## IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas Santa Fe, Argentina

**2020**

**Cátedra** Didáctica Especial en Relaciones del Trabajo y Residencia Pedagógica- Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

**Autoras:** Viviana Vega; Liliana Carreras; Isabel Espósito; Silvia Galván Isabel Marzioli:

***“El lugar de la práctica en los nóveles profesores de Ciencias Sociales de la UBA”***

**Palabras Claves:** formación Docente. Profesores principiantes. Didáctica

**Resumen** (hasta 500 palabras)

El presente artículo se basa en los avances del Proyecto Ubacyt Programación 2018 Cod. 20020170100105BA “Trayectoria profesional-docente y lógicas pedagógicas de los graduados del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA”, Para tal fin se administraron seis entrevistas en profundidad a egresados del dicho profesorado de las distintas carreras con cinco o menos años de antigüedad. .Las mismas fueron analizadas, desde la perspectiva cualitativo-interpretativa. Esta indagación tiene como propósito generar aportes específicos para mejorar las prácticas futuras de la formación docente en esta Facultad.

Se concluye que en todos ellos se registró un reconocimiento positivo de la instancia de “prácticas” de la formación docente recibida aunque también, una demanda de “más prácticas”. Sin lugar a dudas, está solicitud está en estrecha relación con la etapa de *shock* que vivencian en su actual situación laboral como profesores principiantes en la escuela secundaria.

La demanda de “más práctica” es una demanda por más experiencia profesional, que es precisamente lo que no tienen. De allí que la acepción que le dan a la práctica sea la de la posibilidad de ejercitación (*lógica ejercitativa*),con el propósito de acumular.

Los profesores nóveles preocupados más por el *cómo*, que por el *por qué* y el *cuándo* se ponen de relieve una *racionalidad técnica*. Su estilo de pensamiento se centra en hallar soluciones de corte pragmático que le permitan resolver “satisfactoriamente” su tarea/trabajo como educador.-

**Abstract**

This article is based on the progress of the Ubacyt Programming Project 2018 Cod. 20020170100105BA "Professional-teaching career and pedagogical logics of graduates of the Faculty of Social Sciences of the UBA", for this purpose six in-depth interviews were administered to graduates of the said faculty of the different careers with five or less years of age. . They were analyzed, from a qualitative-interpretative perspective. This inquiry aims to generate specific contributions to improve the future practices of teacher training in this Faculty.

It concludes that all of them saw a positive recognition of the "practice" instance of teacher training received, but also a demand for "more practices". Undoubtedly, this application is closely related to the stage of shock they lived in their current employment situation as beginner teachers in high school.

The demand for "more practical" is a demand for more professional experience, which is precisely what they do not have. Hence, the meaning they give to the practice is that of the possibility of exercise (exercise logic), with the purpose of accumulating.Teachers are more concerned with how, than why and when technical rationality is highlighted. His style of thinking focuses on finding pragmatic cutting solutions that allow him to "satisfactorily" solve his task/work as an educator.-

 **Introducción**

El presente artículo se basa en los avances del Proyecto Ubacyt Programación 2018 Cod. 20020170100105BA *“Trayectoria profesional-docente y lógicas pedagógicas de los graduados del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA”,* cuya directora es la Dra. Viviana Vega. Este proyecto de investigación está centrado en describir la trayectoria profesional docente de los nuevos graduados del Profesorado en Ciencias Sociales (UBA) habida cuenta que en el año 2020 se cumplieron 12 años desde el egreso de la primera cohorte. Se trata de los cuatro profesorados en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación; en Ciencias Políticas; en Relaciones del Trabajo y en Trabajo Social. El quinto Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA es el de Sociología que cumple con otro régimen de formación que data desde los orígenes de la Carrera homónima en el marco de esta Facultad creada en 1988.

A partir de los resultados hallados en la primera etapa de esta etapa investigación, llevada a cabo a través de encuestas, el lugar de la práctica se tornó particularmente problemático desde la perspectiva de los sujetos indagados: docentes recientemente graduados con no más de cinco años de la finalización de los estudios. Es decir, aparece un claro reclamo de “más práctica docente”. Es en este marco que este trabajo se propone comprender los distintos significados que adopta la noción de “práctica” en los recientes graduados del Profesorado en Ciencias Sociales (UBA). Esta indagación tiene como propósito generar aportes específicos para mejorar las prácticas futuras de la formación docente en esta Facultad.

