

I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro, 2013.

Repensar las prácticas pedagógicas desde la acción disciplinar.

Huinca, Sandro y Speranza, Sabrina.

Cita:

Huinca, Sandro y Speranza, Sabrina (2013). *Repensar las prácticas pedagógicas desde la acción disciplinar. I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/i.jornadas.norpatagonicas/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eZc2/apv>

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>.

Repensar las prácticas pedagógicas desde la acción disciplinar

Huinca, Sandro
Speranza, Sabrina

Resumen

Nuestro interés es presentar un análisis del recorrido transitado durante los años de formación y pos-egreso del Profesorado de Educación Secundaria en Historia del I.F.D.C. de Luis Beltrán, Río Negro. Para ello recuperaremos nuestras experiencias como estudiantes residentes y egresadas/os, centrándonos en las prácticas educativas, las cuales suelen catalogarse como espacios residuales dentro de la formación, desde una lógica aplicacionista; enmarcados en contextos cambiantes de políticas educativas actuales. Por ello, esta convocatoria nos motiva a compartir con pares y profesores, para socializar y problematizar distintos aspectos que nos fueron impactando en este trayecto, abordándonos en el eje “Actualización disciplinar y experiencias pedagógicas en Historia”.

El trabajo se llevará a cabo a partir de relevamiento de datos, que serán obtenidos mediante entrevistas a egresados/as de diferentes cohortes de la carrera, rescatando las distintas experiencias, en los distintos contextos por los cuales ha pasado el plan curricular desde sus inicios entre 1999-2013. El análisis se llevará a cabo a partir de tres ejes temáticos: evaluación de la formación curricular; prácticas pedagógicas dentro de la formación docente; políticas educativas y prácticas pedagógicas.

Palabras claves: problematización y acción disciplinar-prácticas educativas-experiencias pedagógicas.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN CURRICULAR

El diseño curricular del Profesorado en Historia está enmarcado en la normativa 2288, sancionada en 1988 con fuerza de ley por la legislatura provincial de Río Negro. La misma regula el funcionamiento de los Institutos Terciarios de Formación Docente Continua, y es la primera ley democrática luego de los periodos dictatoriales.

El plan de estudio de Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal en Historia, es aprobado en 1999, entrando en funcionamiento el mismo año. Este se compone con la siguiente estructura curricular: área de ciencias de la educación y psicología, áreas de ciencias sociales, área de historia y área de práctica profesional. Al mismo tiempo se indican tres campos de formación:

general, especializada y orientada, las cuales son atravesadas por el área de práctica profesional. De esta manera queda compuesto el campo de formación docente con un 30,09 % de formación general y especializada, y un 69,06 % de formación orientada; con un total de 2896 horas reloj (Diseño Curricular, 1999, p. 4). Así queda inaugurada la propuesta educativa para todos los futuros estudiantes de la zona y regiones colindantes de la provincia de Río Negro.

El diseño curricular ha sido elaborado proponiéndose seis grandes objetivos, en esta ocasión nos centraremos en *“Promover desde el inicio de la carrera el contacto de los alumnos con las cuatro áreas definidas en el plan de estudios, respondiendo a los principios de secuenciación y espiralización de los saberes disciplinares para lograr mayor significatividad en los aprendizajes”* (Diseño Curricular, 1999, p.1). En este punto, podemos mencionar que las entrevistas nos hablan de una *“BUENA FORMACIÓN”*, donde los egresados pueden dar noción positiva de la articulación con respecto a las cátedras pertenecientes a la formación orientada y especializada. Resaltando principalmente la espiralización de contenidos pertenecientes, que permiten en la práctica áulica, no solo desenvolverse en el área específica de historia, sino también desde lo interdisciplinario. A su vez es de suma importancia, resaltar el nivel académico e intelectual de los formadores de formadores, como así la amplitud de posicionamientos ideológicos, fomentando el proceso de autonomía y construcción colectiva de conocimiento.

Pero al consultar sobre la formación general y el área de práctica profesional, nos encontramos con una problemática común, para quienes transitaron la formación docente. Hacen hincapié específicamente, en el poco acercamiento que existe al campo de acción, donde se llevará a cabo el *“quehacer docente”*. Algunas reflexiones de egresados reflejan esta situación:

“No se ofrecen un acercamiento desde el inicio de la carrera a las escuelas”.

“Por más que lo estudie en la teoría es diferente estar en un aula por primera vez, sin haber experimentado durante toda la carrera”.

“De la teoría a los hechos hay una distancia enorme, lo teórico en la práctica se torna muchas veces irrealizable”.

