

Notas para orientar la formación pedagógica de futuros profesores para la educación secundaria

Olbrich, Mónica Patricia monitol_20@yahoo.com.ar

Gualdoni, Viviana Elda vivianagualdoni@gmail.com

Aimale, Eleonora eleonora.aimale@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco Pedagogía (Profesorados) - Sede Com. Rivadavia

Eje: Pedagogía y formación docente

Resumen

¿Cómo formar pedagógicamente a futuros profesores que van a desempeñarse enseñando saberes provenientes de diferentes campos disciplinarios en la escuela secundaria? Desde la cátedra Pedagogía (Profesorados) se pretende iniciar un proceso que trascienda el cursado de a asignatura ubicada formalmente en el primer año del plan de estudios - aunque para algunos estudiantes, el encuentro con la pedagogía se produce luego de cursar la licenciatura o en simultáneo con el ejercicio en el campo profesional - y logre acompañar todo el trayecto de formación y de producción de saberes profesionales. En este trabajo se esbozan algunas orientaciones ensayando un diálogo desde la perspectiva de tres categorías básicas que otorgan especificidad al campo pedagógico: educación, intervención y formación (Silber, 2007) a fin de ajustar la propuesta de formación desarrollada por la cátedra.

Palabras clave: formación pedagógica, saberes profesionales, educación, profesores

Acerca de la formación de profesores para la educación secundaria

Durante las últimas cuatro décadas, la cátedra Pedagogía (Profesorados) de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco ha venido formando profesores para la educación secundaria a partir de una propuesta de trabajo específico. ¹En la actualidad, y como consecuencia de la revisión y modificación de los planes de estudio, los estudiantes de los Profesorados Universitarios en Letras, Historia y Geografía cursan pedagogía durante el primer

¹ En sus orígenes, este espacio de formación era compartido con los estudiantes que cursaban el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Con posterioridad, en 1994, una decisión institucional marcó el inicio de un Eje de formación docente común para las carreras de Profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Res. CAFHCS N° 014/94), considerando que es imprescindible establecer una “estrecha relación” entre los principios generales de la pedagogía, la didáctica y la psicología evolutiva con los contenidos específicos de las diversas disciplinas (sic). Esta decisión se extendió luego a las carreras de profesorado de la Facultad de Ingeniería y de la Facultad de Ciencias Naturales.

cuatrimestre de primer año. En el caso del Profesorado Universitario en Matemática y los Profesorados en Química y Ciencias Biológicas, la asignatura se ubica también en primer año pero el régimen de cursado es anual. Si bien esta es la ubicación formal en el plan de estudio, las trayectorias de formación de los futuros profesores configuran grupos integrados no sólo por ingresantes sino también estudiantes avanzados en el cursado de las asignaturas del campo de la disciplina que enseñarán, licenciados y otros profesionales que buscan una formación en el campo pedagógico. El ejercicio en el campo profesional, aún sin la titulación correspondiente, constituye una característica importante y presente en los grupos de formación.

La composición del equipo de cátedra también acompañó esta gradual especificación de la propuesta de trabajo y posee como signo distintivo su integración con profesionales provenientes del campo de las Ciencias de la educación y del Profesorado en Historia². Del mismo modo, las actividades desarrolladas en el campo de la investigación han generado la conformación de un equipo constituido con profesionales del campo de la Matemática.

La elaboración de los sucesivos programas de la cátedra - además de ajustarse a las modificaciones de planes de estudio, marco legal de nuestro país y avances en el campo pedagógico - se fue diferenciando progresivamente a partir de la inclusión de contenidos que contribuyeran a una mejor comprensión del campo educativo y posibilitaran la construcción de una mirada pedagógica acerca de las prácticas habitualmente desarrolladas en la escuela secundaria.

Así, actualmente - y tal como se expresa en la fundamentación del programa vigente - la organización temática pretende destacar “los principales aportes de la Pedagogía o *Pedagogías, teniendo en cuenta sus principales debates y vicisitudes*” y propone un recorte histórico que comienza aproximadamente en los años 60. Esta decisión, que permite tomar como objeto de análisis a las teorías educativas y pedagógicas en América Latina y Argentina y sus vinculaciones con el contexto internacional, tiene la intención de develar las lógicas “de adaptación/contestación y lucha” que se encuentran contenidas en ellas y analizar “sus *potencialidades educativas, de interés fundamental en la práctica y formación docente*” (Broitman, Olbrich & Gualdoni, 2017).

Un conjunto de decisiones teórico-metodológicas - que atiende a las características antes descriptas de los grupos de formación - ha venido atravesando la selección de bibliografía, las

² Durante los tres últimos años también integró este equipo una auxiliar de segunda, estudiante del Profesorado en Ciencias Biológicas.

dinámicas de trabajo en el aula universitaria, la elaboración de trabajos prácticos y el desarrollo de actividades vinculadas a generar nuevas experiencias y/o indagaciones en el campo educativo. Entre otros dispositivos de formación, cabe destacar, la realización de un trabajo de campo que se inscribe en una lógica de formación profesional al posibilitar al grupo de estudiantes vivenciar anticipadamente algunas de las situaciones profesionales con las que probablemente se confrontarán una vez ejerciendo en la escuela secundaria. La intencionalidad de este dispositivo - y su correspondiente organización - orienta el proceso de formación considerando los saberes y modos de hacer y pensar que albergan las prácticas profesionales declaradas y reales de profesores de educación secundaria, a la vez que intenta sostener el *desarrollo biográfico del proceso de formación de los futuros docentes* (Olbrich, 2006) y ponerlos en diálogo con los saberes provenientes del campo de la disciplina que enseñarán (Olbrich, Broitman, Gualdoni & Giménez, 2013).

Sin dejar de considerar la especificidad del campo pedagógico que fundamenta la organización temática del programa vigente, ¿cómo avanzar en el sentido de formalizar una propuesta de trabajo que se articule con los fundamentos del trabajo de campo y esta pre-ocupación inicial de desarrollar una acción ajustada a la formación de profesores de educación secundaria?

Precisando nuestra inquietud, ¿cómo dar centralidad a la formación pedagógica de los futuros profesores de modo que ésta acompañe el trayecto de formación y la construcción de saberes profesionales? Diseñar un programa - anticipando dispositivos de formación - es diseñar una intervención pedagógica. En cierto modo, se trata de compartir aquí la movilización del saber pedagógico que tenemos construido en tanto formadoras y ensayar un diálogo que posibilite situar nuevas referencias desde las perspectivas que abren la educación y la formación (Silber, 2007).

Algunas referencias para construir una mirada pedagógica sobre la educación secundaria

Al iniciar el trayecto de formación, a través de una primera aproximación al campo educativo y pedagógico, se procura complejizar las miradas sobre la educación, la escuela y la práctica educativa que los estudiantes han construido a lo largo de su vida escolar. Los futuros docentes han adquirido durante esos años de escolaridad creencias, representaciones y certezas sobre qué es la enseñanza y lo que implica ser alumno (Tardif, 2004). Distintas investigaciones muestran que la formación inicial no logra modificar ese saber construido, transformándose en un núcleo que permanece en el tiempo y orienta la acción educativa desplegada por los docentes (Tardif, 2004, Davini, 1995, Diker & Terigi, 1997). Sin embargo, es

posible generar acciones de formación que, al no negar su existencia, ofrezcan la oportunidad de confrontar y transformar los sentidos otorgados a esas construcciones del orden de la experiencia. Una vía de interpelación posible - necesaria, aunque no suficiente ³- es a través de abordajes teóricos orientados a reconocer el campo educativo como complejo, multidimensional e históricamente construido. En este sentido, a través de diferentes actividades, se propicia que los estudiantes comiencen a explorar las disputas por los sentidos de educar, los cambios en los mandatos sociales hacia la escuela, la génesis del sistema educativo y su organización en niveles en Argentina, así como la multiplicidad de actores que intervienen en la estructuración del campo de la educación. En el caso de Pedagogía (Profesorados), esta tarea se hace imprescindible puesto que los planes de estudio no cuentan con espacios específicos destinados a este fin, como sí ocurre por ejemplo en la carrera de Ciencias de la Educación y en las carreras de profesorados dictadas en Institutos de Educación Superior⁴.

A partir de la idea de que la educación es la vía de inscripción de las nuevas generaciones en la vida social instituida, y que esa inscripción no supone adaptación sino capacidad para desarrollarse y transformar la realidad (Freire, 2008, Meirieu, 1998, 2016), se determinan tres ejes de trabajo que atraviesan la organización temática:

- la educación excede a lo escolar, aunque en la modernidad se instituyó la forma escolar como el lugar específicamente educativo;
- la educación se articula con lo político, lo económico, lo ideológico y lo social, y es parte de esa totalidad social históricamente construida;
- los sentidos otorgados a la educación deben entenderse de manera situada (en tiempo y espacio) y en un campo de lucha que exige posicionamiento teórico, ético y político (Southwell & Vassiliades, 2014)

Hasta el momento, la identificación de las principales tendencias educativas y pedagógicas que impactaron en el sistema educativo y en la formación docente a partir de la segunda mitad del siglo XX en Argentina, permite analizar los sentidos otorgados a la educación, a la escuela y a

³ En el Trabajo de Campo se realizan diversas actividades que promueven la revisión de los saberes construidos a lo largo de su experiencia escolar como estudiantes y que los invitan a pensarse como futuros profesores (Cfr. Olbrich, Broitman, Gualdoni & Giménez, 2013).

