

PRÁCTICAS DE FORMACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL. EL NIVEL V DEL ÁREA DE LA PRAXIS EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNSL

Marcelo Vitarelli; mvitar@unsl.edu.ar
PROICO SECyT 419301- Facultad de Ciencias
Humanas. Univ. Nac. de San Luis

Presentación

El área de la Praxis ha sido pensada, desde su creación, como un eje vertebrador en la formación del profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, plan Ord. 020/99, que ha optado por realizar sus estudios en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Como “eje vertebrador” adquiere una relevancia singular al ser pensado como un espacio de formación basado en el contacto directo con la realidad que avanza en complejidad y profundidad a lo largo de la carrera elegida.

Su propia filosofía lo inscribe en una paradoja que intentaremos describir. Por una parte no es una asignatura, seminario o taller, que como dominio de aprendizajes específicos previstos en la currícula el alumno deba cursar y/o asistir a clases sino que, por el contrario, debe aquí integrar y aplicar conocimientos y aptitudes en vistas a alcanzar la realidad profesional elegida. Por la otra parte este espacio no debe dejar de lado su naturaleza de espacio de conocimientos y de enseñanza y aprendizaje en torno, en este caso particular, de la construcción de la identidad profesional del egresado. La Praxis como problemática se inscribe en un contexto histórico-social que dice relación a las múltiples manifestaciones en que se pueden entender las prácticas: docentes, investigativas y profesionales. Para ello requiere de un conocimiento acabado de la realidad educativa; de los procesos que la persona desarrolla en tanto sujeto de aprendizajes en diversos contextos y de la naturaleza organizacional y las diversas culturas y climas institucionales en donde se hacen efectivas las prácticas.

La Práctica Profesional que nos ocupa en esta oportunidad trabaja en relación con los múltiples niveles de contextualización en donde se insertan las prácticas, proponiendo formas de intervención institucional apropiadas a cada caso y generando, a partir de allí, un espacio de reflexión y producción de conocimientos en torno de la construcción de la identidad en cuestión.

Propuesta de formación

El nivel V del área de la Praxis de la licenciatura en ciencias de la educación denominada “Práctica profesional”¹, implica la inserción del futuro egresado en espacios institucionales

¹ Praxis V forma parte de la currícula obligatoria de quien accede a la formación de licenciado en ciencias de la educación. Este espacio curricular se encuentra en quinto año, es de carácter anual y tiene un crédito horario de 150 hs.

planteados como escenarios de acción laboral en relación al perfil profesional de formación alcanzado.

La práctica profesional aparece de la mano del desarrollo de las profesiones, en particular la profesión en ciencias de la educación, en los múltiples contextos en que puede ser pensada. La educación como hecho social inherente a un proyecto político, aparece en el centro de las intervenciones y análisis de la puesta en juego de las incumbencias profesionales, las aptitudes y las destrezas en contextos cambiantes con demandas específicas.

Este espacio está pensado como el lugar en donde se pueden realizar diagnósticos acerca del hecho educativo, análisis de escenarios de acción, prácticas de intervención pedagógica, reflexión sobre la propia práctica, construcción progresiva de la identidad profesional y debate acerca de la realidad del mundo laboral y la inserción futura.

Entre sus objetivos pretendemos:

- Trabajar en torno a la constitución y la problematización de la identidad profesional del licenciado en ciencias de la educación.
- Propiciar la participación efectiva de los alumnos en diferentes ámbitos de inserción profesional a través de pasantías, trabajos de campo, sistema de alternancia, etc.
- Posibilitar el estudio crítico de las prácticas y la elaboración de propuestas alternativas y/o de mejoramiento.

La práctica profesional del futuro licenciado se desarrolla en torno a tres ejes o dimensiones de índole complementaria:

1. *La dimensión del diagnóstico profesional y construcción de un perfil orientado a la futura inserción de prácticas.* En este momento se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y profesionales de la Praxis de un licenciado en ciencias de la educación. Se da lugar entonces a la recuperación del itinerario de formación realizado a partir de la construcción de una biografía educativa. Diversas entrevistas personales contribuyen a delinear el perfil de la futura identidad profesional y finalmente tienen lugar las visitas o toma de contacto con posibles espacios laborales.
2. *La dimensión institucional y de las prácticas laborales.* La inserción en un espacio institucional lleva a los practicantes a la elaboración de un proyecto de trabajo bajo la supervisión de un tutor especialista en el ámbito implicado. El mismo es refrendado por un contrato de trabajo provisional “ad honorem” en vistas a ingresar al futuro profesional en el lenguaje de las prácticas del mundo del trabajo, sus leyes y dinámicas operativas. Por otra parte, la coordinación de la Praxis monitorea las

prácticas reales efectuadas y desarrolla un grupo de reflexión en torno a la identidad profesional guiado por algunos ejes categoriales tales como: la relación teoría práctica; el binomio sujeto-institución; la tensión saber-poder y la emergencia de la vida cotidiana y sus múltiples niveles de implicancia.

