

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

# **El estudiante haciéndose docente: la búsqueda de su propio estilo.**

ZUPPA SILVIA AMANDA.

Cita:

ZUPPA SILVIA AMANDA (2013). *El estudiante haciéndose docente: la búsqueda de su propio estilo. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1128>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia 2 al 5 de octubre de 2013**

### **ORGANIZA:**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 130

Título de la Mesa Temática: La enseñanza de la Historia en los contextos actuales: temas, problemas y desafíos.

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Cerdá, María Celeste, CudmaniI, Ana María y Jara, Miguel Ángel

### **TÍTULO DE LA PONENCIA**

#### **EL ESTUDIANTE HACIÉNDOSE DOCENTE: LA BUSQUEDA DE SU PROPIO ESTILO**

*Apellido y Nombre del/a autor/a*

*Zuppa, Silvia Amanda*

*Pertenencia institucional*

*Departamento de Historia - Facultad de Humanidades*

*Universidad Nacional de Mar del Plata*

*Correo electrónico*

*zuppasilvia@speedy.com.ar*

## **INTRODUCCION**

Este trabajo forma parte de un proyecto mayor instalado dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) que comenzó a funcionar hace tres años, para iniciar las investigaciones en un campo de vacancia en el nivel superior y en nuestra facultad.

Nos interesa trabajar el tema del estudiante haciéndose docente, a fin de favorecer el diálogo entre conocimiento de la disciplina histórica y conocimiento de la pedagogía en pos de colaborar en la constitución de la identidad del Profesor en Historia intentando disminuir la percepción de entrar al aula como acto de iniciación traumático.

La Didáctica Especifica de Historia en nuestra Facultad, es una asignatura anual, que corona el Ciclo Pedagógico de la formación docente. Dedicamos el primer cuatrimestre para el dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el nivel secundario. Y durante el segundo cuatrimestre, los alumnos realizan sus prácticas docentes. A partir de esta experiencia, los estudiantes, comienzan a buscar su identidad profesional donde se entremezclan su biografía personal, las representaciones acerca del buen profesor y la realidad misma del aula.

Al mismo tiempo, además de acompañar a los alumnos con el fin de asistirlos en las prácticas, en el segundo cuatrimestre la cátedra generó un espacio de reflexión donde ofrecemos a los estudiantes/practicantes, la posibilidad de darse cuenta de su accionar en el aula, reconocer la realidad del contexto escolar y poner en juego el diálogo entre la teoría y la práctica. En este sentido, la supervisión cobra una dimensión diferente que va más allá del control de la actividad docente ya que con la reflexión se dialoga, se satisfacen demandas y se habla sobre las prácticas y los estilos de enseñar.

Luego de haber analizado -en un trabajo anterior-, los relatos de los alumnos referidos a distintos aspectos de sus prácticas, haremos hincapié en la autodefinición del estilo profesional.

En este trabajo pretendemos analizar la construcción de la profesionalización de los estudiantes/practicantes y el aporte que desde la formación inicial ofrecemos, para reflexionar individual y colectivamente sobre su actuación. Al mismo tiempo, nos proponemos abordar el tema desde otra perspectiva: dirigir la mirada hacia el alumno/practicante como figura principal, con sus aciertos y errores, en la realidad del aula.

## **LA FORMACION INICIAL. En la búsqueda de la identidad docente.**

La formación inicial es una tarea compleja para todas las disciplinas y para todos los sujetos que intervienen.<sup>1</sup> Nos detendremos a considerar alguno de los componentes que atraviesan la formación docente, fundamentalmente, aquellos que hacen a los socio-histórico y a lo personal/afectivo. En particular, pondremos énfasis en uno de los sujetos, los estudiantes, quienes solicitan y con urgencia, resultados o evidencias para comenzar a construir su perfil docente.