1. **Metodología**

Se administraron seis entrevistas en profundidad a graduados del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA con representantes de las cinco carreras.

Las entrevistas se distribuyeron de la siguiente manera

* Dos a profesores de Sociología
* Una a un profesor de Ciencias Políticas
* Una a una profesora de Ciencias de la Comunicación
* Una a un profesor de Relaciones de Trabajo
* Una a una profesora de Trabajo Social

Todos ellos tenían cinco o menos años de graduados sin embargo dos de ellas ya contaban con antigüedad en la docencia (el profesor de Ciencias Políticas con 20 años como docente universitario y la Profesora de Trabajo Social con 14 años como Profesora de Nivel Inicial).

El muestreo utilizado fue no probabilístico y dentro de él, con la modalidad de corte estratégico (Cea D`Ancona 2001)

Las entrevistas fueron analizadas, desde una perspectiva cualitativo-interpretativa.

1. **Los profesores principiantes**

Muchas investigaciones se han ocupado de examinar el período inicial, el de los primeros años del ingreso a la docencia, o fase de entrada y han aportado información altamente reveladora (Esteve, 1993, 1997; Eirín, García y Montero, 2009; Marcelo, 2009; Teixidó, 2009); no es el caso de las sucesivas etapas (etapa de la *estabilización profesional*; de la *experimentación y diversificación*; de *la evaluación de la propia actividad* y de *conservadurismo y quejas* que generalmente coincide con la etapa previa a la jubilación ( Alvarez Alvarez, 2015).

La etapa de los primeros años en la tarea educativa, la de los profesores principiantes o nóveles es de las más importantes porque, los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión, lo cual no siempre es sencillo, si se tiene en cuenta que el profesorado principiante, en muchos casos, tendrá que hacerse cargo de aquellos grupos que los “veteranos” rechazan por el desgaste físico y emocional que generan (Marcelo (2009).

De acuerdo con Teixidó (2009) el docente con el acceso al primer trabajo comienza una fase crucial en su desarrollo profesional: prepara las clases, desarrolla la acción docente en el aula, está atento al proceso de aprendizaje de sus alumnos, formula hipótesis en torno a los factores que inciden en las diversas situaciones, las contrasta con sus compañeros y ensaya nuevas alternativas. Así, se inicia un proceso incipiente de relación entre pensamiento y acción, no exento de dificultades. Al respecto una de ellas es el “shock” que se produce cuando los profesores empiezan a enseñar; y comprueban que esperaban una relación afectuosa con sus estudiantes, y descubren con un alto nivel de frustración, su falta de preparación para enfrentar con estrategias productivas la enseñanza de grupos muy numerosos y las más de las veces, difíciles de abordar (Esteve 1993)

Otro de los obstáculos es la confrontación del “yo ideal”, formado durante los estudios, y el “yo real”, desarrollado a partir de sus primeras reflexiones sobre la práctica, lo que suele generar una primera crisis de identidad profesional, que lo llevará a cuestionar con fuerza su formación inicial y, frecuentemente, a rechazarla y aún a pensar si no está en el lugar equivocado.

 Otra fuente de problemas para el profesor principiante lo constituye la socialización inicial en las instituciones educativas. Este hecho se relaciona con el poderoso impacto negativo que ejerce en el docente, la inercia de las instituciones reflejada en el hecho de reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas tradicionales de la escuela. Si a la dureza de la enseñanza, que lleva al docente principiante a cuestionar su formación inicial, se le suma una crisis de identidad profesional y una socialización en instituciones tradicionales (interrelaciones con un equipo docente de colegas sin inquietudes), tenemos los ingredientes necesarios para hacer que ese profesor deje de buscar conexiones entre lo que hace y la investigación educativa. Sólo muy pocas excepciones escapan a semejante situación, la inmensa mayoría de los profesores, incluso aquellos mejor predispuestos para la enseñanza, puede quedarse atrapada para siempre en la práctica (Alvarez Alvarez 2015).

