

III JORNADAS DE REFLEXIÓN Y DEBATE SOBRE PRÁCTICA DOCENTE
UNIVERSITARIA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES – UBA AGOSTO
2017 “¿QUE SIGNIFICA HOY FORMAR DOCENTES DESDE LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA?”

*Por mi parte, también yo hice todo lo que pude para combinar, o sea, para
provocar nuevas metáforas; y después de un tiempo sentí que quizá sólo había unas pocas
metáforas esenciales.*

Jorge Luis Borges

Eje: 4 La docencia como desarrollo profesional o como *descarte*

**Nombre del trabajo: Los estudiantes del profesorado en Relaciones del Trabajo y la
residencia pedagógica**

Nombre y apellido del o las/los participantes Vega Viviana; Carreras Liliana; Espósito Isabel;
Galván Silvia; Marzioli Isabel.

Carrera: Profesorado Relaciones del Trabajo- Fac. de Cs. Sc. UBA

Materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito bucear en los sentidos y significados que tienen para los estudiantes, futuros docentes la instancia de residencia pedagógica, última fase de la formación docente.

La población estudiada fueron los estudiantes de Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), asignatura del profesorado homónimo en el nivel medio y superior.

Se ha partido de las metáforas generadas en la tesis de doctorado de la Profesora Alicia Devalle de Rendo (2009). Para tal fin se ha tomado como base el concepto de discurso de Fairclough (2003) y particularmente el de representaciones sociales de Jodelet (1989).

1. Educación, discurso y metáforas

Inmersa en el mundo del lenguaje, la educación y sus prácticas, son prácticas discursivas. En la actualidad, la noción de discurso va cobrando cada vez una configuración más abarcativa y compleja y por ende, más adecuada para el análisis de la educación en tanto que proceso social. En este marco se entiende el discurso como todo objeto o acto que participe en una relación de significado y, que esté inserto en un contexto. El discurso educativo abarca tanto el lenguaje oral como el escrito junto con otros elementos que lo constituyen. En tanto práctica social, el discurso es un modo de acción que siempre se encuentra situado histórica y culturalmente, y en relación dialéctica con otros aspectos de lo social. Desde esta perspectiva, se entiende la vida social como una serie de redes interconectadas de diferentes tipos de prácticas cada una de las cuales tiene algún elemento semiótico. Según Fairclough (2003), el discurso aparece en las prácticas sociales de tres maneras: 1- como parte de la actividad social dentro de una práctica; 2- en las representaciones: desde cada práctica se formulan representaciones de las demás, así como de la propia. Cada actor social recontextualiza otras prácticas, es decir, que las incorpora a la propia, cada uno según su posición. La representación es, entonces, un proceso de construcción social de prácticas y 3- en los modos de ser, en la construcción de identidades.

Es en el mundo de las representaciones en donde ubicaremos este trabajo teniendo como eje la tesis de doctorado de la Prof. Alicia Devalle de Rendo (2009), quien se propuso investigar las representaciones que los futuros docentes de educación primaria tiene sobre la residencias pedagógica, última fase de la carrera docente.

Esta línea de indagación interroga también los procesos de elaboración y producción de sentido por parte de los futuros docentes, mediante la elección y justificación de metáforas sobre la instancia de la residencia docente. Se presta especial atención aquí a las diversas imágenes que aparecen, tomando forma de metáforas. Estas construcciones lingüísticas ofrecen algún grado de “visualización”, se codifican figurativamente o, usando un viejo término de Bruner (1969), representan icónicamente el significado. No es nuevo decir que el estudio de formas de representación más figurativas que conceptuales es una manera de entender más compleja de cómo comprenden la residencia pedagógica sus actores. También se las puede considerar como alternativa viable para la comunicación pedagógica.

En el discurso sobre el mundo social, la imagen, tal como se utiliza aquí la idea, consiste en un rasgo icónico asociado a un significado, a cómo la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativas al mundo social (Bruner, 1991). Por lo tanto, a intenciones y acciones humanas. De allí, que las imágenes dan soporte a las escenas que permiten reconstruir la historia y, a la vez, se hacen inteligibles como parte de ella. Esto incluye, por supuesto, las imágenes de la vida educativa creadas por los profesores.