A partir de los componentes seleccionados y en función de la formación de los docentes, pusimos la mirada en reflexionar acerca de nuestros propósitos como formadores y en el modo en que entendemos dicha formación. Adherimos a Francois Audigier cuando propone que el modelo de formación debe construirse sobre de tres pilares que son: “la relación entre la teoría y la práctica, la exigencia epistemológica y el proyecto de hacer del docente el actor principal de su formación.”( Arrondo y Bembo, 2001: 17)

Recostándonos en el último de los pilares mencionado, nos proponemos orientar a nuestros alumnos/practicantes a visibilizar los modelos de docentes que conocieron a través de su paso por la escolaridad, decidir sobre las concepciones epistemológicas de la historia y qué rescatan o separan de su propia experiencia escolar aquello que le sirva para edificar su propio perfil.

Por otra parte no debemos descuidar esta premisa: “para enseñar historia es necesario saber historia y reflexionar sobre ella, porque las concepciones que tenemos de nuestra disciplina inevitablemente se expresan en el aula.” (de Amézola, 2008: 73)

Los alumnos/practicantes deberán repasar las concepciones que tienen acerca de la historia porque a partir de ellas, dependerá la manera de enseñar la historia en la escuela secundaria. Un profesor en historia deberá entrelazar las cuestiones epistemológicas con las cuestiones de la didáctica específica.

---

<sup>1</sup> Para ampliar ver: SOUTO, Marta (2009): Complejidad y formación docente. En: YUNI, José A. (comp.) *La formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor. En “Repensando la formación docente: cuestiones y elaboraciones”, *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo N° 1, Buenos Aires*, Marta Souto (2006:54) precisa que la complejidad en la formación docente debe: *Incluir los atravesamiento de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo conciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedarse encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, relacionándolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad d los sujetos.*

Por esa razón nuestra cátedra tiene, entre otros, los siguientes propósitos:

- Proporcionar al alumno una orientación que le ayude a clarificar y a reflexionar sobre la necesidad de adquirir y manejar una determinada concepción teórica-metodológica de la historia.
- Debatir y reflexionar acerca de Didáctica de la historia: enseñar el oficio de enseñar historia.
- Repasar las propias concepciones acerca de la Historia y cómo esas nociones influyen sobre la tarea docente.
- Favorecer la construcción de la profesionalización de los estudiantes/practicantes
- Colaborar en la formación de futuros docentes y en la comprensión de la función sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Consideraremos, además, al sujeto en formación de manera integral capaz de conjugar lo personal/afectivo y el impacto de su propia biografía escolar.

En relación a lo anterior, nuestros objetivos en la formación docente son que los alumnos sean capaces de:

- Comprender y asumir el impacto que significa iniciarse en la docencia.
- Indagar en sus biografías escolares y profesionales.
- Reflexionar acerca de la construcción del su perfil docente.
- Reflexionar sobre la práctica.

Reuniendo nuestros propósitos y nuestros objetivos, se nos plantean algunos interrogantes referidos a la manera que nuestros alumnos/practicantes construirán el perfil docente. Los estudiantes de historia de nuestra facultad recorren todo el profesorado acentuando la separación entre lo disciplinar y lo pedagógico. Según lo descripto, nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿A partir dónde los estudiantes haciéndose docente construyen el perfil docente?
- ¿Desde la formación disciplinar? o ¿Desde su capacidad de enseñar?

No podemos separar las respuestas ya que tanto lo disciplinar como lo pedagógico, se fusionan a la hora de comenzar la construcción de un estilo profesional. Es por esa razón que entendemos la formación inicial, como un “trayecto, un espacio

flexible y de construcción.” (Anijovich y otros 2009: 28) Buscamos conciliar en esta edificación, los contenidos disciplinares que los alumnos obtienen durante su tránsito por la carrera con el conocimiento didáctico de esos contenidos disciplinares.

Los alumnos del profesorado en Historia reconocen una buena formación disciplinar pero al mismo tiempo, al llegar a cursar la Didáctica Específica, demandan una mejor formación pedagógica. Un alumno nos decía:

Una cuestión que considero importantísima, es la falta de integración y cohesión entre las distintas materias del Ciclo Pedagógico. Creo que llegar a esta instancia con mayores instrumentos [en cantidad y calidad] nos ayudaría a desenvolvemos con mayor soltura y confianza en las prácticas y la futura vida laboral.