 Como afirma Marcelo (2009:10), “los primeros años deben de ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Para muchos autores, como Eirín, García y Montero (2009) debe prestársele más atención a esta fase porque constituye una especie de “eslabón perdido” entre la formación inicial y la permanente, pues la diferencia entre los docentes expertos y los novatos es los primeros se caracterizan por la toma de decisiones basadas en el conocimiento de la disciplina y por la experiencia y reflexión sobre su práctica, a diferencia de los novatos que se preocupan más por el cómo y menos por el por qué y el cuándo .

1. **La práctica docente**

Achilli (1986) concibe la práctica docente como un trabajo socio-históricamente situado, con implicancias de sentido personal y social y con referencia tanto a la tarea de enseñar como a aquellas otras que aparecían invisibilizadas: administrar, controlar, organizar, documentar, etc y que Jackson (1975) caracterizó en términos de fases preactiva, interactiva y postactiva. La práctica docente es, desde este punto de vista, una práctica social. Pero además esta concepción establece una clara distinción entre el trabajo en sentido amplio (trabajo docente) y el trabajo en sentido restricto (el trabajo de enseñar) y coloca asi como objeto referencial del docente a la institución y no al aula particular. En este marco, entonces, la práctica docente es un tipo de práctica que no se circunscribe a las prácticas de enseñanza, aunque, por cierto, las incluye.

Considerar la práctica docente como una práctica social, requiere, también enfatizar la idea de procurar una mirada desde lo relacional, dado que la práctica es siempre resultado de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus.* Recordemos que (Bourdieu, 1997) define al *habitus*, como el amplio capital acumulado en el campo educativo de conocimientos, habilidades, creencias ante el cual actúan dos posiciones: la de quienes lo poseen, y que ella fundamenta su poder o autoridad en ese campo, razón por la cual tienden a adoptar conductas de conservación; y la de quienes pretenden poseerlo, quienes prefieren estrategias de rebeldía. Sin embargo, a ambas posiciones hay algo que las emparenta: "quienes participan de un mismo campo, tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos". Bourdieu (2007:10) advierte la dinámica del campo a partir de la metáfora del juego social. Así, el juego dentro del campo se explica porque los jugadores, una vez que han interiorizado sus reglas -los *habitus*- actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas.

Otro aspecto a considerar en relación a la práctica docente es que, como agrega Ezpeleta (1989:22), constituye un trabajo asalariado y al mismo tiempo un trabajo profesional, es decir, el profesor tiene una doble identidad, ya que es un profesional, un especialista y, simultáneamente, un asalariado. Y en consecuencia la escuela, se configura además de institución especializada, como una fuente de trabajo En ese espacio institucional el trabajo docente se desarrolla dentro de la tensión entre el orden instruccional y el regulativo lo que para Alterman & Coria (2014) constituye el eje central de la conflictividad al interior de la escuela.

·En igual sentido tal como señala Tardif (2004), es importante reconocer el entramado de relaciones desde las cuales se construyen las prácticas profesionales docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de la inserción en el campo de trabajo en las instituciones escolares y en las interacciones con los distintos actores.

* 1. **La práctica como instancia de formación**

 Steiman (2018) define prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados. Esto significa que es importante pensar estas intervenciones no, en el vacio, sino en tanto son parte de las prácticas sociales de los sistemas escolarizados, en los cuales el campo se define por la presencia de varios sujetos sociales, entre los que sobresalen, los docentes en tanto sujetos de una intervención social desde el conocimiento, y los estudiantes en tanto sujetos "intervenidos".

Por tanto, concebir las **prácticas de enseñanza**, implica inscribirlas en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico. Y sobre todo entenderlas en su despliegue al interior de las instituciones educativas que les dan cabida. Como señala Barco (1989) las prácticas de los sujetos que intervienen en una situación didáctica son parte de las prácticas sociales escolares de una institución particular en un momento sociohistórico determinado.

