



Cartilla Integradora 1° Cuatrimestre

Práctica Docente I: Contexto, Comunidad y Escuela

Profesorado de Educación Secundaria en Geografía

1° año 2° División - Turno Noche

Profesora Romina Perez



INSTITUTO SUPERIOR DEL
PROFESORADO DE SALTA N° 6005
Av. ENTRE RÍOS N° 1851 -SALTA- TEL. 4317481

PERÍODO LECTIVO
2020

CARRERA	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía		
ESPACIO CURRICULAR	Año	Régimen	Hs. Cátedra
<u>PRÁCTICA DOCENTE I: Contexto, comunidad y escuela.</u>	1° 2ª T. N.	Anual	3 hs Anuales
DOCENTE: Prof. Pérez, Romina de las Mercedes Prof. López, Viviana Edith Prof. Lazarte Noelia			

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Prácticas Docente I: Contextos y Prácticas Educativas, es concebido como un intersticio donde el profesor -en formación o en servicio- pueda tomar conciencia de sí mismo, y de su labor como formador y donde los estudiantes encuentren el nexo para entender como las diferentes dimensiones que rodean a la institución le otorgan forma y sentido, siendo el medio social, uno de los factores con más influencia en la realidad educativa.

La modalidad de taller nos permite brindarles a los estudiantes las herramientas para comprender la complejidad de la propia práctica y de las instituciones educativas e interpretarlas no como un elemento aislado, sino más bien en el marco de la situación social, cultural, política, entre otras que la constituyen y la hacen única, esto a partir de una aproximación de estudio y análisis a la realidad educativa en su contexto.

Desde la asignatura se pretende que los estudiantes puedan conocer y caracterizar el campo de prácticas docentes, entendiendo las mismas a partir de la relación, entre Contexto- Comunidad-y-Escuela, como un proceso amplio y complejo que excede el escenario áulico y se encuentra determinado por múltiples variables.

OBJETIVOS

- Aproximarse a una lectura crítica sobre la complejidad del contexto actual desde las diferentes dimensiones que lo constituyen, dando cuenta de sus características y problemáticas presentes
- Analizar las relaciones escuela-comunidad y contexto mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas de indagación, que posibiliten identificar y reflexionar críticamente las diversas tramas que cobran sentido en los nuevos espacios socio-educativos.

- Comprender la complejidad de la trama institucional educativa que enmarca las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones.
- Desarrollar un trabajo de campo el cual requiera recoger información, sistematizarla y analizarla para su posterior comunicación

CONTENIDOS	MESES
<p>EJE I: Práctica Docente Contexto, comunidad y escuela. Diferentes dimensiones, características y problemáticas presentes. La comunidad educativa. Diversidad de actores en el nivel secundario. La práctica docente como práctica social históricamente situada. Dimensiones de la práctica docente.</p> <p>Eje II: Taller Métodos y técnicas de recolección de información. Técnicas de recolección de la información: observación, encuesta, entrevista y análisis de documentos. Tipos de registros de la información. Descriptores para la recolección de la información sobre el contexto, entorno e institución educativa. Procesamiento, análisis e interpretación de la información.</p> <p>Eje III: Taller de Instituciones Educativas Institución: conceptualizaciones. La escuela como institución. Análisis institucional: Instituido e instituyente, institucionalización, historia, estilo, novela, identidad, matriz, temporalidad y dinámica institucional: modalidad progresiva y regresiva. La complejidad del análisis institucional: dimensiones institucionales. La cultura institucional imaginario institucional. Tipos de culturas institucionales.</p>	<p>Abril-Mayo</p> <p>Octubre-Noviembre</p> <p>Mayo - Junio</p> <p>Agosto - Septiembre</p>

ESTRATEGIAS METODOLOGÍCAS

Esta propuesta metodológica se enmarca en una dinámica de trabajo que considera de suma importancia y valor formativo a los aprendizajes significativos y relacionales de los estudiantes. Así, los contenidos se desarrollarán mediante diversas estrategias pedagógicas - didácticas a fin de facilitar su comprensión y el desarrollo en los alumnos de habilidades lectoras, analíticas y discursivas haciendo fuerte hincapié en la reflexión de los materiales teóricos que se trabajen en el espacio curricular.

La dinámica de trabajo incluirá la discusión de los contenidos con los alumnos en los horarios de clase, la puesta en marcha de análisis de situaciones concretas a partir del marco conceptual que adquirirán por el trabajo reflexivo sobre el material bibliográfico.

Así, la propuesta está orientada a generar espacios de interacción entre alumnos y docente y entre los mismos alumnos, siendo el debate y la reflexión, sobre el contenido, las acciones que posibilitaran el encuentro de puntos de vista, la participación, el disenso, la coevaluación y el desarrollo o afianzamiento de destrezas y habilidades en el manejo de textos, la escritura y la oralidad.