Frente a lo expresado por esta voz, podemos detectar la presencia de una demanda o reclamo a la formación pedagógica que se ofrece en nuestra facultad. Esta postura se enfrenta a la valoración positiva de lo disciplinar que realizan los alumnos. De este modo se evidencian las tensiones dicotómicas, entre lo aprendido de la disciplina y la falta de herramientas didácticas que los hace sentirse desprovistos a la hora de enfrentarse al aula.

A partir de lo recogido, queda claro que cuando formemos nuestros docentes debemos poner el acento en la articulación de la didáctica específica y la disciplina recurriendo a estrategias que favorezcan la reflexión sobre la alianza entre la teoría y la práctica. Un docente reflexivo facilitará la unión de los dos campos.

En este sentido, tras la búsqueda de la unión de los dos campos (el pedagógico y el disciplinar) y siguiendo a Shulman, podemos afirmar que:

... la capacidad de enseñar gira en torno a los siguientes lugares comunes de la docencia, parafraseados de Fenstermacher (1986). Un profesor sabe algo que otros no comprenden, presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos. Así pues, el proceso

de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender. (Shulman, 2005: 9) <sup>2</sup>

A partir de esa dicotomía que plantean los alumnos y por el otro, lo planteado por Shulman, es donde hacemos hincapié en la cátedra, a los fines de tratar de conciliar ese divorcio. Principalmente, con la implementación de un espacio de reflexión intentamos que los alumnos puedan conjugar lo disciplinar, lo pedagógico, lo didáctico, lo cotidiano del aula y compartir con sus pares las experiencias del inicio de la formación profesional.

La unión entre lo pedagógico y lo disciplinar son componentes irrenunciables de la formación profesional. El docente debe actualizarse en los conocimientos disciplinares, en los conocimientos de la didáctica general y en los conocimientos didácticos de los contenidos. Por esta razón, entendemos que:

[...] la formación es un problema de trayecto, no de trayectoria. Cada sujeto en formación va construyendo su trayecto. El sujeto de la formación, ese sujeto adulto, es alguien que tiene autodeterminación sobre su propia formación. De allí la importancia del concepto de trayecto, lo cual implica. [...] formas de pensar la formación muy distintas a las que actualmente existen [...] la posibilidad de autonomía, de expresión, de opción, de elección en función de la construcción de su propio trayecto a partir de las necesidades y de su experiencia sobre las cuales podrá expresar su demanda de formación. (Souto, 2009: 22)

Estas razones, son los principales agentes que refieren a que la “construcción de la identidad docente, en tanto identidad profesional, no será sencilla.” (Anijovich y otros, 2009: 32)

---

<sup>2</sup> Para ampliar ver: SHULMAN, Lee (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. En este artículo el autor construye sus fundamentos para la transformación de la educación y sostiene que la enseñanza debe basarse en la comprensión, el razonamiento y la reflexión. Al mismo tiempo, expresa que para que haya educadores “prácticos, académicos y políticos” se debe reorientar en la forma de comprender la enseñanza y reacomodar cómo los profesores deben ser formados y evaluados.

## **LA TAREA DOCENTE. “Me gusta lo que hago pero no se como hacerlo.”<sup>3</sup>**

La tarea de enseñar es ardua y más aún para quienes se inician. Esto queda de manifiesto cuando los estudiantes comienzan a hacerse docentes. Desde la cátedra de Didáctica Específica de la Historia intentamos acompañar, guiar y favorecer la formación de nuestros futuros docentes.

La cátedra de Didáctica Específica es una asignatura anual. Como lo hemos mencionado, durante el Primer Cuatrimestre nos ocupamos de los aspectos teóricos y prácticos que hacen a la tarea docente. Y en el segundo cuatrimestre, los estudiantes realizan sus prácticas.

Así como desde el comienzo de año lectivo los alumnos demandan o reclaman por las ausencias en la formación pedagógica, también comienzan a inquietarse por la práctica propiamente dicha y por su identidad docente.

En la primera clase de este año, le preguntamos a nuestros estudiantes qué expectativas tenían de la cátedra y una alumna lo primero que solicitó fue “ayuda”:

Espero que la cátedra me ayude a encontrar las herramientas para mi carrera docente y así poder ser una buena profesora. También que me brinde estrategias didácticas innovadoras y prácticas, ya que creo que debemos ir a la par de los cambios que sufre la sociedad.