Algunas de las características de las prácticas de enseñanza son

* En tanto se consideran como una intervención dirigida, se constituyen en una *actividad intencional de transmisión cultura*l (Davini, 2008) que incluye como rasgo central el *compromiso de dos personas, una que tiene un dominio mas amplio de ciertos conocimientos y habilidades* y otra que posee un dominio menor de los mismos lo que necesariamente genera una situacion de *asimetría inicial* (Feldman, 2004) en tanto son justamente esos conocimientos y habilidades la razon de la interaccion;
* es una *práctica contextualizada* no solo con referencia a un espacio en particular sino y, sobre todo, a un campo, un contexto cultural que incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todo aquello que no solo influye en la actividad sino tambien en cómo la determinan e interpretan los actores sociales vinculados (Jackson, 2002);
* es una *práctica regulada* (Feldman, 2010) por concretarse al interior de los sistemas educativos cuyo control corresponde al Estado y cuya finalidad explícita es garantizar la apropiación de un conjunto de saberes preestablecidos por las comunidades intervinientes, aunque, como actividad práctica, esto solo se pueda traducir en un intento de favorecer los aprendizajes, ya que el hecho de que un docente enseñe no significa necesariamente que el estudiante aprenda (Gvirtz & Palamidessi, 1998);
* expresan *entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden* (Edelstein & Coria, 1995): epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, y por ello, adoptan diversos modos de manifestación según qué es, aquello que entra en juego, componiendo un complejo proceso de mediaciones de los agentes entre sí, de los agentes y el conocimiento; de los agentes y la institución, de los agentes y los otros agentes y, en tanto práctica social, producen conflictos y contradicciones entre estos;
* obedecen a una lógica que las define y otorga una singularidad, no subsumible a la logica teórica que intenta explicarlas (Edelstein & Coria, 2002); ;
* suponen un tipo de mediacion pedagógica (Davini, 2015) en la que quien enseña no es centro de la práctica sino mediador entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos;
* adquieren forma de propuesta singular, aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por *habitus* compartidos que se traducen en acciones repetibles y recurrentes (Remedi & otros, 1988);
* implican explícita o implícitamente algun tipo de racionalidad, (Edelstein, 2002a) una manera peculiar de pararse frente al mundo, de concebir lo social, de explicar el mundo, de intervenir con los sujetos del mundo;
* estan imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social regido fuertemente por el sentido práctico (Edelstein & Coria, 2002) así como asumen la inmediatez de los acontecimientos, el aislamiento con que se ejecuta la tarea y la ilusión de Ia atención a la individualidad (Remedi & otros, 1988);
* presuponen un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular y realicen recortes disciplinarios de modo personal, fruto de sus propias historias, perspectivas y tambien limitaciones (Litwin, 1996);
* se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad (Meirieu, 2001).

Lucarelli (2000) señala algunas notas distintivas de la enseñanza en la educación superior, entre ellas, el hecho de que en la educación superior se enseña en el contexto de una formación para el desempeño de una profesión. Por ello, las relaciones entre teoría y práctica adquieren un grado de relevancia especial y determinan la presencia de unidades curriculares específicas referidas especialmente al desempeño de una práctica pre-profesional con supervisión y tutelaje y en las que la construcción de un conocimiento práctico pasa a ser una de las intencionalidades formativas más específicas.

Existe dentro de la formación docente desarrollada en el marco de la educación superior, prácticas de enseñanza llevadas a cabo por profesores como parte de las obligaciones académicas, orientadas a estudiantes en situación de práctica profesional supervisada (PPS). Ese tipo de PPS adquiere en los planes de estudio denominaciones diversas: prácticas profesionales, prácticas pedagógicas, residencia o similares.

Para estos estudiantes, practicantes, de la carrera docente, estas PPS no constituyen un trabajo, sino que son parte de sus obligaciones académicas dentro del trayecto formativo y se incluyen, por tanto, dentro de las prácticas curriculares. Perrenoud (2010) ha caracterizado como indefinida la posición de “los practicantes”, como de “híbridos” pues fusionan en una misma persona, el rol de docente y de estudiante.

1. **La relación teoría y práctica**

Según Steiman (2018) no hay divorcio entre la práctica y la teoría sino más bien, lo que existe es “un matrimonio igualitario no consumado”. De lo que se trata es que se le dan diferentes acepciones tanto a lo que se entiende por teoría como a lo que se entiende por práctica y no tanto a los problemas de vinculación entre ellas.-

Feldman (2010) plantea que es una equivocación argumentar la relación entre práctica y teoría y que sería pertinente presentar la relación entre conocimiento y acción.

