

El campo de la práctica docente: una apuesta a la experiencia social

Baleix, María Deolinda; Díaz, Nilda Mabel; Iriarte, Laura y Yasbitzky, Ana Clara

Instituto Superior de Formación Docente 3 “Julio César Avanza”. Bahía Blanca

E-mail: acy@bvconlince.com.ar; iriartelaura@bvconline.com.ar

Eje temático 1

INTRODUCCIÓN: ACERCA DEL NUEVO DISEÑO

Durante el ciclo lectivo 2008 comenzó a implementarse en los Institutos de Nivel Superior de la Provincia de Buenos Aires un nuevo Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial.

Según puede leerse en el Diseño Curricular, el documento final “ha sido construido sobre la base de un proceso participativo, en el que se produjeron distintos documentos de discusión, que tuvieron en cuenta estudios y experiencias precedentes” (2007:14). En este marco, entre los años 2006 y 2007 se implementaron Jornadas Institucionales destinadas a revisar el diseño curricular vigente para la Formación Docente.

Más allá de las declaraciones oficiales, el proceso adquirió matices específicos en cada instituto. En nuestro caso, las convocatorias se caracterizaron por la escasa asistencia docente y por un cierto desánimo –muchas veces explícito- asociado a las ideas de “¿otra vez, cambios?”, “¿para qué nos consultan si ya está todo decidido?”. Podría decirse que existió la sensación compartida de que se abrían estos espacios sólo para cumplir con el requisito de participación. De esta manera, incorporando la consulta a las bases, se aseguraba -al menos desde el “como sí”- que el Nuevo Diseño Curricular sería el producto de una activa intervención de los docentes, quienes desde la discusión, el intercambio y estudio de experiencias, fueran parte de la construcción colectiva.

Además, se generó un sentimiento de fuerte desconfianza, vinculado con la sospecha de la pérdida de la fuente de trabajo o la reducción de la misma. En las convocatorias las preocupaciones giraban en torno a cómo se iba a llevar a cabo la reasignación de los docentes.

Es posible señalar que a estos modos de entender el cambio les subyace una intrincada experiencia de sucesivas reformas que, al decir de Gimeno Sacristán, se dieron en la historia reciente “como si fuesen convulsiones periódicas” (1997:26). Estas lógicas reformistas (del sistema educativo y de las innovaciones de cada escuela) plantean problemáticas relativas a la apropiación por parte de los docentes, a su sostenibilidad en el tiempo y con impacto reducido en las prácticas reales. Pareciera entonces que “la sobrecarga de cambios que cada nueva gestión política inaugura, ha ido

fortaleciendo las barreras institucionales y personales frente al cambio y socavando sus expectativas” (Romero, 2007: 98).

Creemos importante mencionar que algunas de las producciones y aportes realizados en las jornadas fueron consideradas en los borradores que volvían a ponerse a discusión. Ante el reconocimiento de estos hechos, las “intuiciones” primeras manifestadas como quejas y desgano, parecían atenuarse por momentos.¹

Finalmente, el nuevo Diseño Curricular se pone en marcha a partir del 2008. Entre los cambios operados, se destaca el de extender la formación académica de estas carreras a un año más, equiparándolas a la de los demás profesorados. Es decir, de una duración de 3 (tres) años, ahora pasa a exigir 4 (cuatro).

Otra de las modificaciones se produce en la organización curricular. A diferencia del diseño anterior en el que la propuesta se estructuraba alrededor de “espacios curriculares”, el nuevo diseño distribuye los contenidos en “campos”. La noción de campo² intenta romper con la idea de fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta, desde un enfoque que reconoce el conflicto entre los saberes y la imposibilidad de neutralidad.

Los campos propuestos son 5 (cinco) y se conforman de la siguiente manera:

- Campo de Actualización Formativa: ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación: ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas: ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar: ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campo de la Práctica Docente: ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

Es posible sostener que, entre los cambios más radicales, el diseño establece un nuevo eje de trabajo para el primer año de la formación, centrado en la concepción de educación en sentido amplio. En este marco, propone que la práctica docente se articule como una experiencia social, dando cuenta de otros espacios formativos no escolares.