El cursado del taller promueve la realización de un trabajo de campo, que debe ser entendido como un primer acercamiento a la institución educativa, poniendo énfasis en el contexto y la dinámica relación entre ambas. El trabajo de campo no sólo implica una etapa de evaluación sino que constituye una oportunidad de realización y reflexión de la práctica docente.

EVALUACION

En lo que refiere a la producción escrita, se espera que los estudiantes del profesorado de Educación Secundaria en Geografía puedan elaborar trabajos de integración de conceptos, donde se evaluará el *nivel de elaboración de los mismos* y la construcción significativa de ideas relacionadas a los marcos teóricos pero a su vez aplicadas a momentos específicos de análisis y reflexión sobre las prácticas y el sistema educativo argentino en la actualidad. Para ello toma relevancia la capacidad de producir un *discurso coherente* tanto a nivel de ideas como así también en la redacción.

En cuanto a la *producción oral*, se espera que las defensas y debates que se promoverán en los horarios de clases evidencien un *preciso y necesario manejo conceptual, claridad y coherencia en el discurso*, a la luz de las ideas y los aportes que brindan los distintos teóricos con los que se trabaja. De esta manera, se privilegiarán momentos de discusión en pequeños grupos y con el grupo clase donde se movilizará y potenciará el intercambio de ideas entre el docente y los estudiantes, entre pares, generando de esta manera una *participación activa*.

Condiciones para regularizar:

- ❖ 70% de asistencia a clases teóricas y prácticas.
- ❖ 80% de trabajos prácticos aprobados.
- ❖ 100% de parciales aprobados, con nota mínima de 6 (seis) puntos en una escala del 1(uno) al 10(diez). Con su respectivo recuperatorio.
- ❖ Aprobación del informe de trabajo de campo con nota mínima 6 (seis) puntos en una escala del 1(uno) al 10(diez).

Condiciones para Promocionar:

- ❖ 80% de asistencia a clases teóricas y prácticas.
- ❖ 90% de trabajos prácticos aprobados.
- ❖ 100% de parciales aprobados, con nota mínima de 7 (siete) puntos en una escala del 1(uno) al 10(diez). Con su respectivo recuperatorio.
- ❖ Aprobación del informe de trabajo de campo con nota mínima 7 (siete) puntos en una escala del 1(uno) al 10(diez).

Condiciones para rendir /finalizar la Asignatura de alumnos regulares:

Aquéllos estudiantes que hubiesen cumplido con los requisitos y criterios de regularización de la asignatura, para la finalización de la misma deberán:

- Inscribirse para rendir la asignatura
- Presentarse en mesa de examen con **programa, DNI y Libreta de Estudios Terciarios e informe de trabajo de campo.**
- Aprobación del examen final, oral o escrito según determine la mesa examinadora, con nota 4 (cuatro) o superior.

Condiciones para Alumnos Libres:

El taller Práctica Docente I: no posee la condición de alumnos libres.

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Material bibliográfico
- Editoriales
- Espacios Web
- Libros
- Recortes de periódicos
- Multimedia: Proyección de films y documentales.

BIBLIOGRAFÍA:

BIBLIOGRAFÍA Eje I:

- **Arenivar Padilla, José (Coomp.) (1992).** "El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones de trabajo docente", en *Primer concurso de narrativa breve sobre el tema La vida en /a escuela. Obra premiada.* vol. 1, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 11~15.
- **Crespillo Álvarez Eduardo (2010)** "La escuela como institución educativa" Rev. Pedagogía Magna N° 5.
- **Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001).** ¿ Dónde está la escuela. *Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- **Ficha "Relación Escuela – Comunidad"** Convenio INET – FeDIAP 2013
- **Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001).** Cap. I en: "La escuela como máquina de educar". Ed. Paidós–Buenos Aires–2001.
- **Davini, M. C. (2015)** "Acerca de las Prácticas Docentes y su Formación" Ministerio de Educación de la Nación.
- **Fierro, C., Fortoul, B. y Lesvia R. (1999).** Transformando la práctica docente. una propuesta basada en la investigación-acción. México: Ppaidós.

BIBLIOGRAFÍA Eje II:

- **Hernández Sampieri R; Fernández-Collado y Baptista L. (2006).** "Metodología de la investigación". Mexico.
- **Marradi, Archenti y Piovani (2007)** "Metodología de las Ciencias Sociales" Edit. Emece. Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA Eje III:

- **Fernández Lidia.** Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Páginas 17 a 82. Editorial Paidós.
- **Ruiz, Guillermo.** Gestión Institucional: conceptos introductorios. Páginas 1 a 4. Editorial Paidós
- **Frigerio Graciela, Poggi Margarita Y Tiramonti Guillermina.** De cara y ceca. Páginas 1 a 11. Troquel Educación, Serie FLACSO, Buenos Aires, 1994. Capitulo II.
- **Lucia Garay.** Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Páginas 1 a 26.
- **Butelman Ida.** Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Introducción. Páginas 9 a 11. Editorial Paidós.
- **Souto Marta.** Cap 3: Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. Páginas 77 a 86. Editorial Paidós.
- **Araya Umaña, Sandra.** Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de ciencias sociales 127.