Para Eisner (1998) las formas de representación son los dispositivos utilizados para hacer públicas las concepciones privadas. Es decir, los vehículos mediante los cuales las concepciones propias reciben carácter público. En ese camino, además, forman parte del propio proceso de elaboración de la experiencia como consecuencia del efecto que juega la objetivación sobre el proceso de pensamiento. Pero, además, en algunos casos las imágenes expresan la propia forma del conocimiento personal.

Hay variadas formas mediante las que se formula y comunica el sentido. Una de ellas consiste en inducir la captación del significado a partir de proponer una imagen de la situación en la que se encarnan las propiedades que se quiere transmitir. Esto se logra, frecuentemente en el relato de los docentes, mediante la descripción de escenas, expresadas en anécdotas, o de escenarios. Los docentes, de manera bastante frecuente, definen su concepción de la relación pedagógica mediante una imagen del escenario del aula. Otra es recurrir a metáforas que son construcciones directamente ligada con las imágenes. Las metáforas relacionan dos campos de sentido y proponen un significado para una idea mediante su asimilación con un elemento propio de otro campo semántico. De allí, su poder como un medio de formulación tanto como de comunicación del sentido. La formulación de analogías y metáforas está siendo usada de manera sistemática en la investigación sobre el conocimiento personal de los docentes (Vega, 2017).

Puede decirse que las imágenes que portan las analogías, las metáforas o las escenas cumplen alternativamente tres funciones. Por un lado, pueden expresar, en el caso de los futuros docentes, el nivel de organización del incipiente conocimiento práctico. Por otro lado, pueden servir para comunicar experiencias o perspectivas de manera imaginativa y afectivamente más potente, que mediante otros recursos. Se puede decir que cumplen una función de amplificación. Por último, pueden ser utilizadas como dispositivos de producción del significado. En este caso, la elaboración y uso de imágenes mediante metáforas o escenas amplían la frontera tal como estaba establecida anteriormente y permiten reorganizar elementos ya disponibles. Esto es, son heurísticas por excelencia.

1.2. El alcance de las metáforas

Es muy distinto indagar significados en términos de “certeza” que hacerlo en términos metafóricos, desde donde algún sentido quedará iluminado, mientras otros se ocultarán. La metáfora permite abrir significados mientras cierra otros. Es decir, el uso de la presentación

metafórica tiene la intención de relativizar la idea de verdad absoluta. Además se pretende con ella operar un proceso de desustancialización, de plantear cuestiones de un modo inamovible o cerrado. Por lo tanto, la presentación metafórica problematiza nuestro pensamiento y por ende, tiende a complejizarlo. (Arzeno, 2004).

¿Qué dicen los futuros docentes? ¿En qué punto de observación se encuentran para poder simbolizar con palabras su próximo lugar en la residencia? ¿En qué plano de ficción y/o realidad se perciben para elegir y justificar esas metáforas? ¿Cuánto del discurso hegemónico se impone en esas representaciones? ¿Cuánto de sus miedos, de sus deseos y ansiedades? ¿Qué se pre-supone del trabajo docente?

.2. Representaciones sociales

Este trabajo se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales. Estas son definidas indistintamente como una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene una meta práctica y está dirigida a la construcción de una realidad común para un conjunto social; también como saber del sentido común; saber ingenuo; natural; o como forma del conocimiento que se distingue entre otras, del conocimiento científico (Jodelet, 1989).

La *representación* es una instancia intermedia entre concepto y percepción, que se sitúa sobre las dimensiones de las actitudes, informaciones e imágenes; que contribuye a la formación de conductas y a la orientación de las comunicaciones sociales; que se elabora en diferentes modalidades de comunicación, ya sea la difusión, la propagación o la propaganda.

Por consiguiente, el argumento que básicamente sustenta la noción de *representación* es que son los contenidos del conocimiento cotidiano, o en este caso de las prácticas en las escuelas, los que orientan la conducta social y el pensamiento de las personas en las situaciones de cada día, y que los procesos de pensamiento dependen en gran medida de ellos. Es como si el pensamiento estuviera marcado por las condiciones en que son generadas las creencias específicas y los elementos de conocimiento.

En verdad, se puede decir que las condiciones sociales en que se vive determinan *qué* se piensa y también *cómo* se piensa. Una vez creadas, las representaciones “llevan una vida por sí mismas.

De esto se desprende que, *las representaciones sociales*

- concierne al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana;
- son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad;
- son sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales;
- expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros;
- son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público;
- están inscriptas en el lenguaje y las prácticas;
- funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar, lo que compone el *universo de la vida*

3. Metodología

Se realizó un relevamiento de representaciones a las cohortes 2015; 2016 y 2017 de los estudiantes, futuros docentes, de la materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) en la que tienen lugar las instancias de Prácticas de Ensayo y Residencia Pedagógica.

