica el ejercicio de su formación a una realidad que desconocen. Así relatan en sus diarios las alumnas número siete y ocho:

“Considero que mi formación docente en la universidad fue bastante completa a nivel teórico, tanto en lo pedagógico específicamente como a lo disciplinar teniendo en cuenta los contenidos que voy a enseñar.

Sin embargo, creo que en las cuestiones prácticas, desde mi experiencia personal fue muy reducida y se limitó a la aplicación de la teoría a cuestiones formales e ideales muchas veces.

Considero que es necesario trabajar más sobre estrategias o situaciones que apunten a la realidad, aun cuando no implique la práctica en el aula directamente.

A pesar de que considero que la formación no es sólo producto de la carrera universitaria, creo que hubiese sido útil trabajar a lo largo de la carrera no sólo analizando casos en base a la teoría, sino en la elaboración de propuestas y estrategias tomando a la teoría como herramienta; tener en cuenta las ventajas y desventajas de cada propuesta, las posibilidades de aplicación, las necesidades, las distintas realidades que podemos llegar a enfrentar.” (Alumna 7)

En el diario de itinerancia de otra estudiante leemos:

“El problema que me planteo es que nunca trabajé con alumnos, puedo imaginarme como son o pensar en los alumnos de la clase observada que eran bastantes participativos, pero no puedo saber cómo serán en general en otras instituciones.

En cuanto a la formación creo que la cátedra Didáctica I, fue introductoria en muchos aspecto pero no fue suficiente para mi formación como docente, considero que en la cátedra didáctica y pasantía específica (sic) estamos conjugando nuestros conocimientos epistemológicos con los didácticos, que considero es lo que más me falta.” (Alumna 8)

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Los testimonios de los estudiantes del último nivel de la carrera del profesorado, manifiestan y fundamentan sus temores y cuestionan la formación que como Profesores en Historia han recibido; reconocen que culmina su carrera, pero se les dificulta el ejercicio de la profesión.

Las opiniones de los estudiantes, vertidas en el párrafo anterior, no es privativa de una cohorte porque, ellos mismos corroboran sus perspectivas de reflexiones, cuando entrevistan a los docentes en ejercicio -de los cursos en que realizaran la pasantía-, quienes les responden que vivieron momentos semejantes, en sus inicios, comentándoles sus recuerdos y temores, cuando se encontraron solos frente a un curso. De esta manera se, instala un imaginario sobre el ejercicio de la docencia que se adquiere sólo con la experiencia y que la teoría no colabora en la resolución de los problemas.

Conclusión para seguir pensando los desafíos de las primeras prácticas

Este trabajo con los estudiantes-pasantes, tuvo como propósito integrarlos en una investigación participativa para que en una tarea de análisis conjunto, exista un proceso de crítica y aportes al trayecto de formación que ofrece la institución. Se estableció como objetivos prioritarios propiciar la reflexión sobre: a) la autoformación; b) el espacio y c) el tiempo.

En el primer caso, como ciertos estudiantes reconocen que formarse es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, para lo cual se apela de la búsqueda de los medios, de medios que ofrecen las instituciones o bien que uno mismo se procura. Para lo cual se tomó el modelo de

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

formación centrado en el análisis, este modelo se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de las vivencias que experimenta, y que consiste en un trabajo de "deestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad".

De esta manera los siguientes puntos el "espacio y tiempo de formación" encierran, en este momento final de la carrera, el movimiento relacional e interactivo entre el "espacio transicional" † y el "tiempo vivido" § El primero, permite reconocer y aceptar la diversidad, diferenciando lo imaginado, lo deseado y la realidad y, el segundo, a través de la experiencia grupal establecer los aportes de la subjetividad en relación con lo intersubjetivo (el grupo).