Por su parte Carr (2002) plantea diferentes sentidos de la relación teoría práctica. Uno de ellos es entender la **práctica como oposición a la teoría**. Queda claro que esta dicotomía se asienta en la falsa idea de que toda práctica es no-teórica y que toda teoría es no-práctica desconociendo que el práctico que reflexiona sobre su práctica, la teoriza.

Otro de los sentidos de la relación es el de que la **práctica depende de la teoría** pero es importante advertir que esa teoría de la cual depende una práctica, no es teoría pura en el sentido estricto de conocimiento teórico ya que se trata de una teoría implícita y tácita, incorporada en el sentido práctico de los agentes y regida por sus propios principios.

 Pero tal como expresa Feldman (2010) afirmar que los problemas de relación entre la práctica y la teoría son problemas de la relación entre el conocimiento y la acción no supone asignar lo primero a la teoría y lo segundo a la práctica. Por el contrario, las vinculaciones entre uno y otra se expresan a partir de la aceptación de la existencia de **dos tipos de conocimiento interdependientes: el teórico y el práctico.**

El **conocimiento teórico** según Entel (2014) es

a) explicitable, articulado y organizado con una determinada lógica propia de un campo del saber; b) está orientado a la búsqueda de una "verdad" aun aceptándola como relativa y contextual y que se traduce en proposiciones universales, teorías, axiomas, leyes, generalizaciones, conceptos;

c) es descriptivo o explicativo o comprensivo o predictivo o interpretativo o critico;

d) se origina y expresa a través de la investigación científica;

e) es socialmente válido y manifiesto en el capital cultural objetivado;

 f) se expresa fundamentalmente en forma de un "saber que".

 Por su parte desde los aportes de Figueroa Rubalcava (2000), Schon (1987, 1992, 1998), Bourdieu (1999,2003, 2007), Perez y Gimeno Sacristan (1988), Feldman (2004), se caracteriza **el conocimiento práctico** como un tipo de conocimiento que:

a) facilita la negociación con el medio en búsqueda de flexibilidad y adaptabilidad;

b) se manifiesta y expresa en forma implícita y/o explícita en el discurso y/o en las acciones;

c) se expresa en forma de conocimiento declarativo (qué hacer) y conocimiento de los procedimientos (cómo hacer), o en forma de relato de experiencias o descripción de conceptos;

 d) se asienta sobre la experiencia y por ello a veces es impreciso, y desordenado;

 e) es personal (con raíz social y compartida) y, en este sentido, incluye creencias y valoraciones, filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y secuencias de acción;

f) es propositivo y se orienta a la acción;

g) aun sostenido fundamentalmente por el conocimiento de los procedimientos, siempre supone mucho más que un "saber como”: porque una característica definitoria de una práctica es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir fines determinados.

1. **La racionalidad técnica de los profesores principiantes**

A partir de las entrevistas administradas a los profesores principiantes con menos de cinco años de antigüedad graduados en los distintos profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, pudo observarse que todos ellos presentan una racionalidad técnica.

EI concepto de racionalidad es una categoría analítica y a la vez polisémica: se Ie atribuyen diferentes significados y acaso, según quien lo trate, diferentes atributos.

Giroux (1992) considera la noción de racionalidad como un conjunto de asunciones y prácticas sociales que mediatizan nuestra forma de Intervenir y relacionarnos con el mundo y bajo las cuales están presentes conjunto de intereses que cualifican la forma en que se percibe ese mundo. Un enfoque de racionalidad determinado define tanto el campo de lo visible como de lo invisible. Es decir, que en cuanto al planteo de problemas, cuanto de interrogantes, toda forma de racionalidad contiene una estructura conceptual que puede ser identificada tanto por las cuestiones que se plantean como por aquellas que dejan de plantearse, tanto por las preguntas que se hacen como por las que se dejan de hacer. Así, un determinado tipo de racionalidad incluye determinados elementos y excluye otros, de tal forma que la inclusión o exclusión de problemas o interrogantes, define la manera de interpretar la realidad.

Giroux (1992) distingue, con criterio analítico, básicamente dos tipos de racionalidades posibles: la técnica y la hermenéutica.