Son muchos los autores que, en los últimos años, coinciden en señalar los límites de la

experiencia escolar (Narodowski (1999 y 2006), Baquero, Diker y Frigerio (2007), Brailovsky (2008), entre otros). La escuela organizada bajo los pilares de la modernidad es puesta bajo la lupa y cuestionada, sobre todo, en su formato. Entendemos que la educación escolarizada necesita re-pensarse frente a la diversificación de los espacios y los medios de acceso al saber, frente a los desajustes crecientes entre el ideal de alumno que instala la enseñanza simultánea y graduada, frente a la ruptura de las viejas formas de articulación espacio-tiempo que produce la extensión de las redes informáticas y frente a los límites que imponen algunas de las coordenadas clásicas de organización de la vida escolar al imperativo de inclusión (Baquero y otros, 2007).

En este sentido, la experiencia de campo en organizaciones e instituciones sociales puede ofrecer otras perspectivas de análisis, otros aprendizajes para pensar lo escolar. Liston y Zeichner (1993) plantean la necesidad de

“crear marcos conceptuales clave que hagan posible que las personas contemplen el mundo de forma diferente. Estos esfuerzos son, en potencia, los más provocativos y enriquecedores. Al examinar la enseñanza y el contexto social de las escuelas a través de diversos marcos conceptuales, empezamos a ver nuevos aspectos, a reformular antiguas preguntas, a cuestionar la propia imagen de la sociedad y del orden social y a vernos nosotros mismos con una nueva luz” (citados en Davini, 2008: 118).

El diseño curricular –en este camino- establece una nueva figura del docente que se pretende formar. La referencia está centrada no sólo en un maestro profesional de la enseñanza sino también en un maestro pedagogo y en un trabajador cultural. Por lo tanto los propósitos que se explicitan son:

- el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- la construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico;
- el posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura.

Este docente en formación es visto desde esta propuesta como un sujeto de derecho, con potencialidades transformadoras, como un ser activo y en pleno desarrollo.

EL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Si bien el Campo de la Práctica Docente continúa sosteniendo el carácter de eje vertebrador y articulador de todos los otros campos de la organización curricular, a partir de la concepción antes explicitada adquiere una nueva configuración.

El mismo se compone de tres elementos: las *herramientas de la práctica*, la *práctica en terreno* y el *taller integrador interdisciplinario*, que adquieren un sentido particular en el primer año de formación:

Las *herramientas de la práctica* giran en torno a la educación social y a las estrategias de acción popular. Se espera que la apropiación de estos saberes permita al alumno construir esquemas teóricos de acción fundamentales para el desempeño docente en una realidad social en la que prevalecen los cambios y la incertidumbre. Estas herramientas posibilitarían la asunción de un rol docente reflexivo, autónomo, sensible, crítico, democrático, transformador capaz de gestionar la complejidad (DCJ, 2007).

La *práctica en terreno* pretende que el futuro docente conozca el contexto donde se configurarán sus experiencias de enseñanza. Desde aquí, el alumno se vincula con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar.

El *taller integrador interdisciplinario* se presenta como un espacio para la reflexión y construcción compartida entre todos los actores implicados (alumnos, docentes de los diferentes campos, integrantes de las instituciones contactadas para la práctica en terreno, etc.). El eje que articula las tareas de este taller es el de “ciudad educadora”.

LA EXPERIENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CAMBIOS

Nos interesa compartir ahora la experiencia que venimos realizando en la implementación del nuevo diseño para el Campo de la Práctica, asignatura en la que nos desempeñamos como profesoras. La intención es focalizar en los modos en que los tres componentes del Campo se van articulando desde los encuentros de clase, el taller integrador, el proceso de apropiación de contenidos y las visitas e inserciones en terreno.

Creemos importante destacar que uno de los tantos desafíos que se nos presentan está vinculado a la centralidad del Campo de la Práctica en la formación de los alumnos. Como señalábamos antes, esta asignatura continua siendo el eje vertebrador de las demás materias que el alumno debe cursar. En este sentido, somos conscientes de que este espacio es un lugar privilegiado para la integración de diferentes saberes y una instancia ideal para que la relación entre teoría y práctica cobre verdadero y real significado.

A partir de aquí, uno de los objetivos que nos planteamos es lograr que el futuro docente se vincule con organizaciones socioculturales de la comunidad en la que está inmerso con el fin de vivenciar lo educativo en contextos no escolares.

Para nosotras, este es un espacio en construcción que despierta cierta incertidumbre. Por eso

nos propusimos elaborar un plan común para ambos profesorados, tendiendo a unificar criterios pero conservando la flexibilidad y la autonomía docente.