3. *La dimensión de la construcción colectiva e individual de conocimientos profesionales.* Durante esta etapa tienen lugar las prácticas evaluativas formativas de la experiencia y a partir de ellas la construcción de conocimientos que se vehiculizan en un Informe final profesional de utilidad para la institución donde trabajaron los practicantes como ejercicio de profesionalización y para el espacio de la praxis como aporte a las prácticas de la enseñanza y del campo de acción de la pedagogía en el presente.

El espacio de Praxis V posibilita que los alumnos desarrollen prácticas acorde con sus perfiles construidos en áreas de trabajo interdisciplinario, en espacios formales y no formales de educación, en el campo del planeamiento, la evaluación y el asesoramiento pedagógico, en los análisis institucionales y las experiencias de intervención pedagógica, en la sistematización, la divulgación y la producción de conocimientos, en los niveles básicos y aplicados de la investigación en educación y en la formación de formadores, entre otros.

El abordaje epistemológico complejo de las prácticas

La problemática de la formación viene siendo abordada desde 1989 a nuestros días como objeto de trabajo a partir de la cual múltiples aristas han aparecido en el estudio de la misma². Por un lado la indagación acerca de los fundamentos epistemológicos ha originado numerosas discusiones, producciones de conocimiento y confrontación con el terreno del que trata³. De igual manera desde el análisis de las condiciones de posibilidad que hacen emerger prácticas en un tiempo histórico y un espacio local. Complementando la tarea reflexiva, distintos espacios de

² Dicha problemática ha traído aparejada la conformación de una comunidad investigativa y pedagógica que comienza a constituirse en 1989 en la Facultad de Ciencias Humanas teniendo como punto de encuentro el espacio del Proyecto de investigación SECyT-UNSL N° 4-1-8903 "La producción de conocimientos y la enseñanza de la filosofía en la Escuela Media", dirigido por la Prof. Violeta Guyot (1989-1992). Este espacio de conocimiento permitió ir revisando la propuesta de investigación que se viene desarrollando desde 1993 en el Proyecto de investigación consolidado SECyT-UNSL N° 4-1-9301 "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas", dirigido por la Prof. Violeta Guyot y cuyos sucesivos ajustes y reformulaciones propios del proceso de investigación nos vienen ocupando hasta el presente (1993 – 2006).

³ Los presupuesto epistemológicos han sido plasmados en la formulación de hipótesis, las cuales conducen al Proyecto de Investigación Consolidado SECyT-UNSL N° 4-1-9301 "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas" desde 1993 hasta el presente. La primera de ellas sostiene que "las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes", mientras que la segunda reza "el conocimiento de los fundamentos históricos y epistemológicos permite comprender, modificar y transmitir conocimientos disciplinarios de un modo no dogmático y promover el desarrollo y la creatividad de los sujetos que intervienen en la Práctica Docente". La práctica docente se constituyó desde entonces en una problemática de investigación emprendida desde el punto de vista epistemológico y fundamentada en la necesidad de configuración del fenómeno a estudiar conjuntamente con sus estrategias de abordaje.

prácticas nos han brindado, desde el trabajo en el terreno, la contrastación de hipótesis y la formulación de nuevas líneas de acción en el quehacer investigativo⁴ que iluminan el objeto de conocimiento y nos acercan comprender mejor el fenómeno en cada uno de sus componentes.

De lo antes dicho se desprende un camino recorrido o proceso investigativo que ha ido consolidando un espacio de pensamiento en torno de la formación y las prácticas educativas. El trabajo sobre las tendencias epistemológicas nos ha permitido distinguir posiciones y “contar con instrumentos muy poderosos para abordar los nuevos problemas que se van configurando, y pensar de otro modo la relación entre la historia de la educación, la epistemología y la teoría pedagógica, a partir de los acontecimientos que en todos los terrenos nos sorprenden al fin del milenio” (Guyot, 1998:19). De tal modo que las nuevas tendencias vienen siendo objeto de análisis y su impacto en las ciencias sociales constituye un particular campo de mirada singular en donde nos hemos introducido desde hace más de diez años a esta parte. La clave epistemológica contemporánea arrojó un caminar fructífero que desembocó en la consideración de las teorías de la subjetividad como componente nodal de la modernidad del pensamiento en donde el sujeto adquiere un nuevo papel y/o estatuto respecto del conocimiento. Este giro “copernicano” implicará para nosotros considerar una ciencia en donde la linealidad, la mirada unívoca y unidimensional, los procesos determinísticos y de reversibilidad, considerados pilares otrora, son cuestionados en su origen a partir de nuevas preguntas ya que el paradigma de la complejidad nos arroja a un nuevo desafío en donde el hombre, su relación con la naturaleza, la temporalidad y, en definitiva, la condición humana ya no pueden entenderse en los cánones clásicos de la ciencia que heredamos desde el siglo XVII (Vitarelli, 2004).