La **racionalidad técnica** retoma los supuestos del positivismo, de la realidad objetiva y de lo empíricamente comprobable. Supone una concepción neutral, objetiva y homogénea del campo de la práctica. También una concepción homogénea de la relación sujeto-práctica en el sentido de que todos los sujetos son *tabula rasa* y no poseen conocimientos valiosos por lo que la teoría les cabe a todos por igual. Considera que los problemas de la práctica son problemas instrumentales y que la práctica es un campo de aplicación. Desde este tipo de racionalidad en la práctica se pueden aplicar reglas generales de comportamiento para obtener resultados previsibles (Steiman 2018).

Por su parte la **racionalidad hermenéutica o interpretativa** presenta una concepción problemática, difusa, compleja e indeterminada, con carga ideológico-valorativa, del campo de la práctica. Una concepción heterogénea de la relación sujeto-práctica: todos los sujetos cargan supuestos, creencias, valores, saberes, historias, Desde esta modalidad de pensamiento los problemas de la práctica son complejos e indeterminados. Entiende la práctica como un campo de aprendizaje y considera que en la práctica no hay reglas generales, depende de la interpretación que se haga de cada situación.

Los siguientes fragmentos de las entrevistas ponen de relieve que la racionalidad imperante en estos jóvenes profesores es la técnica

*“La formación del profesorado es bastante general, lo que más aproveché son didácticas y las prácticas de la docencia es lo que más tiene que ver con el curriculum y con los contenidos y las otras materias como la pedagogía …tiene que ver más con las teorías de lo sociológico de las diferentes pedagogías educativas para adquirir experiencias, está bueno tenerlo en cuenta está bueno estudiarlo pero… es más útil la cuestión práctica”*

*“¿Qué herramientas te ayudaron con tu tarea docente? Sí….. Algunas cosas sirven, son aplicables y otras no. Yo nunca había hecho una planificación, tampoco es mi fuerte y no me gusta demasiado. Pero bueno, en secundaria, te obligan a planificar…”*

*“¿Qué fue lo más importante de la formación?*

*Las practicas, las practicas que dan para la didáctica específica, aunque sean muy insoportables con esto de pensar los objetivos, pensar los contenidos y pensar lo del material y luego uno en realidad lo hace, lo que te implica es saber que vos detrás de cada clase tenés que poner a pensar a los pibes y uno detrás de esa organización mental de cada uno es inevitable no podes dejar de insistir…”*

 *“¿Qué fue lo más importante de la formación?*

*Y haber, no sé si hay cosas más o menos útiles, creo que lo que más te marca la carrera es la cuestión práctica, la residencia, si bien la residencia del primer año es una residencia de Didáctica General te orienta un poquito, la Didáctica Específica la que le decimos la residencia creo que es lo más importante para mí”*

 **5.1 La teoría y la práctica como instancias diferenciadas**

Desde el propio sostenimiento de la racionalidad técnica también este grupo de profesores nóveles conciben la práctica y la teoría como instancias diferentes, y como fue aclarado más arriba como *opuesta*s. Se asienta esta perspectiva sobre el supuesto dicotómico de que toda práctica es no-teórica :

*“Pienso que en el profesorado en la UBA vos ya venís con una formación y una base, las materias tienen que apuntar exclusivamente a lo escolar y a la práctica docente, más que la teoría, porque uno la teoría en un nivel lo puede asumir de otra manera…”*

*“….En el profesorado todo eso se debate, se teoriza todo es teoría pero cuando uno va a la práctica es distinto pero todo lo que estoy diciendo ahora tal vez sirva a los docentes que están por empezar pero también estaría bueno que hagan entrevistas a los docentes para hablar de esas experiencias y compartirlas estaría bueno para ver los diferentes problemas que se presentan”.*

*“….la teoría te da herramientas para poder, pero en la práctica insisto se ven los hechos, en la práctica están los problemas y si bien uno en alguna forma todas las materias te van orientando para que uno tenga herramientas filosóficas y didácticas y todo… creo que obviamente la residencia es lo más importante, después hay cuestiones que si son interesantes no sé si nos podemos poner a ver qué es lo peor creo que hay cuestiones más importantes que otras, si hay cuestiones totalmente teóricas cómo Sociología de la Educación que son materias teóricas que la verdad¿ qué puedo ejercer o que puedo implementar de todo eso muy poco?. Lo que una más va a llevar cabo son las cuestiones prácticas, las metodologías de estudio y las formas de abordar al sujeto social que enseñamos son como lo más importante”.*