Esta propuesta tiene el carácter de provisoria y se ira modificando de acuerdo a las situaciones que se produzcan en el desarrollo del espacio curricular.

Salta, 29 de marzo de 2019

Prof. Pérez, Romina de las M.
Prof. En Cs de la Educ.

Prof. López, Viviana Edith
Prof. En Cs de la Educ.

Prof. Lazarte Noelia
Prof. En Cs de la Educ.

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

María Cristina Davini

*Área de Desarrollo Curricular
Dirección Nacional de Formación e Investigación
Instituto Nacional de Formación Docente*



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Índice

Presentación	3
Capítulo 1: Consideraciones teóricas acerca de la formación en las prácticas docentes.....	4
1. Breve recorrido por los diferentes enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente.....	5
2. Los aportes de la Didáctica a la práctica docente	7
3. La centralidad de la enseñanza	9
4. La formación docente inicial, ¿es una “empresa de bajo impacto”?	10
5. Los contenidos del Campo de la Práctica	12
6. La formación en las prácticas como proceso social y guiado	14
7. El proceso de formación en las prácticas como acción gradual, programada y evaluada	16
Capítulo 2: Criterios pedagógicos para la formación en el Campo de la Práctica....	18
1. Reconceptualizando la noción de práctica docente.....	18
2. Sistematizando criterios pedagógicos para la formación en las prácticas	21
• Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales	21
• Trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes	22
• Reflexionar sobre el papel de las rutinas en las prácticas.....	23
• Favorecer siempre el pensamiento en la acción	24
• Integrar lo individual y lo grupal	24
• Contribuir a la modelización de las prácticas y la “buena receta”	25
• Apoyar el conocimiento del diseño curricular y las capacidades para gestionar la clase.....	26
• Poner en práctica la evaluación continua.....	27
• Aprender el significado y función social de la profesión	27
Capítulo 3: Construyendo programas y estrategias de formación para y en las prácticas.....	29
1. Modalidades de enseñanza y acción docente	29
2. La programación de la enseñanza en el Campo de la Práctica: dispositivos y estrategias	30
• Estudio de casos reales o prefigurados	31
• Trabajos de campo	32
• Seminarios	33
• Pasantías	33
• Reuniones de información y debate.....	34
• Supervisión capacitante.....	34
• Demostración crítica	35
• Enseñanza entre pares.....	35
• Talleres.....	36
• Ateneos	36
3. Gradualidad de las estrategias.....	37
4. Acerca del rol docente tutorial.....	37
5. La evaluación en las prácticas docentes	38
A modo de cierre	41
Bibliografía.....	42

Presentación

El presente documento fue elaborado con la intención de apoyar el desarrollo del Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente, y con el propósito de ofrecer algunos aportes y reflexiones destinados a los profesores responsables de este campo, a lo largo de los cuatro años de enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente.

La tarea que les compete no es fácil, por la complejidad de las prácticas y de los distintos contextos escolares, así como por la necesidad de interactuar con distintos actores en el curso de las actividades formativas. Pero además, porque muchas veces, por su propia historia y formación, estos profesores han estado más habituados a la enseñanza en el escenario de las aulas del Instituto. Sin embargo, la lógica y el proceso pedagógico de la formación en las prácticas es sustantivamente diverso porque requiere la articulación de acciones formativas en dos escenarios: la propia institución formadora y las escuelas asociadas del nivel o modalidad en el cual se van a desempeñar los egresados.

Mucho se ha escrito sobre las prácticas docentes y mucho se ha valorizado, al menos en forma discursiva, su papel significativo para la formación. Las contribuciones han sido amplias y los enfoques, variados. A pesar de ello, pareciera que aún existe baja integración de perspectivas o, si se prefiere, que aún permanecen algunas zonas que requieren ser revisadas y clarificadas, en particular para la formación inicial de nuevos profesores.

A lo largo de estas páginas trataremos de analizar algunas cuestiones centrales tales como: ¿Qué funciones puede cumplir la formación en el Campo de las Prácticas Profesionales? ¿Qué características reúne la formación en las prácticas docentes en contextos escolares situados? ¿Qué deberían aprender y qué capacidades podrían adquirir los estudiantes a lo largo de este campo? ¿Cuáles serían los criterios pedagógicos para guiar y enseñar en este proceso? ¿Cuál es el rol y cuáles las tareas de los profesores de Prácticas? ¿Cómo generar ambientes para promover los aprendizajes? ¿Cuáles pueden ser las estrategias de enseñanza apropiadas en distintas etapas de la carrera? ¿Cómo valorar y evaluar los logros y dificultades a lo largo del proceso?