3.1 El instrumento utilizado

A partir del análisis de datos propuesto en la tesis de doctorado de la Prof. Alicia Devalle de Rendo sobre *Representaciones del residente y la residencia* (USAL, 2005), se diseñó el siguiente instrumento a modo de un cuestionario autoadministrado:

¿Con qué objeto de los siguientes relacionas la instancia de residencia pedagógica que vas a encarar próximamente? ¿Por qué?

PUENTE.....

GALERA.....

ESCENARIO.....

ESCALERA.....

FOTOCOPIADORA.....

SENDERO.....

3.2 El análisis cuantitativo

Los datos cuantitativos relevados arrojaron los siguientes resultados:

METÁFORAS	Frecuencia de elección
SENDERO	18
PUENTE	16
ESCENARIO	12
ESCALERA	2
GALERA	1

Cabe especificar que en las diferentes cohortes de años se observó la misma modalidad de elección. En primer lugar el sendero, en segundo el puente y en tercer lugar, el escenario y los últimos lugares fueron para la escalera y la galera.

3.3 El análisis cualitativo

Partiendo del supuesto de que “la metáfora” elegida se construye analíticamente y responde a la modelización de una persona que habla de determinada manera (pone en discurso) y actúa de determinada forma (despliega series comportamentales más allá del discurso) (Merlino, 2012), se realizaron las siguientes observaciones:

La Prof. Alicia Devalle de Rendo (2009) relacionó el residente que se autopercibía como un *apostador* con aquel que entendía la residencia como un **sendero**. Para ella el tipo *apostador* se caracteriza por ser un residente que busca contextualizar lo aprendido, que se involucra emocionalmente, convencido de que tiene que sumergirse para volver a surgir. Se vincula con el sendero, espacio que puede tener variedad de formas, cambiar en diferentes tramos, encontrarse con bifurcaciones,[...] pero que es posible transitar creativamente.

Algunas de las justificaciones de la elección de **sendero**, (opción que fue la que concentró el mayor número de frecuencia) fueron las siguientes:

“Es un camino de aprendizaje de cosas nuevas”; “camino de aprendizaje de los docentes y de los compañeros. Es clave en la profesión docente.” “Es para caminar, atravesar para llegar al otro lado”. “Creo que es un sendero “nuevo” que me permitirá conocer un nuevo lugar y seguir transitando otros senderos y caminos. Considero que es un proceso constante por eso también lo relaciono con algo que me da la idea de movimiento”. “Es el inicio de un largo camino donde los diferentes paisajes me van a acompañar”. “Porque es un camino que voy a recorrer y adquirir experiencias al hacerlo y formarme como profesora”. “Porque me representa un camino de formación que inicia hoy, pero que a medida que pase el tiempo a través de la experiencia pueda lograr conocimientos que me permitan desempeñarme como docente”. “Pienso que es el inicio de un camino docente el cual estará guiado para no sentirse perdido en el espacio áulico ni en la actuación del rol docente, el cual es difícil de comenzar hasta conocerse como tal.”

La autopercepción de residente como “peatón” fue vinculada a la residencia como **puente**. El tipo de residente *peatón* es el que transita la residencia representándola como un *puente*, entendido como un espacio/tiempo que le marca el pasaje de un lugar a otro, y esos dos lugares pueden representar diferentes instancias. Las siguientes son algunas de las justificaciones que dieron los estudiantes del Profesorado de Relaciones del Trabajo fueron:

“porque va a unir conocimientos teóricos con la práctica y viceversa”. “porque nos lleva a cruzar de un lado al otro (de ser alumno a ser docente). Es un cambio de rol”; “para generar un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”.

Esta concepción de residencia como puente también fue recurrentemente elegida (segundo lugar de preferencia)

El tipo de residente *histriónico* es el que con frecuencia entiende la residencia como **escenario**. La residencia es interpretada como un espacio escénico de ficción, de actuación, no real. Algunos de los discursos argumentativos planteados fueron:

“El aula es un escenario para actuar las distintas situaciones”. “Entra en escena el cuerpo... se abandona el oficio de alumno”. “Es un lugar desde donde todos me miran”. “De alguna manera estás haciendo un representación artística”.