Podría aventurarse que existe en estos profesores principiantes una **lógica de la integración** en el sentido de que proponen la necesidad de integrar teoría y práctica, lo que supone que reconocen la teoría y la práctica como dos identidades diferentes, y disociadas (Steiman (2018)

**5.2 La ejercitación como lógica de la concepción de práctica más recurrente en estos profesores principiantes**

La concepción de práctica más recurrentemente planteada en estos profesores es la de la **lógica ejercitativa** es decir se entiende la práctica como una posibilidad de ejercitar. Y ejercitar incluye la prueba, el error y la acumulación de experiencias a partir de ello. Esta modalidad de pensamiento supone también una racionalidad técnica y lleva implícita la idea de que previamente tiene que haber un aprendizaje de la teoría. Lo que subyace a esta lógica es que es necesaria la acumulación de experiencias

*..”En lo personal, antes de ingresar a la docencia tuve muchas experiencias como educadora, por lo que no me genero dificultad el comienzo como docente. Sin embargo, creo que faltan instancias de práctica para quien no suele hablar en grupo frente a otras /os, o coordinar un grupo, o desarrollar un contenido, etc.”.*

*“El profesorado te baja un curriculum de contenidos, el profesorado te enseña a trabajar los contenidos a tener un enfoque didáctico, después hay una diferencia tal vez no tan abismal pero hay una diferencia real cuando vas a trabajar, quizás extendiendo mas las practicas podría ser una buena opción por que en las escuelas en la vida cotidiana es difícil”.-*

*“Tendría que haber mucha más práctica no desde el lugar te veo, te evalúo, te apruebo, la planificación hermosa, que la clase sea tan hermosa como la planificación porque eso no es tan real, una práctica más profunda digamos, me paso lo mismo con el profesorado de inicial una va al profesorado y prepara lo que sería ideal y en la práctica no pasa.”*

*“Yo seguiría profundizando todas las cuestiones prácticas, prácticas que a veces por ejemplo, si bien uno arma la metodología, como llenar los libros, como llenar las actas, son cosas que si bien uno tiene una idea, yo llegue y de repente y en mi caso tuve que hacer el trabajo de preceptor, los libros de acta de previas todas esa cosas, materia, nombre y haber por ejemplo el que está ausente no se pone el documento”.-*

*“Yo creo que todo lo que es práctica es algo que generalmente se puede reforzar un poco más. Es ahí donde uno puede analizar los verdaderos problemas que tienen los docentes en el transcurso de su carrera.”*

 **Conclusiones**

En primer lugar es posible plantear que no se observaron diferencias significativas en los discursos de los profesores recientemente graduados del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales UBA, tanto en los que ya tenían antigüedad docente, como en los que no la tenían. En todos ellos se registró un reconocimiento positivo de la instancia de “prácticas “de la formación docente recibida aunque también, una demanda de “más prácticas”. Sin lugar a dudas, está solicitud está en estrecha relación con la etapa de *shock* que vivencian en su actual situación laboral como profesores principiantes en la escuela secundaria. Esta movilización emocional que experimentan, seguramente se vincula con el proceso de construcción de su conocimiento profesional, entendido éste como el cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social y tradicional y que se expresan en las acciones de del docente. (Connelly y Clandinin (1988)). O en palabras de Montero, (2001) como el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio), cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan a su vez oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional ,

Es decir, que la demanda de “más práctica” es una demanda por más experiencia profesional, que es precisamente lo que no tienen. De allí que la acepción que le dan a la práctica sea la de la posibilidad de ejercitación (**lógica ejercitativa),** con el propósito de acumular (Steiman, 2018).

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), podría pensarse que estos “profesores ·principiantes” están en la etapa de lucha por constituir el *habitus*, de disputa por la apropiación de ese capital acumulado en el campo educativo de conocimientos, habilidades y creencias que caracteriza a la profesión docente.