En síntesis, buscaremos analizar éstas y otras cuestiones así como avanzar sistematizando criterios y estrategias pedagógicas que orienten el proceso, considerando la lógica particular de la formación en y para las prácticas docentes.

Capítulo 1: Consideraciones teóricas acerca de la formación en las prácticas docentes

En la actualidad existe una general aceptación acerca de que el proceso de formación de los docentes –y en general de la formación de todos los profesionales– está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en prácticas situadas. Todas las personas, así como todas las recomendaciones de la literatura especializada, acordarían con esto y aún restarían valor educativo a situaciones que no propicien el avance en el desarrollo de capacidades y actitudes en los contextos reales de la acción. Asimismo, los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de formación en las prácticas a lo largo de toda la carrera, como trayecto educativo progresivo, destinados al desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales.

Sin embargo, este acuerdo no alcanza el mismo grado de claridad o transparencia cuando nos aproximamos al foco de estas cuestiones y a cómo desarrollarlas. La cuestión es importante porque sabemos que no basta con incluir unidades curriculares del Campo de la Práctica a lo largo de la formación, si se implementan como se hacía históricamente o si hay confusión acerca del enfoque a adoptar.

En Pedagogía y en Didáctica, y por ende en los enfoques de las prácticas docentes, estamos ya habituados a que las distintas posiciones se presenten de modo radical y excluyente. A lo largo del tiempo, se asumen posiciones, tanto en discursos como en prácticas, como verdades absolutas y contrarias a las anteriores, para luego abordar otra nueva posición, que se centra en la negación de lo previo. En muchos ámbitos, se habla de “modas pedagógicas” para narrar estos procesos. El reconocido filósofo brasileño Dermeval Saviani (1983) en referencia a estas tensiones o polaridades que se establecen en educación utiliza la expresión “la curvatura de la vara”, aludiendo a la vara flexible que se tensa para un lado y luego para el lado contrario, con escasa o nula integración de las posiciones anteriores, aunque sea en sus aspectos más productivos. Con esta expresión busca cuestionar la tendencia a oponer miradas contrapuestas, para proponer análisis más integradores.

En este capítulo buscaremos sintetizar la incidencia de diversos enfoques teóricos en la concepción de cómo se forma a los docentes en la práctica profesional. Es difícil separar estos enfoques de la propia evolución histórica de la Didáctica, así como de los discursos políticos sobre el papel social y cultural de la escuela.

No nos dedicaremos a argumentar a favor o en contra de un enfoque, sino que apuntaremos a reflexionar críticamente sobre el impacto, los aportes y los límites que han dejado entre nosotros. De este modo, trataremos de evitar que los enfoques se instalen como modas pedagógicas polarizadas, o que lo hagan sólo como discursos pedagógicos y no como prácticas renovadas, efectivas y eficaces. En otros términos, de lo que se trata es de tener presente que cada enfoque atiende a determinados problemas y responde a ciertas intenciones particulares.

1. Breve recorrido por los diferentes enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente

Identificaremos en primer lugar el enfoque clásico, de larga trayectoria en el campo educativo, que entiende a las prácticas docentes como *campo de aplicación* de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Aunque con sus diferencias, aquí se reúnen tanto la tradición del normalismo, como la académica y la tecnicista (Davini, 1995).

Este enfoque se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993) y es solidario con el desarrollo del sistema escolar. Se propuso formar a los estudiantes en las prácticas a través de la *aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas*. Los conocimientos que se administraban en la formación eran los básicos para enseñar, tales como los relativos a la comprensión de los niños, de acuerdo al desarrollo teórico de la época.

Cabe destacar que, de este modo, se formó por entonces una legión de maestros que, junto al sostenido desarrollo del sistema escolar, consiguió alfabetizar e incluir en la cultura a prácticamente todos los alumnos, a lo largo y a lo ancho del país. Los maestros gozaron, así, de un gran reconocimiento social, y cumplieron un importante objetivo de inclusión de niños y jóvenes a la ciudadanía, la vida social y cultural, y la incorporación al mundo del trabajo.

Con el correr de los años, el conocimiento se fue ampliando y complejizando. A comienzos del siglo XX, fue avanzando la *tradición académica*, que atribuyó cada vez más peso a las disciplinas y la investigación científica. El mayor embate de esta tradición académica estuvo dirigido a cuestionar la formación pedagógica y metodológica, considerada trivial y sin rigor científico. Sólo bastaba el sentido común para aplicar los preceptos de las “ciencias serias”. La regla general era que cuanto más se aproximara uno a las ciencias básicas, más alto resultaba ser su status académico. En el país, este enfoque tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario¹.

En otros términos, se fue abandonando el énfasis en los métodos, pero lo que no cambió fue la concepción de las prácticas ya no como *campo de aplicación de los métodos sino como campo para la transmisión de las disciplinas*. Del mismo modo, las prácticas en la formación docente inicial se mantuvieron en el último tramo de los estudios.