⁴ En la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco el denominado "eje pedagógico-didáctico" comprende el cursado de Pedagogía, Psicología evolutiva, Didáctica General, Didáctica Específica, Tecnología Educativa y Práctica profesional docente y Residencia. Además, los estudiantes pueden optar entre dos opciones de seminarios: Investigación Educativa o Sistema Educativo e instituciones.

la práctica pedagógica desde posturas normalistas, tecnocráticas y humanistas. Se podría entonces avanzar en el reconocimiento de la trama de actores e intereses que marcaron el desarrollo de los mandatos hacia la escuela secundaria y los posicionamientos de los docentes en ese campo complejo. Comprender estos procesos de configuración del sistema educativo argentino - con especial referencia a la educación secundaria - permitiría revisar, desnaturalizar, las propias experiencias escolares y comenzar a transitar el camino de construcción de criterios de intervención pedagógica y profesional. No enseñamos estas teorías como meras abstracciones, invitamos a los estudiantes a problematizar su futura práctica profesional, a interrogarse sobre ¿qué sentido tiene la educación?, ¿qué sentido tiene enseñar historia, lengua, geografía, química, biología, matemática...?, ¿qué es el conocimiento?, ¿qué es lo bello, lo justo, lo bueno, lo necesario?, ¿qué grado de libertad pueden tener los sujetos?, ¿qué debe aceptarse como naturalmente dado y qué cómo problema socialmente construido y a resolver?

Profundizar acerca de la génesis del nivel medio, su institucionalización y las tradiciones pedagógicas que lo sustentan, es una tarea que permitirá al equipo de cátedra plantearse una nueva serie de interrogantes en clave pedagógica. Algunas investigaciones (Dussel, 1997; Southwell, 2011, 2009) muestran que la escuela secundaria en Argentina se instituyó con un formato selectivo, altamente excluyente y sólo con una función propedéutica. La expansión del nivel incluyó otros trayectos educativos vinculados a la formación laboral (escuelas normales, técnicas, agrotécnicas, peritos mercantiles) pero no atentó contra el núcleo duro de la configuración escolar. A pesar de los intentos de reforma, algunas características aún permanecen en la estructura de la educación secundaria: la organización en grados agrupados por edad, la existencia de materias/ asignaturas enseñadas de manera simultánea y encadenadas propedéuticamente, un currículum generalista y enciclopédico, la lógica meritocrática con sus exámenes y sistema de promoción de un grado a otro, su tiempo organizado por recreos, saludos y festividades, y un orden basado en jerarquías. ¿Cómo impacta sobre esta configuración, la obligatoriedad de la educación secundaria pautada en la Ley de Educación Nacional?, ¿cómo resignifican las jurisdicciones, las escuelas y los docentes los diversos trayectos educativos promovidos por las resoluciones del Consejo Federal de Educación?, ¿este proceso de expansión de la escolaridad implica un crecimiento del disciplinamiento estatal o una ampliación de derechos?, ¿cómo se posicionan los profesores de educación secundaria ante estos procesos de reforma? En términos de Frigerio (2000), ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Ensayar algunas respuestas a estos interrogantes tal vez haga posible distinguir algunas de las

construcciones profesionales de orden pedagógico presentes en la educación secundaria.

Del campo pedagógico a los procesos de formación pedagógica

En relación a nuestra inquietud de iniciar desde Pedagogía (Profesorados) un proceso de formación pedagógica que continúe desplegándose a lo largo de todo el trayecto en la institución formadora y en la vida profesional, se retoman algunas referencias provenientes del campo de la formación profesional⁵.

Sólo se consideran aquí de modo no exhaustivo cuestiones vinculadas al proceso de construcción de saberes profesionales, la práctica profesional y la posición del docente en el campo pedagógico, en tanto podrían aportar puntos de referencia para orientar la construcción de situaciones de formación.

- *la construcción de saberes profesionales*: Los dispositivos de formación profesional se proponen intencionalmente orientar la construcción de saberes profesionales. Sabemos que se trata de saberes plurales, heterogéneos y que requieren articular adquisiciones de la experiencia con saberes a enseñar y para enseñar (Perrenoud, 2004, Tardif, 2004). Pareciera que la pedagogía tiene ante sí un gran desafío en lo que concierne a poder establecer un diálogo y reconocer a los profesores como productores de saber habida cuenta que - al menos en el caso de los maestros - ha intentado vencer ese saber, estudiarlo, regularlo, politizarlo o conquistarlo (Diker, 2007). De la resolución que la pedagogía pueda aportar a esta puesta en diálogo dependerá la potencialidad del saber pedagógico construido por los futuros profesores para orientar la acción educativa en el campo profesional y acompañar una dinámica de formación en sentido amplio.

