

# ¿Cómo se enseña y se aprende a enseñar? Comunicación, subjetividades y saberes en la formación docente inicial en espacios escolares y no escolares.

Patricia A. Gabbarini, (*pgabbarini@gmail.com*)

Becaria Erasmus Mundus, Doctorado Full en Universitat De Barcelona. Prof. Asistente del área de Cs. de la Educación: Seminario Taller de Prácticas y Residencias. Universidad Nacional de Córdoba - Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación

Sergio R. Andrade (*asergio29@gmail.com*)

UNC, FFyH, ECE: Prof. Adjunto a cargo del Área Filosofía del Seminario Taller de Prácticas y Residencias; Coordinador General del Proyecto Filosofar con Niños, Córdoba, Argentina

Gabriela S. Domján (*gabydomjan@gmail.com*)

becaria erasmus mundus doctorado sandwich unc-valencia. UNC, FFyH, ECE: Prof. Asistente del área de Cs. de la Educación: Seminario Taller de Prácticas y Residencias

**Palabras clave:** subjetividad, comunicación, saberes, formación docente, espacios educativos

## Introducción

Esta presentación tiene por objeto compartir la formulación de un proyecto de investigación cuya preocupación surge al advertir una vacancia de líneas de investigación en nuestro país (Argentina) respecto a vínculos entre saberes que se construyen en espacios escolares y no escolares con intencionalidad formativa. Particularmente se reconoce la necesidad de relevar un conjunto de saberes y procesos de subjetivación no contemplados en los trayectos formativos de la enseñanza institucionalizada, poniendo en tensión los modos de relación, las figuras de autoridad, la relevancia de las voces y los decires que son recuperados al momento de compartir un saber en otros espacios sociales que educan y abrir el debate entre las relaciones del enseñar y educar y sus implicancias políticas, reconociendo que desde tales modos, se va dando forma a un sujeto, se lo construye. Avanzar en estos vínculos y volverlos significativos y a disposición de propuestas de formación docente inicial.

### *Saberes en la enseñanza de la enseñanza, procesos de subjetivación y de comunicación*

Las nuevas regulaciones de orden nacional y sus implicancias jurisdiccionales (Argentina-Córdoba) constituyen el marco de esta indagación. A partir de la nueva Ley Nacional de Educación N° 26026 (año: 2006) como marco regulador del Sistema, se elaboran los Diseños Curriculares para la formación Docente Inicial a ser implementados en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La presente investigación focaliza en los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria en la Jurisdicción Córdoba implementados en 2009 (en adelante DiCPEP). Al diseñar un plan de formación se realizan elecciones que no son exclusi-

vamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas, es decir políticas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, reconoce un campo de fuerzas y contradicciones y a la necesidad de interpelar los enfoques de formación en relación a nuevas construcciones identitarias para la docencia; conmueve desde los cimientos la estructura de los modos de comunicar; los conocimientos; los saberes necesarios y los procesos de subjetivación implicados. Asimismo, desde las reformulaciones que implican llevar adelante un diseño curricular en las prácticas que emprenden los sujetos en las instituciones, la definición de tales nuevas construcciones identitarias se tensionan en los tiempos y espacios de concreción de las mismas.

Los Diseños Curriculares plantean de modo explícito la referencia a espacios sociales más allá de la escuela que contemplen experiencias educativas en el contexto socio cultural-local: espacios comunitarios, organizaciones y espacios sociales que trabajan con la infancia. Desde un abordaje interinstitucional la lente de indagación focaliza en el Profesorado de Educación Primaria Jurisdiccional (dos ISFD y espacios sociales que educan asociados a los mismos), las posibles relaciones entre saberes puestos en juego en las fronteras entre lo escolar y no escolar, contemplando condiciones profesionales, prácticas educativas y de enseñanza en contextos diversos y sus formas de resolución en diferentes saberes circunscriptos al “trayecto del Campo de la Práctica Docente”. La nueva formulación de los DiCPEP contempla la ampliación del proceso formativo a 4 años (anteriormente la duración era de 3 años), incorporando como novedad el “trayecto del Campo de la Práctica” a lo largo de los 4 años.

