



Saberes de la docencia y construcción de la identidad del profesorado. Estudio de caso de la práctica pre profesional en el CeRP del Sur.

Línea de investigación: Práctica pre profesional en la formación inicial de los educadores.

Tema de investigación: Construcción de la identidad docente/educador en procesos de prácticas pre profesionales.

Responsable Científica: Jimena Marrero

Co responsable científica: Malena Domínguez

Co responsable científica: Clara Núñez

Co responsable científica: Silvia Píriz Bussel

(FSED_3_2016_1_133314)

Índice

Resumen	2
Problema de Investigación	3
Marco Metodológico	3
Antecedentes	5
Marco Teórico	8
Definición del problema	11
Análisis	13
Conclusiones	49
Bibliografía	52

Resumen

La investigación aborda la relación existente entre los saberes que se ponen en juego en la praxis – teoría y práctica de la docencia- y la identidad profesional. El foco se encuentra en los procesos de prácticas preprofesionales, en tanto situación temporoespacial de la formación en educación en la que se ponen en juego de manera compleja los saberes construidos en dicha formación. Estudiar los saberes desarrollados en la formación, implica entrar en el ámbito de la experiencia que comprende las preconcepciones con base en la historia de vida y la producción cotidiana de reflexión sobre la práctica –mediada por colegas-; en el mundo de los conocimientos específicos de una disciplina y de los saberes pedagógicos. Describir los rasgos de la identidad profesional de los futuros profesores implica analizar las exigencias institucionales que los mismos vislumbran en sus primeras prácticas docentes y la forma en que las conjugan con sus subjetividades. Se realiza una investigación cualitativa en tanto ofrece la posibilidad de entrar en el mundo de los significados construidos en torno al objeto de estudio y permite comprender la experiencia de estudiantes del profesorado de educación media. Se toma como informantes a docentes y estudiantes de la práctica pre-profesional del último año del profesorado, recuperando sus voces a partir de entrevistas individuales y/o grupales.

Palabras clave: Identidad docente, Saberes de la docencia, Formación inicial docente

Abstract

The research addresses the relationship between the knowledge that is put into play in praxis - theory and practice of teaching and professional identity. The focus is on the processes of apprenticeship training, as a temporospatial situation in training in education, in which the knowledge constructed is played in a complex way. Studying the knowledge developed in training implies entering into the realm of experience that includes preconceptions based on personal life history and daily production of reflection on the practice - mediated by colleagues; in the world of the specific knowledge of a discipline and of the pedagogical knowledge. Describing professional identity features of the future teachers means analyzing institutional demands that they discern in their initial teaching practices and the way in which they conjugate them with their subjectivities. The research is proposed in the frame of qualitative methodology as it allows entering the world of meanings and understanding students' experience in middle education teaching training. Students and teachers involved in the final year of apprenticeship training will be selected in order to take their voices through individual interviews and/or focus groups.

Key words: Professional identity, Knowledge of teaching, Initial teacher training

Problema de investigación

Pregunta problema

¿Qué identidad profesional construyen los estudiantes de Profesorado y cómo se vincula con los saberes de la docencia desarrollados en su formación inicial?

Objetivos específicos

Identificar los saberes de la docencia que desarrollan los futuros profesores de educación media a lo largo de su formación.
Describir los rasgos caracterizantes de la identidad profesional de los futuros profesores de educación media durante su formación.

Marco metodológico

El foco del estudio está puesto en la identidad que construyen los estudiantes de profesorado en un período acotado: su primera formación. Al mismo tiempo, la pregunta se formula sobre un presupuesto teórico compartido por autores mencionados en los antecedentes: la relación entre identidad y saberes de la docencia.

También es necesario asumir posturas teóricas para definir qué implica estudiar los saberes de la docencia y cómo se va a analizar la identidad profesional de los estudiantes. Para el presente estudio, estudiar los saberes desarrollados en la formación implica entrar en el ámbito de la experiencia que comprende las pre-concepciones con base en la historia de vida y la producción cotidiana de reflexión sobre la práctica –mediada por sus colegas-; en el mundo de los significados construidos sobre el conocimiento disciplinar, y en el campo de los saberes pedagógicos (Pimenta, 1997). Describir los rasgos de la identidad profesional de los futuros profesores implica analizar las exigencias institucionales que los futuros profesores vislumbran en sus primeras prácticas docentes y la forma en que las conjugan con sus subjetividades.

Para responder a la pregunta inicial, se realizó una investigación cualitativa que permite comprender la experiencia que los estudiantes de Profesorado han tenido en el Centro de Estudios Regional de Profesores (CERP) del Sur. Este tipo de estudio da la posibilidad de entrar en el mundo de los significados construidos en torno al objeto de estudio: la relación entre la identidad profesional de los estudiantes de profesorado y los saberes de la docencia, construidos durante la formación inicial.

Debido a las posibilidades concretas de investigación –número de integrantes del equipo de investigación y acceso al centro educativo- se abordó el problema de investigación a través de un estudio de caso (Creswell, 2011). El caso lo constituye el CERP del Sur, ubicado en Atlántida. Se trata de un estudio de caso instrumental, dado que la selección del mismo no tiene relación con las características peculiares

del mismo, sino que constituye un ejemplar de las instituciones que brindan formación a futuros profesores de Educación Media (Stake, 2013).

Se consideran participantes de la investigación quienes brindaron información acerca del objeto de estudio. Para seleccionar a los informantes, se toma en cuenta un momento importante de la formación del profesorado, la práctica pre-profesional del último año, solicitando a sus estudiantes y docentes la participación en esta investigación. Las prácticas de cuarto año de profesorado representan un período de praxis docente acompañada, donde el estudiante realiza una síntesis de sus saberes e ingresa a una institución educativa como docente. Por tanto, es fundamental para el presente estudio, el haber recuperado las voces de los estudiantes que significan su experiencia, como la de los docentes que están en contacto con los estudiantes que finalizan su formación.

Es necesario explicitar que no está entre los objetivos de investigación el análisis de la asignatura de didáctica, como tampoco el de la práctica que desarrollan los estudiantes de profesorado. Para el estudio, este momento es fundamental porque está ubicado en la última etapa de la formación inicial de los futuros profesores y está directamente relacionado con el ejercicio de la profesión. Por tanto, desde ese lugar el estudiante fue capaz de dar información acerca de los tres tipos de saberes que plantea Pimenta (1997), e intrínsecamente relacionada con la identidad que está construyendo. A su vez, la información que brindaron los profesores de didáctica permite sistematizar la experiencia acumulada durante años sobre las construcciones de los estudiantes que están a punto de egresar.

Se tomaron en cuenta los estudiantes y profesores pertenecientes a todas las disciplinas que ofrece el CERP del Sur: Historia, Geografía, Física, Ciencias sociales, Matemática, Ciencias naturales, Química, Inglés, Idioma Español, Literatura, Derecho. Es decir, toda la generación de estudiantes que egresó en el año 2017 y sus docentes de didáctica fueron informantes del estudio.

La técnica para recoger información fue la entrevista individual y/o grupal a estudiantes y profesores. La riqueza de las entrevistas individuales es la profundidad de la información. Hay lugar para que el entrevistado se exprese en su discurso. El valor de las entrevistas grupales está en las interacciones que se produce entre los participantes. Se pueden apreciar diferentes posturas, contradicciones, acuerdos, etc. Acorde a las posibilidades concretas de tiempo de los informantes, se estableció un plan de entrevistas. En ambos casos, se trata de entrevistas semi-estructuradas (Kvale, 2011), a través de las cuales se pueda recoger el sentido que tanto docentes y profesores dan a su experiencia.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los informantes. Posteriormente, se procedió a la transcripción de las mismas.

Respecto al tratamiento de la información, se realizó un análisis de contenido, entendiéndolo como una labor de interpretación del significado. Para Kvale (2009), el análisis va más allá del significado manifiesto del texto hacia una interpretación más profunda y menos especulativa. De ahí que el intérprete va más allá de lo que se dijo directamente para obtener estructuras y relaciones de significado que no son inmediatamente aparentes en el texto. Esto se logra mediante una postura metódica o teórica, re-contextualizando lo que se dijo en otro contexto conceptual específico. Para Ruiz (1996), el análisis de contenido menos tradicional pone su énfasis en la captación de significados, en la definición de la situación y en el punto de vista del emisor, lo que constituye el contexto del texto analizado. Los mensajes y, en general, la comunicación simbólica expresan más cosas que el propio autor del texto pretende decir o de las que él mismo es consciente. Para Bardin (2002: 30), el

investigador “trabaja sobre índices cuidadosamente actualizado por procedimientos más o menos como un detective. Si la descripción (la enumeración, resumida después del tratamiento, de las características del texto) es la primera etapa, necesaria, y si la interpretación (la significación acordada a estas características) es la última fase, la inferencia es el procedimiento intermedio que permite el paso, explícito y controlado, de una y otra”.

Antecedentes del Proyecto

En los últimos años se han desarrollado en nuestro país y en el marco de diferentes instituciones, diversos trabajos que abordan o buscan indagar sobre la profesión docente y sobre la construcción de la identidad profesional docente.

Entre los principales hallazgos se encuentra el aporte realizado por la profesora Elsa Gatti sobre el “ser docente” (2005) y “el aprender a ser docente” (en Gatti y Kachinovsky, 2005b) ofreciendo una mirada pedagógica del aula universitaria, aunque no de la formación inicial de docentes, abordando los modelos pedagógicos que sean reconocibles en la educación superior.

También es posible dar cuenta de otros dos estudios que constituyen antecedentes más cercanos a la investigación que se propone en este proyecto ya que de alguna manera y desde distintas perspectivas abordan el tema identitario. Uno de ellos es el realizado por Pablo Martinis, como tesis de maestría en 1998 “Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos”. En dicho trabajo el tema de la identidad docente se conjuga con la validación social, ya que el contexto histórico devenido en las últimas décadas ha promovido un cambio en la percepción que tiene la sociedad del rol y el status docente. En sus orígenes decimonónicos, el docente se presentó como el garante de la durkheimniana transmisión del conocimiento a las jóvenes generaciones, siendo un referente indiscutido del saber a ser enseñado. Este rol Martinis (1998) lo entiende como una forma de “apostolado laico”. De la mano del positivismo triunfante de la época, promotor de un saber aséptico y valorativamente neutro, esta concepción del rol la observamos fuertemente ligada a la noción de vocación o llamado divino, convirtiendo al individuo en un elegido para la tarea docente. La indiscutida autoridad de la institución educativa como fuente de saber, representada en la figura del docente, se ha ido desmenuzando en un camino de desprestigio social y disminución del status del rol. El salario deprimido, la conflictividad cotidiana del aula, la precariedad laboral, la puesta en cuestión de la autoridad: se observa cierta “fragilidad del profesor” en términos de Charlot (2008: 85), la cual se vuelve cada vez mayor “en una sociedad en que todos tienen acceso a la escuela, en que todos deben pasar de año y en que el fracaso escolar pesa tan fuertemente en la vida futura del alumno” (Charlot, 2008: 85). A todo esto se le suma el hecho de que en los últimos años se responsabiliza a los maestros y profesores de buena parte de los fracasos de los sistemas educativos (Vaillant, 2007) .

Cuando planteamos las exigencias institucionales, se entiende que el sujeto, en un momento previo al ingreso de la carrera de formación en educación, se encuentra con imágenes preconceptuales, contemplando las expectativas que las instituciones de enseñanza tuvieron sobre él, sus vivencias en las mismas, acomodaciones y resistencias, y todo aquello que le depara el transcurso por la carrera y la puesta en práctica de los saberes en ella aprehendidos, nuevamente, institucionalizados.

Luego, encontramos que surge un conflicto entre lo que supone el sujeto en esta situación y la demanda de la o las instituciones hacia dicho sujeto. Esto último implica una serie de exigencias instituidas por el espacio, previo al ingreso del sujeto, y por ende presuntamente objetivas e inmutables. Pero este espacio también, inevitablemente, se verá modificado por el ingreso del sujeto en el mismo, transformando la situación y reubicándola temporoespacialmente, en un juego instituyente que presenta mucho de lo subjetivo y lo contingente. Cada singularidad aportada por cada sujeto que ingresa en el espacio educativo institucionalizado (diferenciándolo del espacio educativo familiar o cotidiano) implica una adecuación de ambas partes, transformándose entre sí.

Siguiendo a Martinis (1998), la institución interpela al sujeto proponiéndole un determinado rasgo o modelo de identidad para que lo asuma. La interpelación es ideológica, asume un modelo como válido y lo promueve. Pero dicha interpelación no ha de ser necesariamente aceptada por el sujeto, asumiendo la posibilidad de resistencia, rechazo o desconocimiento, más o menos consciente. Para el autor, puede depender “del lugar ocupado en la institución y de la posibilidad de acceso a modelos de identificación diversos al que interpela” (Martinis, 1998).

Es entonces que la historicidad singular del sujeto afectará a la institución, a la vez que ésta se encuentra ejerciendo un papel conservador. Este último se ve representado en el orden simbólico por lo que denominamos lo Instituido: normas, currículo, burocracia, políticas. Este aspecto define rasgos ineludibles del quehacer docente, de su ethos y su identidad, no siempre claros, en oportunidades ambiguos en sus fines y tareas. Hay una exigencia institucional que pesa sobre el deber ser del docente. Como premisa, la institución educativa representa a los intereses colectivos de la sociedad, entendida como sociedad de iguales. Surge el problema cuando dicha igualdad, dada en un comienzo por el escaso acceso a los niveles de formación media y superior comienza a masificarse en las últimas décadas. Surge en este momento la paradoja, donde el principio igualitario que impulsa el acceso, heterogeneiza al estudiantado generando un principio de desigualdad: ¿cómo atender la diferencia en base a propuestas homogéneas?, es decir, entendiendo el principio de igualdad de oportunidades como aquel que, al mismo tiempo, otorga igualdad en la partida pero no en la llegada (Charlot: 83). Paradoja que permite repensar el lugar del sujeto docente, y las bases para la construcción de su identidad, en constante conflicto entre su interés como sujeto parte de un colectivo social y el interés propio de la sociedad que lo precede y contemporiza.

Más recientemente, el trabajo desarrollado por docentes de la formación magisterial “La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo”, que fuera difundido en 2015 como ponencia en un acto académico organizado por la Red Estrado. La misma da cuenta de una investigación iniciada en 2014 acerca de la construcción de identidades docentes desde la mirada de los estudiantes de magisterio de los Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”, de los docentes Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena.

En la revisión de estudios, no se han encontrado investigaciones nacionales que aborden la construcción de la identidad docente en relación a los saberes de la docencia, así como tampoco estudios con el foco en la formación inicial para la educación media, ni tampoco investigaciones que consideren el escenario de la práctica pre-profesional.

En el ámbito regional, el relevamiento de antecedentes vinculados a la temática que nos ocupa obliga considerar el aporte de la docente e investigadora argentina Lea Vezub en relación a las tendencias internacional de desarrollo profesional docente, trabajo orientado a colaborar en la discusión y definición de políticas públicas asociadas a la formación de los docentes de ese país. El estudio toma en cuenta la realidad educativa de cuatro países, México, Colombia, Estados Unidos y España, en aras de realizar “una revisión crítica de los modelos y dispositivos de capacitación docente que predominaron en las políticas de perfeccionamiento y avanzar en el análisis y desarrollo de experiencias alternativas para el desarrollo profesional docente” (Vezub, 2005: 3). A pesar de constituir un trabajo descriptivo y analítico de la realidad internacional, conceptualmente próximo a las inquietudes que motivan esta investigación, el mismo no abarca la complejización de los saberes involucrados ni el tema de la construcción de la identidad docente en procesos de prácticas pre-profesionales.

En este sentido es oportuno considerar los trabajos producidos por Denis Vaillant (Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL), como el artículo “La identidad docente. La importancia del profesorado”. Allí se manifiesta que la formación inicial “es clave para el proceso de construcción de la identidad del docente” y agrega “la práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión entre pares” (Vaillant, 2007:15). Es pertinente señalar la relevancia de este antecedente teórico por cuanto atribuye a los procesos de construcción de la identidad docente la facultad de constituirse “como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente” (op.cit: 15).

En tanto antecedente teórico, debemos puntualizar los trabajos de Selma Garrido Pimenta (1997), para quien la identidad docente ha mutado significativamente en las últimas décadas, respecto a su valoración social, por un lado, y a las exigencias institucionales, por otro. Entendiendo estos dos aspectos como un par dialógico, observamos que el primero tiende a situarse de manera exógena al docente, en contraposición al segundo que se presenta endógenamente: la institución educativa es el espacio donde se forja desde el juego de las expectativas subjetivas propias de la persona que aspira a la docencia, y lo propiamente institucional, tanto lo instituido como lo instituyente. Estas múltiples y complejas influencias ejercen presión sobre la identidad docente, y las iremos analizando de manera específica a continuación. Por tanto, para esta autora “la identidad tiene que ver con la imagen ideal, y por lo tanto con elecciones, con el proceso de socialización y con la producción de sentido. Así, aunque la mayoría de los maestros llegan a la docencia en situaciones fortuitas al enfrentarse a la práctica concreta esta va produciendo un sentido equivalente y se convierte en una actividad con sentido, los espacios que parecían vacíos son llenados por simbolismos y experiencias cotidianas.”(Gómez, 2004)

Marco teórico

La referencia central de este estudio se encuentra en los aportes de Selma G. Pimenta, quien ha trabajado por más de veinte años en estudios relacionados con la identidad docente y los saberes de la docencia, revisando el concepto de docencia, de práctica pre-profesional, de formación inicial y permanente.

Desde la perspectiva Pimenta, la identidad es un proceso de construcción del sujeto históricamente situado; no se trata de una realidad inmutable ni externa a ser adquirida (Pimenta, 1999; 2012). En esta definición aparecen tres elementos

mencionados por Dubar (2007) al describir el enfoque nominalista sobre la identidad. Pimenta habla de un “proceso de construcción”, lo cual implica la idea de movimiento y no la consideración de una realidad fija como puede plantearse desde una postura esencialista de la identidad. Al mismo tiempo, plantea que es una construcción “del sujeto”, lo que hace pensar a la necesidad de un proceso de identificación, es decir un proceso personal. Pero es un sujeto “históricamente situado”, es decir que la identidad se construye en un marco específico y no de manera fortuita.

Desde la concepción de Pimenta, la profesión docente -al igual que las demás profesiones- emerge en un contexto y un momento histórico dado como respuesta a las necesidades que están puestas por las sociedades, adquiriendo así un estatuto de legalidad. De esta forma se explica la desaparición o el surgimiento de algunas profesiones, la cristalización o la transformación de otras. La profesión docente es una de las que se ha transformado. En la lectura crítica de la misma frente a las realidades sociales se encuentran las referencias para su modificación (1999, p. 18). Una identidad profesional se construye entonces a partir de la significación social de la profesión, así como de la revisión de los significados sociales construidos entorno a la misma y de las tradiciones. Se construye también mediante la reafirmación de prácticas consagradas culturalmente que permanecen significativas. Pero al mismo tiempo, la identidad profesional se construye a través del significado que cada profesor, en cuanto actor y autor, le confiere a la actividad docente en lo cotidiano, en sus redes de relaciones con otros profesores, en las escuelas, en los sindicatos y en otras agrupaciones (Pimenta, 2012).

Para Dubar (2007), la complejidad y el carácter dinámico con que se concibe a las identidades desde posturas nominalistas abren posibilidades a investigaciones que toman como objeto de estudio alguna de las identidades personales o colectivas y/o alguno de los procesos identitarios. De manera similar, Navarrete plantea que hoy prevalece la idea de “identidades con fijaciones temporales, parciales en la que permanecen algunos elementos y cambian otros” y, por tanto, “para dar cuenta de la constitución de identidades, individuales o colectivas, es necesario tener presente algunas características (...) como la complejidad del proceso identificatorio, la precariedad del término y la contingencia y antagonismo de las identidades” (2015, p. 477).

Pimenta reflexiona sobre la identidad docente desde su experiencia en la formación de profesores, donde problematiza la práctica docente y sus saberes en la realidad de las escuelas. De esta forma, la autora ubica la cuestión de los saberes que configuran la docencia como uno de los aspectos de la identidad profesional del profesor. Desde una perspectiva pedagógica, estudia la identidad profesional del profesor en estrecha relación con la formación inicial y permanente de los docentes (1999, p. 16).

Pimenta plantea tres tipos de saberes que configuran a la docencia: la experiencia, el conocimiento y los saberes pedagógicos. La experiencia sobre lo que significa ser profesor comienza con la experiencia que se ha tenido como estudiante, construida desde el lugar de alumnos. También se nutre con la experiencia socialmente acumulada y las representaciones que tiene la sociedad sobre los profesores. Tienen experiencia de docencia quienes desarrollan una actividad docente sin ser titulados aún. Desde el rol de docentes, los saberes de la experiencia son aquellos que los profesores producen en el ejercicio de la docencia, a través de procesos permanentes de reflexión sobre la práctica, mediada por la de otros, es decir por sus pares y textos producidos por otros educadores (Pimenta, 1997, 2012).

El conocimiento en cuanto saber de la docencia implica tanto los saberes específicos que provienen de las diferentes disciplinas como el significado que esos conocimientos tienen para el docente, para la sociedad contemporánea, la diferencia entre conocimiento e información, hasta qué punto el conocimiento es poder, cuál es el papel del conocimiento en el mundo del trabajo, qué relación hay entre ciencia y producción material, entre ciencia y producción existencial, qué posibilidad tiene la escuela de trabajar el conocimiento, etc. (Pimenta, 1997, 2012).

Los saberes pedagógicos, desde la perspectiva de Pimenta, son aquellos que se construyen a partir de las necesidades pedagógicas puestas por la realidad. Desde esta concepción, la autora critica la postura de las ciencias de la educación que construyen conocimientos desde esquemas apriorísticos, proponiendo reinventar los saberes pedagógicos a partir de la práctica social de la educación. Con ello se busca la superación de la fragmentación de los saberes de la docencia (saberes de la experiencia, saberes científicos, saberes pedagógicos). Considerar la práctica social como punto de partida y como punto de llegada posibilitará una re-significación de los saberes en la formación de los profesores. Las consecuencias para la formación de los profesores es que la formación inicial sólo puede darse a partir de la adquisición de la experiencia de los formados (o sea, hacer que la práctica existente sea la referente de la formación) y reflexionar sobre ella. El futuro profesional no puede constituir su saber hacer sino a partir de su propio hacer. Sobre esa base es que el saber, como elaboración teórica, se constituye (Pimenta, 1997, 2012).

Pimenta (2012) afirma que en contacto con los saberes de la educación y de la pedagogía, los profesionales de la educación pueden encontrar instrumentos para interrogarse y alimentar sus prácticas, confrontándolos y reelaborándolos. Ahí se producen entonces los saberes pedagógicos, en la acción.

Como crítica a la racionalidad técnica sobre la docencia, la racionalidad práctica aristotélica y el concepto de praxis de los teóricos críticos –con sus posibilidades y límites- han permitido replantear la relación teoría-práctica que constituye la actividad docente (Contreras, 2018). En el primer grupo es fundamental mencionar las nociones de profesional reflexivo de Schön (1998), de docente investigador de Stenhouse (1993) y de Elliot (2000), que dieron lugar a una gran producción académica. En el segundo grupo es central la idea de intelectual crítico de Giroux (1997) que también ha dado fundamento a desarrollos posteriores, como el de Pimenta (2012) al sostener la idea de profesor como intelectual crítico.

Pimenta define a la docencia como praxis conforme al materialismo histórico dialéctico. Desde esta perspectiva, la noción de praxis supera la fragmentación presente en los conceptos de teoría y práctica. Al mismo tiempo permite dar cuenta de la profesión docente como una práctica social. En cambio, la práctica pre-profesional no es praxis en la formación inicial, sino una actividad teórica de conocimiento de la praxis de enseñar realizada por los docentes en las escuelas (Pimenta, 2017).

Concebir la docencia como praxis implica asumir la dimensión teórica y práctica de forma indisociable. La teoría es una actividad de conocimiento e intencionalidad. La práctica es una actividad de intervención y transformación. La primera hace posible el conocimiento de la realidad y la definición de objetivos, aunque no es suficiente para producir la transformación. Para ello es necesario actuar prácticamente (Pimenta, 1995). Desde la fundamentación en el materialismo histórico-dialéctico, la autora expresa que la praxis es “a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação” (2017, p. 31-32).

La actividad teórica no produce tal transformación, sino que es la que otorga sentidos y significados para que tenga lugar (Pimenta, 2018b). La transformación tiene posibilidad en la acción de los sujetos históricamente situados (Pimenta, 2017), lo que supone condicionamientos sociales, políticos e ideológicos (Pimenta, 2015). Para la investigadora, la enseñanza es práctica educativa y es práctica social compleja, que transforma y es transformada por los profesores y los estudiantes, “situados en contextos diversos” (Pimenta, 2013), institucionales, culturales, espaciales, temporales, sociales (Pimenta, 2018a).

Pimenta toma distancia de este modo del pragmatismo tecnocrático, que entiende está siendo resucitado actualmente con las tendencias “practicistas” presentes en la formación y el ejercicio docente, al tiempo que del teorismo (Pimenta, 2018a). Se ubica en una perspectiva “humanizada, crítico – emancipatoria” por la que sostiene que los docentes son capaces de producir conocimiento y de comprender los contextos que los condicionan al tiempo que de transformarlos, sostiene entonces la posibilidad de “autonomía e de autoría do ato didático” (2015). Sin embargo, entiende que los límites de esta perspectiva son políticos: las condiciones que la escuela pública ofrece para los espacios de reflexión colectiva y de investigación para sus profesionales (cuerpo docente rotativo); formación inicial de los profesores, que históricamente acumulan índices precarios de formación frágil teórica y prácticamente; de naturaleza teórico-metodológica (2017).

La práctica pre-profesional es concebida por la autora (Pimenta, 2018) como campo de conocimiento y no como actividad práctica instrumental. Su postura se opone a las que consideran a la práctica pre-profesional como la parte práctica de la formación. Para la autora, no es una actividad práctica sino teórica, instrumentalizadora de la praxis docente (entendida como actividad de transformación de la realidad). La práctica pre-profesional es entonces una actividad teórica de conocimiento, fundamentación, diálogo e intervención en la realidad, siendo esta última objetivo de praxis (2017).

Pimenta (2017) apunta al desarrollo de la práctica pre-profesional con una actitud investigadora que engloba la reflexión y la intervención en la vida de la escuela, de los profesores, de los alumnos y de la sociedad. La investigación en este ámbito es una estrategia, un método, una posibilidad de formación. Se traduce, por un lado, en la movilización de investigaciones que permiten la ampliación y el análisis de los contextos en los cuales se realizan las prácticas. Por otro lado, es la posibilidad para que los practicantes asuman una postura y habilidades de investigador a partir de las situaciones de práctica, elaborando proyectos que les permiten al mismo tiempo comprender y problematizar las situaciones que observan. Supone que se busque nuevo conocimiento en la relación entre las explicaciones existentes y los datos que impone la realidad.

Definición del problema

El proyecto “Identidad profesional que construye el estudiante de profesorado de educación media en relación con los saberes de la docencia en la formación inicial” constituye una propuesta de generar insumos teórico prácticos que aporte a los procesos de transformación educativa impulsada por la presente coyuntura social y política, la cual demanda una relectura de las políticas públicas orientadas a la educación, las metodologías y las propuestas curriculares. En este marco, el escenario educativo actual propone, entre otros aspectos, la emergencia de una

Universidad de Educación que consolide las tendencias y acuerdos institucionales en pos de la formación profesional docente y su incidencia en la calidad educativa. En tal sentido resulta relevante indagar en aquellos saberes implícitos y explícitos, manejados desde lo curricular, que se perfilan como los de mayor relevancia, aplicabilidad y trascendencia, a lo largo de la formación inicial de los docentes de nuestro país. Para ello es menester problematizar la propuesta curricular del Consejo de Formación en Educación (CFE) a través de la mirada de los actores involucrados en el proceso de construcción identitaria. Lo antedicho supone pues, recoger la percepción de estudiantes de profesorado y docentes del CFE y contrastarlo con las propuestas institucionales, a modo de identificar los saberes que aquéllos (los estudiantes) efectivamente construyen y comienzan a poner en práctica durante el último año de la formación inicial, concretamente en su práctica profesional. Entendemos la categoría práctica pre-profesional como la situación temporo-espacial de la formación en educación donde se ponen en juego los saberes previos. Para Gómez (2004), la situación temporo-espacial de la práctica docente da inicio a lo que denomina la socialización de la docencia. En este proceso, la trayectoria personal se enfrenta a lo instituido del sistema educativo, a nivel explícito, y a un nivel sutil de mensaje o currículum oculto, ambos alertando sobre qué acciones conducen a recompensas o sanciones. El hecho de que el docente esté continuamente expuesto a estos mensajes, a sus prácticas y a los presupuestos del sentido común que los justifican, van constituyendo en gran medida la identidad del rol docente. En el devenir de la socialización, el docente se va alejando de su formación profesional inicial, dando lugar a una serie de justificaciones de porqué se mantiene en actividad, uniéndolo habitualmente al mandato de la “vocación”, anteriormente expuesto, resaltando el aporte de la formación en la juventud.

Tal como lo plantea Pimenta (1999), la identidad se constituye a partir de la formación que colabore para el ejercicio de la actividad docente dado que ser profesor no es una actividad burocrática para la cual se adquieren conocimientos y habilidades técnico mecánicas, sino dada la naturaleza del trabajo docente, enseñar se entiende como contribución al proceso de humanización de los alumnos históricamente situados. Ahora bien, la identidad profesional por otra parte, se configura a partir de la significación social de la profesión, a la vez que se nutre de la construcción, afirmación y revisión constante de las reflexiones y prácticas consagradas culturalmente.

Lo que en este proyecto denominamos saberes de la docencia podría definirse considerando la relación que construye el docente con el conocimiento y con el saber, una relación que está marcada por “las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión (...) la relación del profesor con el saber es personal pero se nutre de significados cuyo origen es social.”(Basabe y Cols, 2007, p. 148). El docente tiene además del conocimiento de la disciplina que enseña, un conocimiento particular de la misma, lo que sería “conocimiento pedagógico del contenido” (Shulman, 1987) es decir, una forma especial de conocimiento que es de incumbencia propia del docente y que constituye una especial amalgama de contenidos y pedagogía” (Basabe y Cols; 2007, p. 148). “Son saberes que permiten al docente el análisis del contenido a enseñar: reflexionar sobre la naturaleza y estructura del conocimiento, poner en juego la capacidad de identificación de grandes ideas marco y conceptos integradores, pensar los procesos de modificación del conocimiento disciplinar en contenido de enseñanza y proponer la transmisión, la comunicación, entre otros

aspectos y todo lo cual fuertemente vinculado a los fines educativos y a principios coherentes con algún modelo pedagógico. Así, el saber pedagógico y el saber didáctico están asociados al conocimiento disciplinar que se enseña” (Píriz, 2013: 65).

Conforme a lo anterior, la categoría saberes de la docencia reconoce su derivación en tres grandes ámbitos: el de la experiencia, el del conocimiento y el pedagógico (Pimenta, 1997). En el primer ámbito se incluyen los saberes que se construyen en el contacto directo con las instituciones educativas, ya sea desde el rol de estudiantes como el de docentes. En tal sentido Pimenta destaca la mediación de los colegas en la construcción de la experiencia que realiza el docente en ejercicio. En el segundo ámbito ubica el significado construido en torno al conocimiento disciplinar y el valor social que se le atribuye, lo cual constituye un campo más amplio que un saber disciplinar particular. En el ámbito pedagógico, la autora concibe los saberes que deben ser construidos con base en una lectura crítica de la práctica social de la docencia, partiendo de la realidad existente y volviendo a la misma. Esta postura exige una visión de la didáctica que se fundamenta en la pedagogía y que obliga a redimensionar los aportes de disciplinas como la psicología y la sociología de la educación.

(Pimenta, 1997) .

Nuestra propuesta de investigación parte del supuesto teórico de que tales saberes, a definir mediante el trabajo de campo, están implicados en los procesos identitarios de los futuros docentes durante su formación inicial, aunque no solamente. Entendemos además, que el proceso de identidad profesional del docente es un proceso de construcción del sujeto históricamente situado, es decir, de la confrontación entre teorías y prácticas, del análisis sistemático de las prácticas a la luz de las teorías existentes.

Análisis

Análisis de las entrevistas a docentes de Didáctica 3

Las voces de las docentes de Didáctica 3 nos ofrecen la posibilidad de analizar en torno a los saberes de la docencia con eje en la práctica profesional de la formación de grado. Pimenta reconoce estos saberes, los de la experiencia, los disciplinares y los pedagógicos, como cimientos de la construcción de la identidad docente.

Para Pimenta, los saberes de la experiencia pueden plantearse según su procedencia. En tal sentido es posible identificar aquellos procedentes de la biografía escolar; de la experiencia socialmente acumulada, de la actividad docente propia y aquellos producidos en su cotidiana labor y a partir de la reflexión sobre su práctica como estudiante.

Estos aspectos identitarios se vinculan a aquellos que el estudiante trae al ingresar a la formación inicial acerca de lo que supone ser profesor. Es un saber construido en base a su experiencia como alumnos que tuvieron diferentes docentes a lo largo de todo su trayecto escolar. Dicha experiencia (como alumnos) permite elaborar representaciones respecto a lo que implica ser buen o mal profesor, ser bueno en aspectos didácticos o en aspectos conceptuales, o contribuir positivamente a la formación humana de los sujetos (Pimenta, 1999).

Para referir aquellos saberes de la experiencia que intervienen en el proceso de construcción identitaria, los docentes de Didáctica efectivamente aluden a distintos componentes de la trayectoria escolar recorrida por los estudiantes.

En tal sentido, algunos docentes visibilizan la cuestión de la responsabilidad como cualidad que se adquiere a partir de los primeros cursos de Didáctica, sea ésta referida al curso propiamente dicho, o en relación a los alumnos de la práctica docente (liceales), o con respecto al profesor adscriptor. En todo caso, la experiencia académica posibilitaría el reforzamiento de este rasgo profesional (no exclusivo de la tarea docente, claro está) mostrándose como un rasgo destacado dentro del perfil identitario de los futuros docentes.

Algunos de los elementos mencionados pueden identificarse en el siguiente pasaje:

O sea, por una cuestión no sólo de respeto al profesor, por respeto a los chiquilines que están en esa clase. Hemos tenido algunos casos así, pero no son la mayoría, la mayoría de los chiquilines muestra responsabilidad y si se les marca un camino, que entiendan que la exigencia no es por hacerles mal sino al contrario, que es un tema de responsabilidad y de poder intervenir en esa clase (J2).

No obstante, la mayoría de los docentes entrevistados no refieren rasgos identitarios concretos que se proyecten a partir de la experiencia escolar, es decir, no ahondan en su identificación o jerarquización. Por el contrario, el énfasis en las percepciones está dado en el proceso por el cual el saber de la experiencia se constituye como un saber que incide en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes que se encuentran realizando la práctica docente del último año de formación inicial. A continuación, es posible reconocer los aspectos mencionados:

Porque en el diario se ve el saber que voy construyendo sobre la práctica y que tiene que ver con mi historia. Es increíble cómo la biografía escolar se pone en juego con la construcción de la identidad. Y cuando ellos se ven a sí mismos dicen claro, me pasa esto. Es por acá. Por qué hablás todo el tiempo de...este...de cómo me sentí, de que hoy estoy más segura que ayer, qué te pasa cuando hablás solamente de eso? Por qué no hablás de otras cosas? Tiene que ver con una autoestima del estudiante y lo ves, bueno dale, fortalecelo porque no te hace bien. Fortalecete en esto. Ese miedo que vos tenés que te va generando esa inseguridad, y todas esas conversaciones se generan a partir del diario. (C21)

Así pues, en relación a cómo someter la biografía escolar a la reflexión y el análisis, algunos entrevistados señalan la importancia de reconocer los componentes más significativos de esta experiencia en las prácticas, y trabajar sobre ello. Estas experiencias pueden constituir prácticas positivas o negativas, propuestas pedagógicas o didácticas que hayan influido en forma constructiva o no, y docentes cuya influencia sea percibida como favorable o desfavorable, por mencionar algunos ejemplos.

En tal sentido, incluimos a continuación dos fragmentos ilustrativos:

Y bueno, una experiencia de ellos de buena práctica en evaluación, y una experiencia que los haya marcado negativamente, como manera, como forma de traer eso a la consciencia y luego, muchas veces cómo eso mismo los marca y cómo podemos derribar algunas cosas que son malas prácticas pero que nos han marcado y para luego, esos docentes o esos maestros memorables, poderlos traer permanentemente a nuestra propia práctica (F1)

Y a ellos les llama la atención, dicen realmente:- no, esto me pasó a mí, y por qué me pasó, y cómo me sentí, porque una cosa es estar de este lado y evaluar al muchacho y otra cosa es pensar, tener empatía, el tema de la empatía que es fundamental no? (F2)

Estos saberes son los que devienen con la experiencia **socialmente acumulada** en relación a la docencia. Los mismos guardan relación con los cambios históricos en la profesión, con la desvalorización social y económica que padece la función docente, y con las representaciones y estereotipos sobre el profesor legitimadas a nivel de imaginario colectivo y fomentadas ocasionalmente por los medios de comunicación. Las dificultades propias del trabajo con adolescentes en condiciones precarias así como la necesidad de tomar horas de clase en distintas instituciones educativas contribuyen a perfilar estas representaciones en torno al ser docente (Pimenta, 1999).

Digo, los procesos de alienación son tan potentes que en definitiva todas esas reflexiones caen en saco roto, por las realidades complejas que se viven por las situaciones de aula, por la cantidad de estudiantes que tienen que atender, por la diversidad de lugares donde tienen que trabajar. No hay espacio para la reflexión. Entonces, si bien una pueda ser consciente de algunas cosas que se trabajaron a nivel de institutos de formación docente,

después creo que... hay un período donde uno empieza a trabajar que no .. no se sostienen. No se sostienen (K5).

En el fragmento citado detectamos dos aspectos que tradicionalmente, desde el imaginario social, se asocian a la docencia mediante cierta naturalización de las condiciones de trabajo adversas: el trabajo en aulas superpobladas y la necesidad salarial de tomar horas de clase en más de un centro educativo. Dicha representación social de la profesión docente (que por cierto tiene su correlato en la realidad, pudiéndose constatar como una tendencia generalizada en las condiciones de trabajo docente en la enseñanza media del sistema educativo público uruguayo) condice en buena medida con los aspectos señalados por Pimenta en relación a la imagen docente que construyen los distintos actores y colectivos sociales, muchas veces legitimados y fomentados desde los medios de comunicación.

Ahora bien, esas “realidades complejas” aludidas por la entrevistada sugieren una carencia de ámbitos reflexivos en el cotidiano devenir que implica la tarea docente, lo cual instalaría ciertas condiciones alienantes que obstaculizan toda posibilidad de asimilación y apropiación reflexiva de los procesos individuales de construcción identitaria. Dichos procesos, iniciados durante la formación inicial, no parecen tener oportunidad de continuación ni profundización una vez que el docente termina la Práctica Docente y se dedica de lleno al desempeño profesional.

Por otra parte, el siguiente discurso en el que se advierte este tipo de saber de la experiencia se orienta a la percepción de que la tarea docente no se restringe únicamente a la transmisión y promoción de los conocimientos cultural y científicamente válidos recopilados y legitimados en las propuestas curriculares de las distintas áreas (especialidades, asignaturas, cursos), que llegan al docente a través de los *programas*, tal como a continuación se manifiesta:

Una de las razones creo que es porque siempre corremos atrás del tiempo, tenemos programas, en secundaria no?, programas muy exigentes que pretenderían que uno enseñara mucha cosa. (...) Y eso en la práctica está como... siempre dicen, cada vez enseñamos menos dicen los profesores; como que enseñar más sería enseñar más carga conceptual. Los recortes son cada vez más espantosos, no logro terminar los programas. Creo que eso está como bien arraigado, no sólo en ellos sino en las clases que ven también. O sea, por la vía de los hechos, aún los buenos docentes seguimos atados a aquella idea de que hay que enseñar mucha Química, más que enseñar otros aspectos, el aspecto actitudinal por ejemplo; con respecto a la ciencia, como que no lo ven tan importante (J9).

Las líneas precedentes permiten visibilizar una jerarquización en los saberes que se trabajan desde la enseñanza: lo conceptual gana terreno frente a lo actitudinal. Podemos inferir entonces, que el docente se siente interpelado desde el sistema educativo (a través de los programas de las asignaturas) a enseñar más *carga conceptual*, que otros aspectos, entre los cuales se menciona a modo de ejemplo: lo actitudinal. Esta valoración también parece constituir esa imagen socialmente elaborada en torno a la función docente, en la que el currículum explícito debe subordinar al currículum implícito. En otras palabras, desde la perspectiva de algunas docentes entrevistadas la formación específica disciplinar cobra relevancia

frente a otros saberes de la docencia ya que los saberes disciplinares serán los que deban ponerse en juego con mayor énfasis.

En estos casos, los profesores tienen un determinado saber sobre la docencia, pero no se identifican plenamente con ello, pues dicho saber está condicionado por su perspectiva de alumnos. En tal sentido, Pimenta sugiere además la importancia de que la formación inicial colabore en los procesos de transición de verse a sí mismo como profesor, esto es, promover la construcción de su identidad docente, puesto que los saberes de la experiencia deben ser curricularizados, sometidos a la reflexión pedagógica y analizados mediante la acción dialógica teoría- práctica. Dicho de otro modo: los saberes de la experiencia, por sí solos, no bastan (Pimenta, 1999).

Los entrevistados lo refieren frecuentemente, lo cual permite suponer que se trata de una dimensión de la experiencia muy presente en la configuración de la identidad profesional de los futuros profesores, desde la perspectiva de los docentes de Didáctica. Se trata entonces, de un bagaje de conocimientos, representaciones, prácticas e inquietudes que los practicantes traen desde la práctica pre profesional, cuyo aporte y validez es preciso resignificar a partir de, por ejemplo, la propia clase de Didáctica como ámbito de análisis y reflexión pedagógica.

En tal sentido, algunos entrevistados destacan la interacción como herramienta necesaria para que dicha resignificación de los saberes de la experiencia tenga lugar:

De todas formas, la conversación sobre qué es ser profesor está siempre. La de educar y la de educar para el otro, la observación de los estudiantes y cómo hace el profesor para educar a todo el mundo, no? Esa dimensión de la interacción está siempre, pero ellos están más preocupados por esta otra dimensión. En Didáctica 2 se tienen que salir sí o sí de ese lugar. Saber entender al joven, saber interpretar lo que dice lo que no dice, los errores, la displancia, lo que sea...forma parte del curso y lo instalamos como tal y...el sentido de enseñar Lengua siempre está presente (C1).

En el mismo sentido, el de la necesaria resignificación de los saberes construidos a partir de la experiencia docente previa, encontramos algunos fragmentos de entrevista que dan cuenta de ciertas preocupaciones ocasionadas justamente por la parcialidad que caracteriza este tipo de saberes, en que el rol docente no está asimilado ni definido aún por el practicante:

Hay un aspecto que todos los años surge como necesidad de trabajo, que es el aspecto de relacionamiento y de gestión de conflictos, es una dificultad que año a año surge. Como que una de las preocupaciones más importantes que ellos tienen es ¿cómo me hago cargo de la clase? Recién ahí se dan cuenta de la importancia que tenía que el Profesor Adscriptor estuviera sentado atrás cuando ellos daban una clase. En general, no les hacían problemas porque estaba la autoridad atrás que, pero ahora están solos (J3).

Eso es una cosa que año a año surge, más que las dificultades conceptuales, porque claro, las dificultades conceptuales, como que ellos se han acostumbrado en los años anteriores a que, cuando tienen una duda, la resuelven antes de preparar la clase, vienen, tienen acá, tenemos buena relación con los de Física, si hay que establecer algún tema. Ellos hacen

mucho la práctica en primero y segundo, que es Ciencias Físicas, tienen contenidos coordinados. Y esas dificultades, como que están acostumbradas a zanjarlas, pero me parece que el encontronazo lo hacen con eso, gestionar los conflictos, la disciplina, qué hago con este chiquilín (J4).

De los dos pasajes anteriores inferimos que, durante la práctica docente, cierto tipo de rupturas epistémicas se instalan con mayor frecuencia que otras. A saber, el dominio conceptual deja de ser el foco de atención para los practicantes ya que deben enfrentar la necesidad de pulir estrategias de relacionamiento cuya experiencia previa (como estudiantes) les proporcionó en forma rudimentaria y parcial.

Desde el enfoque de algunas docentes de Didáctica entonces, los practicantes poseen un saber adquirido a través de la experiencia como practicantes en años anteriores en términos similares a la definición que esboza Pimenta. Asimismo, esa perspectiva de estudiantes condiciona la apropiación de herramientas pedagógico didácticas que necesitarán dominar próximamente al enfrentarse a un grupo de alumnos propio.

En la primera mitad del año, trabajamos en lo que es el rol docente y hacemos hincapié en ver donde están parados, ellos quiénes son. A la mitad de año, las evaluaciones están en ese entorno, en lo que sería el rol docente, cómo ellos se sienten respecto al grupo, frente a la práctica, a lo aprendido, esa dualidad o esa tensión entre la teoría y la práctica, desde lo que es la ejecución, la planificación, la preparación, la gestión del aula, el tema de la disciplina también (D2).

¿Cuáles son las preocupaciones más grandes de los estudiantes? El doble rol, es un shock, no tanto para los que ya están dando clase; el rol docente; la disciplina, según la zona. Buscar la manera para llegar a los chiquilines. El contenido está muy en segundo plano; eligen cursos más chicos, entonces evitan problemas mayores a nivel disciplinar. Cómo hacer, cómo llevar el hilo conductor, que no sean cosas sueltas. Están preocupados por esa cuestión (D4).

Hemos reconocido el énfasis puesto por los practicantes en la construcción del rol docente, desde la mirada de sus docentes de Didáctica, como campo donde confluyen perspectivas disonantes provenientes de su experiencia pre profesional. En tal sentido, son varios los fragmentos que podríamos incluir a modo de ejemplo:

Primero se tiene que desarrollar y que desarrollan es su rol como docentes, como manejarse en el aula, es decir, día a día porque en realidad, desde el año anterior ellos están, no están solos, están con adscriptores. El cuarto es el primer año que están con grupo a cargo. Entonces creo que lo más difícil e importante es desarrollar todas esas cosas dinámica de ser él el docente, no solo de dar la clase sino todos los otros detalles que están implicados no? Su relacionamiento con los estudiantes, etc...y después ellos afinan mucho la parte de eh, de estrategias específicas de la asignatura, que si bien las tienen en teoría, en cuarto año es cuando las pueden probar (G1).

No obstante, algunos entrevistados prefieren no soslayar las ventajas (más allá de la necesaria resignificación de esos saberes que hemos reconocido hasta aquí) que

supone la construcción de ese caudal de aportes a través de la trayectoria docente que haya podido realizar cada practicante:

Y los que tienen trayectoria previa pueden incorporar mejor lo que les está brindando el estudiante como de entender, no entender, esto me gusta, eeh incorporar mejor el feedback de los estudiantes a la clase, a la práctica mismo...se sienten más cómodos en su rol de docentes entonces pueden ir un poquito más allá. Otra cosa también es que se aventuran a ser más innovadores en cierta manera. Están un poco más seguros de lo que hacen entonces prueban un poco más (G6)

Esta reflexión, asimismo, se halla mediada por la de otros (colegas o textos producidos por terceros). De aquí se desprende la pertinencia de hacer lugar en la formación inicial a los procesos de reflexión sobre la práctica, propiciando por ejemplo el desarrollo de habilidades de investigación sobre ésta (Pimenta, 1999).

Nadie se para frente a un salón lleno de alumnos y ya está. Es un proceso tan largo que requiere la reflexión continua. Yo quiero que se vayan de acá sabiendo eso, que es la reflexión continua lo que los puede llevar a ser docentes profesionales (C22).

En este nivel de la experiencia los saberes proceden de la actividad presente, vivencial y laboral de los docentes practicantes. Para ello, como se menciona en el ejemplo anterior, se requiere de un proceso continuo de reflexión sobre la propia práctica que puede apoyarse en la interacción con colegas, instalando un diálogo que posibilite el intercambio de experiencias, inquietudes y aprendizajes:

Entonces se visitan con sus compañeros y en ese, también en didáctica se plantean objetivos personales a lograr...a largo plazo, que a veces pueden ser muy sencillitos... y a veces son más complejos (G2).

No obstante, ese intercambio que funciona como apertura a la reflexión sobre la práctica también debe darse entre el practicante y sus alumnos liceales, en lo que supone una horizontalidad de expectativas. En una entrevista además, fue sugerido que dicha retroalimentación resulta más dinámica cuando el practicante tiene cierta actividad docente previa, más allá de la formación inicial:

... lo más difícil es justamente, salir un poco de lo que es centralizarse en su enseñanza y empezar a actuar dependiendo de la, del feedback, de la retroalimentación que reciban de los estudiantes, que indica ahí, pausas en ciertos lugares, hacer ciertas tareas según lo que va recibiendo de los estudiantes, eso es lo que les cuesta más. En el caso de que sean principiantes, principiantes...tenemos gente que hace muchos años que está dando clase, te diría de 20 años (G5).

En otro orden de apreciaciones, los siguientes pasajes provenientes de la misma entrevista dan cuenta de una inquietud que en escasas ocasiones fue descrita con tal claridad: la dificultad para sostener espacios de reflexión sobre la práctica más allá de la clase de Didáctica, durante la formación inicial, lo que supone un aspecto de la formación de los futuros profesores que amerita ser atendido: *Pero bueno, yo por el momento en este caso les pido que aprovechemos estos encuentros para eso porque después no hay tiempo, no hay tiempo. Entonces no sabría yo. No tengo elementos. Porque una cosa es el decir y otra cosa es el hacer, ya lo sabemos. Pero no tengo continuidades ni siquiera para acompañarlos, porque cuando yo les mando*

un correo a ver cómo andan...ellos me contestan rápidamente porque no... Están absorbidos, yo sé que están absorbidos (K6).

Porque digamos... acá en el instituto se hacen esos ejercicios de reflexión. Este...por lo menos de pensar, de sentarse y pensar. De tomarse un tiempo y pensar, no? De pensar qué se enseña y para qué se enseña y para quién se enseña. Este... pero yo, después, no lo sé (K7).

Me parece que hay, tal vez pensando en mi propia trayectoria, instancias de reflexión colectiva a nivel de formación inicial, pero después el propio sistema de alguna manera absorbe todas esas reflexiones y mecaniza. Hablo desde mi lugar, lo que me pasó a mí, por ejemplo. Digo, los procesos de alienación son tan potentes que en definitiva todas esas reflexiones caen en saco roto, por las realidades complejas que se viven por las situaciones de aula, por la cantidad de estudiantes que tienen que atender, por la diversidad de lugares donde tienen que trabajar. No hay espacio para la reflexión (K8).

...Es decir, donde hay un espacio de reflexión... Hemos intentado hacerlo pero claro, la propia cotidianeidad no te habilita tener un espacio propio de reflexión sobre la Enseñanza (K9).

Desde la perspectiva de Pimenta, el conocimiento específico a enseñar es concebido de modo complejo de modo que propone no reducirlo a información y por el contrario, entender que “Esta e un primeiro estágio daquele”. El conocimiento supone así dos etapas más, una que trabaja con la información para clasificarla, analizarla y contextualizarla y otra en la que se pone en juego el “arte de vincular conocimiento de manera útil e pertinente, visto é de producir novas formas de progresso, (...) de existencia, de humanizaçáo. Lo propone asociado también al significado que tiene para la sociedad y para quien lo enseña, a la interrogación respecto a su relación con el poder, el mundo del trabajo, con la producción material, con la producción existencial. Considera en este sentido que el conocimiento específico y luego su dominio para la enseñanza, supone intentar dar respuesta a otras preguntas: “Para que ensina-los e que significado tema na vida das crianças e dos jovens (algunos dos quais serao professores? Como as escolástica trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existen nas escolástica para o trabalho con o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolástica com o conhecimento produz o fracasso escolar? (Pimenta, 1997,pp.8)

Docentes entrevistados encuentran que los estudiantes tienen “baches”, identifican la falta, la carencia respecto al conocimiento disciplinar:

Una de las cosas que faltan, que creo que es parte del proceso de formación, es conocimiento. (F4)

A nivel de formación específica están carentes. (D8)

Mientras entienden que el dominio disciplinar es “necesario pero no suficiente”, la carencia identificada puede también explicarse a partir de considerar la dimensión temporal que introducen los docentes por la que se hace énfasis en el carácter previo del dominio, el que deberá anticiparse al acceso a la práctica de 4to año:

Ah bueno. Porque lo académico en Didáctica das por sentado que el muchacho, te vuelvo a repetir, es la única disciplina que das por sentado que no tengo que dar clase de Geografía. Que Geografía Física, que Geografía Económica, que Geografía del Uruguay...él lo tiene. Y ahí yo le enseño qué estrategias, qué recursos. Pero qué son los saberes? Es la única disciplina que damos por sentado que los trae, para empezar a trabajar en esa selección de contenidos, en.. Piaget, Ausubel, ...(E1)

En este nivel de la formación, el conocimiento disciplinar específico aparece no como objeto de aprendizaje sino como ya adquirido - dominado, como punto de partida, que el estudiante “ya lo trae” que “él lo tiene”. Así puede contener cierta ilusión de permanencia a la vez que de negación de la dinámica del conocimiento, vinculada a los avances científicos y el interjuego político-económico y social en torno al mismo. La condición de previo es lo que habilitaría el trabajo didáctico:

Tienen el conocimiento básico, pero la práctica docente implica un dominio de lo asignatural muy grande para luego poder hacer ese juego de simplificar y complejizar, en mi asignatura, que es (Didáctica de la) Historia. (F5)

Sin ese dominio previo, aparece la dificultad “para luego poder hacer ese juego de simplificar y complejizar” vinculado a la enseñanza, en este caso de la Historia. Esta dimensión temporal respecto al dominio disciplinar ubica una tensión entre lo dado y lo a construir en la práctica profesional por el estudiante. Pimenta expresa que en el proceso de formación de los futuros profesores, la Didáctica junto a todas las ciencias de la educación, permiten problematizar la práctica. al poner en juego la enseñanza en relación al conocimiento a enseñar y el papel de estos en la formación de las personas. La problematización que involucra al conocimiento científico específico, a sus avances, crisis, contextualización, interrelación con otros, condiciones de su producción y el papel que tiene la escuela respecto al acceso a los mismos haría parte de la construcción del saber disciplinar y de la identidad docente.

El reconocimiento del dominio disciplinar “como condición necesaria pero no suficiente” para el despliegue de la práctica toma distancia de una tradición docente basada en el dominio autosuficiente del conocimiento disciplinar para la enseñanza para acercarse a una perspectiva que reconoce lazos constructivos entre el conocimiento disciplinar, la Didáctica y la práctica:

Pero si yo tengo que decir un saber que se habla en la clase de Didáctica, es de Sociología. Cómo se enseña Sociología. Las estrategias para enseñar Sociología. Está fuertemente ligada a la disciplina. (K2)

...ellos desde que ingresan acá, ... hacemos énfasis en el conocimiento disciplinar, no? que es como una condición totalmente necesaria pero no es suficiente, ta? Entonces ellos en la práctica de cuarto año justamente ven como esa necesidad del saber académico es realmente relevante porque es lo que me permite estar bien preparado/parado frente a una clase, no? y poder elaborar una respuesta y llevar a cabo la contingencia

de la tarea matemática a la hora de desarrollar una puesta en común, una tarea, , no? si yo no sé Matemática va a estar difícil que pueda manejar esas situaciones, no? (I4)

De este modo, los docentes identifican en la práctica de este nivel el escenario en el que los estudiantes hacen la experiencia de estos lazos sin dejar de lado el valor, la necesidad del dominio disciplinar:

Sí, sí. Yo, lo que he visto hasta ahora, sobre todo con los de 4° año es siempre apelando a la Sociología. Siempre. Porque cuando surgen algunas cuestiones en la clase liceal...y a vos... ya nos pasó a nosotros. Entonces como que nos anticipamos y las discutimos y las reflexionamos antes. (K3)

...lo que más les preocupa, inicialmente son, lo específico, lo disciplinar, tienen que leer mucho. O sea, la práctica de cuarto no es sólo, o sea, tienen, hay temas que tienen que...nunca los vieron en toda su carrera, entonces tienen que dedicar mucho a lo, eso...después tienen que ver cómo enseñar eso...Entonces, digo que, qué ponen en juego, si no están seguros en la disciplina, la experiencia dando clase no, sin saber Biología, es difícil enseñar Biología (A10)

Siguiendo a los docentes, los estudiantes identifican sus debilidades y carencias en el dominio disciplinar, una vez enfrentados a la práctica de cuarto año al tiempo que “es lo que mas les preocupa, inicialmente...”

...ahí cumple una función fundamental la Didáctica, porque es allí que le hacés...cómo tiene que hacer un aprendizaje significativo en el alumno que tiene. Que no es lo mismo de 12, de 15, de 17... (E2)

La Didáctica cumpliría la función del lazo, la que puede reunir el conocimiento disciplinar con la contingencia de la enseñanza. Esta función reclama una decisión respecto a la concepción de la Didáctica que tendrá que discutir si esta supone su reducción o simplificación a aspectos metodológicos o en forma más compleja, en concordancia con una teoría pedagógica, si supera una perspectiva de una Didáctica instrumental para acercarse a una Didáctica *multidimensional* (Pimenta et al, 2014): “*considerando o ensino como fenómeno complexo e multireferencial, que extrapola a sala de aula e que se constitui a la luz dos saberes da Pedagogía enquanto articuladores de múltiplas dimensoes e analisis do fenomeno.* (Pimenta, 2015, pp.150)

Esta carencia visualizada, en la formación específica, provoca ver al estudiante que ve el docente de Didáctica: pareciera uno que no está completo o preparado para la práctica de 4to, e incluso para el egreso, para (con)formarse como docente. Y provoca a la vez, ver al (futuro) docente que desea, uno que sostenga una formación específica fuerte, que domine el conocimiento disciplinar.

Los docentes tienen posibilidad de ver y reconocer la *carencia* a la vez que de ubicar a la práctica profesional de 4to como el escenario que le permite al estudiante encontrarse con la misma, con su falta:

Lo primero que encuentran es, que ellos se dan cuenta que no tienen...que tienen disciplinares problemas, o sea, que hay temas que no los terminaron de entender porque o no se...o ellos no lo vieron hasta ese momento o ellos no se dan cuenta cómo todo está relacionado... Ese es uno, o sea, que se dan cuenta que tienen problemas de discipli...o sea, de Biología, les faltan conocimientos (A8)

...hay temas en los que hay baches. Cuando ellos toman el curso, en general, después que hablamos de cuáles son los contenidos que tienen que enseñarse, se pregunta cuáles son los contenidos que ellos tienen dudas, si necesitan algo en especial, trabajo especial en un tema disciplinar, en otro ámbito que no sea la clase de Didáctica, siempre generando esa idea de responsabilidad (J13)

Siguiendo a estos docentes, la clase de Didáctica aparece como el espacio que no puede desconocer esa falta reconocida y que tiene cierta responsabilidad de atenderla, cumpliendo nuevamente la función de lazo:

el otro día, estuvimos todos, unas dos horas viendo cómo era el proceso de la mitogénesis...ese es un tema de genética, pero ellos tenían que enseñar eso y no se sentían preparados. Ellos se dan cuenta que no saben Biología, o sea, que no saben todo, que no han hecho todos los...las conexiones. Eso es, y yo me doy cuenta que les falta (A9)

En el reconocimiento y atención a la falta y a la construcción, el docente asume otra responsabilidad, la de que el estudiante se encuentre con la responsabilidad-necesidad del dominio disciplinar para la práctica.

Sin embargo, la responsabilidad del estado actual, del no dominio disciplinar, de los “baches”, no estaría puesta exclusivamente en el estudiante sino que recaería, desde la mirada de los docentes, en el plan de estudio:

Ah sí! Yo creo que en realidad nada es mono-causal, por lo menos por deformación profesional, en los procesos históricos nada es mono-causal, y creo que en esto tampoco. Pero creo que una de las causas sí es el Plan. A mí me parece que tiene demasiadas asignaturas y que le saca tiempo para estudiar lo específico. (F6)

Las decisiones curriculares condicionan el proceso de formación de los estudiantes, la carga (el número) de asignaturas, el peso de cada una medido en tiempo asignado aparece desequilibrado para los docentes que ven que la balanza no se inclina hacia los conocimientos disciplinares. Al tiempo, según la mirada de los docentes consultados, el foco problemático estaría en las “previaturas”:

Pero sí, yo creo que hay una decisión de este plan que ha sido negativa para la construcción de la parte de los contenidos disciplinares, que es que por la vía de los hechos las previaturas han caído. Por la vía de los hechos, no? Las previaturas existen pero cómo se han ido generando decisiones que pueden avanzar, a veces llegan a 4º año, en nuestro caso no me acuerdo que hayamos tenido ningún caso, pero sé por profesoras de otras especialidades que llegan a 4º año debiendo materias de 1º. Y eso por el

plan está avalado, no por el plan de estudio, sino por las decisiones que se han ido tomando en el marco de la evaluación. Y eso sí que afecta. (J13)

Mayormente con las materias disciplinares, pero también pasa con otras materias. A veces, Epistemología por ejemplo, algunos no la han hecho. Están cursando por ejemplo la práctica y están haciendo alguna de segundo. Más que nada, se da con la parte disciplinar. Pero también pasa con alguna otra. (D7)

Nuevamente la cuestión temporal, aparece puesta en relevancia. Las definiciones en torno al tipo de relación entre asignaturas –conocimientos de la formación está pautada curricularmente en el orden de aparición en la (malla de la) formación y en los requisitos de pasaje de nivel. Los docentes ubican un problema en las decisiones respecto a estos últimos y se manifiestan que es respecto al dominio disciplinar donde la formación se ve resentida:

Aunque son tres años de formación, no necesariamente son completos, ¿no?

Porque ellos ahora, al no haber previaturas, de repente están llegando a hacer la práctica de cuarto sin tener aprobadas las específicas de primero, del profesorado que están haciendo. Para mí eso me preocupa bastante porque no hacen la práctica con la formación... de repente no terminaron primer año, no lo tienen completo pero están haciendo la práctica de cuarto, o de segundo. Entonces, llegan con algunas cosas, ¿no? Muy poco. A veces llegan con poca formación. (D6)

A su vez, en el caso de algunas disciplinas (las de las ciencias experimentales), también se reconocen debilidades en lo que los docentes encuentran como condiciones necesarias para el aprendizaje y el dominio disciplinar

Es una de las dificultades más importantes que tienen en la formación específica, que tiene que ver también con que el laboratorio de los CERP no está bien equipado y no tenemos oportunidad en las específicas de trabajar mucho en el laboratorio, que ellos realmente adquieran destrezas, que son necesarias como parte de la formación. Yo creo que es algo que tendríamos que atender, el equipamiento del laboratorio de química es caro, el mantenimiento es caro y no hay dinero para comprar sustancias. (J14)

De este modo, el laboratorio, aparece condicionante de la formación del estudiante, de que “adquieran destrezas” asociadas a la disciplina y su enseñanza.

Luego, el dominio- no dominio de los conocimientos disciplinares interpela la exigencia académica en la formación. Se presenta una tensión entre lo que puede o está preparado el estudiante, desde el punto de vista del docente, y lo que “el sistema le “permite”:

Salvar. Claro. Tiene que estudiar doble. Pero no es lo correcto. No puede ser. Si no tengo lo mínimo de lo conceptual... (...) Si está dando Geografía del Uruguay y no salvó Geografía del Uruguay, y toma la práctica de... Qué querés que haga? Andá a estudiar! El sistema se lo permite. Está ahí y se viene. Toma el grupo y vos tenés que ir a verlo. Y sabés muy bien que perdió, que no tiene Geografía del Uruguay y tomó Uruguay. (E3)

“Y toma el grupo y vos tenés que ir a verlo”, en referencia a las visitas a su clase y el seguimiento-orientación didáctica de su práctica profesional, presenta por otro lado, una tensión entre el lugar de la Didáctica, y la responsabilidad del docente de Didáctica ante el (no) dominio disciplinar y la formación (precaria-incompleta) del estudiante.

Sin embargo, la preocupación por la formación y la interpelación a la exigencia académica, no queda ubicada exclusivamente en el dominio disciplinar sino que se reconocería debilidades en los puntos de partida en la formación general, lo que se refiere como “menor capital cultural” al ingreso a la formación docente:

En parte, creo que hay una realidad y que es una realidad general y es que cada vez los chicos que llegan a formación docente vienen con menos capital cultural. Eh...diría que eso es una cosa también importante, y eso a su vez, muchas veces, lleva a una menor, sin querer, a una menor exigencia. Sin querer, sin proponérselo, es una cosa inconsciente, no? Muchas veces, porque ahí yo entiendo, nos encontramos con esta doble cosa de, bueno, en realidad, no es que no estén formados como para poder salir a la batalla, pero falta mucho. Siempre faltó, es decir, la formación no es, luego ellos tendrán que seguir estudiando, pero me da la sensación de que en los últimos años se ha complicado la situación en el perfil de egreso, no? (F8)

Luego, la idea de que la formación no concluye con la formación inicial, sino que “ellos tendrán que seguir estudiando” aparece en estas expresiones. Podría suponerse que en esta idea subyace una respecto al docente que se desea al egreso, un docente que se reconoce incompleto en especial respecto a su formación disciplinar, un docente que puede identificar sus debilidades en este sentido y la necesidad consecuente de dar continuidad a su formación docente también específica, en otros espacios y contextos.

Desde la perspectiva de Pimenta, los saberes pedagógicos son aquellos que se construyen desde la práctica docente, en un ejercicio de “reflexión sobre la reflexión en acción” (2013, p. 119). La práctica docente puede ser, por tanto, fuente de saberes pedagógicos, en cuanto pone al docente problemas que le permiten articular, reflexionar y construir saberes. La autora comparte con Houssaye la idea de que la especificidad de la formación pedagógica no es reflexionar sobre lo que se va a hacer, ni sobre lo que se debe hacer, sino sobre lo que se hace (Pimenta, 1999, p. 26).

En este sentido, según el relato de las profesoras, la práctica docente es el referente constante de lo trabajado en Didáctica 3. De diferentes formas, las profesoras describen los problemas que los estudiantes experimentan en su primera experiencia de “grupo a cargo” y traen al ámbito de la clase de Didáctica, volviéndose insumos para la reflexión. No siempre se emplea el vocablo reflexión, a veces está de manera implícita, a veces se usan verbos como analizar, trabajar sobre, revisar su práctica. Sin embargo, en todas las entrevistas emerge la idea de que hay una atención a la práctica que lleva a un pensar sobre ella: “...se realiza una reflexión constante de la práctica docente en el aula y fuera de ella” (B1); “durante la clase y posteriormente” (H5).

Los aspectos de la práctica que los estudiantes llevan a la clase de didáctica para ser analizados son los “emergentes”, es decir todo aquello que en el ejercicio de la docencia les va creando problemas, por ejemplo “manejo del error, construcción de textos” (A14), “inadecuación de lo pensado con las características del grupo... necesidad de abordar determinados temas con más profundidad y detenimiento” (H9).

El planteo de los emergentes surgidos en clase da lugar al análisis de lo sucedido en clase: “poder mirar qué fue lo que pasó y analizarlo a la luz de lo que vamos leyendo e incorporando a nuestro curso (I9)”. Es decir, los estudiantes aportan las situaciones concretas, mientras el profesor propicia el proceso de “metacognición... qué salió bien, qué salió mal. Tal cosa no lo logré”. (E 7)

El proceso de revisión de la práctica se hace con el objetivo de “búsqueda de alternativas o posibilidades educativas” (H9). Es decir, se busca atender y resolver el problema del aula planteado. Pero también es un momento de aprendizaje para los estudiantes de Profesorado. Una profesora afirma: “se aprende ante la necesidad. Cuando la necesidad es real y no teórica, ahí aprendo” (C15). Aquí se pueden encontrar los dos niveles de reflexión que menciona Pimenta: la reflexión sobre la práctica y la reflexión sobre la reflexión de la práctica.

En este último tipo de reflexión, la misma profesora afirma que “va de la práctica a la teoría”, haciendo la diferencia con el ejercicio que hacían los estudiantes en las prácticas de los años anteriores: “antes iban más de la teoría a la práctica...por más que yo haga el trabajo de...al revés, de la práctica a la teoría”.(C16) Es decir, la experiencia del grupo a cargo que ubica a los estudiantes en “la situación de ser profesor cambia un poco el razonamiento”. Por tanto, el pasaje del rol de estudiante al rol de docente habilita un cambio de perspectiva que permite la necesidad de nuevas construcciones en este sentido: “entonces no tienen demasiados saberes a los que echar mano en forma segura sino que los van a ir construyendo en ese año de práctica”. (C15)

La reflexión realizada en el ámbito de Didáctica 3 también focaliza la vivencia del estudiante en la nueva situación de docente.

“hacemos hincapié en ver donde están parados, ellos quienes son... cómo ellos se sienten respecto al grupo, frente a la práctica, a lo aprendido, esa dualidad o esa tensión entre la teoría y la práctica” (D2).

Se abordan aspectos del rol docente relacionados con el trabajo en el aula, la postura frente a los saberes construidos hasta el momento en la formación inicial, y cuestiones de identidad personal y profesional.

La reflexión aparece como un ejercicio de vinculación entre los problemas que emergen en el salón de clase y la revisión de los autores propuestos por las profesoras y/o sugeridos por el programa. De esta forma, se origina una significación de las lecturas que habilitan una aplicación del concepto a la práctica. Se produce entonces una articulación entre la teoría y la experiencia docente. Pero, al mismo tiempo, hay un aprendizaje de la acción simbólica que implica la reflexión sobre la práctica docente.

...parte de algo que les ocurrió que vamos a lo teórico y luego a la práctica. Porque trabajamos con material y hacemos una lectura y buscamos ver teóricamente como trabajan y después aplicarlo en la práctica (A 17)

...es un saber que se va desarrollando con la experiencia pero que necesitamos trabajarlo en el día a día para que sea un insumo para ellos, de, esa capacidad de reflexión... el poder conjugar eso, me parece interesante del curso y de aquello que más demandan... Para qué me sirve todo esto que leo, ¿cómo lo llevo al grupo? ¿No? Al proyecto de trabajo que yo tengo con mi grupo y bueno, a medida que van surgiendo los emergentes de cada uno, cómo hacer esa bajada a tierra (I 7).

La reflexión de los estudiantes sobre su práctica es guiada por las profesoras de Didáctica, ellas son quienes –desde sus presupuestos- pautan los espacios de reflexión. También los pares son fundamentales en la reflexión de cada estudiante, dado que los problemas son abordados de manera grupal en la clase de Didáctica, “en la plataforma”, a través de “visitas a los compañeros” o, como menciona una docente, en un espacio creado específicamente con esta finalidad.

...también trabajan en grupos. En cuarto año trabajan en coaching de pares, tienen una materia que se llama espacio de reflexión, entonces ahí se visita a los compañeros (G10)

Nosotros promovemos la mirada entre pares...creemos que ese ejercicio no debiera acabar en formación docente, debiera de continuar luego, en la carrera, la posibilidad de esa visita por ejemplo entre pares (F 16)

Y por eso nosotros trabajamos en la plataforma y volvemos público todo, lo que preguntan, las dudas, lo que hacen, y es esa reflexión entre todos que vamos tomando decisiones. Públicos, con el otro, sin miedo a lo que me digan. Pero eso es muy difícil también. Estamos todos acostumbrados a que mi trabajo lo veo yo, lo ve el profesor, de uno en uno. Entonces yo les digo: - se tienen que visitar, planificar juntos, verse, compartir acá. Tienen que hablar (C26)

Se trata entonces de una construcción colectiva y no individual, donde la mirada del otro –un estudiante o la profesora- incide por la sola presencia, además de los posibles aportes específicos que se realizan en los intercambios.

Las profesoras relacionan la reflexión que se lleva a cabo en cuarto año con un ejercicio que se comienza a realizar en las didácticas 1 y 2, “es una construcción de tres años”. Junto con la idea de “construcción” está también la de “desarrollo” de la “capacidad” de reflexión como una posibilidad de la persona que se concreta en la medida que haya condiciones habilitadoras. Es decir que hay un proceso planteado por las profesoras y por el curriculum que da lugar a la movilización de una serie de procesos internos.

...ya hay un trabajo previo sobre eso y hay un trabajo importante...Eso lo tenemos incorporado desde la didáctica 1. Sí, toda la reflexión, la auto-reflexión, sí, es fundamental. (F16)

...que muchas veces, yo cuando los tomo en primero hago un poco hincapié en eso, en que desarrollen esa capacidad de reflexionar (I9)

...convertir las instancias de reflexión sobre lo que el estudiante hace para poder verse, es una construcción de los tres años de Didáctica para que el estudiante pueda verse (C27)

El proceso de apropiación de este perfil de profesor que reflexiona sobre su práctica, está atravesado por las características personales de los estudiantes. La mirada crítica a la propia acción que requiere la reflexión depende mucho de las posibilidades de apertura de cada persona, tiene que ver con “el poder analizarse” (F14). En este sentido, cada estudiante realiza un trayecto particular que exige la construcción de la subjetividad profesional.

Una profesora expresa que “les cuesta mirarse a sí mismos” y frente a esta dificultad el practicante tiende a “mirar el contexto”, la situación, por ejemplo: “(los alumnos) estaban cansados... hoy no estudiaron” (F14). La docente busca entonces trasladar la atención de los practicantes a su práctica, es decir a aquello que hicieron frente a la realidad descripta.

Relacionado con la posibilidad de mirarse, otra profesora destaca la importancia del yo enunciador de la planificación y una tercera docente señala el inicio de un proceso autónomo:

...no hace tantos años que me di cuenta de lo importante que es la construcción de la subjetividad, del yo. Y ese yo enunciador de la planificación es un yo muy importante porque se construye allí, en la escritura. Ese yo subjetivo profesional, porque es la escritura la que me deja pensar. Y con el tiempo he visto que a los estudiantes que más les cuesta verse son los que más resistencia tienen a escribir en una primera persona auténtica (C13)

La reflexión sobre su acción docente le permite tomar conciencia de sus fortalezas y de los aspectos que aún tiene que seguir trabajando. Es un proceso que se inicia de manera autónoma en el último año de la carrera, pero todos saben que se va a continuar a lo largo de toda su vida profesional docente.... (H8)

En el proceso que realizan los estudiantes durante el cuarto año es posible identificar cambios en sus reflexiones. Por ejemplo, una profesora expresa que al principio el análisis de la práctica es poco específico y está muy ligado a lo emocional. Después se logra hacer una distinción entre la práctica propiamente y lo que se siente durante su desarrollo, logrando así un análisis focalizado. Otra docente señala la dificultad para realizar un análisis que trascienda la situación inmediata, a través de una elaboración teórica.

ellos identifican que hay algo que no está saliendo bien pero no tienen muy claro qué es...a lo largo del año van siendo más específicos ...o sea que a lo largo de la práctica...es como que ven el problema y ya detectan qué hicieron o que les faltó hacer ...Cuando logran ver que, bueno ta, sí, me sentí horrible, bueno pero después... y ¿por qué?, entonces, digo, empiezan a poder analizar. Me parece que es el ver, es la autocrítica, el análisis, eso es lo que va cambiando...Me parece que ese es un proceso que lleva el tiempo por eso me parece que a principio de año no pueden analizar (A 11, A 13)

...les cuesta ir más allá de lo concreto, del poder hacer esa mirada desde arriba, y decir, si, esto falló porque no tuve en cuenta tal y tal cosas, teóricas... que van a lo didáctico pedagógico... que en el discurso te lo repiten

y lo ponen en una planificación pero no logran como esa incorporación y bajada a tierra, ni en la puesta en escena ni después en el análisis cuando lo tienen que mirar de afuera (I10)

Por otro lado, una docente hace ver la diferencia entre los estudiantes que están realizando la práctica de cuarto año ejerciendo desde hace años la docencia y los principiantes, quienes por primera vez tienen un grupo a cargo. Los alumnos con experiencia docente “pueden incorporar mejor lo que les está brindando el estudiante...el feedback de los estudiantes a la clase, a la práctica”. Según la docente, “se sienten más cómodos en su rol...están más seguros de lo que hacen, entonces prueban un poco más” y “se aventuran a ser más innovadores” (G6).

La reflexión se desarrolla en las condiciones concretas que ofrecen los subsistemas educativos involucrados en la práctica de cuarto año, el CFE y el CES. Respecto al CFE, una profesora plantea que las intervenciones del docente de didáctica son muy puntuales a diferencia de otros planes de formación, donde estaba la figura de un tutor que acompañaba al practicante. El formato actual limita la posibilidad de un conocimiento profundo y sostenido de la realidad en que el alumno hace sus propuestas, la forma en que va resolviendo problemas e incorporando el análisis trabajado con la profesora.

El hecho de que uno tenga un determinado...una cantidad de visitas, no conocer de todo el contexto como para poder este analizar, ayudarlos a hacer un análisis más profundo de lo que están pasando en su grupo, bueno, no sé qué tan fuerte es todo lo que logramos hacer desde la mirada del profesor de didáctica a la práctica. Son como intervenciones muy puntuales y muy acotadas porque nunca terminás de saber toda la realidad de la historia (I 11)

Respecto al CES, se pone de manifiesto las condiciones institucionales del trabajo docente que no estimulan la reflexión sobre la práctica docente: el exceso de horas dedicadas a la docencia directa, el poco tiempo que se invierte en el trabajo y reflexión de equipo, la ausencia de estímulos y reconocimiento del sistema a la superación profesional. Los estudiantes de cuarto año, a lo largo de su práctica, experimentan las contradicciones existentes entre la propuesta de formación docente y las posibilidades concretas de desarrollo profesional.

Durante la formación docente los alumnos hacen un ejercicio de reflexión junto con los pares y el profesor. Sin embargo, en la práctica de cuarto año comienzan a vivenciar la dificultad de poder encontrar un momento para hablar con los profesores en ejercicio si “quieren hacer un trabajo interdisciplinario” (J30).

Posteriormente, cuando llegan a Secundaria como profesores “toman todas las horas que pueden en los liceos que pueden” y “tienen muy poco estímulo para formarse y para mejorar, porque Secundaria es un sistema que ni promueve ni reconoce que el profesor se forme”.(J28) Algunos se integran a la lógica del sistema y pocos son los que intentan –por motivación y posibilidades personales- que sus clases sean cada vez mejores. Frente a este panorama, emerge la pregunta:

No sé. No sé. Porque digamos... acá en el instituto se hacen esos ejercicios de reflexión. Este...por lo menos de pensar, de sentarse y pensar. De tomarse

un tiempo y pensar, no? De pensar qué se enseña y para qué se enseña y para quién se enseña. Este... pero yo, después, no lo sé.(K10)

Me parece que hay, tal vez pensando en mi propia trayectoria, instancias de reflexión colectiva a nivel de formación inicial, pero después el propio sistema de alguna manera absorbe todas esas reflexiones y mecaniza. Hablo desde mi lugar, lo que me pasó a mí, por ejemplo. Digo, los procesos de alienación son tan potentes que en definitiva todas esas reflexiones caen en saco roto, por las realidades complejas que se viven por las situaciones de aula, por la cantidad de estudiantes que tienen que atender, por la diversidad de lugares donde tienen que trabajar. No hay espacio para la reflexión (K11)

Quizás, el problema más grande que emerge aquí es la imposibilidad del sistema de nutrirse de la mirada y de las inquietudes de las nuevas generaciones de profesores, para lo cual es necesario romper la dinámica instaurada que describe la profesora.

La identidad profesional docente (desde la perspectiva de los docentes)

Distanciada de una perspectiva esencialista respecto a la identidad profesional de los docentes, Pimenta sostiene que esta resulta una construcción que tiene origen en la formación inicial y a partir de los saberes que esta formación ayuda a sintetizar.

Anteriormente mencionamos que el énfasis en la percepción de los docentes entrevistados está dado en el proceso por el cual el saber de la experiencia se constituye como un saber que incide en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes que se encuentran realizando la práctica pre profesional.

En atención a ese proceso algunos planteos subrayan, por ejemplo, que la identidad propia se construye estando inmerso en una comunidad educativa. A pesar de que comience siendo un trayecto individual posteriormente se colectiviza, aportando incluso a la construcción identitaria de los liceales que los profesores practicantes tienen como alumnos y, asimismo, nutriéndose de las representaciones docentes provenientes de su área de conocimiento específico. Así se manifestaba en una entrevista:

Así es como uno tiene que trabajar la identidad en la comunidad educativa, porque uno empieza construyendo la identidad desde un lugar muy individual: soy yo, tengo que saber yo, no me puedo equivocar yo. Después hay una identidad del profesor de Lengua que tiene que ver con el sentido que tiene lo que enseño y quién soy yo en una comunidad de profesores de Lengua (C18)

Esa identidad **encerrada** parece ser el primer momento en el proceso de construcción de la identidad profesional, sin embargo, es preciso trascender esa instancia a través del análisis, la complejización y reflexión en torno a la biografía escolar propia. Efectivamente, esta experiencia académica o biografía escolar se pone en juego en la construcción identitaria, y la adecuada resignificación de esos elementos demanda el uso de herramientas didácticas vinculadas a la metacognición y autoevaluación como el diario de la Práctica y la habitual reflexión después de la clase dada por el practicante.

No es de soslayar la escasa referencia a la experiencia **socialmente acumulada** en relación a la docencia: aquellos factores que guardan relación con los cambios históricos en la profesión, con la desvalorización social y económica que padece la función docente, y con las representaciones y estereotipos sobre el profesor legitimadas a nivel de imaginario colectivo. Sólo dos de las entrevistadas han creído oportuno referir la incidencia de estos elementos en el proceso de construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Sin embargo, es posible identificar matices en la valoración de aquello que mayormente repercute en el mencionado proceso.

A saber, en una de las entrevistas, se alude a la representación social de la tarea docente como signada por la ausencia de espacios de reflexión, lo cual sería producto de una actividad profesional que debe subsistir en condiciones desfavorables tanto para el desarrollo académico del docente como para el aprendizaje de los estudiantes.

Hemos referido antes que, desde la mirada docente, la perspectiva de los estudiantes en situación de tales condiciona la apropiación de herramientas pedagógico didácticas que necesitarán dominar próximamente al enfrentarse a un grupo de alumnos propio. Ahora bien, algunas docentes entrevistadas refieren esa circunstancia como un **doble rol**: el docente practicante es, en suma, un docente y un estudiante.

Por ejemplo, ayer tuve una de las últimas clases de Didáctica 2, en la cual ya hablamos de -en lo posible- cómo elegir el curso, qué cosas serían más favorables, sobre lo formativo no? en relación a lo formativo, y qué implica introducirse en una institución cuando no tienen todavía experiencia, ese doble rol de ser estudiante en un lado y profesor en el otro. El primero de febrero ellos reciben un mail mío, donde tienen cierto trabajo para hacer en febrero, parte del curso que ya saben que tomaron en diciembre, y vamos a hacer durante el mes de febrero algunos encuentros donde traen ciertas planificaciones de los primeros días de clase, ciertas ideas, ir guiándoles un poco ese proceso de concreción de ideas en la práctica. En nuestro caso, yo creo que la formación en Didáctica está muy bien pensada porque tiene un hilo conductor desde Introducción a la Didáctica hasta Didáctica 3, donde ellos van asumiendo distintas responsabilidades en los distintos dos cursos. En Introducción a la Didáctica se acercan a un centro educativo, además complementando lo que ven en Observación y Análisis, pero en Introducción a la Didáctica se trata que vayan a observar alguna clase de Química o de Ciencias Físicas, si es posible dentro de Observación y Análisis, y si no se contacta acá en el liceo de enfrente que tenemos ex alumnos, que reciben a nuestros practicantes en sus clases y hacemos una observación en Introducción. No la hacen conmigo porque yo no tengo el curso de Introducción, pero lo hacen (J32).

El fragmento anterior coloca en el análisis ese cruce de perspectivas vinculado al doble rol de los practicantes al que referíamos, y al mismo tiempo sugiere dos estrategias visibles en la formación inicial para promover ese pasaje necesario de un rol a otro. Dicha transición parece apoyarse desde dos lugares. Por un lado, partir de la asignatura Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, curso correspondiente al primer año de profesorado en el cual los estudiantes se acercan a distintos centros educativos en calidad de observadores de la dinámica

institucional. Por otra parte, se menciona la coherencia en el incremento de responsabilidades sucesivas que demandan los distintos cursos de Didáctica. En tal sentido, son varios los entrevistados que aluden al necesario abordaje de ese doble rol que es preciso visibilizar para construir el rol docente. A su vez, se percibe nuevamente la tendencia a reconocer esa tensión cuando se trata de construir estrategias vinculares, de relacionamiento con los alumnos, de comunicación y de gestión del aula, todo lo cual parece desplazar (como ya lo habíamos inferido de otros discursos) las preocupaciones conceptuales y los saberes asociados a lo propiamente disciplinar.

En otro sentido, el fragmento que sigue nos conduce a presumir que tanto el análisis de la práctica como la mediación de los pares se halla presente en el escenario de la Didáctica de 4° año, tal como sugieren la mayoría de los docentes entrevistados:

*Creo que la conjunción de lo que sucede en la práctica, de ellos, con su grupo a cargo y lo que tratamos de trabajar en el curso teórico está el desarrollo de los saberes desde el punto de vista de la experiencia y de lo vivencial... que, claro, si bien no está explicitado como contenido, es a lo que nos abocamos en ese intercambio, en el análisis de la práctica, que es lo que sucede, que es lo que ellos más demandan....sobre todo no? porque si bien la asignatura didáctica 3 ...en su parte teórica, o en su carga horaria está como enfocada a la lectura de documentos y análisis de los aportes de la didáctica, ellos en clase lo que mas demandan, es el **emergente**, no? todo lo que sucede en la práctica y el análisis de eso y ta, ahí creo que es donde más desarrollamos esta otra tercer pata, no? bueno, del compartir la experiencia de uno y la experiencia que van adquiriendo ellos y el intercambio, lo que nos va sucediendo a lo largo del año (I1).*

Es posible suponer además, que la reflexión sobre la práctica (necesaria para que los saberes procedentes de este nivel de la experiencia adquieran carácter epistémico) por momentos se torna instrumental, en respuesta a requerimientos o emergentes que eventualmente cobran centralidad en los discursos de los docentes entrevistados, para hacer referencia a aquello que los practicantes trasladan desde su experiencia a la clase de Didáctica. Se trata de la emergencia de lo real:

Yo creo que se aprende ante la necesidad. Cuando la necesidad es real y no teórica, ahí aprendo. Entonces mi reflexión como profesor, y en 4° ya son un profesor...la reflexión va de la práctica a la teoría. Antes iba más de la teoría a la práctica. Ellos trasladan, transportan, se lleva al plan de clase. Por más que yo haga un trabajo de.. al revés, de la práctica a la teoría, y para qué, y del alumno concreto, digo, no? Pero en 4° la situación de ser profesor cambia un poco el razonamiento. Y entonces no tienen demasiados saberes a los que echar mano en forma segura sino que los van a ir construyendo en ese año de práctica (C15).

Esa sujeción del análisis reflexivo a la ocurrencia de emergentes en el aula es sugerida también en otras entrevistas, a propósito de cómo dicho proceso habilita la sistematización de saberes y la toma de decisiones pedagógico didácticas.

Este año, una estudiante que es muy muy buena, ella centralizó su proyecto en mejorar el tiempo de espera de la respuesta. Porque qué pasa?, es muy común en el docente más joven, plantear algo y esperar que respondan enseguida...cosa que para los chicos del liceo no es tan fácil, porque está en otra lengua, tiene que decodificarlo, pensar la respuesta, por más fácil que sea y codificarla de vuelta (G3).

Siguiendo a Pimenta (1999) la discusión respecto al conocimiento en el contexto de la contemporaneidad se constituye en uno de los pasos en el proceso de la construcción de la identidad de los profesores en el marco de su formación. Esa discusión tiene punto de partida en la práctica profesional.

Este podría ser el sentido expresado por los docentes entrevistados, que proponen que “el modelo” se construye a la vez que se interpela desde la enseñanza (de la disciplina) en la práctica profesional

Trabajamos mucho sobre eso. Y eso va construyendo mi juicio y me da una mirada sobre qué profesor quiero ser. Porque se enseña de múltiples formas y esta propuesta tal vez no sea la más frecuente. Es decir, diseñar un curso con secuencias didácticas que tengan un eje en la escritura y que los contenidos gramaticales y lingüísticos se pongan al servicio, y que la lectura vaya retroalimentando la escritura, todo el programa diseñado así realmente es una cosa que no se ve. Pero entonces la construcción de eso que es difícil va de la mano de esta reflexión de qué docente de lengua quiero ser. (C5)

Las tradiciones didácticas y pedagógicas puestas en juego en la enseñanza son consideradas como parte del trabajo de la clase de Didáctica y el lazo entre conocimiento disciplinar y práctica profesional de este nivel. Este lazo no ignora la interpelación del modelo docente que puede operar desde la concepción disciplinar y que también se ubicaría en la práctica profesional:

también juega mucho el pensamiento que el alumno se hace de qué es la asignatura, no? o sea, la matemática es..., no? (I5)

Las concepciones que ellos tienen de la Historia, desde el punto de vista de lo que ellos manifiestan, muchas veces es una cosa, pero luego, cuando están delante de una clase, esa concepción de Historia en construcción, de Historia como interpretación historiográfica, de esto de que yo me tengo que poner en determinado lugar y tengo que saber en qué lugar o lugares me pongo, no? (F9)

La concepción de la disciplina- objeto de enseñanza, desde esta perspectiva, condiciona el posicionamiento respecto a la enseñanza,

o sea, la concepción que tengo de esa disciplina también influye en cómo me voy a posicionar como docente, no? en la medida que por ejemplo, en primero hay muchos que creen que matemática es trabajar con números , no? luego a la hora de posicionarse en su rol docente van a hacer énfasis en eso, en lo algorítmico, en lo procedimental y no en lo

conceptual , en buscar argumentos, en hacer conjeturas fundamentadas, no? (I20)

Siguiendo a los docentes entrevistados, la concepción de la disciplina se presenta contradictoria durante el proceso de formación:

La mayoría viene con una concepción muy positivista de la ciencia, como algo cerrado, algo acumulativo, no como una actividad humana, sino con esa concepción deformada de la ciencia que hay. Bueno y eso trabajamos en el año. Como yo a veces los tengo en primero también, esa primera parte lo trabajamos en primero y después en cuarto se retoma. Si fueron mis alumnos en primero es más fácil para mí, si no fueron, lo trabajamos igual, nos cuestionamos esas cosas también. Los que pasaron ya por un primer trabajo, ya están, por lo menos en el discurso, son proclives a ir en una línea...no tan acumulativa. Pero bueno, igual, la visión que todavía está predominando, me parece que es en general la otra, una línea más acumulativa, más cerrada (D9)

Las inconsistencias y contradicciones entre la concepción de la disciplina declarada por los estudiantes y su enseñanza son entendidas en el marco de un proceso, una construcción, que requiere también tiempo, seguramente no limitado al de la formación inicial, aunque también cabe la posibilidad de que no se llegue nunca a la coherencia deseada.

Las concepciones que ellos tienen de la Historia, desde el punto de vista de lo que ellos manifiestan, muchas veces es una cosa, pero luego, cuando están delante de una clase, esa concepción de Historia en construcción, de Historia como interpretación historiográfica (...) se complica al momento de estar frente a los estudiantes. Y claro, en realidad el pasaje de una cosa a la otra no es tampoco automático, a veces lleva años, a veces no se logra nunca ¿no? (F16)

En este sentido, una docente expresa que no todos los estudiantes asumen la disciplina desde una perspectiva que implique a la ciencia como actividad humana. Entiende que algunos estudiantes la adoptan en el discurso pero no en la práctica. Hacia la finalización del curso de 4to año, en los exámenes, en las últimas clases, se puede ver en las planificaciones de los estudiantes quienes efectivamente la asumen en este sentido. Refiere a un estudiante que, en sus últimas clases, incluyó en su planeación "información sobre el experimento, la ecuación, una cuestión atemporal, y también aspectos contextuales y biográficos":

Necesitamos enfocarnos más en otros aspectos de la disciplina para poder entender la propia disciplina, que no sea una repetición mecánica de ecuaciones y números sin sentido físico, sin entender por qué se dio en tal año ese descubrimiento y no en otro, por qué sucedió en esa época. Esas cosas, si bien las tenían que traer desde antes, a veces no las tienen tan claras y en la etapa final es cuando uno puede hincarle un poquito más el diente y darle un poquito más de vuelo a los propios cursos. (D18)

La práctica docente de 4to año, muestra evidencias de una teoría que está implícita por lo que se propone que la formación de grado también requiere revisar dimensiones epistemológicas de la disciplina para aportar al proceso que debe realizar el estudiante.

Los docentes proponen esta concepción disciplinar como construcción no dissociada del posicionamiento del estudiante respecto al sentido de la enseñanza de la disciplina:

La idea que nosotros pretendemos que ellos vayan construyendo, desde primero, es una química para todos, la idea de la química para el ciudadano y no de la química para el que va a estudiar química, que cada vez son menos. Justamente, trabajar que, ha ido cambiando la enseñanza de las ciencias para el ciudadano en lugar de la ciencia para el futuro científico. Eso es lo que trabajamos en todos los cursos, desde todos los cursos en general, no sólo en la didáctica, pero en didáctica desde primero, cuando trabajamos alfabetización científica ya se hace un análisis de cómo ha ido evolucionando la importancia de la química, y bueno trabajar a partir de las noticias, de lo que va surgiendo, de la importancia de la actualidad de las noticias, como puede ser eso utilizado para trabajar en la clase. (J15)

Para mí eso es muy importante y habla del compromiso. Cómo se adquiere ese saber que es técnico, que es disciplinar, pero que es un saber que es comprometido con el otro. Sobre todo es eso. Es un compromiso con el otro. (C2)

La significación social de la disciplina y el sentido de su enseñanza quedan puestos en relevancia como componentes de esa construcción.

El fortalecimiento de la formación disciplinar en este nivel supone, desde la mirada de algunos docentes, la re-distribución temporal del conocimiento a favor del conocimiento disciplinar específico:

Específico: más carga horaria, se hace mucho énfasis en la educación, pero sin olvidarse que son profesiones disciplinares. En materias sociales quizás no se nota tanto, pero yo veo que los chiquilines están tapados de materias generales. Es necesario un equilibrio. En Matemática, Física, Química, si no se trabaja con lo disciplinar, se pierde la calidad, lo cual se logra cuando sabés lo que estás hablando. (D38-40)

Desde la perspectiva de esta docente, asignarle “más carga horaria” a la formación disciplinar de la que tiene en el plan actual, buscando “un equilibrio” con las “materias generales” parece ser la respuesta que se visualiza para atender al proceso del estudiante. Sin embargo, no todos hacen explícita una perspectiva de equilibrio en tiempo destinado a la formación disciplinar. El análisis de este desencuentro podría considerar que el equilibrio propuesto no necesariamente coadyuva a un proceso de construcción de un posicionamiento coherente en la práctica profesional, y por el contrario podría poner en riesgo la superación de una fragmentación entre la formación didáctica y pedagógica y la disciplinar. A su vez, podría ayudar a sostener- perpetuar aquella tradición de autosuficiencia de la

formación disciplinar en la enseñanza, aunque esta implique también un posicionamiento conceptual de la disciplina.

También se propone que se requiere revisar las condiciones institucionales de la enseñanza y la formación específica en el grado dado que estas pueden ser adversas a generar coherencia entre discurso docente y enseñanza. Una docente refiere al carácter experimental de la disciplina que indicaría que muchas de las clases deberían llevarse a cabo en los laboratorios y, sin embargo, no es posible porque no existen condiciones para ello en los centros de formación docente ni en los liceos. Esto incide directamente en la formación de los profesores y en su propuesta de enseñanza y estilo de clases.

ellos tienen miedo a preparar clases experimentales porque no tienen la habilidad propia, eso además sumado a que la misma dificultad que tenemos acá, aparece en los liceos, en los laboratorios. (J39-40)

En esta línea también la docente entrevistada pone en vinculación la concepción disciplinar en construcción durante la formación docente y la concepción implícita en las definiciones curriculares de las instituciones educativas (de educación media) de destino de la enseñanza:

Para mí es un pilar fundamental. O sea, es una ciencia experimental la química, habría que trabajar, desde el primer ciclo sobre todo, más en el laboratorio. (...) yo creo que sí, que ese es un gran debe en la enseñanza de la química, el tener buenos laboratorios, la oportunidad y los docentes formados para que le hagan buen uso (J 43-44)

Ah! Yo creo que sin duda, ha tenido una evolución muy importante, mismo desde los programas de secundaria no? Porque una de las actividades que hacemos siempre es, en los otros años anteriores a didáctica 3, analizar todos los programas de secundaria y vemos que ha cambiado la óptica, o sea que hay una óptica de, que están todos enfocados en su fundamentación a contextualizar en la realidad y en la actualidad los contenidos. Un debe que tenemos nosotros en la formación en general, es que nos basamos mucho en la química que se enseña en secundaria y queda un poco de lado la química que se enseña en UTU, en todos los cursos de UTU, la ex UTU no? Eso es una idea que yo tengo, que lo tenemos en un debe.. Que en este lugar no tenemos mucha oportunidad de tener contacto con cursos de UTU, pero es un debe importante porque los profesores salen de acá habilitados para dar clases en UTU, y no es por UTU mismo porque yo he tenido contacto con la inspectora y ellos estarían encantados de recibirlos, pero no tenemos adscriptores acá, en la zona más inmediata, no tenemos cursos en los que ellos puedan hacer la práctica. (J16)

Considerando la perspectiva que introduce Pimenta, esta interpelación en el marco de la formación - y la práctica profesional- que es interpelación de las políticas curriculares de la educación media y de la propia formación docente, hace parte de las preguntas que la Didáctica en articulación con las ciencias de la educación puede hacerse: “Qual a possibilidade de a escola trabalhar o conhecimento?” (Pimenta, 1999, pp.22); cuál es la posibilidad de la escuela de ofrecer el conocimiento en toda su complejidad. A estas preguntas podrían sumarse otras

como cuáles son las posibilidades- en la formación- de interpelar el sentido de la enseñanza de tal o cual conocimiento o cuáles son las condiciones institucionales - curriculares de la formación docente que brindan la plataforma más coherente con la intencionalidad de la misma, esto es, con la docencia que se desea en relación al conocimiento disciplinar.

Respecto a la relación entre los saberes pedagógicos y la identidad, las profesoras concuerdan que la reflexión sobre la práctica, con las dificultades que implica el proceso, es algo que se impulsa desde la formación docente. Establecen también una relación entre la reflexión y el perfil de los futuros docentes, no obstante reconocen los problemas estructurales para mantener y desarrollarlo durante el futuro ejercicio de la profesión. La reflexión contribuye a la formación de un profesional autónomo que fundamenta sus acciones y, sostenida en el tiempo, da lugar a un hábito profesional, el de ser investigador.

...tienen que ir aprendiendo a investigar. Bueno, si esto no funcionó y ¿por qué? Y ¿cómo solucionarías este problema?...Tiene que darse cuenta que siempre tiene que estar buscando para llegar y ser un buen profesional (E18)

Cuando el practicante ha podido diseñar un curso en el que sabe justificar cómo lo armó y por qué hace lo que hace. Cada vez que lo voy a ver o que conversamos...yo digo bueno, me quedo tranquila de que tiene herramientas, tiene criterios profesionales para poder este... ir cambiando. Porque lo que yo le enseñé lo va a ir cambiando. Pero con fundamento. Entonces cómo se logra eso, ¿no? Cómo se logra un profesor que sabe y está seguro de lo que quiere en la comunidad docente que integra, en cada institución. Un docente que sabe defender su propuesta, que sabe negociar con los otros, y que sabe decir "esto no lo hago". Un profesor que sabe comprender al adolescente y que pone en relación lo que siente el adolescente, lo que aprende, lo que no aprende. (C9)

Hay otro aspecto que también es importante para la definición de la identidad. Tiene que ver con la importancia del saber disciplinar en el ejercicio de reflexión. Es el lugar teórico desde donde se realiza el análisis de la propia práctica. Se supone que todas las áreas de la formación recibida deberían dar sustento al análisis de la práctica docente. Sin embargo, según la mirada de las profesoras, hay una prevalencia de los saberes sobre didáctica (en el sentido usado por Pimenta [1997, p. 10] cuando habla de los saberes sobre educación y sobre pedagogía) y los saberes disciplinares. Los estudiantes no vinculan -o raramente lo hacen- los saberes de las asignaturas que constituyen el Núcleo Común con la práctica docente.

... en 4° también...ellos necesitan recuperar conocimientos de las áreas más pedagógicas y ponerlas en juego al relacionarse con los estudiantes.... al conocimiento ellos echan mano cuando se dan cuenta de que lo tienen y que les va a servir. Y a veces se precisa esa distancia en la que ellos se den cuenta que tenían conocimientos que ellos creían que eran muy teóricos o, no digo que inútiles porque ellos no piensan que sean inútiles, pero que no tienen tanta necesidad de recurrir. (C25)

No aflora. No aflora en general. O sea, es muy raro que ellos vengan y digan: utilizo este conocimiento que es de tal materia, que es una materia. Yo honestamente, me da la impresión de que los chiquilines, a esa pata no le dan valor, no les resulta útil, no le dan ellos la utilidad que a mi juicio debería tener. Hay un debe de parte nuestra de no trabajar en equipo también, lo reconozco. Digo, a veces no sabemos ni quiénes son los profesores de las materias generales y eso que acá somos pocos. Yo creo que deberíamos trabajar más en conjunto. (J24)

ellos a veces no ven la relación con las materias del núcleo de formación y la práctica... Es como que yo estudio Biología y Didáctica y después aparte, tengo que ir a escuchar otras cosas que aparentemente...(A18)

Frente a esta problemática, las profesoras plantean la necesidad de mayor articulación entre las asignaturas del Núcleo Común y las Didácticas, pero también surge en el discurso la necesidad de vincular más las Didácticas con las asignaturas disciplinares.

Considerando que para Pimenta la identidad es un proceso en construcción del sujeto ubicado en un momento social e histórico, abierto a cambios, se puede decir que desde la mirada de las profesoras hay alumnos que logran integrar la reflexión a su práctica docente durante el cuarto año de formación. Las docentes fundamentan sus afirmaciones en los planteos que los estudiantes realizan en la planificación, la clase y el análisis sobre la propia actuación. En estos casos, hay una identificación del alumno con el perfil de docente reflexivo, autónomo, investigador.

Al mismo tiempo, la noción de identidad en construcción permanente hace pensar en la necesidad de sostener ciertas condiciones que tienen los alumnos durante la formación inicial para perpetuar el ejercicio de la reflexión. Es necesario contar con tiempos y espacios para pensar y escribir de manera individual y en grupo.

Análisis de las entrevistas a estudiantes practicantes cursando Didáctica 3

El análisis se detiene en este apartado en la mirada de los estudiantes practicantes respecto a los saberes de la docencia que construyen en esta etapa y espacio de la formación de grado en su práctica pre-profesional.

Se comenzará el análisis desde la perspectiva de los estudiantes, en base a la categoría "saberes de la docencia". Respecto a la relación con sus profesores en formación docente, en las entrevistas se destaca la importancia asignada a la "coherencia" entre el discurso enseñado y la práctica de aula en el recorrido del grado profesional. Para los estudiantes en general, es fundamental que los cursos de la formación inicial profesional presenten una correlación, un sentido, entre contenidos y prácticas, en el ejercicio de sus docentes. Expresan que pierde parte de validez el contenido enseñado en la formación si no hay una práctica acorde con dicho contenido. Reflexionan que la influencia de esta experiencia áulica en la formación docente interviene en forma indirecta en sus prácticas pre-profesionales.

Hay muchas cosas (...) que implican todos estos años de formación y que a veces no te das cuenta y en el día a día lo estás poniendo al dar la clase. No

sé, en la organización, y a veces te das cuenta hasta por algunas palabras que te decían tus docentes. (EM)

Cuando empezás a formarte como profesor empezás a ver más críticamente las clases y cosas que no te dabas cuenta que te pasan como estudiante. Hay un montón de cosas que vos recibís de los profesores ponele de las materias específicas. Hay un montón de cosas que vas adquiriendo que no críticas o no te pones a pensar. Y cuando estás de este lado sí te lo cuestionas un poco también, uno en ese proceso no sólo toma lo que le gusta sino también lo que no le gusta. Entonces elige que prefiere para sus prácticas y que no. (EC)

En las prácticas eso vi mucho en los primeros dos años como estudiante y luego visualizarlo que trabajabamos en las clases de pedagogía y todo y ahí empezábamos extraer información de las prácticas para llevar a la clase y decir bueno esto se relaciona con este bueno y ahí eran más fructíferas esas materias. (EC)

En ciertos casos los estudiantes identifican las asignaturas de las ciencias de la educación y específicas como principales fuentes del saber de la docencia, porque les permiten realizar las reflexiones sobre sus prácticas. Para algunos estudiantes entre los saberes propios de la docencia se encuentran “el día a día” y la reflexión, particularmente en el ámbito del curso de Didáctica, y las específicas junto con sus nociones teóricas de fondo. Se vincula en este sentido a la propuesta de Pimenta (2013) a la pedagogía como aquel saber reflexivo y construido desde la práctica. La expresión que contempla la noción de reflexión es “cuestionar”, lo cual se lo puede suponer como parte del proceso que implica la reflexión sobre la práctica.

Los saberes de la docencia los sitúan en las teorías, tanto aquellas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, como de las estrategias didácticas, el saber teórico específico y el práctico. El saber de la experiencia permite, para los entrevistados, conectar con el saber de la disciplina (lazo), considerando que los saberes propios de la carrera son "pedagogía, transposición didáctica, práctica docente" (EL). Encontramos que se le asigna a los cursos teóricos, tanto de las específicas como de las ciencias de la educación, un rol de fuente epistemológica para la problematización en torno a su enseñanza.

Saberes muchos, el aprender a aprender creo que es el primero, si hablamos en términos de competencias, ¿no?, el seguir estudiando, seguir mejorándome. En la Didáctica aprendí mucho a reflexionar, en todas las didácticas, aprender a ser autocrítica, también, y bueno, y después específicamente sobre la de matemáticas sabiendo que no todo lo voy a aplicar en el liceo, en ciclo básico, pero sí luego tener esa noción teórica de fondo (EM)

...desde el primer día nos aferramos al saber teórico, sobre teorías en general, aprendizaje, enseñanza, estrategias y te empezás a basar más en algo no solamente teórico y conceptual sino también más sobre lo práctico. A

medida que vas adquiriendo experiencia vas adquiriendo cierto saber y otro punto de vista del saber. (ECN)

...de esa experiencia más que nada creo yo intentamos practicar más la teoría y tratar de fundamentar con la teoría y todo.(EC)

Haciendo foco en las concepciones sobre el saber pedagógico desde la perspectiva de los estudiantes, podemos observar que por un lado sitúan las asignaturas educativas y por el otro la didáctica, cuyo lugar lo definen como aquel espacio que se encuentra "entre lo educativo y lo disciplinar, donde confluye todo" (ECN). Es el saber didáctico en donde, explican, aprendieron "mucho a reflexionar" y aprendieron a "ser autocríticos" (ECN). Los saberes teóricos del campo pedagógico o de las otras asignaturas pertenecientes al núcleo de formación profesional común se comprenden dentro de las teorías generales de la enseñanza y el aprendizaje y las estrategias didácticas o estrategias de aula, las cuales "se aprenden teorizando primero", "Porque no te puedo decir que te puedes enfrentar a un grupo sin tener idea de cómo más o menos dirigir la cosa".(ECS)

Se puede observar una identificación entre la teoría pedagógica y la puesta en práctica de la misma en función de estrategias prácticas de aula. Comprenden la teoría abordada en clases de pedagogía, psicología, sociología como base de nociones para la planificación o la fundamentación de las clases en su práctica preprofesional. Las materias del núcleo o del tronco común son aquellas que los estudiantes conciben como saberes de la Pedagogía. En este sentido recuerda al planteo de Pimenta (1999) donde la Pedagogía es aquel saber reflexivo que sustenta la práctica y se retroalimenta de la misma, en forma dialéctica. Sin embargo, las reflexiones de los estudiantes denotan una distancia temporal entre los contenidos de los cursos de las ciencias de la educación y el momento de la práctica docente de cuarto año.

Respecto al saber específico, estudiantes de todas las áreas lo identifican claramente diferente a las materias del tronco común o a las ciencias de la educación. Entienden que este saber es el saber concreto de la asignatura que van a enseñar, la parte conceptual, lo teórico. Es un saber que entienden importante no abstraer demasiado en la práctica: "Que no quede todo colgado", porque sino sus estudiantes "no entienden nada en realidad" (ECN). También las definen como "mi materia", lo cual puede sugerir que descartan que sean parte de los contenidos que se incluyen en la enseñanza de los saberes pedagógicos. Sin embargo, proponen vínculos entre el saber a ser enseñado (conocimiento disciplinar) y las nociones del campo pedagógico, ambas aprehendidas en instancias previas de la formación profesional, que les facilita el ejercicio docente.

Cambiaría más formación en lo específico asociado a la calidad de la enseñanza y la investigación (EC)

En las específicas cuando uno se siente con los conocimientos suficientes para después volcarlos. Se siente con más seguridad, que ha abordado temas que después tiene que abordarlos en clase. (EL)

... y después específicamente sobre la de matemáticas sabiendo que no todo lo voy a aplicar en el liceo, en ciclo básico, pero sí luego tener esa noción teórica de fondo, por ahí, el día que tenga algún (...) o algún curso terciario, entonces ese sí es de Matemática, pero más que nada creo que eso, la materia, la disciplina, el pensamiento lógico. Y lo más difícil para mí es tratar de eso, pasarle, de alguna manera, a los alumnos de esta materia, de Matemática. (EM)

En la materia que yo hago que es derecho, los primeros saberes que se ponen es el conocimiento teórico, porque es una etapa nueva que uno va reconociendo a medida que va entrando el año, y después que pasas cierta etapa, un mes o dos, ahí sí pones en práctica saberes didácticos o materias del tronco común que venimos aprendiendo desde primero. Pero en principio saberes teóricos, por el no querer fallar en el aprendizaje del teórico. En principio. (ECS)

La relación cercana o la distancia entre las lógicas prácticas de la actividad docente y las lógicas de los contenidos específicos a enseñar, es una tensión que surge en forma constante en las respuestas de los estudiantes entrevistados. Por un lado, en la experiencia como estudiantes de profesorado, y por otro, como docentes practicantes.

En relación con los saberes de la experiencia, como fue planteado anteriormente, los estudiantes entienden que desde su experiencia particular como tales, la coherencia y la incoherencia de sus docentes de formación en educación son fuente de saber. Por otra parte, el aprendizaje de los aciertos y desaciertos de sus propios profesores en el laboratorio y las dinámicas por estas propuestas, planteando que se pasan la mayor parte del tiempo sentados “como en el aula tradicional” (ECN).

...hay muchas cosas que implican todos los años de formación y que a veces no te das cuenta y en el día a día lo estás poniendo en la clase”, “la experiencia es una fuente importante. (ECS)

La experiencia que parte de la reflexión sobre su práctica como estudiante estaría superando las bases teóricas y conceptuales de la formación docente. A medida que se va desarrollando la experiencia como estudiante, se elaboran otros tipos de saberes y otros puntos de vista del saber. De las respuestas se desprende que a medida que van haciendo prácticas van construyendo herramientas, estrategias o formas de entender la enseñanza, nada teórico en particular, ningún saber en concreto, sino un conjunto de nociones que van procesando a lo largo de la carrera y a lo que se aferran. El saber de la experiencia es sinónimo de práctica docente y se le suman los saberes propios de la vida cotidiana, la maternidad, el bagaje obtenido en el trabajo, la “cultura de barrio”, etc.

...cada uno, como docente, capaz que uno más joven tiene su experiencia de estudiante más reciente, yo ya la tengo como de madre a a veces y hasta en el trato con alguno de los chiquilines, ellos me veían como,

porque me venían a pedir consejos, el trato ya, y eso era parte mía, de mi perfil (EL)

...a mí por ejemplo me tocó un grupo en Pando y lo que es la cultura de barrio no la conozco, nunca fui a Pando, eran códigos y que yo a veces no comprendía o ellos se manejaban porque era todos de ahí, y los profesores también. Entonces, lo que es el trato con otras personas, con los alumnos, esas son cosas adquiridas de uno a lo largo de, no es formación profesional en sí, que eso ya lo tiene uno que, supongo que cada docente distinto ya trae incorporado de sí. (EL)

Para los estudiantes, este saber conecta con una categoría que puede denominarse "rasgos de la personalidad", surgiendo como elemento significativo en las respuestas, pudiendo relacionarla con el saber de la experiencia socialmente acumulada (Pimenta, 1999: 20). En las entrevistas se desprende que este aspecto de la persona es significativo y es una fuente de saber, presentando un vínculo con la construcción de la identidad docente. Entienden por ejemplo que eso genera que los estudiantes vayan a pedirles consejos y los busquen como referentes en función del trato y de su perfil personal. Plantea un estudiante que "el docente tiene mucho de incorporado, de propio" en relación a quién es y lo que "se imagina" que es ser docente. Otro expresó que la personalidad era fuente de referencia a la hora de agarrarse de la decisión frente a la acción en clase: "de acá me voy a agarrar, a ver qué sale con mi personalidad". Otro estudiante planteaba que su "curiosidad" y su "inquietud propia" eran herramientas para la adquisición de los saberes de la docencia, expresando también que su mirada personal es no ser crítica porque no es "criticona" pero sí le "gusta hacer cosas, nuevas experiencias". Otro estudiante observa que al ser sus tres hermanos docentes está "marcado" por eso: "soy una persona que me veía siendo docente desde siempre".

También plantean como fuente, dentro de sus rasgos de personalidad, la seriedad, lo cual implicaría que si bien puede crear un buen ambiente de clase no es "juguetona ni risueña". Plantean que otros docentes sí tienen ese "plus" pero que en particular para esta estudiante, en su práctica, su seriedad "aporta otras cosas" (EM). Entendemos que este aspecto contingente, no adquirido, preconcebido, influye en gran medida en los practicantes cuando construyen una identidad docente de acuerdo a aspectos no necesariamente vinculados a los saberes de la docencia.

En relación a la práctica pre profesional y cómo los estudiantes identifican este momento dentro de la currícula, en diversas respuestas la sitúan como una instancia más del proceso académico. Sin embargo algunos estudiantes entienden la práctica como una instancia donde se pone en juego todo el contenido curricular.

En la materia que yo hago (...), los primeros saberes que se ponen es el conocimiento teórico, porque es una etapa nueva que uno va reconociendo a medida que va entrando el año, y después que pasas cierta etapa, un meso o dos, ahí sí pones en práctica saberes didácticos o materias del tronco común

que venimos aprendiendo desde primero. Pero en principio saberes teóricos, por el no querer fallar en el aprendizaje del teórico.(ECS)

Por otra parte, entienden que el saber desde la experiencia necesita conectar con el saber específico de la materia. Explican en forma extensa que es la primera vez que, tanto ellos como docentes y frente a estudiantes de secundaria a su cargo, se encuentran con los contenidos y saberes propios de la materias que dictan. Entienden como desafío el vincular la vida cotidiana con la materia. En ese momento surge la importancia de entender para qué sirve aprender, frente a la aseveración de los estudiantes con los que se encuentran que plantean que "esto no me sirve para nada". Entienden fundamental que tenga un sentido lo que les están enseñando a sus estudiantes. Luego rescatan la importancia de comprender que "los grupos son siempre diferentes", razonando que el desafío es "cómo bajar el conocimiento a tierra" desde "la empatía" (ECS). Se observa el saber de la experiencia socialmente acumulada que propone Pimenta (1999) en relación a la práctica de enseñanza. Observan que la práctica pre profesional es el momento en que "te paras y decís bueno, acá soy yo la profesora" (EL).

Lo mío fue más no tanto de lo teórico sino de las estrategias didácticas de qué herramientas les doy para captar la atención de los chiquilines. Para que ellos puedan comprender qué es una monarquía, cómo se organiza, qué elementos voy a utilizar para que comprendan la democracia, y para eso generar desde el hoy qué cosas manejar, cosas que ellos conocen. Surge toda una serie de problemáticas porque el chiquilín de primer año no tiene (...) madurez para hacer las abstracciones necesarias y para hacer esos viajes en el tiempo, poder seguir una línea del tiempo y comprender un programa tan complejo como lo es historia antigua. (ECS)

Por otra parte, cuestionan la necesidad de amoldarse a la forma de dar clase del profesor adscriptor. Notan que los mismos les exigen por ejemplo actos administrativos que no conocen porque no saben "ni cómo agarrar la libreta" (ECS), dando por sobreentendido cuestiones que no manejan. También explican que los conflictos dentro del salón en la práctica profesional son complejos de resolver porque sienten que no están preparados para eso, lo manejan con lo que les sale en el momento o piden auxilio a otros colegas. El manejo de emergentes los sitúan dentro de la práctica como fuente de saber de la experiencia. A la vez cuestionan todos aquellos referentes docentes que los están evaluando: "hay un montón de ojos viendo cómo ibas a resolver la situación" (ECS). Esto nos invita a pensar el lugar de la *doxa* en la práctica pre profesional docente: tanto para resolver los problemas contingentes como, por ejemplo, para evaluar, se observa que acuden a lo que denominan el sentido común, el cual lo asocian con el saber cotidiano. Confían plenamente en el saber socialmente acumulado a través de la experiencia. También algunos manifiestan que no saben cómo enfrentar emergentes, expresando la falta de herramientas.

*-hay situaciones en las que no te la enseñan ni acá ni a ningún lado lo que la experiencia y además lo que son las distintas instituciones.
-y cómo reaccionar. (ECS)*

Lo de la especialidad de uno, saberes del manejo de la clase, de la conducta, de los tiempos, lo que es reunión, todo, no sé, lo que es una reunión de profesores, para mí era todo nuevo, llenar una libreta, el trato con las otras autoridades adscriptos, los otros profesores, la coordinación, cosas nuevas que no enseñan, la primera experiencia la hacés ahí o alguien que te orienta, que te cuente una compañera, o pedís referencia sobre la libreta o, qué es una coordinación o qué es una ATD porque nunca fui. Eso, más lo conceptual, que uno ya lo tiene en la práctica, pero, lo ha adquirido, pero para transmitirlo a los chiquilines en un ambiente de clase, que ya están, la conducta es todo a tu cargo, más los problemas de ellos, más los tiempos y, todo eso, es una cantidad de cosas. (EL)

Observamos que la cuestión del manejo del tiempo pedagógico es importante en diferentes entrevistas, valorando desde el rol docente la acumulación de saberes de la experiencia de la práctica de cuarto año.

Lo de la especialidad de uno, saberes del manejo de la clase, de la conducta, de los tiempos. (EL)

Algunos estudiantes entienden que en cada caso la práctica docente es distinta, y se va definiendo en relación a sus expectativas: la realidad es totalmente distinta a lo que anticipadamente planificaron y observan que "se desmorona un poco lo teórico". Plantean que "por más que quieras fundamentar todo con lo que has aprendido siempre terminas revisando un montón de cosas". Dentro de la práctica identifican como factores relevantes "las circunstancias, el día que tengan ellos, el día que tengas vos, las ganas que tengas de estar o no estar, si lo que pensaste con anterioridad se va a llevar a cabo de esa manera o no en la clase", etcétera.

Como saber de la experiencia a partir de la reflexión sobre su práctica como estudiante (Pimenta, 1999: 20) vinculan a la práctica de segundo y tercero con el acercamiento a la mirada de los estudiantes de secundaria y sus perspectivas en relación con el docente. Su mirada como estudiantes les permite hacer una construcción más cercana de su rol profesional. Tener en cuenta la perspectiva del adolescente facilita el pensar "qué estrategias utilizar" o "por dónde llevar más o menos el planteamiento" (EL).

Entonces había que bajar no el nivel, pero sí generar el tema de la empatía. A mi se me generaba todo un conflicto porque había tenido otro profesor de didáctica que me había dado mucho el énfasis en la parte teórica, en el dar al chiquilín mucha formación de conocimiento, más de la familia de positivismo, que tampoco era positivista. Es decir, tuve esa cultura, entonces cuando empezamos a trabajar autores en clase por el tema de la empatía a mi me costaba el tema ese de generar empatía en el alumno. Pero cómo hago, no? Las estrategias didácticas. (ECS)

En las respuestas analizadas se observa, en definitiva, un énfasis en el saber de la experiencia socialmente acumulada y la reflexión sobre la práctica como estudiante, apareciendo el lugar del lazo con los contenidos de la formación docente, tanto

disciplinares como de las ciencias de la educación, en el curso de didáctica y en el ejercicio de la práctica pre profesional.

La identidad profesional docente (desde la perspectiva de los estudiantes)

Analizando la variable identidad profesional en relación a los saberes de la docencia, los estudiantes entienden que dicha relación está constituida fuertemente por los saberes pedagógicos y los saberes disciplinares. La experiencia docente, en la didáctica de cuarto año, sería la clave para pulirse y mejorarse como profesional, consagrándose como momento bisagra. Surge un proceso de constitución de la identidad desde la necesidad de no reproducir lo dado sino innovar, transformar, desde una mirada propia, la experiencia de aula. Desde la construcción de la identidad se comienza a tomar conciencia de “aquello que estamos haciendo mal y cómo lo podemos cambiar” y se lo trata de mejorar.

En las entrevistas se observa que para los estudiantes de secundaria pasaron a ser docentes luego del examen final, identificándolos como “practicantes” hasta fin de año. Por otro lado, algunos practicantes se manifiestan totalmente situados en el rol docente durante todo el año.

Para mi el estar ahí dentro de una clase no siendo docente sino estar observando lo que pasa ahí adentro y lo que a ellos los entusiasma mas, qué es lo que los mueve, los incita al estudio, y eso es lo que nos da elementos de decir ta, llego a cuarto y tengo los elementos para poder desarrollar una clase como a mi me gustaría.(ECS)

...yo creo que cambia la didáctica de este año con la de los años anteriores porque los vínculos corren por tu cuenta y también la toma de decisiones en cuanto a lo que uno trabaja. Vos tomas decisiones cuando vas a dar una clase pero tenes un seguimiento de tu profesor adscriptor que te va guiando. Acá vos te encontrás solo en la cancha y tenes que tomar decisiones. Te podes equivocar o no pero bueno, a medida del año vas progresando. (ECS)

Y un poco para conocer diferentes teorías y ayudarme a poder por ejemplo a conocer a los alumnos, conocer la realidad también, en general, ver las diferentes corrientes. (EM)

Uno se pule con eso. No nacemos con esto. Lo vamos haciendo a medida que va pasando el tiempo. (ECS)

Y sino sale la innovación, vos ves cómo solucionas.(ECS)

Por otra parte, su experiencia como estudiantes, a lo largo de su vida, fue influenciando la mirada en torno a la identidad docente en construcción

...yo creo que sí también desde elegir una carrera por una profesora que me dió el gusto por y creo que adquirí hasta su perspectiva de ese gusto por la química. (ECN)

...estás desde los 4 hasta los 18 estas siendo estudiante sin saber nada de educación. Son un montón de años que sos e incluso los años que estás acá en la formación también sos estudiante. Y estás siempre aprendiendo cosas de tus profesores, mucho más las horas que tenía práctica, tenía horas de ser Estudiante. Se aprende mucho más ahí que de lo que aprendes en la práctica en realidad. (ECN)

Observan como una limitación a la hora de construir una identidad docente el poco tiempo que se tiene para compartir con otros compañeros en las salas docentes, porque entienden importante discutir, hablar de distintas cosas, compartir la experiencia docente a la hora de generar una identidad.

...lo que es reunión, todo, no sé, lo que es una reunión de profesores, para mí era todo nuevo, llenar una libreta, el trato con las otras autoridades adscriptos, los otros profesores, la coordinación, cosas nuevas que no enseñan, la primera experiencia la hacés ahí o alguien que te orienta, que te cuente una compañera, o pedís referencia sobre la libreta o, qué es una coordinación o qué es una ATD porque nunca fui. Eso, más lo conceptual, que uno ya lo tiene en la práctica, pero, lo ha adquirido, pero para transmitirlo a los chiquilines en un ambiente de clase, que ya están, la conducta es todo a tu cargo, más los problemas de ellos, más los tiempos y, todo eso, es una cantidad de cosas, no sé si saberes es eso o se refieren a otra. (EL)

En algunos casos observan que la postura de la enseñanza de la disciplina como ahistórica, lineal, atenta contra la construcción de la identidad docente. Entienden que la investigación, la curiosidad, la contextualización de la construcción del saber científico, tomando distancia de su estereotipo inalcanzable, sino como algo totalmente cotidiano, es un aporte reflexivo de la práctica docente y los debates didácticos. Un estudiante plantea que se identifica con el docente crítico, y los saberes de la docencia que entiende le aportan esta mirada son los saberes pedagógicos, aquellas materias que le enseñaron a "buscar hacer cosas diferentes", "las materias que me enseñaron a pensar un poco qué es lo que estamos haciendo mal y cómo lo podemos cambiar". (EC)

Entonces yo en realidad como profesor en el resto de las cosas donde no hay nadie viéndome me identifico más con las que es crítica con el sistema, que puedo cambiar, qué vuelta le puedo buscar para hacer cosas diferentes. En realidad en la práctica siento que todos somos un poquito como que Cómo hacer lo que el docente quiere que seas, pero creo que me identifico más con ese grupo, influyen más en mí las materias que me enseñaron a pensar un poco qué es lo que estamos haciendo mal y cómo lo podemos cambiar. Más allá de que funciona o no, ser un poco distintos.(EC)

Planteando algo similar pero en otro sentido otra estudiante explica qué es lo disciplinar, lo específico en lo que se base con lo que se identifica como docente: innovar desde el "uso de la tecnología y las cosas nuevas". Por el mismo camino otra estudiante plantea como fundamental aprender a defender tus acciones, a defender tu trabajo, eso genera la identidad porque si no se logra se estaría perdiendo el rol del docente como profesional, y en este sentido se identifica con la didáctica o el saber didáctico. "Si sabes defender tu trabajo es ahí cuando realmente te convertís en un profesional". (EC)

Y todas son importantes, la que más me... es Didáctica, sí es Didáctica la que más, pero las otras son importantes en la práctica. (...) todo el aporte, hay que saber, está bueno saber esas teorías para poder en el momento que estás haciendo, aplicar lo que más te sirve, qué se yo, cada docente se va por un lado. (EM)

En ocasiones la identidad docente la articulan con los aportes de los saberes didácticos y algunas materias instrumentales, como ser informática, y con los conocimientos adquiridos de su propia experiencia de vida, entendiendo como una formación el ser estudiante, madre o trabajador, considerando este bagaje cultural experiencial como saber.

Los saberes didácticos, o al menos en mi caso, capaz que sí porque, después, no sé, como aporte de las otras materias del núcleo común que pueda rescatar que me hayan servido, no sé, informática de repente, pero, después lo otro lo incorporé yo, conocimientos de mi vida, no sé, capaz que otra persona le pasa distinto, capaz por mi edad, no sé, uno ya tiene esa formación, porque fui estudiante, porque fui madre, porque trabajé, porque he hecho una forma de ser docente, un molde que me cuesta salir de repente, o los conocimientos que ta, que es bagaje cultural y todo, me lleva, pero que pueda aplicarlo o que pueda reconocerlo en una práctica. (EL)

Los estudiantes por un lado se identifican con el saber específico de la disciplina, porque entienden que la identidad la genera la profundidad con la que se enseña la materia. Entienden fundamental la combinación entre el saber específico de la materia y lo didáctico a la hora de construir su identidad como profesionales de la educación. Comprenden también que lo institucional deja una impronta importante en lo que es la identidad que se está construyendo entendiendo que ésta influye en la construcción de los valores, los vínculos con los estudiantes, con la institución y el sentimiento de pertenencia al lugar. Asimismo, su experiencia de vida, su rol como estudiantes, y aspectos de sus rasgos de la personalidad y posturas reflexivas propias, aportan los espacios identitarios particulares, en el marco de la formación inicial, de la construcción de la identidad profesional.

Conclusiones

La práctica preprofesional del 4to año se constituye en el escenario por excelencia de *trabajo* en torno a la identidad profesional, desde la perspectiva de las profesoras de Didáctica.

El lugar que ocupa el conocimiento disciplinar en ese *trabajo* aparece visibilizado a partir del espacio de la asignatura Didáctica, a cargo de estas profesoras. El *trabajo* que ocuparía a los practicantes en este sentido, supondría por un lado el reconocimiento de la necesidad de ese conocimiento y de su fortalecimiento, a la vez que de su insuficiencia para la enseñanza. Esto conformaría una mirada sobre el docente distanciada de aquel especialmente erudito en su disciplina. Por otro, la visualización de inconsistencias o contradicciones respecto a la concepción del conocimiento disciplinar a enseñar que la misma enseñanza en la práctica pone en evidencia. Las profesoras proponen que la concepción de la disciplina que los estudiantes sostengan y construyan en la práctica se enlaza con el sentido que le otorguen a la enseñanza de la misma. No dejan de lado que esa construcción puede encontrar coincidencias o contradicciones con las concepciones implícitas en las propuestas curriculares de la educación media. Esta visualización quedaría ubicada en la práctica aunque no remitida a ella, se la identifica como un proceso que puede involucrar la actividad docente posterior al egreso, la actividad profesional propiamente dicha.

La reflexión sobre la práctica tiene un lugar importante en el trabajo realizado en torno a la identidad. La reflexión que se desarrolla en la clase de Didáctica 3 aparece como fuente para la construcción de nuevos saberes y como posibilidad de cambio de la propia práctica docente en cuanto permite hacer explícita las condicionantes de la experiencia de estudiante. Sin embargo, el ejercicio de reflexión se desarrolla en un proceso que no está libre de dificultades porque está sujeto a procesos personales, procesos de formación, y a las condiciones concretas de las instituciones educativas.

Las profesoras de Didáctica dejan ver la complejidad de recursos y esfuerzos que confluyen para hacer posible el ejercicio de reflexión sobre la práctica docente en el ámbito de la formación inicial de los profesores. Consecuentemente, se origina la duda si a lo largo de la carrera docente estas condiciones se mantienen. Es decir, si en los subsistemas de Educación Media existe el espacio y el tiempo para la reflexión y la producción de conocimiento; si las posibilidades de encuentro, de intercambio y confrontación de experiencia entre pares tienen el mismo peso que las horas dedicadas al ejercicio de la docencia. El cuestionamiento tiene lugar porque si se quiere mantener la reflexión como rasgo de la identidad profesional de los profesores, es ineludible pensar en la necesidad de sostener condiciones equivalentes a las de formación inicial, donde este ejercicio se lleva a cabo.

Para la formación inicial, quizás el mayor desafío relacionado con la reflexión sobre la práctica preprofesional es lograr una mayor articulación entre los conocimientos adquiridos en las asignaturas pertenecientes al Núcleo Común y las específicas. Este aspecto es importante porque los marcos teóricos desde donde se analiza la propia práctica inciden no solo en la definición de la intervención docente, sino también en la construcción de la identidad profesional. La idea de Pimenta de concebir a la práctica pre-profesional como actividad teórica, que articula y genera

conocimiento, es una posibilidad de superación de la fragmentación curricular. Esto implicaría pensar cada asignatura en relación con la práctica docente, revisando el aporte de cada una en función de las posibilidades de análisis de las realidades educativas, de la construcción de propuestas de intervención, y de reflexión que debe hacer el estudiante de profesorado; y no desde la lógica de las disciplinas.

En las entrevistas se observan dos dimensiones de la práctica pre profesional: por un lado como bisagra, momento de transición que los estudiantes anhelan y los docentes impulsan. Por otro lado de convivencia, dada la superposición del rol de estudiante y el rol docente en la persona que se encuentra en el último año de la formación con un grupo a cargo. En ambas dimensiones se presentan tensiones, entre el ser y el deber ser, entre las exigencias a la hora de cumplir con ambos roles y entre los roles en sí, que son complementarios pero en las aristas opuestas del vínculo pedagógico.

Del análisis de sus respuestas, los estudiantes entienden fundamental en sus procesos de formación que haya un diálogo, una coherencia, entre el saber reflexivo, abstracto, y el saber construido desde las prácticas, tanto de sus docentes de formación docente a la hora de enseñar los contenidos involucrados en la misma, como de ellos en el momento de enfrentar su práctica pre-profesional, con un grupo de estudiantes de educación media a cargo. Respecto a esto notamos el énfasis puesto en el escaso vínculo o relación entre lo que se enseña y cómo se enseña en formación del profesorado.

En ocasiones los estudiantes articulan la identidad docente con los aportes de los saberes didácticos y algunas materias instrumentales, como ser informática, y con los conocimientos adquiridos de su propia experiencia de vida, entendiendo como una formación el ser estudiante, madre o trabajador, considerando este bagaje cultural experiencial como saber. Estos hallazgos sugieren el lugar de privilegio en los que se sitúan los saberes instrumentales en el proceso de construcción de identidad. Se superponen, no hay una clara diferenciación, entre los saberes informáticos y la didáctica como metodología de enseñanza.

Vinculado con lo anterior, el lugar de la doxa o el sentido común aparece, en forma no explícita, como herramienta en la toma de decisiones profesionales. Se expresan en las respuestas que los saberes reflexivos de la formación, al verse enseñada en forma un tanto desvinculada y poco coordinada por sus docentes, desdibujando el lazo reflexión-acción, no alcanzan para sostener las acciones específicas profesionales en el aula entre otros ámbitos educativos.

Es entonces que la historicidad singular del sujeto afectará a la institución, a la vez que ésta se encuentra ejerciendo un papel conservador. Este último se ve representado en el orden simbólico por lo que denominamos lo Instituido: normas, currículo, burocracia, políticas. Este aspecto define rasgos ineludibles del quehacer docente, de su ethos y su identidad, no siempre claros, en oportunidades ambiguos en sus fines y tareas. Hay una exigencia institucional que pesa sobre el deber ser del docente.

Surge en este momento la paradoja, donde el principio igualitario que impulsa el acceso heterogeneiza al estudiantado, generando un principio de desigualdad:

¿cómo atender la diferencia en base a propuestas homogéneas?, es decir, entendiendo el principio de igualdad de oportunidades como aquel que, al mismo tiempo, otorga igualdad en la partida pero no en la llegada (Charlot: 83). Paradoja que permite repensar el lugar del sujeto docente, y las bases para la construcción de su identidad, en constante conflicto entre su interés como sujeto parte de un colectivo social y el interés propio de la sociedad que lo precede y contemporiza.

Estas apreciaciones nos conducen a relacionar la relevancia, para los estudiantes, de contrastar los contenidos y herramientas teóricas para enfrentar la práctica, en espacios de encuentro y coordinación inter-pares. Constatamos el planteo de Garrido Pimenta (2013) respecto a la coherencia entre los saberes reflexivos y aquellos construidos desde la práctica. Los estudiantes entienden la contrastación teoría práctica como fundamental, pero no la encuentran en la formación. Desde nuestra experiencia docente podemos respaldar estas apreciaciones de los futuros profesores, ya que consideramos que este aspecto debería ser puesto en un lugar protagónico en los debates en torno a las políticas curriculares de la formación docente en nuestro país hacia la transformación en la Universidad de la Educación. En tal sentido, la voz de los estudiantes se presenta instituyente como pieza clave en la implementación de políticas educativas en la formación en educación, aspirando a una universidad cogobernada.

Bibliografía

- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- Creswell, J. W. (2011). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Boston: Pearson.
- García, C. (2009) La identidad docente: constantes y desafíos, en Investigación Educativa y Pedagógica. Sevilla
- Fortoul, B. et al. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En Ducoing, P. – Fortoul B. Procesos de formación 2002-2011. Vol. III. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE-ANUIES.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.%20un%20proyecto%20de%20transformacion%20educativa.htm#_ftn1
- Kvale, S. (2009). Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. California: Sage.
- Gatti, E. (2005a) La formación docente en un proyecto de transformación educativa. Versión abreviada y corregida para publicación de la ponencia presentada en Seminario Internacional Desafíos de la Formación Docente. (Mvdeo. Set./ 2005). Recuperado:
<http://www.debateducativo.edu.uy/aportes/La%20Formacion%20Docente%20en>
(consultado: 14/10/2011)
- Gatti, E (2005b) Aula Universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la educación superior. En: Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005) Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Montevideo Psicolibros.
- GÓMEZ, E.N. (2004) El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. Revista de Educación y Desarrollo, número 2, México. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/pdf/no_2/002_Red_Gomez.pdf
- Imbernón, F. (2002). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Madueño-Serrano, María L. (2014) La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.
- Martinis, P. (1998) “Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos”. Colección Papeles de Trabajo, FHCE-UdelaR.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (año) La identidad docente de los profesores universitarios competentes Chile DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Pimenta, G. S. et al (2012) Professor reflexivo USP
- Pimenta G., S. (1997). Formação de professores – saberes da docēncia e identidade do professor. En Nuances, Vol III, 5-14.
- Pimenta, S. G. (1995) “O estágio na formação de professores: unidade entre teoría e prática?” Depto. De Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo, n°94,p 58-73.
- Ruiz O., J. I. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, A., Asín, J. Y Boix, L (año) La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. Universidad de Barcelona.
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En Denzin, N. – Lincoln, Y. Las estrategias de investigación cualitativa. Vol. III. Barcelona: Gedisa.Vaillant, D. (2007): “La identidad docente. La importancia del profesorado”. I° Congreso

Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona.

Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, en Revista del currículum y formación del profesorado. (número, ciudad)

Vezub, Lea (2005): Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de la Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Buenos Aires.