Así llegamos a las consideraciones del pensamiento complejo como “caja de herramientas” para poder abordar el presente en cada una de sus dimensiones y desafíos. El agenciamiento de instrumentos epistemológicos y de las teorías de la subjetividad nos permite abordar las prácticas educativas en su complejidad y dar cuenta entonces de las mediaciones que van desde el micro espacio del aula hasta el conjunto de regulaciones que atraviesan el sistema social en un tiempo histórico de una geografía singular. Las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad abonaron el terreno de análisis de la práctica docente, la cual ya no pudo ser explicada exclusivamente desde la perspectiva pedagógica, sino que ello nos exigió la construcción de un

⁴ Diversas experiencias de terreno llevadas adelante por nuestro Equipo de Investigación han permitido desde el ejercicio dialéctico de la relación teoría-práctica, diagnosticar, planificar, intervenir, evaluar y recrear el conocimiento en situaciones y espacios de formación en distintas provincias argentinas. En tal sentido se cuenta con: a) las prácticas de asesoramiento e investigación al Instituto Superior de Formación Docente “Fidela Amparán” de la ciudad de La Paz de la provincia de Mendoza, durante 1995 y 1996; b) La prácticas de formación en Investigación educativa sostenidas en el Instituto Superior de Profesorado de la ciudad de San Rafael, provincia de Mendoza, durante 1997; c) las prácticas de formación efectuadas en el marco del Programa de Actualización académica para profesores de profesorados (Circuito E) en la disciplina *Sociedad, sistema educativo e institución escolar*, curso N° 165 en la provincia de San Luis durante 1997 y 1998; d) el desarrollo del *Programa de Formación de Recursos Humanos en el área de Investigación Educativa*, para los profesores de profesorados en la provincia de Tierra del Fuego, durante el 2004; e) las numerosas intervenciones en planes de estudios, proyectos y programas de formación en niveles de grado y posgrado en universidades públicas y privadas de Argentina.

modelo intermedio que acuñamos como “modelo complejo de análisis” y que es objeto de múltiples consideraciones tanto para mirar la educación, como así también para pensar las prácticas investigativas y profesionales desde el punto de vista del estatuto particular que adquiere el conocimiento en la actualidad.

El pensamiento complejo

La aparición dentro del campo científico de lo no simplificado, de lo incierto, de lo confuso, caracteriza según Ilya Prigogine y Edgar Morin, el desarrollo de la ciencia del siglo XX. El mundo ordenado, seguro y evidente del paradigma cartesiano no sólo ya no existe sino que además nos ha demostrado su incapacidad para concebir la praxis social. Desde hace décadas se está viviendo una verdadera revolución que concierne a todo el paradigma de la ciencia occidental en el que las fallas, las fisuras, se multiplican. *“Lo que afecta a un paradigma, es decir, la clave de todo un sistema de pensamiento, afecta a la vez a la Ontología, a la Metodología, a la Epistemología, a la Lógica y en consecuencia, a la práctica, a la sociedad, a la política”* (Morin, 2002a:42). Una auténtica “metamorfosis de la ciencia” (Prigogine, 1990) se produce, en donde ya no tienen lugar la sustancia, la causalidad, el sujeto, el objeto, la identidad, como entidades cerradas en la ontología occidental. De tal modo que presenciamos ahora una epistemología del conocimiento en donde la imaginación, la creación, la iluminación, lo onírico, sentimental y romántico ya no contradicen los resultados cuantificables y la identificación de la racionalidad, sino que apoyan, explican, dan cuenta de las condiciones de producción y emergencia en que el pensamiento se hace visible, tangible, se oculta y permanece. Una “alianza de los saberes” (Prigogine,1990) que integra las diversas informaciones que las disciplinas nos proponen desde la esfera biológica y la esfera antro-po-social sin caer en reduccionismos.