En este caso, podemos observar como la estudiante se recuesta sobre lo que la cátedra debiera ofrecerle. Necesitan información inmediata para enfrentar sus prácticas. Al mismo tiempo, ya comienzan a definir su perfil. La alumna reflexiona y demanda “herramientas para ser una buena profesora” y al mismo tiempo, pone de manifiesto que quisiera ser una docente creativa.

Atendiendo a las necesidades de los alumnos, durante el Primer Cuatrimestre, la cátedra va transitando entre los aspectos teórico-prácticos de la formación docente y los aspectos teórico-prácticos de la práctica profesional. Ponemos el énfasis en el abordaje del conocimiento didáctico de los contenidos disciplinares pero también, en cómo enseñarlos, en las planificaciones, en las estrategias de enseñanza y en la evaluación.

---

<sup>3</sup> Esta cita es tomada textualmente de la Introducción al texto de ALLIAUD, A. y ANTELO, E (2011): *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y formación*. Bs. As. Aique Educación. Introducción. Pág.15



Cuando los alumnos comienzan a cursar la asignatura específica desconocen los contenidos de la disciplina pero además, se presentan con ciertos prejuicios que ellos califican como carencias del Plan de Estudio. Esto nos pone frente a una valoración negativa que existe en el ámbito universitario en relación a la formación docente.

Esta valoración negativa se va construyendo durante el tránsito de la carrera, en este caso, del Profesorado en Historia. Pero de acuerdo a lo que podemos leer en Anijovich, esto se reitera entre los profesionales de las diferentes disciplinas:

Una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional (es decir, al expresarse respecto de lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los congresos a los que asisten), se centran en sus especialidades científicas y técnicas y, en pocas ocasiones, hacen alusión a sus actividades docentes. (Anijovich y otros, 2009: 31-32)

Con estos prejuicios, sumados a los temores o inseguridades, los alumnos arriban al final de su carrera. Deben o pretenden en el último año, resolver las cuestiones anteriormente planteadas, desdibujar la fisura entre lo disciplinar y lo pedagógico y al mismo tiempo, ensamblar la teoría y la práctica.

Teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y siguiendo a Perrenoud, podemos reafirmar que:

Hay que combatir esta dicotomía y afirmar que la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales. Esto no significa que se deba y pueda hacer lo mismo en cada lugar, pero sí que todos los formadores:

- se sientan igualmente responsables de la articulación teórico práctica y trabajen en ello, a su manera ;
- estén conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas competencias. (Perrenoud, 2001: 511-512)

Por lo anteriormente descrito y como lo hemos mencionado anteriormente, implementamos en la cátedra, desde el año 2011, un espacio para la reflexión asumiendo que:

...el grupo de reflexión como las tutorías individuales son dispositivos significativos que posibilitan profundizar en los aspectos personales que se expresan en las prácticas docentes. En ambos casos se propone mostrar la interacción teoría-práctica y la posición profesional asumida tanto en el momento de la planificación como en el desarrollo de las clases. Un aspecto importante es que también habilita a los pares a acceder a aquello que se ha realizado, inventado, creado, construido, en las primeras prácticas docentes de sus compañeros. (Anijovich y otros, 2009: 152)

De esta manera, en la segunda parte del año, cuando los alumnos realizan sus prácticas, nuestra tarea es de asistencia y/o acompañamiento y de prácticas reflexivas. Pensamos la reflexión en la acción tal como la precisa Schön,<sup>4</sup> entendiendo que con esta experiencia los alumnos/practicantes pueden repasar su práctica mientras las están haciendo.

En este sentido, siguiendo a Edelstein (Edelstein, 2011: 193) afirmamos que el análisis de las clases tiene estrecha conexión con la intervención y el proceso de mejora de las prácticas docentes. Por esta razón es que desde la cátedra implementamos estos espacios reflexivos, para pensar la experiencia de enseñanza y a la vez aprender de ella.

El propósito de instalar grupos de reflexión durante las prácticas es ofrecer espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones de enseñanza y promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico. (Anijovich y otros, 2009: 153)

Si bien la propuesta se centra en dar lugar a la expresión y reflexión sobre la experiencia, para poder sistematizar los encuentros, nos propusimos abordar en cada uno, temáticas diferentes que nos permitan recoger las voces acerca de sus propias prácticas y de su estilo profesional.

---

<sup>4</sup> Para ampliar ver: SCHÖN, D (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós. Es importante destacar que en su obra el autor le asigna un valor relevante a la reflexión en acción ya que estima que en la práctica y desde la práctica es donde el aprendiz aprende.

En esta ponencia y basándonos en un trabajo anterior, nos detendremos a analizar las voces recogidas durante los encuentros, referidas a la autodefinición del estilo profesional.

### **AUTODEFINICION DEL ESTILO PROFESIONAL. Mejorando el modelo de docente.**

La búsqueda del estilo profesional docente es una tarea que requiere indagar tanto en los supuestos teóricos como en lo subjetivo. En relación a esto, tomamos de Cols la siguiente mención:

...la noción de estilo de enseñanza hace referencia a los modos personales de enseñar, a las modalidades singulares e idiosincrasias según las cuales cada maestro concibe y lleva a cabo la tarea. Así definido, el estilo nos acerca a lo diferente, a lo propio del sujeto, que resulta de las experiencias biográficas y de los recursos propios del actor.( Cols, 2011: 77)

Estos encuentros de reflexión sobre su propia práctica se realizan quincenalmente, mientras los alumnos efectúan las mismas. Abordamos diferentes temáticas y una de ellas fue dedicado a la autodefinición del estilo profesional. Entendemos, parafraseando a Perrenoud (2004), que formar a un practicante reflexivo es colaborar en la formación de un docente que sea “capaz de dominar de su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo adquirido y de la experiencia.” ( Perrenoud, 2004: 23)

Los estudiantes/practicantes, cuando participaron de los grupos de reflexión, examinaron sus prácticas, indagaron en sus propias biografías y hurgaron en los recursos propios, para responder a varias preguntas relacionadas con su manera de enseñar.

Frente a las preguntas tales como ¿Pudieron descubrir que estilo de profesor o que modelo didáctico les queda mejor, están conformes con esto? ¿Pueden modificar algunas cosas? ¿Se identifican con algún estilo?, encontramos las más variadas respuestas.

El estilo de profesor que los practicantes quieren alcanzar se entremezcla con su elección de la carrera, con lo personal/afectivo y con el impacto de su propia biografía

escolar la que les ha dejado “modelos, matrices o esquemas.”<sup>5</sup> Tal como lo afirman Alliaud y Antelo:

La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. (Alliaud y Antelo, 2011: 53)

En varios relatos pudimos observar como la biografía personal ha impactado en los futuros profesores donde los estudiantes apelaron a lo emocional.

#### 1º Relato

Yo no tengo muchos referentes, pero igualmente creo que los referentes los tengo, por el apasionamiento por la materia que dan, por ejemplo la profesora que tuve en Literatura.

Este año, al comenzar el ciclo lectivo 2013, consultamos a los estudiantes acerca de “las marcas” que dejaron los docentes de la escuela media y recogimos relatos que también apelaron a lo emocional. Una alumna nos decía:

#### 2º Relato

Mi paso por la escuela media lo recuerdo con mucho cariño y alegría. Tuve una profesora de Historia que me enseñó a entender la importante que esta ciencia y me marcó mi vida escolar. (...) Ella hacía las clases divertidas, interesantes y entretenidas.

Los “modelos” que citaron los estudiantes enfatizan al apasionamiento y la manera de enseñar “divertida, interesante y entretenida.” Al mismo tiempo, en el último relato se enfatiza en la “marca” que dejó la docente en el orden disciplinar. Pero las marcas y las huellas no se limitan a la escuela secundaria. Asimismo, los estudiantes relatan lo que vivieron en la universidad: “En la facultad misma, por la negativa: no quiero hacer esto, o ser como...” Nuevamente con relatos referidos a la escuela media, subrayaron lo que no quieren ser.

---

<sup>5</sup> Para ampliar ver: ALLIAUD, Andrea (2002) Los residentes vuelven a la Escuela. En: DAVINI, M. C. (Coord.): *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs. As, Educación Papers Editores. Pág. 41

### 3° Relato

En cuanto a los docentes que tuve [en la escuela media], fueron en general muy tradicionales, con un tipo de planificación de clase del mismo estilo, el cual yo no quisiera repetir.

En este relato la alumna pone de manifiesto y afirma que su estilo profesional estará muy lejos de los modelos tradicionales. Esto resulta destacable ya que la estudiante será, a la brevedad, profesora en historia. Podríamos asegurar que estaremos frente a una docente que abandonará antiguas concepciones arraigadas en el Positivismo donde la enseñanza de la historia es objetiva, lineal y cronológica y el conocimiento histórico es considerado como irreversible y acabado.

Otra voz nos dijo:

### 4° Relato

El docente que menos me gusto [en la escuela media], el profesor de Economía. Jamás preparó una clase, en los dos años no pudo aprenderse ni un nombre, llegaba tarde, se pasaba repitiendo frases descontextualizadas, nos ponía apodos, nos entregaba las evaluaciones manchadas de mate, café, chocolate o azúcar negra que pedía que le vayamos a comprar. Todos considerábamos que era un buen tipo pero no buen docente.

Varios son los puntos que destaca el alumno. Lo primero que subraya es la ausencia del aspecto formal de la enseñanza: “nunca preparó una clase.” En segundo lugar, destaca el escaso compromiso con el grupo, luego la irresponsabilidad y desinterés y por último el desaliño en relación a sus prácticas en el ejercicio de la docencia. Con la consideración final nos pone frente a un juicio de valor donde desestima la figura del docente pero realza la figura del sujeto: “era un buen tipo.”

Por último, una alumna/practicante nos dijo en relación a la biografía escolar:

### 5° Relato

La biografía propia se ve en esto de los profesores, algunos muy inspiradores. Y también por los otros, por oposición. También, tratar de ponerme del lado del estudiante de la escuela y acordarme como era cuando venía un suplente.

En general, los practicantes no quieren apelar a los modelos, quieren generar su propio estilo. Pero también es evidente que la impronta está subyacente y lo que están realizando es una búsqueda, readaptando o en algunos casos, resignificando algunas prácticas o representaciones de su pasado biográfico. Para Alliaud, “Lo que se vivió deja su marca, su huella, que constituye la interiorización de las condiciones en que las vivencias aisladas tuvieron lugar.” (Alliaud, 2002: 41)

Asimismo, durante los grupos de reflexión los alumnos/practicantes se fueron autodefiniendo ante sus propios compañeros, después de recoger sus propias experiencias. Hubo quienes se definieron como aburridos, otros muy discursivos, otros *hedonistas* (por el placer de escucharse) y esto se relaciona directamente con lo personal/afectivo.

#### **A. El autodenominado *aburrido*:**

##### 6° Relato

A mi me gusta que ellos me hablen y yo les voy hablado. No me gusta hablar a mi!!!! Me aburro yo, no me quiero imaginar a ellos. No puedo hablar más de 10 minutos porque los chicos están como ansiosos. Si yo veo que hay alguno con la mirada fría, pienso que ya es hora de no hablar más.

#### **B. El que le gusta hablar y que lo escuchan:**

##### 7° Relato

Y sí. A mi me gusta hablar y que me escuchan. Pero también es parte de la experiencia. A mi me gustaba que me contaran buenas historias. A mi me gusta contar y quizás no es tan constructivo. Puede ser, puede ser. Pero me gusta mucho contar y que me escuchan.

#### **C. La muy expositora:**

##### 8° Relato

A mi también me gusta hablar mucho, de hecho los chicos me dicen que hablo mucho. El error mío es hablar muy rápido, me entusiasmo. Cuando ahí me doy cuenta, trato de frenar. Si me gusta que sea una clase dinámica, no hablar yo. Si no ir intercalando con preguntas, reflexionado, hacer comentarios y lograr que vayan participando. Eso nada más.