Ya en las décadas de los ´60 y ´70 logró gran impulso la tradición *tecnicista*, de base neoconductista, que inundó la literatura pedagógica y las instituciones formadoras. La formación en las prácticas docentes mantuvo el status *de campo de aplicación* al final de la carrera, pero agregando y desarrollando una batería de técnicas instrumentales, tales como la planificación de objetivos operacionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes entendida como medición². La enseñanza resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizadas. Los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor, con la incorporación de una gran cantidad de técnicas para la acción.

¹ A nivel internacional, y en particular en América Latina, esta posición fue impulsada por Flexner, consultor en la educación universitaria, en la primera mitad del siglo XX, orientando por décadas dicha formación en casi todas las especialidades.

² Una importante crítica y análisis de este enfoque puede encontrarse en Gimeno Sacristán (1982).

A modo de síntesis, puede decirse que, si bien fueron cambiando tradiciones, no fue abandonada *la concepción de la formación en las prácticas como campo de aplicación*, sea de los métodos, sea de las disciplinas, sea de las técnicas.

El punto de quiebre o inflexión se produce a finales de los ´70 y en los ´80. En gran medida, esta tensión se vincula con la crisis de la Didáctica, tal como se había desarrollado hasta el momento, y al peso de la literatura sociopolítica³, en franca crítica a la lógica burocrática de los sistemas escolares. En términos del pensamiento didáctico, se soslayó el debate sobre los métodos para la enseñanza en la diversidad de las escuelas, avanzando en la visión de configuraciones didácticas cambiantes o de construcción metodológica (Feldman, 2010; Steiman, 2004; Edelstein, 1996). En términos de la producción sociopolítica se planteó destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de los docentes, la comprensión de la complejidad de la enseñanza en sus distintos y amplios niveles de concreción, así como la autonomía profesional del profesor (Contreras Domingo, 1997; Gimeno Sacristán, 1988).

A partir de entonces y hasta hoy, en cuanto al papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan. Los enfoques de las prácticas docentes se han multiplicado, generando un abanico de concepciones alternativas con baja integración entre sí. En muchos casos, no queda suficientemente claro si las prácticas docentes que se propone desarrollar se centran en la formación inicial o en la formación continua.

Este enfoque enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Eisner, 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975; Schwab, 1973)⁴. Los exponentes de este movimiento coinciden en las siguientes cuestiones:

- La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo.
- La importancia de los intercambios situados entre los sujetos.
- El papel del docente como constructor de la experiencia.
- La diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas.
- El papel de la reflexión sobre las prácticas.
- La dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

Como otra vertiente a partir de las anteriores, se ha desarrollado el enfoque del docente como investigador y de la práctica docente como ámbito de investigación. Se enfatiza el lugar del docente como investigador en el aula, incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, de los contenidos y de los aspectos técnicos de la profesión⁵.

En los últimos tiempos se ha ido construyendo otra vertiente con una concepción “naturalista” de las prácticas según la cual la escuela y las aulas son ámbitos para

³ Entre las más difundidas contribuciones, pueden consultarse obras de Giroux (1992a, 1992b, 1990), Apple (1996a, 1996b, 1987, 1986), Kemmis (1988), etc.

⁴ En cierto sentido, muchas de estas contribuciones hacen raíz con la obra de John Dewey y de los muchos movimientos de la pedagogía de la Escuela Activa.

⁵ La vertiente reconoce orígenes en las propuestas de Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988), entre otros.

describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998). La base del proceso es la observación, el registro y la narración de situaciones. Se espera una posterior reflexión personal sobre ellas, aunque no siempre se integra con marcos conceptuales y metodológicos sólidos.

Si bien estos nuevos aportes son relevantes, cabría reflexionar sobre su contribución y sus límites para la formación inicial, siendo que los estudiantes aún están en formación, construyendo y aprendiendo de las prácticas. Por otro lado, también se identifica como limitación de estos aportes la poca relevancia que le otorgan, en particular en la formación inicial, a la guía del profesor, a los modelos de buenas prácticas o a la modelización del rol docente⁶.

En paralelo a estos nuevos enfoques, la tradición académica se revitalizó con una nueva vertiente en la literatura educacional que tiene efectos en las prácticas de formación. Es la de la “*trasposición didáctica*”⁷ según la cual la enseñanza se define a partir de parámetros derivados del contenido a enseñar, entendido como variable central del proceso. En las prácticas, este enfoque apoyó el énfasis dado a las didácticas específicas, con escasa –o a veces nula– atención al aporte a la enseñanza que hace la didáctica general.