“En el área de educación leímos libros de historia, ahí se debería enseñar a planificar clases. Con respecto a las prácticas creo que fueron pocas y las hicimos durante la residencia, primero fueron observaciones y luego clases, tendríamos que haberlo hecho durante los cuatro años de carrera”.

Con respecto a esta faltante y considerando otro gran objetivo que plantea el curriculum como lo es *“Incluir desde el inicio de la carrera aspectos de la práctica profesional, para que el futuro docente se inicie en la comprensión de las distintas problemáticas presentes en la realidad educativa y el papel del docente en ellas”* (Diseño Curricular, 1999, p.1), cabe preguntarnos ¿Cuáles son los obstáculos que no permiten una vinculación entre la teoría y práctica laboral?

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DENTRO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Durante los años que dura la carrera, el ingreso a las prácticas docentes, para la mayoría de los estudiantes aparece como algo esporádico y dependiente de las voluntades de profesores y profesoras que coordinan los distintos espacios curriculares, en este sentido se identifican espacios propicios para un ingreso a las realidades áulica de los diferentes establecimientos educativos: en primer año, en el espacio curricular Introducción a la problemática docente, en segundo año Didáctica General, y en tercer año Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Sin embargo estas instancias son periodos breves, que no presentan una continuidad entre los mismos, sino una fragmentación procesual y una desarticulación entre teoría y práctica; cabe aclarar que estos acercamientos son en carácter de observación y no de intervenciones o ayudantías que fomenten en los futuros profesores el quehacer docente.

Pero, es muy importante valorar esta situación, ya que positivamente permite a los estudiantes ver que *“El espacio registra huellas de esa vida que los grupos-clases pasan en el aula. En este sentido podemos afirmar metafóricamente que los espacios hablan”* (Souto de Asch, Marta, 1993), así también que los espacio de relaciones vividas, permiten identificar la existencia de mundos y submundos paralelos, superpuestos e intercomunicados, dejando en evidencia la complejidad del *“entramado de relaciones sociales”* (Elias Norbet, 1987).

Sumado a esto, el periodo de prácticas pedagógicas y residencia docente, en cuarto año, es de un cuatrimestre dividido en dos instancias: de observación y práctica. Momento donde se debe poner en evidencia toda la teoría apropiada durante su trayecto, en una planificación que no fue ejercitada desde un inicio, y debe ser llevada a cabo en el desarrollo de las clases, que son requeridas a modo de evaluación y acreditación para el egreso de la carrera.

Este trayecto que al parecer no permite formar una identidad del trabajo docente, que de sentido y fundamente el accionar posterior a la formación inicial, para actuar estratégicamente desde un convicción ideológica, política, socio-cultural y pedagógica, se presenta muchas veces como un desencadenante que lleva a un posible fracaso, que da lugar a las reproducciones aplicacionistas, a la no crítica de su práctica, y que lo deja sin herramientas ante las distintas problemáticas que presentan los diversos espacios institucionales.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El contexto educativo actual, se caracteriza por presentar a partir del 2011 un diseño curricular para nivel medio, el cual surge como respuesta a períodos anteriores de ausencia de un plan que organice y oriente a los docentes como proyecto político. Este diseño se enmarca en una postura

contra el neoliberalismo, principalmente de la década de los noventa, el cual pone a la educación como un producto de mercado que responde a políticas educativas que han sido pensadas desde la lógica de la dominación, dependencia y ampliación de las desigualdades sociales, marcando una fuerte y clara tendencia a consolidar un sistema capitalista cada vez más definido. Dicho sistema utiliza las necesidades sociales como elemento preferido para su fortaleza, planteando y aplicando políticas sociales compensatorias, focalizadas a los problemas emergentes que el mismo sistema crea, e intenta darle una solución desde la misma mirada, creando de esta manera mayor dependencia.

Es así que este proyecto curricular se propone reorientar el protagonismo de todos los actores sociales, hacia una nueva construcción de escuela colectiva y democrática, superando la fragmentación histórica del trabajo docente, a través de objetivos específicos como “el fortalecimiento de la escuela pública; democratización de los procesos educativos; la enseñanza de contenidos comprometidos con la realidad provincial, regional, nacional y latinoamericana; el protagonismo estudiantil (Diseño Curricular de Nivel Medio, 2011pp.13), entre otros.

En este contexto de cambios, los egresados de diferentes cohortes deben realizar sus prácticas educativas de manera cambiantes, encontrándose con nuevos requerimientos normativos y formas de trabajos como; planificación por áreas, trabajo taller, taller de reflexión, entre otros. Que actúan de manera positiva, en ocasiones, para una integración y adaptabilidad en el sistema educativo. Al mismo tiempo se presentan obstáculos como: la no existencia en muchos casos de recursos humanos y materiales, la falta de tiempo, de capacitaciones, dificultades de trabajar en interdisciplinariedad por falta de preparación o formación. También se puede visualizar, que este proyecto político, no engloba la totalidad de los grados del nivel medio, ya que es aplicado de primero a tercer año, por lo que la planificación de contenidos queda sujeta, a criterios de los docentes en nivel superior.