- *la construcción de una práctica profesional*: Alentar una formación pedagógica requiere desde nuestra perspectiva considerar la construcción/discusión/anticipación de la acción a partir de problemas profesionales, es decir movilizar, poner a circular aquellos saberes necesarios para la práctica educativa (Freire, 2008). Acompañar la construcción de problemas pedagógicos, requiere percibir que se sitúan en el orden de lo construido y que su formulación compromete el desarrollo y orientación ético-política de la profesionalidad de los profesores de educación secundaria. Aquí incluimos las situaciones vinculadas tanto al saber a enseñar en la escuela

⁵ Formación remite al proceso que permite “ponerse en forma” para ejercer una determinada profesión (Ferry, 2004). Aún poco estudiadas, las acciones/dispositivos de formación profesional presentan características específicas que las distinguen y se encuentran en el origen de nuevas perspectivas teórico-metodológicas en el campo de la investigación (Olbrich, 2006).

como las que remiten a los “otros problemas” que resuelven cotidianamente los profesores.

- *la construcción o toma de posición en el campo pedagógico*: Desde nuestra perspectiva, este proceso requiere incluir necesariamente qué ocurre con la experiencia que van construyendo los futuros docentes en interacción con las propuestas de las diferentes cátedras universitarias. Es decir, parafraseando a Terhart (citado por Davini, 1995) equivale a plantearse ¿qué es lo que forma durante el trayecto de formación inicial? La formación pedagógica se desliza a través de la construcción experiencial que realizan los futuros profesores y excede los límites de una cátedra específica. Por ello, siendo una cátedra que interviene específicamente en el campo pedagógico, resulta imperativo ofrecer la posibilidad de interactuar en situaciones que posibiliten la revisión de los saberes pedagógicos ya construidos; saberes que se presentan aún como poco autónomos en el sentido de su dependencia y/o ligazón con las vivencias y experiencias de los estudiantes (Olbrich, 2006). ¿Cómo hacerles adquirir visibilidad?, ¿cómo otorgarles la posibilidad de transformarse en saberes objeto de construcción profesional? Situarse en una dimensión de construcción temporal de sentidos en torno a problemas educativos/pedagógicos puede constituir una vía de acceso interesante. Es desde esta perspectiva que entendemos fértil la confrontación con las construcciones elaboradas por los pedagogos en tanto sujetos sociales – que situados en coordenadas témporo-espaciales concretas – ensayaron distintos modos de resolución a los problemas que se planteaban.

Conclusiones/aperturas

La intención de identificar puntos de referencia para generar un proceso de formación pedagógica - en oposición a “cursar” pedagogía en primer año de la universidad, en el primer cuatrimestre - ha permitido, además de imaginar intervenciones posibles en los límites de una cátedra universitaria, comenzar a identificar algunos objetos de diálogo profesional con los colegas formadores responsables del trayecto de formación de los futuros docentes. Puesto que la formación remite a la idea de integración, de ponerse en forma, no es sino una tarea de construcción colectiva en la que se dirimen construcciones de sentido y modos de hacer y pensar en el campo profesional.

Interpelar el saber pedagógico construido y la responsabilidad pedagógica (Meirieu, 2013) asumida junto a la opción de educar-formar-enseñar podrían recuperar de este modo su potencial transformador.

Referencias bibliográficas

Broitman, R., Olbrich, M. & Gualdoni, V. (2017). *Pedagogía (Profesorados)* (programa de cátedra). Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Argentina.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As., Argentina: Paidós.

Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 150-171. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>

Diker, G. & Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As., Argentina: Paidós.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Bs. As., Argentina: FLACSO.

Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Bs. As., Argentina: Novedades Educativas.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Bs. As., Argentina: Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento de trabajo Educación y prospectiva. UNESCO - OREALC. Santiago de Chile, Chile.

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.

Meirieu, Ph. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Bs. As., Argentina: Ministerio de Educación.

Meirieu, Ph. (2016). Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Bs. As., Argentina: Paidós.

Olbrich, M. (2006). Prise en compte de la biographie scolaire et construction des compétences professionnelles dans la formation initiale des professeurs des écoles. Contribution à l'analyse du processus de construction de la professionnalité enseignante (thèse de doctorat). Université Pierre

Mendès-France, Grenoble 2, France.

Olbrich, M., Broitman, R., Gualdoni & Giménez, L. (2013). Pedagogía y formación de profesores: dialogando con la profesión y la disciplina a enseñar. En M. Paso, M. E. Elías & G. Hernando (Comps.), *Debates en Pedagogía: teoría, formación e intervención* (pp. 711-722). La Plata, Argentina: EDULP.

Perrenoud, Ph. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? En C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* (139-157). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Silber, J. (2007). *El campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.), *La formación docente: complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Rosario, Argentina: Homo Sapiens, Bs. As., Argentina: FLACSO.

Southwell, M & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>

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