En cuanto al trabajo en el aula y la entrada en terreno hemos acordado pautas generales de trabajo. De las reuniones conjuntas, surgieron algunas ideas interesantes como por ejemplo, la utilización de mapas y planos de la ciudad (y de los barrios en particular) para realizar el mapeo de los espacios u organizaciones socio comunitarias, a partir de los lugares de residencia de los alumnos.

En lo que respecta a la selección de las instituciones donde se realiza la experiencia social, se busca satisfacer ciertos criterios³ que se explicitan a los alumnos y se ponen a su consideración. Así, los espacios deben cumplir con los siguientes requisitos:

- trabajar preferentemente con niños,
- desarrollar actividades que no respondan a la lógica escolar,
- tampoco a la de beneficencia,
- contemplar distintos ámbitos (céntricos, periféricos, rurales, etc.),
- y, fundamentalmente, que las actividades tuvieran cierta estabilidad y continuidad en el tiempo.

A su vez, se plantea el interés por acercarse a organizaciones sociales que tengan un perfil transformador, cuestionador, esperanzador, participativo, público y popular, con fuerte anclaje comunitario.

La organización de la salida a terreno en el 2008 se hizo en el segundo cuatrimestre bajo dos modalidades: con el grupo-clase y en pequeños grupos. Se realizaron visitas al Museo Ferrowhite y al periódico Ecodías. Estas salidas con el grupo total se planificaron conjuntamente con las docentes de las materias *Arte y educación* y *Mundo contemporáneo* y la intención estuvo dirigida a conocer formas alternativas de organizar/relatar la historia y la información. Paralelamente, los pequeños grupos iban insertándose -con distintos niveles de participación e involucramiento- en los espacios sociales elegidos (Sociedad de Fomento del Barrio Latino, Mini-Tellus, Centro Comunitario San Ignacio de Loyola, Biblioteca Pajarita de papel y Murga Vía libre)⁴.

Otra de las pautas acordadas tiene que ver con la necesidad de que los alumnos registren el proceso que van transitando. Para ello, se propone el ejercicio de escritura en un dispositivo específico llamado *cuaderno de bitácora* o cuaderno de campo,

“como una especie de intertexto, (que) se enriquecerá con el entramado que cada uno vaya construyendo, con aportes hechos con libertad, con referencias al contexto e incluso a la vida de cada uno (...), relatando momentos que devienen trascendentes para el proceso, trayendo –o no- a colación modos de pensar, experiencias y posicionamientos de tradiciones pedagógicas o de compañeros de caminos; y hacerlo con cierta autonomía y sin quedar atrapado en la rutina de escribir lo dicho por otros” (Módulo de capacitación, 2009: 3)

El sentido de implementar este instrumento es que permite explicitar la propia experiencia a la

vez que se toma distancia de ella. Por otra parte, habilita la socialización de los distintos recorridos de aprendizaje.

En las producciones escritas del grupo cursante en 2008, los alumnos rescataron fuertemente la experiencia realizada en términos de apertura, posibilidad de participación y comprensión de la realidad, entre otras.

“Esta fue una experiencia muy motivante, re-directa con los chicos, te ayuda a soltarte un poco más, a desenvolverte con los chicos de diferentes edades y con diferente bagaje. Con la gente nos llevamos re bien, es más hasta me pidieron que me quede y sea parte del taller del año que viene y que si quiero hacerme socia e ir a sus reuniones soy bienvenida” (Guadalupe).

“La experiencia me permitió conocer distintas realidades que no pueden ser pasadas por alto o negadas” (Jesica).

“...me abrió la mente y amplió mi capacidad crítica. Ahora me siento más involucrada con la realidad” (Pamela).

“Aprendí muchas cosas sobre el manejo de los chicos y cómo tratar de no aferrarte siempre al mismo método y que hay que ir cambiando las actividades chico con chico. Aprendí que existen muchos recursos además de los que vemos siempre, música, artistas que no sean famosos o masivos no quiere decir que no sean buenos” (Analía).

También acordamos acerca de los marcos conceptuales que permiten abordar las *herramientas para la práctica* y la *práctica en terreno*. Incorporamos algunos de los textos sugeridos en las jornadas de capacitación y en el Módulo Básico e incluimos algunos autores y desarrollos que nos permiten abordar específicamente el fenómeno de la educación popular. Así mismo, profundizamos en cuestiones metodológicas que permiten el trabajo en terreno. Los encuentros (formales e informales) que llevamos adelante entre las profesoras son los que nos permiten reconocer que el diseño curricular áulico es una hoja de ruta que vamos construyendo a medida que andamos el camino.

En paralelo al desarrollo de las actividades del Campo de la Práctica, se lleva a cabo el Taller Interdisciplinario (TAIN), denominado “ciudad educadora”, el cual remite a espacios socio-comunitarios,

“que, por sus complejas y versátiles dinámicas culturales, escapan a la estructuración de instituciones disciplinarias como la escuela (...) en la Formación Docente tenemos que admitir la potencialidad educadora de diversos espacios sociales, que a su vez forman ciudadanos para este mundo complejo y conflictivo” ((DGCyE; 2008: 54)

Este es un espacio de encuentro, discusión e intercambio entre los docentes de todas las materias del primer año. Como expresamos anteriormente, la intención es generar la construcción de un diálogo interdisciplinario que permita socializar las redes de contenidos que se abordan en cada materia y habilitar articulaciones entre sí. El taller ha sido concebido para que los docentes se lo apropien y en ese sentido puedan hacer un trabajo colectivo y autogestionado. Sin embargo, en nuestro caso, esta práctica no es sencilla y hemos tenido ciertas dificultades como grupo para

funcionar.⁵

El espacio de TAIN se garantiza a través de la asignación de un módulo semanal plus para cada docente. Sin embargo, a pesar de que las horas institucionales han sido un pedido histórico de los docentes del nivel, el proceso de implementación resulta complejo por diversos motivos. Entre ellos podemos mencionar:

- la falta de un espacio físico estable para estos encuentros. Actualmente se ha acondicionado la sala de archivo para realizar las reuniones.
- la dificultad para establecer un horario común de encuentro. La carga horaria del personal y el hecho de que los docentes se desempeñan en diferentes instituciones de la ciudad, son las principales causas de impedimento. Por esto, se organizan distintos grupos de trabajo en horarios y días diferentes.
- la comunicación entre los grupos se realiza mediante un cuaderno en el que se vuelcan las producciones, reflexiones y propuestas. Sin embargo, muchas veces el proceso se ve entorpecido por las interpretaciones que se hacen de los escritos.
- el poco compromiso asumido por algunos docentes que desconocen aún el sentido del taller, al igual que las líneas centrales del actual diseño curricular.
- ausentismo; no respetar o no completar el horario planteado lo que dificulta la conformación y continuidad de los grupos.

El TAIN prevé a su vez la incorporación de los alumnos. Para ello, se planifican acciones específicas a realizarse en dos encuentros anuales (uno en cada cuatrimestre).⁶ El año pasado, se proyectó la película china *Ni uno menos* (1999) de Zhang Yimou. A partir de allí, se conformaron grupos heterogéneos de alumnos y docentes (de distintas carreras y turnos) y se plantearon algunas preguntas a modo de disparador. La intención fue mover a la reflexión, problematizar la realidad y articular distintos saberes disciplinares en la “lectura” de una situación específica.⁷ Las reflexiones de cada grupo se plasmaron en afiches, conformando producciones originales que luego se socializaron en una puesta en común. Finalmente, se hizo un cierre de la jornada donde docentes y alumnos evaluaron el encuentro.

En una encuesta realizada a los alumnos a fines del año pasado, acerca de la implementación del nuevo diseño, surgieron las siguientes recurrencias que dan cuenta de los aportes que propició el desarrollo de esa modalidad de trabajo:

- conocimiento de otros compañeros
- intercambio y debate
- aportes nuevos y enriquecedores de alumnos y docentes
- buena predisposición de todos

Para este año, la propuesta de encuentro de TAIN entre alumnos y docentes, es la de trabajar con una dinámica similar a partir de la película hindú *¿Quién quiere ser millonario?* Repetir la estrategia fue una decisión que se tomó en función de las dificultades que tuvimos como grupo para organizarnos y no porque no existieran otras opciones.⁸ De hecho, algunos docentes plantearon la necesidad de diseñar otro tipo de actividades, tal vez “menos académicas” (como las de la murga, de un grupo de teatro vocacional, entre otros) que den cuenta de distintos saberes y -sobre todo- nuevas formas de acercarse a la realidad.