Nuestras anticipaciones de sentido son las siguientes:

- Desde los DiCPEP la consideración acerca de los espacios sociales que educan más allá de la escuela se traduce en un reconocimiento de la alteridad, sin indagar e incorporar a los trayectos formativos las potencialidades de los saberes que se juegan en las prácticas de quienes forman (educan/enseñan) en esos espacios.
- Si bien en los ISFD se tematizan los saberes acerca de las prácticas de enseñanza también se producen saberes que no constituyen contenidos en las propuestas formativas -razonamiento práctico, conocimiento práctico, saberes de experiencia-. En tanto en los otros espacios que educan, se constituyen como los saberes que fundan la acción de los formadores.
- Los formadores de docentes ponen en juego en las prácticas de enseñanza no sólo saberes que provienen de conocimientos disciplinares, sino aquellos conocimientos que se derivan de situaciones prácticas antes vivenciadas en sus trayectos formativos y de práctica profesional. Mientras que quienes realizan prácticas formativas en los otros espacios que educan, no suelen considerarse en el rol de enseñantes ni que su tarea implique saberes relativos a procesos de enseñanza.
- Las prácticas y saberes de otros espacios que educan se han construido desde la oposición al sistema educativo, aun cuando sujetos y prácticas que se realizan en uno y otro espacio mantienen vínculos estrechos.
- El reconocimiento de la intencionalidad política como saber de la educación es considerado como núcleo de problematización en los espacios sociales fuera del sistema educativo, en tanto que en el sistema formal se niega o diluye tal intencionalidad si el formato y la estructura escolar tradicional queda incuestionado.
- Los procesos evaluativos imprimen un particular modo de relación comunicacional y de los procesos de subjetivación al interior de los espacios escolares, que difiere de los

modos de comunicar en los otros espacios sociales que educan.

### *Tarea de formación de formadores, tarea de investigación, reconstruir las propias trayectorias formativas*

El proyecto de investigación nos interpela de diversos modos y en diferentes dimensiones de nuestras trayectorias. Abordar los saberes que se producen en las instituciones formadoras de docentes nos obliga a reflexionar sobre las propuestas de enseñanza que realizamos, y antes en nuestros propios procesos formativos. ¿Qué saberes nos habitan, construimos, reconstruimos respecto a la enseñanza? ¿Y qué movimientos se producen respecto al momento de ponernos a enseñar a futuros enseñantes? Una cuestión que recuperamos de investigaciones que caminan por estos caminos que intentamos transitar es el reconocimiento de que los saberes acerca de la enseñanza no se reducen a saberes provistos por desarrollos teóricos disciplinares ni se agotan en la mera experiencia. “... adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos” (Contreras & Perez de Lara, 2010:45). Además debería reconocerse que no es lo mismo pensarse como docente que pensarse como formador de docentes. La enseñanza de la enseñanza (es decir enseñar a enseñar enseñando y aprender a enseñar enseñando) implicaría diversos planos de análisis y contenidos. Se trata de una práctica particular donde además de trabajar continuamente con el objeto de enseñanza, se requiere visibilizar y analizar los modos en que se lleva adelante tal propuesta de enseñanza – convirtiéndose la misma en objeto de enseñanza-.

Las prácticas que se ponen en juego a la hora de enseñar a enseñar tienen un carácter performativo respecto a los enseñantes que, de no hacerse explícitas, adquieren la forma de moldeamientos que insisten en la reproducción y el ubicar a los otros en un lugar instrumental. De no interrogarnos respecto a las constricciones que nos han configurado como sujetos, difícilmente podremos proponer otras formas de ser y de proceder respecto a la enseñanza. A este respecto recuperamos a Foucault cuando advierte: “*Indudablemente, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es necesario imaginar y construir lo que podríamos ser para deshacernos de esta suerte de “doble constricción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Para concluir, se podría decir que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea actualmente no es el intentar liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización vinculado a él; nos es necesario promover nuevas formas de subjetividad, rechazando el tipo de individualidad que se nos impuso durante siglos*”. (Foucault, 1982: 9-16).

Ahora bien, nuestra indagación se complejiza aún más si a todo lo señalado, se añade que nos importa estudiar los saberes de enseñanza que se construyen fuera de las instituciones formadoras, en otros espacios sociales que educan.