Esto significa, construir y reconstruir ese espacio y tiempo de la formación como momentos que generan cambios, para que alumnos- pasantes y el equipo de cátedra logren establecer nuevos planteos con sus respectivas propuestas de trabajo, como así también que seleccionen variables sobre la dinámica y los posibles resultados de las Prácticas de la Enseñanza. En esa selección se debe considerar lo manifiesto y lo subyacente o bien, las consecuencias previstas y no previstas.

Durante el proceso de reflexión y análisis que se propuso en la aplicación del plan de investigación se pretendió descubrir los

† Entendido desde la perspectiva de Winnicott como la "zona intermedia" de experiencia en la cual se construyen la realidad interior y la exterior, esta zona que va desde la apercepción a la percepción entre la incapacidad y aceptar la realidad y su capacidad creciente para ello...zona intermedia entre lo subjetivo y lo objetivo.

§ Entendido desde la perspectiva de J. Ardoino como el tiempo, como temporalidad como algo que ejerce una influencia fundadora, creativa que puede producir efectos de sentido más que efectos de fuerza clásicamente esperados.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

significados y las metas que perseguían los sujetos, para clarificar los procesos, objetivos y perspectivas implícitas en la acción, se trató de bosquejar ese accionar considerando el contexto social (los establecimientos, en los que realizarán las prácticas), lo cognitivo y lo emocional -como continente- para colaborar de manera conjunta, en las orientaciones que permitan modificar las prácticas arraigadas en el nivel, con propuestas innovadoras.

Considerado de esta manera, el espacio y tiempo de la formación (que entran en relación con el modelo centrado en el análisis y la autorreflexión) conllevan al análisis de las percepciones, ideologías, creencias, actitudes, teorías, que informan la práctica tanto desde la perspectiva didáctica (foco central del análisis, en la cátedra) como lo socio institucional. Esto es factible sólo si el trabajo se vuelve cooperativo, es decir que estén implicados docentes y alumnos trabajando juntos y tomando decisiones como equipo, logrando una adecuada relación "continente-contenido".

En otras palabras, el "espacio y tiempo de la formación", representan el continente para reflexionar, para hacer un retorno sobre uno mismo y, en relación con otros, analizando las propuestas y retomando la construcción de nuestras acciones: las prácticas de la enseñanza.

Existen otros conceptos, con los que se trabaja en forma continua son los de "reflexión y crítica", lograr un docente práctico-reflexivo y crítico, es decir, un docente que de acuerdo con los fines de la enseñanza planifica la acción, observa, analiza, reflexiona sobre su propia práctica para mejorarla y promueve en los alumnos las capacidades necesarias para

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

pensar y actuar críticamente, a partir de los contenidos específicos de la disciplina Historia.

Al convertirse en "autor" y "crítico" de sus propias prácticas Schön, (1983) citado por Brockbank y McGill, (2008) es posible que el alumno-practicante desarrolle su propuestas de enseñanza de acuerdo con fundamentos teóricos, que subyacen en las decisiones que toma; convirtiéndose en un investigador de su propio "desarrollo profesional".

De esta manera, la cátedra propuso a los alumnos practicantes que tomen como objeto de análisis y de investigación su propia formación y práctica de la enseñanza, para la comprensión de su entramado y dinámica y; apliquen las técnicas de la investigación educativa a su accionar profesional, durante el cursado de la asignatura y las pasantías.

Bibliografía

Biddle, B, Good, T y Goodson I. (2000). *La enseñanza y los Profesores. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona: Paidós. Vol. II y Vol. III.

Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Camilloni, A. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs.As: Paidós.

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires: Aique.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: F.C.E.

Fenstermacher, G.y Solti, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.

Fioriti, G. (2006). *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Joyce, B. y Weil, M. (2000). *Modelos de enseñanza*. España: Gedisa.

López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docentes ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo Garcia, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Marcelo Garcia, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M. J (comp), *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.

Montero, L. ((2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comp), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. (1992) Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comp), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Rockwell, E. (2015). *Experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España. Visor

Shulman, L. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Witrock, M. (comp), *La investigación de la enseñanza. Enfoques teorías y métodos I*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.