A la luz de estos desarrollos recientes la educación aparece como un campo de saber que da cuenta de procesos complejos que apela a distintas disciplinas como así también a una “pluri-competencia” (Morin, 2002b) de quien investiga en este espacio. El sujeto de la educación, los procesos de apropiación del conocimiento, la vida de las instituciones educativas, los modos y sentidos de la formación aluden, todos ellos, a *“la constitución de un objeto simultáneamente inter-disciplinario, pluri-disciplinario y trans-disciplinario”* (Morin, 2002b:121) que asegura el intercambio, la cooperación y la pluri-competencia. En este contexto la educación puede ser entendida como un espacio en donde se asocian diferentes disciplinas en virtud de un proyecto común en el cual operen ya sea como técnicas especializadas que resuelven un problema, o bien, entren en interacción profunda para concebirlo. La educación necesita ahora ser pensada en sus condiciones de producción, en los múltiples contextos en los cuales emerge y se consolida, como así también es conveniente que en virtud de los desarrollos actuales sea abordada como un campo abierto y cerrado que supera y conserva a la vez.

El espacio educativo es parte entonces de un complejo proceso social que intenta dar cuenta y está atravesado por una multiplicidad de escenarios, operaciones, relaciones subjetivas, etc. (Guyot et al, 1992:13-21). La educación en tanto que práctica social, es en quien las otras prácticas *“construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo”* (Cullen, 2004:14). La educación se erige entonces en lo público por supremacía, en donde se ponen de manifiesto las diversas articulaciones que un Estado lleva adelante en el interjuego con las fuerzas sociales. De tal modo que la educación, la escuela y la formación trabajan con un conocimiento que no les es propio en el sentido de privacidad, sino que muy por el contrario su destino es el de la socialización. Un conocimiento que en tanto proceso remite a formas de producción, circulación y apropiación de saberes que son legitimados socialmente en virtud de su pertenencia a la esfera de lo público.

Consideraciones finales

El espacio de la praxis V constitutivo del eje de la praxis en la formación del pedagogo en la Facultad de Ciencias Humanas, aparece como una instancia de innovación de muy corta data; durante el 2004 se implementó en un cuatrimestre y en los ciclos lectivos 2005 y 2006 se instituyó de carácter anual, de modo que aún no se encuentran grandes conclusiones a la hora de ser pensado en cuanto a su impacto y funcionamiento.

Si podemos decir que los alumnos –de quinto de la licenciatura en ciencias de la educación– se acercan a este espacio en general desmotivados y con grandes interrogantes acerca del campo ocupacional y la inserción en el universo del trabajo profesional. Este espacio desde hace ya dos años ha venido recuperando en las sucesivas cohortes una imagen objetivo sobre la profesión del pedagogo, poco reconocida por el entorno social y no siempre defendida por los mismo pedagogos que tradicionalmente se han hecho cargo del aula de formación pero no de una praxis alternativa a lo ya existente.

Es por ello que cuando el alumno –cuasi profesional– ingresa a este ámbito, trae consigo un conjunto de demandas y expectativas, algunas de ellas no cumplidas a lo largo de la carrera de formación universitaria y otras no clarificadas en la especificidad de roles sociales a cumplir. En general decimos que los alumnos se ubican con facilidad y comodidad en situaciones áulicas y de las instituciones educativas, pero que escasamente se ven o representan fuera de ella.

Esta situación descripta ha motivado el hacer pie en prácticas que van desde los ámbitos no formales, pasando por las políticas educativas ministeriales, hasta llegar al gabinete de capacitación empresarial, donde los futuros pedagogos se desafían a ellos mismos frente a los roles clásicamente aprendidos y sostenidos por el entorno.

Quienes hemos desarrollado prácticas pedagógicas no exclusivamente áulicas, y hoy sostenemos este espacio formativo-reflexivo, estamos convencidos de la importancia que tiene para un futuro licenciado la apertura a un universo educativo diversificado, pluricompetente y de

alta complejidad social como el que nos toca vivir en nuestros días. De allí que el espacio de la praxis V aparezca entonces como desafiante, angustiante y motivante en palabras de los mismos alumnos. Creemos que recién estamos iniciando la tarea, que estamos sentando las bases, de una manera silenciosa y paulatina, para la consolidación de una investigación educativa a futuro que se cuestione acerca del ser y el hacer de un licenciado en ciencias de la educación en el contexto contemporáneo.

BIBLIOGRAFIA

- CULLEN, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós, Buenos Aires,.
- GUYOT, V. (1998). "Historia de la educación, epistemología y teoría pedagógica". En: *Revista Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas*, Año 1, Nº 1, diciembre, Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL, Argentina.
- GUYOT et al (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Lugar editorial, Buenos Aires.
- MORIN, E. (2002a). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa editorial. Madrid.
- MORIN, E. (2002b). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión ediciones, Buenos Aires.
- PRIGOGINE-STENGERS (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza Universidad, Madrid.
- VITARELLI, M. (2004.). "Educación y subjetividad. La idea de progreso como legado de los tiempos modernos". En: Guyot, comp. *Educación, cultura y subjetividad, Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, Año 9, Nº 35-36, mayo-agosto, Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL, Argentina.