En igual sentido lo planteado por Marcelo (2009) en relación a que los profesores nóveles se preocupan más por el *cómo*, que por el *por qué* y el *cuándo* se corresponde con la **racionalidad técnica** identificada en este grupo de docentes. Su estilo de pensamiento se centra en hallar soluciones de corte pragmático que le permitan resolver “satisfactoriamente” su tarea/trabajo como educador.-

Para finalizar y en relación con todo lo tratado hasta aquí, dos serían, fundamentalmente, las cuestiones a seguir pensando. Por un lado, plantear en el marco de la formación docente inicial el alcance del conocimiento práctico como un conocimiento, que se enmarca en un contexto social, se conforma a través de la experiencia, implica tanto el intelecto como la emoción, se expresa mediante las acciones, el lenguaje verbal y no verbal y las tipificaciones personales (Figueroa Rubalcava, 2000).

 Por otro lado, comenzar a instalar, a dar mayor visibilización a la necesidad de crear dispositivos de acompañamiento para los profesores que recién se inician en la docencia. Uno de ellos podría ser el trabajo en pareja pedagógica con otro docente más experimentado, o instancias de consultorías en el marco del Profesorado a modo de seguimiento de graduados.-

Mejorar las prácticas docentes requiere del hábito reflexivo como búsqueda de una práctica que nos permita un mundo más justo más ético y más democrático.

**Referencias bibliográficas**

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Universidad Nacional de Rosario : Cuadernos de Formación Docente.

Alterman, N. & Coria, A. (2014). *Cuando de enseñar se trata ... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Cordoba: Editorial Brujas.

Alvarez Alavarez, M. C (2015) “La relación teoría y práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos” Departamento de Educación Universidad de Cantabria. Santander España

Cea D’Ancona, M.A. (1996) *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social.* Madrid: Síntesis

Connelly, F. y Clandinin, D. (1988)*Teachers as curriculum planers: Narratives of experiences* Nueva York: Teacher College Press

Entel, A. (2014). “Siete notas en torno al conocimiento en la Educación Superior “Revista EI Cardo, Nª12 Parana: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Barco, S. (1989). Racionalidad, cotidianeidad y didactica. Ponencia presentada en las 1 Jornadas Regionales de Didáctica. San Luis: UNSL.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Anagrama.

 (2003). *EI oficio de cientifico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama. –

 (2007). *EI sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana. –

 (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidos.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. Revista Perspectiva, Vol. 20, Nª 02, pp. 467-482

Edelstein, G.& Coria, A. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Revista Paginas, Nª 2, Publicación de la Escuela de Ciencias de la Educacion de la Facultad de Filosofia y Humanidades de la UNC. Córdoba.

Eirín, R.; García, M. & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 13, 1-15

Esteve Zarazaga, J. M.(1993). El choque de los principiantes con la realidad. Cuadernos de Pedagogía, 220, 58-63.

 (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Ezpeleta, J. (1989) *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

 --(2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidos.

Figueroa Rubalcava, A.(2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En M. Rueda Beltrán & F. Diaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* Mexico: Paidós.

Giroux, H. (1992).*Teoría y resistencia en educación*. México FD Siglo XXI

Gvirtz, S.& Palamidessi, M. (1998) *EI ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Jackson, P (1975)  *La vida en las aulas.* Madrid: Morova.

 --(2002*). Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la busqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E.(comp.) (2000). *EI asesor pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Marcelo, C.. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado, 13, 1-26.

Meirieu, P (2001). *La opción de educar* Barcelona: Octaedro

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

Perez, A.& Gimeno Sacristan, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Revista Infancia y Aprendizaje, Nª 42, pp. 37-63. Madrid.

Perrenoud, P (2010).*Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Remedi, E,& otros (1988) *La identidad de una actividad: ser maestro* . Mexico DF: Universidad Autónoma Metropolitana

Sanjurjo, L. (coord.) (2012) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* . Rosario : Homo Sapiens

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidos.

 --(1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

 --(1998). *EI profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Steiman J. (2018 ) *Las prácticas de enseñanza. Un análisis desde un Didáctica reflexiva* Buenos Aires : Miño y Dávila

Tardif, M. (2004)  *Los saberes del docente y su desarrollo profesional .*Madrid: Narcea

Teixidó Saballs, J.(2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó