

ENTRE LA IMPROVISACIÓN Y LA RECETA...MEDIACIÓN EN
LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER DIDÁCTICO EN LA
RESIDENCIA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA.

Entre la improvisación y la receta...Mediación en la construcción del saber didáctico en
la Residencia Pedagógica del Profesorado de Educación Primaria.

María Elena Ceci.

IFDC San Antonio Oeste

Resumen

Los actuales contextos de escolarización primaria plantean nuevos retos que los vuelven inestables y ocasionan que se hable de un “agotamiento de lo Escolar”, al tiempo que la escuela es desde sus orígenes una escuela de masas y multicultural. Esta afirmación encierra una paradoja, que hace tambalear al saber didáctico de sus actores. Antoine Prost (1990) invita a pensar de qué manera las/os formadores de formadores construyen con el o la residente “ese” lugar intermedio entre la improvisación total y la aplicación de recetas. Con quiénes, con qué y de qué manera habitan la Residencia Pedagógica a los efectos que sea reflexivo y problematizado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos.

«Entre la improvisación total y la aplicación de recetas, hay lugar para un proceso reflexivo e iluminado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos»

Antoine Prost (1990)

La residencia pedagógica en las/os estudiantes de la formación docente implica una instancia de transición a la titulación. Es la etapa de la carrera en la que se pone en juego un proyecto personal de intervención didáctica en una Escuela Asociada. Se espera de ellas y ellos prácticas singulares, producto de la resignificación de saberes construidos a lo largo de sus trayectorias. De este modo, experimentan el paso de la formación de grado al desempeño laboral. Durante esta fase formativa se conjugan proyectos personales, mandatos sociales, familiares, proyectos institucionales y curriculares. Hay una encrucijada de miradas, intencionalidades, rutinas y convenciones que se desarrollan en el escenario particular que provee la Escuela Asociada.

La Institución Formadora y las Escuelas Asociadas, denominadas ambas como “formadoras de formadores” acompañan los primeros pasos en la socialización laboral, fase en la que se hace foco en el saber didáctico como pilar de la profesionalidad docente. Esta fase es “*junto a diversos Otros*”, una instancia en la que no se está en soledad y en la que se negocian saberes didácticos de quienes median en dicho acto.

La frase de Antoine Prost del epígrafe invita a pensar *¿de qué manera las y los formadores de formadores construyen con el o la residente “ese” lugar intermedio entre la improvisación total y la aplicación de recetas? ¿Con quiénes, con qué y de qué manera se habita ese lugar a los efectos de que sea reflexivo y problematizado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos?*

En este marco se hace necesario primeramente definir qué implica, en lo simbólico, la Residencia Pedagógica para el o la estudiante que está concluyendo una fase formativa. Resulta interesante pensarla como “nudo”, dado que conecta dimensiones diversas con significados no unificados para las/os actores e instituciones que en ella participan. Nudo que a la vez ata, liga, sujeta, facilita y obstruye la circulación de ideas, de representaciones, de necesidades, de deseos

y de saberes. Esto es debido a que los y las estudiantes retornan a su escuela vivida, pero ahora en otro rol: como enseñantes.

La residencia posee un carácter dinámico, dialéctico y complejo (Del Valle Rendo, 1996), puesto que es el ámbito de las prácticas docentes el momento de mayor especificidad y de acercamiento a las dimensiones constitutivas del oficio de enseñar desde un lugar protagónico. Las y los residentes deben articular la enseñanza, la evaluación y la acreditación como una sola experiencia, donde prevalezca este principio de unidad en su organización, constituyéndose la enseñanza en el contenido primordial y la didáctica en el eje nodal del análisis, sin descuidar “lo situado” que compromete a las infancias y adolescencias destinatarias de la propuesta en un contexto áulico, institucional y local singular.

Para poder pensar *cómo se habita este lugar* se debe tener en claro *quiénes lo harán, es decir quiénes lo habitarán*. En este sentido, ser residente es portar una identidad por momentos confusa. Dentro del profesorado se sabe estudiante de la institución formadora, que cursa el último año de la carrera, pero a la hora de ingresar a la Escuela Asociada ese perfil sufre tensiones: para las infancias y adolescencias es un docente más dentro de la clase, pero se sabe que viene a culminar su carrera de grado. Dentro del aula dicta clases a estudiantes que están bajo la responsabilidad pedagógica del o la docente co-formador/a, es observado por éstos cotidianamente y, con cierta frecuencia, por los y las formadores de formadores, situación que la o lo interpela a partir de sus incipientes configuraciones didácticas, entendidas como la *manera particular que despliega en tanto docente, para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*. El residente debe articular el recorte del contenido, el modo particular de vincularse con los y las estudiantes, y la propuesta metodológica (Litwin, 1997). Esto, naturalmente, genera una tensión, propia del rol que está en construcción.

Todo esto “*que le pasa*” a quienes realizan la residencia, en la construcción del oficio de enseñar, debe ser mediado de manera tal que el tránsito por esta corta etapa sea para él o ella

un momento de aprovisionamiento y de desarrollo incipiente de capacidades profesionales. De manera que produzcan construcciones metodológicas¹ contextualizadas; que desplieguen un sinnúmero de intervenciones en la clase de carácter flexible que permita la vivencia de experimentar el imprevisto y actuar. Por último, que puedan retirarse de la escena, objetivarla, revisarla, explicarla y generar posibles intervenciones tendientes a la transformación.

Hasta este tramo del texto, se ha hecho referencia a quienes realizan la residencia, resta saber **con qué más se habita ese lugar**... Es el momento de referir a ese «*conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos*» mencionados por Antoine Prost. Son los que hacen al saber didáctico, a lo que llama Camilloni (2007) “Didáctica erudita”, pilar de la profesionalidad docente. **Cómo se debe mediar para su construcción y configuración a lo largo del desempeño laboral** es el punto a desarrollar. El *cómo* tiene que ver con la reflexividad de las propias prácticas. La formación docente debe promover la revisión permanente de las prácticas de la enseñanza y su impacto en la construcción de las subjetividades de las y los estudiantes (en este caso futuros docentes), si lo que se pretende es una formación desde una concepción pedagógica crítica, esto es como profesionales reflexivos, autónomos, emancipados y con autoridad pedagógica. A ser reflexivo se aprende con “otro” en un espacio creado para tal fin. Este planteo conduce a la consecuente argumentación sobre la mediación por parte de los y las formadores de formadores en la construcción del saber didáctico durante la residencia pedagógica.

En este punto, se debe tener presente que la práctica pedagógica es una práctica institucionalizada, que obliga a mirarla como parte de un sistema y dentro de éste observar al dispositivo escolar en particular. Camilloni (2007) sostiene que *los actuales contextos de escolarización plantean nuevos retos y problemas específicos al conocimiento didáctico. ¿Por*

¹ Esta categoría «*da cuenta por parte del profesor/a de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido, lo relativo a la producción ya existente respecto de éste, las lógicas de los sujetos que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las lógicas mencionadas se entrecruzan*» (Edelstein, 2011).

qué? Las referencias, nos dice que se vuelven inestables y en ocasiones se habla de «agotamiento de lo escolar» y con esta imagen nos debemos quedar, y agrega [...] al mismo tiempo, la escuela es, en la actualidad y desde hace tiempo, una escuela de masas y multicultural. La autora está planteando que la escuela hoy encierra una paradoja, que hace tambalear al saber didáctico de sus actores y que desafía la formación docente.

Desde este planteo es tarea de los y las formadores/as ofrecer ámbitos y herramientas de análisis para que los y las futuros/as docentes problematicen las prácticas de enseñanza, como parte de un sistema, cruzado, atravesado por la cultura institucional. Al respecto cabe considerar que en la residencia pedagógica se está en presencia de estudiantes y no de docentes en ejercicio, por lo tanto, los primeros aún no desempeñan el oficio de enseñar tal como lo define Litwin (2011), tan solo están ejerciendo una aproximación simulada, que se nutre del encuentro educativo con otro/a formador/a de formadores: el/la co-formador/a, a partir del cual se puede vislumbrar el inicio de la conformación del pensamiento de ese/a futuro/a docente, situación que le permitirá ir configurando, en el accionar diario, el conocimiento práctico. (Edelstein, 2011, p. 63, Litwin, 2011, p.11).

Llegado a este punto se debe considerar que todo ámbito de análisis y reflexión requiere de una relación dialéctica entre la práctica y la teoría. En términos de propuestas de enseñanza, la didáctica debe proveer significados acerca de ella y de la buena enseñanza, acerca del o la docente y del saber. Ofrece a través de su discurso, modos de nombrar los objetos y los problemas, de entenderlos y resolverlos, cuyo impacto en la cultura pedagógica es apreciable. Como dice Bruner, las teorías no son sólo descripciones de los hechos que tratan de estudiar, sino que «[...] como representaciones culturales aceptadas dan, en cambio, una realidad social a los hechos que tratan de explicar» (Bruner, 1998, como se citó en Cols, 2007, p.117). En este sentido, el saber didáctico es intervención social, no sólo por los dispositivos y

estrategias que puede ayudar a diseñar, sino por los significados compartidos que invita a construir acerca del mundo de la enseñanza (Camilloni, 2007).

Entonces el discurso de la didáctica es teórico, pero se refiere a la práctica. Los y las formadores y formadoras frente a un discurso preñado de reglas, como lo es éste, deben ayudar a que el o la intérprete- sujeto y destinatario/a, en este caso «el o la residente»-, reconstruya el significado teórico-práctico a través de los contenidos manifiestos, de manera tal que les permita enfocar la situación particular y la interpretación que en ella se hace” (Camilloni, 1998, como se citó en Cols, 2011). De este modo, la autora dice cómo se constituye aquel lugar del que habla Antoine Prost en el epígrafe que encabeza este texto: *«hay un lugar para un proceso reflexivo e iluminado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos» (1990).*

En este marco, hasta aquí trazado, no hay que olvidar que la enseñanza es una práctica social compleja, por lo tanto la tarea de los y las formadores/as de formadores/as es hacer que los y las residentes dialoguen con los conocimientos prácticos de los y las docentes que los hospedan y los propios; bucear en las explicaciones didácticas, darles herramientas para desentrañar las múltiples interacciones en las que intervienen el lenguaje verbal y gestual -los mensajes conscientes e inconscientes, intencionales o no-, en la comunicación del mensaje didáctico. Mensaje éste de carácter amplio, que abarca el contenido a enseñar y las actividades que tienen que realizar los y las estudiantes con esos contenidos, así como también las formas de habilitar la participación. Esto implica trabajar sobre la imposibilidad de separar lo que se enseña de cómo se enseña. La transmisión de mensajes en el aula genera múltiples mediaciones e interpretaciones que dan como resultado una multiplicidad de efectos o consecuencias en estudiantes y docentes, en muchos casos inciertos y con escaso margen de previsibilidad.

En esta vorágine de imprevisibilidad, casi inabarcable, la tarea de los/as formadores/as es ayudar a abordar la complejidad de la práctica de la enseñanza, actividad práctica caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los

valores y la construcción de significados. Por lo tanto, a partir de las propias prácticas las y los corresponsables de la formación docente se valen de diversas categorías de análisis que permiten intervenir en el pensamiento de las y los residentes para que construyan, desde la reflexividad de la práctica, su saber didáctico.

Como si esta complejidad fuese poca es necesario pensar que cuando se interpela la práctica, se permite desvelar las creencias, representaciones y el habitus de los y las estudiantes. Estas dimensiones reciben en la literatura especializada diversas denominaciones: conocimiento práctico, teorías implícitas, creencias, entre muchas otras. Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, entre ellos los trabajos sobre autobiografías de los docentes, han permitido saber que estas teorías se forman muy tempranamente. Además, están asociadas a la construcción de la identidad y ubicándose entre los conceptos “básicos” que se desarrollan en la infancia, porque refieren a la asunción de los roles del escolar; siendo esto último decisivo en el establecimiento de relaciones con los y las adultos/as. Ingresando de este modo la perspectiva de Alliaud (2004, p. 27), quien sostiene que “el período vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos, constituye una fase formativa clave y su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional”. Desde esta mirada, es necesario que las y los residentes puedan develar sus pensamientos, o que puedan pensar o resignificar con imágenes de hoy aquello que vivieron en la escuela y cómo a partir de eso se piensan a sí mismos/as como docentes. La formación profesional del o la profesora no se da por la simple inmersión en las instituciones educativas, sino que necesita de condiciones y dispositivos de formación especialmente diseñados y evaluados.

Entonces ese lugar es la práctica fortalecida por la reflexividad y el saber didáctico desplegado en la acción...

Para poder dotar a la práctica de significatividad y alcanzar su valor didáctico, los y las formadores de formadores deben generar dispositivos que permitan a los y las residentes,

construir y reconstruir aprendizajes a partir de sus propias prácticas, dispositivos que conduzcan a un encuentro educativo, que permitan poner en diálogo el oficio de enseñar con el saber didáctico de los distintos actores involucrados, capaces de provocar el diálogo reflexivo y metacognitivo, de iniciar a los y las residentes en la difícil y compleja tarea de construir un saber práctico dotado de sentido teórico. En esta línea, la formación teórica para el ejercicio de la docencia debe ser concebida como un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado (Litwin, 2011, p. 34)

En definitiva, es válido tomar las palabras de Pérez Gómez (1992), quien plantea que se trata de poner en el centro de la escena a la práctica “... *la formación del profesor/a debe basarse prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la invención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.*”

“Transitar, entonces, en la frontera entre la improvisación y la receta además, requiere de las categorías interpretativas de la práctica que ofrece Jackson, tales como fases de la enseñanza: pre-inter y pos-activa; currículo oculto, enseñanzas implícitas e influencia moral. En estas fases se debe analizar la toma de decisiones y focalizar en la reflexión de la acción o más aún sobre la reflexión de la reflexión en la acción (Shön, 1992). Así como también, se debe tener muy presente el nivel crítico y transformador que pueda alcanzar el rol docente en relación a estos tres momentos” (Jackson, 1992; Giroux, 1989).

Bibliografía

- Camilloni; A., Cols, E., Basabe, L y Feeney, S (2007). El saber didáctico. Paidós. Buenos Aires, Argentina
- Contreras J (1997), “Contradicciones y Contrariedades: del profesor reflexivo al intelectual crítico”, en: La autonomía del profesorado, Morata, Madrid. España
- Edelstein, Gloria (2011), “Enseñanzas y Prácticas Reflexivas”, en Formar y Formarse en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- Jackson, Ph. (1999) “Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza. Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro”, en Enseñanzas implícitas, Amorrortu, Buenos Aires. Argentina.
- Litwin, Edith; (2011), el oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires. Argentina
- -----(2008), Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós. Buenos Aires. Argentina