Revisando este breve recorrido y estos distintos enfoques y discursos pedagógicos, cabe retomar la metáfora de la curvatura de la vara. ¿Qué impactos, aportes y límites presentan estos enfoques para la formación en las prácticas docentes? ¿En qué condiciones y medida pueden orientar la formación inicial? ¿Hasta dónde es productivo tensionar la vara de un extremo al otro, sin integración ni equilibrio? ¿Qué valor se le puede asignar a la influencia de las buenas prácticas de los maestros orientadores y de los profesores de prácticas en la formación inicial?

2. Los aportes de la Didáctica a la práctica docente

Los enfoques de las prácticas docentes como *campo de aplicación* de métodos, contenidos y procedimientos técnicos considerados como universales para todos y en cualquier situación por su base científica, se sustenta en una epistemología de la práctica derivada del positivismo denominada *racionalidad técnica*. Ella supone que los problemas y decisiones vinculados con las prácticas son meramente instrumentales y que se resuelven por la aplicación sistemática de contenidos y procedimientos basados en la investigación (Schön, 1992). La lógica subyacente a este enfoque estriba en concebir a los sujetos como una tabla rasa en la que se inscriben los contenidos científicos de la enseñanza y a la práctica docente como el ejercicio neutral, objetivo y homogéneo en el que se pueden aplicar comportamientos metódicos estandarizados para obtener resultados medibles y controlables.

Tal como se desarrolló en el apartado anterior, este enfoque fue predominante durante mucho tiempo y, en particular, durante la década del '70, momento en el que se expandió el tecnicismo de base conductista. Las críticas que problematizaron esta corriente, instalaron una oposición a toda intervención didáctica, destacando tanto la indeterminación de las prácticas en los contextos particulares y la importancia de los diferentes contextos culturales, como la necesidad de fortalecer la visión crítica de los docentes y la autonomía en las decisiones que adopten, basados en valores e

⁶ Con el término “modelización” aludimos al papel formativo explícito e implícito del acompañamiento de quienes pueden enseñar bien, dando un marco de referencia sólido para los estudiantes.

⁷ El concepto se difundió a partir de la producción de Yves Chevallard (1985).

intenciones educativas (Eisner, 1998; Contreras Domingo, 1997; Gimeno Sacristán, 1978; Schwab, 1973). También fue destacada la cuestión de la investigación docente y de la investigación-acción, particularmente en la tradición anglosajona, para el desarrollo del currículo (Carr y Kemmis, 1988).

Este debate crítico fue imprescindible y altamente productivo, renovando las concepciones educativas y los enfoques de las prácticas docentes –mencionados en el apartado anterior–, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Se rescató la diversidad y complejidad de los contextos escolares y de los sujetos particulares de la enseñanza, enfatizando que las clases constituyen configuraciones cambiantes (Feldman, 2010) y que, por esto, requieren del docente la organización de configuraciones didácticas particulares (Steiman, 2004; Edelstein, 1995). Ello llevó, asimismo, a integrar aportes de las ciencias sociales y de los estudios de la complejidad de las dinámicas subjetivas para la comprensión de las prácticas, superando así la visión meramente instrumental de la acción docente (Meirieu, 1998; Souto, 1993).

La alta valoración de estas contribuciones generó la visión de la ausencia de un cuerpo estructurado de conocimientos y de normas generales de acción, por lo cual “se decretó”, en forma implícita, el fin de la Didáctica, muchas veces considerada como resabio del tecnicismo o como disciplina incapaz de abordar lo complejo.

Pero sostener esta visión a ultranza plantea nuevos y serios problemas. Implicaría confiar la enseñanza a una suerte de “providencialismo” en el que algunos docentes más reflexivos, más formados y más críticos podrían hacer avanzar a la enseñanza, mientras que otros presentarían mayores dificultades para lograrlo. En el mejor de los casos, esto haría imposible distinguir la acción didáctica –como práctica sistemática y social– de la producción artística individual. La cuestión parece bastante riesgosa para la educación en el marco de sistemas educativos masivos, si se consideran los efectos sociales y políticos de la enseñanza en las escuelas que requiere *garantizar a todos* el derecho a la educación.

Existen múltiples evidencias de que los métodos didácticos y los criterios de acción no constituyen la “varita mágica” a aplicar para enseñar, considerando los propósitos y los diversos contextos y alumnos. Por el contrario y como bien indica Edelstein (1995), los docentes tienen la responsabilidad de elaborar propuestas de enseñanza que representen “configuraciones didácticas” particulares. Pero cabe plantearse: ¿Sobre qué bases de conocimiento y de criterios básicos de enseñanza se organizarán las configuraciones didácticas particulares? El indudable valor de la experiencia, ¿es suficiente para organizarlas? En el caso de la formación inicial, ¿sobre qué criterios y principios generales de enseñanza actuarán los estudiantes en formación?

Parece necesario recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la Didáctica para que, sobre esos andamios para la acción, se puedan definir las formas particulares de hacerlo. Estos conocimientos y criterios de acción didácticos serán reflexivamente analizados en función de casos, sujetos y ámbitos concretos, y serán reelaborados, ajustándolos a las actuaciones particulares, lo que no elimina el valor de las normas y criterios generales.