CIERRE CON INTERROGANTES

Como profesoras del Campo de la Práctica Docente a cargo de esta nueva experiencia, no somos ajenas a la sensación compartida de que “las reformas, en tanto constituyen cíclicos choques traumáticos dirigidos a los usos y prácticas del sistema, suelen tener escasos efectos” (Gimeno Sacristán, 1997: 30); crean sensación de movimiento, pero producen pocos cambios reales y bastante desilusión si no inciden en los mecanismos que configuran la realidad. Así, muchas reformas han servido -y tal vez lo sigan haciendo aún- a la ceremonia de la confusión, haciendo que todo se mueva para que nada cambie.

En este sentido, son más los interrogantes que se nos abren que las respuestas que hemos podido construir. Algunos de éstos son:

¿Por qué hacer una experiencia social en la formación docente? ¿Cuál es la potencialidad que ofrece para re-pensar la educación en/de la escuela?, pero también ¿cuáles son sus límites? ¿Pueden estas experiencias animarnos a pensar por fuera y contra el pensamiento hegemónico otras opciones para la educación? ¿Cómo se juega lo educativo en esos espacios? A partir de aquí, ¿podrá habilitarse la imaginación hacia otras formas posibles de hacer escuela?

Por último, queríamos hacer una confesión. La propuesta de este diseño y, en particular la del Campo de la Práctica de 1º año, nos planteó un desafío, a la vez que nos puso frente a una propia limitación: ¿en qué medida la forma escolar ha fijado en nosotras las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable? En otras palabras, ¿somos capaces de captar lo educativo más allá de la escuela?

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial, Buenos Aires.
- Brailovsky, D. (2008) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Noveduc, Buenos Aires.

- Davini, M. C. (2008) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008) Módulo Básico. Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 1º año. Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009) Módulo *Re-leer la escuela para re-escribirla*. Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 2º año. Buenos Aires.
- Elichiry, N. (1994) “Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias” en AA.VV. *El niño y la escuela*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) *Docencia y cultura escolar*. Lugar editorial, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Narodowsky, M. y Brailovsky, D. (2006) *Dolor de escuela*. Prometeo, Buenos Aires.
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires.
- Romero, C. (2007) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Noveduc, Buenos Aires.

¹ Algunas de estas sugerencias tuvieron que ver con la necesidad de contar con espacios institucionales para el intercambio docente; volver a reconocer la especificidad de los campos disciplinares en las materias pedagógicas (pasar así de las *Perspectivas* a las asignaturas por disciplinas); y remarcar la importancia de contar con una Didáctica General en el primer año de formación; entre otras.

² Violeta Núñez (1999) sintetiza la definición de *campo* como una metáfora espacial que hace referencia a las relaciones de poder y a la estructura que éstas adoptan en la producción de los discursos (pedagógicos). Esta noción fue planteada por Foucault y Bourdieu, y aplicada en el campo pedagógico por Basil Bernstein.

³ Estos fueron construidos conjuntamente con otros docentes del Campo de la Práctica en el marco de las jornadas de Acompañamiento Capacitante realizadas en la ciudad de Mar del Plata durante el 2008.

⁴ Las docentes a cargo fueron realizando los contactos con las instituciones en el primer cuatrimestre.

⁵ Por ejemplo, varios docentes plantean la necesidad de nombrar a un coordinador para que organice los encuentros, distribuyan las tareas, tomen ciertas decisiones y señalen las actividades a realizar.

⁶ Para este año se había planteado una jornada a realizarse el sábado 4 de Julio pero ante la emergencia sanitaria tuvo que ser suspendida hasta nuevo aviso.

⁷ A modo de ejemplo, algunos de los disparadores fueron: ¿Qué espacios formativos aparecen en la película? ¿Por qué consideran que son formativos? ¿Qué representaciones sobre la infancia pueden detectarse? ¿Es posible que una situación similar suceda en nuestro país o en Latinoamérica? ¿Cómo influyen el contexto sociopolítico y el rol del Estado? Pensando específicamente en la situación áulica, ¿cómo interviene la “docente”? ¿Es posible reconocer algún modelo o enfoque didáctico? ¿Alguna concepción de aprendizaje? ¿Podrían señalarse prácticas reproductoras y/o transformadoras?

⁸ En esta oportunidad se piensa incorporar un desayuno que permita crear un clima cálido, horizontal, desestructurado, en el cual se propicien vivencias no cotidianas en los ámbitos académicos que favorezcan otras experiencias entre docentes y alumnos.