Observando ambos espacios encontramos situaciones paradójales. Quienes educan en organizaciones sociales no suelen considerarse en el rol de enseñantes, pero tienen muy presente la intencionalidad política de sus acciones -pensada en términos de transformación de la realidad social-; en tanto los docentes que trabajan en institutos de formación se reconocen como enseñantes, como transmisores de cultura y de saberes legitimados, a la vez que se oscurecen las certezas respecto al sentido político de su accionar. En tal sentido, más que inten-

tar una comparación entre los saberes en juego en las prácticas de enseñanza que se realizan en uno u otro espacio, la relevancia de tomar conocimiento de los saberes que se construyen en las mismas, se pretende reconciliar prácticas que se han ido definiendo por oposición.

### *Transmisión, evaluación y modos de comunicar*

Se asume que la comunicación es un proceso en el que diferentes prácticas, representaciones y asignación de sentidos colaboran en el interjuego de los agentes sociales a partir de intercambios que se suceden en el tiempo, constituyendo la red discursiva de una sociedad. Como señala Von Sprecher (2008) dicha red es concebida a diferentes niveles (macro, meso y micro) y “*está tejida por las prácticas productoras de sentido -que se manifiestan en discursos- de los agentes sociales (individuos, instituciones, empresas, etc.) que ocupan distintas posiciones en el espacio social general (en las clases sociales) y en los campos que forman parte del mismo*”. Estas posiciones determinan y ponen en juego capitales y poderes diferentes. Nos preguntamos acerca de cómo se construyen modos de comunicar y por ende su incidencia en los procesos de subjetivación, cómo son atendidos a partir de poner en tensión formas alternativas de compartir y producir saberes con intencionalidad formativa y sus particulares modos de resolución en ámbitos escolares y no escolares.

Es de interés destacar que las prácticas evaluativas han constituido para el sistema educativo un núcleo de problematización toda vez que se proponen reformas al sistema y por ende al sistema formador. Diversas investigaciones y abordajes respecto del tema advierten la necesidad de diferenciar dos funciones críticas de la evaluación, uno que atiende directamente a aspectos de “control” de los resultados esperados. Otro más amplio, involucra el seguimiento de los sentidos que se atribuyen al propio proceso de evaluación, que se construyen entre los sujetos implicados -sus modos de relación- y los objetos sujetos a evaluación. Es decir, los modos en que se configuran y elaboran los criterios situacionales (no siempre conscientes)- a los fines de resolver tanto aspectos de ajuste y reformulación del propio proceso, como el abordaje del objeto sometido a evaluación.

Los procesos evaluativos en un sentido amplio, se configuran en un analizador privilegiado a los fines de poner en tensión la idea de *transmisión* en los espacios escolarizados como un acto mecánico de control disciplinador. Se amplía la noción de “transmisión” como contacto con una herencia cultural y a la vez una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para *resignificar lo recibido*; núcleo de problematización central para quien se forma en la tarea de enseñar. Graciela Frigerio reconoce que la noción de transmisión estuvo relegada de la educación, dado que estuvo asociada a un esquema mecanicista, que tiende a ser superada en la actualidad desde otras perspectivas (Frigerio, 2004:11-35). Otra autora plantea como propio del proceso de transmisión el ofrecer tanto una herencia como la habilitación para transformarla, para resignificarla. Desde estos sentidos, el objetivo de la transmisión consistiría en una recreación constante del lazo social. (DIKER, 2004:223-230). Definiciones a considerar también en aquellos espacios que se definen por fuera de la escuela, cuáles son y cómo refieren a los procesos que vinculan la transmisión de contenidos y conocimientos particulares. Por ello nos interesa indagar acerca de los sujetos que enseñan en instituciones escolares y en organizaciones sociales, qué y cómo se enseña y se aprende a enseñar tomando como núcleo de indagación las relaciones entre comunicación, procesos de subjetivación y saberes múltiples.

Es necesario considerar la diversidad de los dos espacios mencionados, donde se producen experiencias y saberes singulares para así avanzar en la comprensión de los saberes

que se ponen a disposición acerca del qué y cómo se forman los sujetos que enseñan en tales espacios.

La implementación de la investigación desde el contraste entre los dos espacios formativos, configura una instancia propicia para poner en situación de debate algunas cuestiones sustantivas en la materia. Asimismo posibilita el análisis y discusión de perspectivas respecto de la docencia y el campo disciplinar de la didáctica, acordes a este tiempo histórico para proyectar algunos trazos que permitan delinear horizontes respecto de las propuestas para su formación.