Por el contrario, en cualquier profesión, ellos fundamentan las decisiones particulares que se requieren para intervenir sobre casos concretos. Aunque cada uno de éstos constituye una situación y una experiencia singular, los profesionales se basan para resolverlos en principios y reglas generales. La docencia no constituye una excepción: requiere de principios y criterios básicos de intervención, es decir, aquellos que le posibiliten la consecución metódica de sus fines con los medios más adecuados.

Además de conocer los contenidos que enseña, el docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir sus propuestas y elaborar su propia experiencia.

Y esta es la contribución que brinda la Didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular criterios de enseñanza y desarrollos metodológicos apropiados para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. Constituye el espacio de conocimientos que establece los puentes entre los fines educativos y el desarrollo de configuraciones metodológicas particulares, sirviendo de base para la acción educativa en los distintos contextos y con los sujetos particulares.

También cabe destacar el aporte de las didácticas específicas, centradas en los dominios de las distintas disciplinas y sus contenidos escolares. En particular, estas contribuciones son de gran utilidad para desarrollar en los alumnos los distintos *modos de pensamiento* que involucran los contenidos: el histórico, el experimental, el deductivo, el analógico y el expresivo. Estos modos de pensamiento serán una buena orientación para la construcción de las estrategias de enseñanza a seguir.

3. La centralidad de la enseñanza

Los distintos enfoques de las prácticas presentados en los puntos anteriores son valiosos en la medida en que se integren en forma pertinente en una estrategia global, alrededor de un eje sustantivo. En otros términos: hay momentos en los que es oportuno utilizar dispositivos de investigación en las prácticas; otros en los que pueden desarrollarse actividades de narración; otros en los que conviene estimular la experimentación, siempre favoreciendo la reflexión; pero todo debería alimentar un eje sustantivo que es la *formación para la enseñanza o el aprender a enseñar*, utilizando los aportes de los métodos didácticos y sus distintas configuraciones apropiadas al contexto.

Si bien los contextos particulares de las escuelas, la diversidad de los alumnos, y una multiplicidad de interacciones hacen complejas las prácticas educativas, es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente, particularmente en la formación inicial.

A tal fin, se requiere eludir la visión de que la misma representaría una mirada instrumental y descontextualizada de la docencia. Por el contrario, implica comprender a la formación docente como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana a enseñar, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas. En otros términos, es de fundamental importancia que los estudiantes desarrollen capacidades para enseñar y que los profesores y docentes orientadores que los guían tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo.

En cualquiera de los casos, la enseñanza implica:

- Transmitir un conocimiento;
- Favorecer el desarrollo de una capacidad;
- Guiar una práctica.

Siempre responde a *intenciones*, es decir, es una *acción voluntaria y conscientemente dirigida* para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios.

Estas intenciones son de doble vía: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender, por ello la enseñanza deberá estimular en los estudiantes el deseo o interés por aprender. Pero en sentido estricto, la intencionalidad surge especialmente de quien enseña, teniendo una amplia gama de recursos para que los otros puedan aprender algo efectivamente y, más aún, deseen hacerlo.

En otros términos, la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción puntual. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases más breves o más largas, y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar.

De todas maneras, cabe recordar que la intencionalidad de la buena enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa (Fenstermacher, 1989). En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor.

Para ello, es importante reconocer la *mediación pedagógica del docente*. La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores, entre las intenciones educativas, aquello que se enseña y las características y necesidades de un individuo o grupo concreto.

Recuperar la centralidad de la enseñanza no quiere decir que la comprendamos sólo desde sus funciones técnica e interpersonal. La enseñanza las incluye, solidariamente integradas a sus funciones sociocultural y política, para que los alumnos alcancen los conocimientos y herramientas culturales que les permitan la inclusión social, así como la integración en distintos contextos, instituciones y en el mundo del trabajo.

Tal vez podemos afirmar que la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político porque implica siempre un posicionamiento ético-político por parte de quien la ejerce y la responsabilidad indelegable del Estado, con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, asumiendo una actitud ética y política con actores comprometidos con su tiempo, en la búsqueda de prácticas más justas e inclusivas.

4. La formación docente inicial, ¿es una “empresa de bajo impacto”?

Si bien cualquier persona puede enseñar a otros –se ha hecho desde el principio de la historia y se continúa haciendo en distintos contextos y aún en la vida familiar–, los docentes ejercen esta tarea de enseñar como *profesión*, en ámbitos determinados de la enseñanza formal o del mundo del trabajo. En esta profesión, la enseñanza deja de ser una tarea de aficionados, desplazando al enseñante empírico.