Otro gran obstáculo, es lo que establece la resolución 1185 acerca de la permanencia de los estudiantes en las horas libres dentro de la institución. La misma plantea que esas horas deben ser cubiertas con proyectos institucionales elaborados por todos los integrantes de las instituciones educativas. Sin embargo estos espacios, inciden de manera negativa en las prácticas de los docentes, ya que no son cubiertos con proyectos acorde a lo que plantea la resolución, producto de la falta de estructura, equipamiento, capital humano o resistencia por parte de los estudiantes y el personal institucional. Un ejemplo que clarifica esta situación, es que al ingresar los docentes a las aulas después de que los estudiantes han pasado varias horas libres, el plan de trabajo o planificación queda sin efecto, ya que los mismos se encuentran en un estado de desgaste o cansancio por lo anteriormente vivido. De esta manera, nos encontramos con que las acciones legislativas previstas para garantizar el derecho social de la educación y la permanencia en las escuelas, se ven interrumpidas, profundizando la problemática de deserción y repitencia en los distintos niveles secundarios, junto a otros clásicos problemas como la violencia, las drogas, los embarazos adolescentes, la discriminación y la ausencia familiar.

En el proyecto de estas nuevas políticas educativas materializadas en la nueva Ley Orgánica de Educación, que plantea una escuela inclusiva ante las nuevas demandas del siglo XXI, nos encontramos con políticas como conectar igualdad que perciben a través de la incorporación tecnológica, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo los actores que viven en las escuelas presentan distintas características, en términos de Cassany *“Nativos e inmigrantes digitales”*. Posicionándonos desde ésta perspectiva nos encontramos con que los estudiantes son “nativos” en los adelantos tecnológicos, produciéndose una naturalización de los distintos medios y por otro lado, muchos docentes “inmigrantes” que desconocen el uso de las nuevas tecnologías o les cuesta adaptarse a ellas. En este contextos, en la acción de las práctica educativas, se produce un desanclaje a la hora utilizar estos recursos, obstaculizándose el objetivo por la cuales son implementadas; sumado a esto en muchas instituciones los pisos tecnológicos no están en condiciones para un uso genuino de los mismos.

Uno de los últimos cambios notables que mencionaremos en esta instancia es la necesidad de que las escuelas funcionen como una medio de integración y no de exclusión. Pensar políticas educativas orientadas desde la inclusión, es una de las formas de enfrentarse nuevamente a la fragmentación que han generado políticas educativas anteriores, y que se instalaron como legado en las instituciones educativas; donde los docente fueron destinatarios y ejecutores de estas políticas, *“a través de modalidades de regulación política en los planos de la formación, la capacitación y la prescripción del trabajo de los docentes se sostiene un proceso de proletarización ideológica de los docentes, la expropiación de valores y de acciones político-educativas y de control sobre los fines del trabajo que busca producir dos tipos de respuestas, desensibilización ideológica y cooptación ideológica”* (Jiménez Jaen. M, 1988, citado por Barco S. 2000). Al reconocer este contexto, actuar desde la inclusión pone a lxs docentes en situación de conocer las distintas realidades donde se desenvuelven, a partir de allí actuar desde la diversidad, actuar desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes y no de las estructuras administrativas. Desde esta visión, las prácticas educativas deben reflejar el capital cultural y las políticas de inclusión, promoviendo la interrelación constante entre lo que se posee y se aprende al mismo tiempo. Pero para que esto suceda, es necesaria una estructura organizativa acorde a los objetivos propuestos, garantizado por un estado de derecho social.

Este breve recorrido refleja, en parte, la realidad donde se evidencian los avances de las distintas políticas educativas, pero también sus obstáculos, y es en donde los egresados del Profesorado en Historia del Instituto de Formación Docente, se encuentran inmersos, y por lo cual sus prácticas no escapan al contexto.

REFLEXIONES FINALES

Las prácticas docentes muchas veces son consideradas monótona, rutinaria, mecánica, vacía y sin sentido, porque en ella influyen diferentes factores que la desvalorizan. Estos factores son, entre otros, la falta de tiempo para reflexionar sobre su práctica, las condiciones laborales, el sistema educativo que impone su ideología, los problemas sociales que traen los estudiantes, diferentes tipos de imprevistos, falta de recursos didácticos dentro de la institución. Vivimos las contradicciones entre las rígidas estructuras en que se desenvuelven las prácticas y nuestra concepción acerca de la Educación, orientada para la autonomía, la liberación, pensamiento crítico y construcción colectiva.