## Perspectiva de indagación

El proyecto se aborda desde una perspectiva socio-antropológica, dado que se atenderá para su análisis tanto a una dimensión macro (prospectiva de política curricular), como micro (construcción de sentidos de los sujetos participantes en la investigación). Contempla diversos procedimientos de triangulación teórica y empírica, siendo los formadores copartícipes del proyecto. Se recuperan aportes de la investigación narrativa. Hogan (1988) señala elementos significativos que enmarcan la relación de investigación y la definen: la igualdad entre los participantes, la situación de atención mutua y los sentimientos de conexión. De allí que Claudinin y Connelly afirmen que la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua. Investigadores y practicantes cuentan historias sobre su relación en la investigación; historias referidas a la mejora en las propias disposiciones y capacidades.

Por lo tanto no se trata de investigar a determinados sujetos, sino que los sujetos involucrados sean parte activa del proyecto, interviniendo, reflexionando, construyendo un conocimiento intersubjetivo, partiendo del señalamiento de Paulo Freire: "*La intersubjetividad o la intercomunicación es la característica primordial del mundo cultural e histórico*" (Freire, 1973: 73). Se intentará deconstruir la perspectiva del actor: un universo de referencia compartido que subyace y articula el conjunto de las prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales. (Guber, 2004)

## Contribuciones esperadas

Los resultados de esta investigación aportarán a la construcción de categorías analíticas al interior del campo de conocimiento específico. Así también permitirá avanzar en considerar criterios para una lectura crítico-valorativa respecto de propuestas formativas vinculadas al campo de la práctica en orden a la implementación de los nuevos diseños curriculares. A partir de caracterizar las relaciones entre procesos comunicacionales, procesos de subjetivación y saberes en el marco de las relaciones interpersonales en ambos espacios de indagación: escolares y "no escolares" podrán visualizarse problemáticas de cada espacio, sin pretensiones de realizar un estudio comparativo, donde el contexto va definiendo modos de relación, valoraciones, saberes, en un intento de comprender los sentidos y las singularidades. Lo cual permitirá la apertura a diálogos entre comunidades de investigación preocupados por la problemática planteada.

## Referencias bibliográficas

Andrade, S. y Foglia, A. (2005), Pensando el orden escolar, en *Novedades educativas*, Año 17, n°

170, 30-33 Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Andrade S. (2005) Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar, *Childhood & philosophy*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005 [www.filoeduc.org/childphilo/n2/SergioAndrade.pdf](http://www.filoeduc.org/childphilo/n2/SergioAndrade.pdf)
- Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar?* 2a Ed. Madrid: Ed. Akal.
- (1997) La ilusión biográfica (Anexo I). En P. Bourdieu *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (74-83). Barcelona: Anagrama.
- Connelly et. al (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente* Nº 68 (24,2). Zaragoza, España: AUFOP.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata.
- Charlot, B. (2006). *La Relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Domjan, G. y Gabbarini, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Córdoba Argentina. Ed. Brujas.
- (2009, abril) La enseñanza del oficio de enseñar y los procesos evaluativos múltiples en el marco del trabajo de los docentes que acompañan a residentes. *II Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico-La Pampa.
- Gabbarini, P. (2013, julio) Reconstrucción de Sentidos en torno a nuestro Proceso Etnográfico. Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. *III Congreso Internacional de Etnografía y Educación (CIEYE 2013)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Foucault, M. (1982) *Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto*. trad. cast., Dialéctica, Buenos Aires, Año I, Nº 1 (junio de 1992) pp. 9-16.
- (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- (1996) *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Frigerio, G, Diker, G (Comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Paquay, L., et al. (coord.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México: FCE.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. FLACSO. Rosario, Ar-

gentina: Homo Sapiens Ed.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Van Manen, M. (Ed.). (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.

— (2003) *Investigación Educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea books.

Von Sprecher, R. (2008) Concepto de comunicación social, *Módulo de Comunicación II Digital*:<http://mdpi.files.wordpress.com/2008/11/concepto-de-comunicacion.pdf>

### *Corpus Documental*

- Ley Nacional de Educación N° 26026 (año: 2006).
- “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Primaria” (2008) Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2008) Dirección General de Educación Superior Ministerio de Educación. Córdoba. [http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/-Doc.curriculo\\_2009publicacion.pdf](http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/-Doc.curriculo_2009publicacion.pdf)