El primero de los relatos, busca complicidad o moderación en la mirada de sus alumnos. La segunda exposición, en cambio, apela la experiencia, a la memoria emotiva y se aleja de la mirada de los otros para satisfacer su ego docente: “me gusta mucho contar y que me escuchen.” La última de las intervenciones, muestra una actitud reflexiva en cuanto a su perfil docente. Busca y analiza en su propia práctica para desvelar su estilo profesional en el cual incluye la mirada de los alumnos.

En el recorrido y en la lectura de los relatos encontramos reflexiones acerca de lo biográfico donde se pueden observar algunas manifestaciones que hacen referencia a lo afectivo y/o a lo vincular, otras, a lo disciplinar y a lo didáctico/pedagógico. Mientras que, frente a las últimas intervenciones sobre la autodefinición del estilo docente observamos que en algunos casos, superaron su propia mirada e intentan mejorar el modelo de docente.

### **ALGUNAS CONSIDERACIONES**

Desde la formación inicial intentamos favorecer la construcción de la profesionalización de nuestros alumnos/practicantes. Nos hemos apoyado en tres pilares que son: “la relación entre la teoría y la práctica, la exigencia epistemológica y el proyecto de hacer del docente el actor principal de su formación.” Pretendemos conectar la formación teórica-disciplinar con la enseñanza de la historia.

En este trabajo pusimos nuestra mirada en el alumno/practicante destacándolo como actor principal de este proceso del estudiante haciéndose docente. Escuchamos sus voces y atendimos los reclamos con el propósito de reflexionar sobre el impacto de la formación inicial convirtiendo la experiencia, en parte del trayecto formativo y en otro componente para la autodefinición del estilo profesional.

Por esa razón, además de acompañarlos y guiarlos durante las prácticas, consideramos importante la implementación de los grupos de reflexión. Creamos un espacio donde los alumnos/practicante pueden reflexionar sobre su propia práctica y generar cambios en el accionar del aula para que al mismo tiempo redunde en su propio estilo docente.

Analizar la recuperación de la experiencia a partir de las voces de los estudiantes es complejo ya que en ese relato se entremezclan cuestiones subjetivas, disposición al aprendizaje desde la reflexión, cuestiones de índole epistemológica (tanto en lo

disciplinar como en lo pedagógico-didáctico). Pero a pesar de los obstáculos que se nos pudieron presentar en el análisis consideramos de valor lo que hemos podido recuperar a fin de vernos a nosotros mismos como Cátedra, como formadores de esos practicantes, en un ámbito donde se pueda compartir la tarea. Por otra parte, intentamos buscar en el trabajo y la consulta en equipo, las posibilidades de encontrar y descubrir otras formas de abordar la formación profesional de los estudiantes/practicantes. De esta manera, nos proponemos favorecer la profesionalización docente, facilitando espacios para la reflexión, el ensayo y la construcción del perfil docente en la búsqueda de su propio estilo.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALLIAUD, Andrea (2002): “Los residentes vuelven a la Escuela.” En: DAVINI, M. C. (Coord.): *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs. As, Educación Papers Editores. PP. 39-78

ANIOVICH, R. y otros (2009): *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

ARRONDO, C. y BEMBO, S. Comp. (2001): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens.

COLS, E. (2011): *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Homo Sapiens.

DAVINI, M. C. (Coord.)(2002): *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs. As, Educación Papers Editores.

de AMEZOLA, G. (2008): *Esquizohistoria: la historia que se enseña, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Bs. As. Libros del Zorzal.

EDELSTEIN, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

PERRENOUD, Philippe (2001): “La formación de los docentes en el siglo XXI.” Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht En: *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago - Chile, P.P 503-523.



SHULMAN, Lee (2005) “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.” En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. Febrero-Marzo 2013.

SOUTO, Marta (2006) “Repensando la formación docente: cuestiones y elaboraciones” *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo N° 1*, Buenos Aires.

----- (2009): “Complejidad y formación docente.” En: Yuni, José A. (comp.) *La formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor. PP 13-26

YUNI, José A. (comp.) (2009) *La formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

## FUENTES

- Grabaciones de los grupos de reflexión realizados en la Cátedra durante el año 2012.
- Encuesta realizada a los alumnos de Didáctica Especial y Práctica, al inicio del Ciclo Lectivo 2013