En esta complejidad cabe preguntarnos ¿Cuál es el rol del docente? En un principio diremos que es educar para la autonomía, la liberación, para la independencia de los sujetos, para la crítica del sistema operante, sin embargo la realidad nos lleva a plantear que esto no es tan así, ya que hay un sistema que funciona de una manera en que algunos docentes críticos hacen lo posible en los diferentes ámbitos educativos. Si bien es difícil salir de ese sistema que impone su estructura y condiciona las prácticas para formar sujetos conformistas y anticríticos a favor de una mejor dominación. Aún así creemos que el docente no debe sentirse privado de realizar una “reflexión en la acción” y sobre “la acción”. Proponerse por ejemplo, investigar junto a los estudiantes es también investigar y aprender, preguntar y preguntarse, es favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje opuesto a la mera transmisión técnica de contenido. Permitirse dudar junto a los estudiantes de las cosas más evidentes y legitimadas también es aprender, ya que como sujetos aprendemos constantemente con los otros, con lo otro y con el otro. Entendemos que las prácticas docentes son un desafío a realizar, donde el docente debe convertirse en transformadores de sus propias prácticas, a pesar de las condiciones objetivas, para así conocer y comprender la complejidad del contexto, con más o menos exactitud, para mejorar permanentemente.

Por otro lado, es necesario explicitar que el rol docente, el contenido y las estrategias constituyen también un campo de lucha, ya que en ellos entran en juego las distintas posturas políticas, ideológicas, económicas y socio-culturales, de los distintos protagonistas, como el Estado, los especialistas, el sistema, los docentes y los estudiantes. Todo es conocimiento y el conocimiento es por excelencia el capital cultural máspreciado de la humanidad y por ende está presente en el aula. Al igual que la selección y utilización de unas estrategias a favor de otras, no son neutrales ni escépticas; la selección de contenidos a enseñar supone una postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento en la construcción de lo real del mundo, de la vida misma en la sociedad. Este ángulo de razonamiento determina lo que se considera contenido didáctico y por lo tanto cabe preguntarse qué, cómo, para qué se conoce, por ende cómo y para qué se enseña.

Desde esta perspectiva, de cómo concebimos las prácticas educativas y en concordancia con lo

mencionado al principio de este escrito, nuestro interés es presentar un análisis de nuestra formación y pos-egreso como estudiantes permanentes. Sostenemos que la etapa de prácticas en la que nos acercamos y vivenciamos el conocimiento práctico, a la vez resignificamos la teoría aprendida durante la formación, revisamos y reestructuramos nuestras matrices incorporadas a lo largo de años de sobresocialización escolar, deben ser, variadas y diversificadas en el trayecto de formación inicial. El conocimiento práctico se diferencia del conocimiento teórico, posee sus propias características particulares, su propia lógica. No se adquiere de manera inmediata, sino que implica un proceso de rupturas y reestructuración permanente. Para que ello suceda es necesario acercar a los futuros profesores mucho antes (en lo posible desde el inicio al final de la formación) al terreno de las escuelas y las aulas, que por otra parte serán sus lugares de trabajo. De esta manera que puedan desarrollar los futuros profesores el sentido de pertenencia, de identidad de trabajadores y trabajadoras de la educación, más aún en el contexto actual semi-presencial en el que se desarrolla la carrera, evitando que se transforme la formación inicial en una práctica aplicacionista, producto de un desanclaje, al no tener contacto real con el contexto educativo actual.

Transitamos en conjunto épocas de cambios continuos, en el que es importante pensar y repensarse, actuar y teorizar, pero sobre todo, construir en conjunto y seguir formándonos como educadores a partir de nuestras propias prácticas como nos dice Paulo Freire: *“Y me fui volviendo, en la práctica un educador. Y fui aprendiendo, desde aquella época, a ejercer una práctica de la que no me aparte hasta el día de hoy: la de pensar siempre la práctica. De hecho pensar la práctica actual no es solo un camino eficiente para mejorar la práctica de mañana, sino también la forma eficaz de aprender a pensar correctamente”*.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barco, Silvia. "El Derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado presente y en el presente de la República Argentina.
2. Diseño Curricular de Nivel Medio, 2011.pp.13.
3. Diseño curricular: Consejo Provincial de Educación: Profesorado del Tercer Ciclo de la E.GB y de Educación Polimodal en Historia. (1999).
4. Idem.
5. Idem.
6. Elias Norbet:(1987) "La sociedad de los individuos" Barcelona. Península.
7. Souto de Asch, Marta. (1993) "Una mirada desde la didáctica de lo grupal". Miño Dávila Editores. Bs As.