La metáfora de la residencia como escenario también fue recurrentemente elegida y tiene el tercer lugar de importancia.

Por último las metáforas de la *escalera* como esfuerzo, como progresión, como modalidad que connota cierta rigidez, y la de la *galera* como de magia, como improvisación fueron apenas mencionadas.

Los sentidos que aparecieron más frecuentemente dan cuenta de que estos estudiantes, futuros docentes han adoptado un posicionamiento muy racional, esto es, han disociado, escindido el aspecto emocional que seguramente constituye una parte central en la instancia del “debut docente”. Las verbalizaciones efectuadas a modo de justificaciones/racionalizaciones de sus elecciones dan cuenta de un discurso pedagógico muy cercano al prescriptivo, al discurso del deber ser. Ciertamente es, que aún les falta, transitar la instancia de sumergirse en la realidad de la práctica docente.

A modo de conclusión

Metáforas y tipos, experiencia y ficción, realidad y expectativa, atraviesan los claustros docentes: tanto los de formación como los de aplicación. Discursos diversos surcados por la tradición, por las autoridades, por los gobiernos de turno, todos ellos formatean lo que los futuros docentes piensan de sus próximas prácticas. Y, seguramente, más allá, en el ejercicio de la profesión.

Cabe preguntarse después de este recorrido por las representaciones de aquellos que serán los futuros residentes, cuál es el modo de intervención de los docentes que acompañamos esa formación. Cómo ayudamos a nuestros estudiantes a construir otras representaciones en el transcurso de la residencia que les resulten más efectivas. Cómo movilizamos y enriquecemos éstas y otras representaciones que les resulten más pertinentes.

Como consecuencia de este preguntarse constante sobre las residencias pedagógicas es que se pone en marcha el trabajo de tutorías en la formación docente. Este trabajo se puede observar desde múltiples perspectivas: desde los *estudiantes* como una construcción paulatina del rol docente, un proceso de crecimiento personal y profesional, una instancia de trabajo grupal, un encuadre de intercambio productivo y constructivo al tiempo que colaborativo. Una manera de autorreconocerse y de autoevaluarse así como también de introspección y una instancia de metacognición, de pensar en el propio proceso de aprendizaje. También puede pensarse desde el punto de vista de los *tutores* y allí es importante considerar la instancia intersubjetiva de la tutoría, el crecimiento mutuo de tutor y tutoreado, de adecuación y adaptación conjunta que atraviesa la relación asimétrica de la formación con una horizontalidad y empatía que promueven aprendizajes genuinos.

Por último también las tutorías como espacio de *movilización institucional* ya que es de gran relevancia considerar también la proyección institucional que tiene la inclusión de los residentes, futuros docentes, “tutoreados y sus tutores” en las escuelas.

Finalmente es necesario señalar el alcance político de las tutorías: se torna imprescindible el rescate de la perspectiva política entendida como aquello que hace primar lo colectivo por sobre lo individual, que contribuye al logro del bien común. La prospectiva política de la educación se vincula estrechamente con la posibilidad de que esté al servicio de revertir los procesos de dominación y subordinación que han dejado excluida a gran parte de la población condenándola a la pobreza y desesperación. Y en este sentido es fundamental ayudar a quebrar las prácticas educativas colonizadas que mantienen el *status quo*, la inercia, la repetición memorística y que no promueven el pensamiento crítico, la pregunta, la problematización.

Referencias Bibliográficas

- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires, Grama.
- Buenfil Burgos, R.N (1983.) “*Análisis del discurso y Educación*” en Departamento Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Documento DIE 26
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Devalle de Rendo, Alicia. (2009) *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires, Lugar Editorial
- Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London y New York, Longman.
- Fairclough, N (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London y New York: Longman.
- Fairclough, N (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London y New York: Routledge.
- Jodelet, D (1989). *Les Representations sociales*. París, PUF.
- Merlino, Aldo (2012) *Investigación cualitativa y análisis del discurso. Argumentación, sistemas de creencias y generación de tipologías en el estudio de la producción discursiva* Buenos Aires: Editorial Biblos
- Pini, Mónica Eva. (2013) *Discurso y educación: un campo transversal*. En: Estudios críticos. Facultad de Periodismo y Comunicación Social /UNLP
- Vega, V. (2017) *Los buenos docentes. Cómo se forman y cómo forman*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Vega, V. (2015) (coord) *Hacia la construcción de una Didáctica de las Relaciones del Trabajo*. Buenos Aires: Lugar Editorial