Desde esta perspectiva, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme distintas finalidades e intenciones. Como fue mencionado anteriormente, cualquier profesión se apoya en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica. La docencia no constituye una excepción porque se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que, aunque van evolucionando con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos.

Como en todo ejercicio de una profesión, una buena parte del “oficio de enseñar” se desarrolla luego, a lo largo de toda la vida laboral, construyéndose a partir de la propia experiencia. Pero su ejercicio no puede basarse sólo en el oficio práctico.

Sin embargo, en tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una *empresa de bajo impacto* (Liston y Zeichner, 1993; Ternhart, 1987), indicando que todo lo que se haga en ese período de formación o todo lo que los estudiantes hayan aprendido durante los estudios, es olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la socialización laboral, una vez graduados. En la misma línea argumental, se ha enfatizado la importancia de la *biografía escolar* (Ternhart, 1987), como fase previa a la formación inicial, destacando que su influencia es decisiva y asignándole un cierto grado de determinismo al afirmar que los estudiantes y los graduados tienden a repetir las formas de actuación docente que aprendieron en forma implícita en los niveles educativos previos cuando ellos eran alumnos.

La difusión de estas ideas fue generando un movimiento tendiente a concentrar esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio, también conocida como desarrollo profesional, a través de diversos programas. Si bien es muy valioso pensar en la educación permanente de los docentes, sostener este enfoque a ultranza produce sin dudas un riesgoso hiato en la formación.

No se trata de negar la influencia de los aprendizajes implícitos previos en la biografía estudiantil ni de negar la importancia de todo lo que después se aprende en la vida laboral. Sin embargo, retomando la cuestión referida a las modas o a la “curvatura de la vara” en los discursos y en las prácticas pedagógicas, estas concepciones difundidas en forma acrítica han llevado, en muchos casos, a desvalorizar la formación inicial, considerándola improductiva o superflua.

Antes de afirmar que la formación inicial es de bajo impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los estudiantes en este proceso: ¿Los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con el campo curricular de formación en las prácticas profesionales? ¿Los docentes transmitieron, con sus propias prácticas, buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y en la autovaloración de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia? ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico? ¿Los profesores y los docentes de las escuelas trabajaron en equipo? ¿Se otorgó una buena guía en las prácticas?

Éstos y muchos otros interrogantes deberían ser analizados críticamente por los mismos formadores. En primer lugar, porque la formación inicial representa un importante período que, habilita para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Ello conlleva una responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

En segundo lugar porque, si bien siempre se aprende a lo largo de la vida laboral, sea por la decantación de la propia experiencia o por la formación continua, la formación inicial genera los cimientos de la acción profesional. Ninguna profesión dejaría librado este saber y estas prácticas al azar, poniendo en funciones de tal importancia a personas con saberes empíricos, o habilitando su aprendizaje a través del ensayo y error.

Debe destacarse ante todo la importancia de este proceso que, tal vez, sea la única oportunidad de un apalancamiento de formación guiada en forma continua en los contextos reales de las escuelas, con el apoyo de profesores, maestros y grupo de estudiantes; con evaluación y autoevaluación continua, en un proceso progresivo a lo largo de cuatro años de formación. En primer término, porque una vez egresados y ejerciendo funciones docentes en las escuelas, y aunque participen de distintos programas de formación continua, no siempre contarán con este apoyo y seguimiento grupal y personalizado durante el propio desarrollo de la acción. En segundo término, porque este proceso tiende a internalizar modelos de actuación, generando cimientos para las prácticas posteriores, los que sin dudas serán siempre enriquecidos con la sedimentación de la experiencia.

Sin dudas, un buen aprovechamiento formativo de este proceso y de estas primeras experiencias será recuperado en el futuro por los nuevos docentes. Todos podemos recordar las experiencias reales de aprendizaje, los profesores de los cuales hemos aprendido, y lo que hemos aprendido de las personas que nos mostraron cómo hacer bien las cosas.

5. Los contenidos del Campo de la Práctica

Schön (1994) señala que el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de "segunda categoría" porque se privilegia el conocimiento académico que parece tener algunas ventajas nítidas: es controlable, es medible, es administrable.

La alta consideración que tenemos, en general, por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia la maestría del conocimiento desarrollado en la acción práctica no parece ser en absoluto una cuestión científica, sino más bien una cuestión de tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones.

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar nuestra comprensión de los ámbitos de aprendizaje desde las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas desarrolladas alrededor de problemas reales y contextualizados. Este proceso es de gran importancia cuando lo que se busca no es sólo el desarrollo de una habilidad sino el desarrollo de la misma formación, modelando las prácticas profesionales.

La formación inicial en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada.

Pero cabe preguntarse si las prácticas sólo movilizan contenidos de otros campos curriculares o si también tienen contenidos propios. En otros términos, en el Campo de la Práctica ¿se aprenden contenidos? Generalmente comprendemos que las unidades curriculares de los Campos de la Formación General y la Formación Específica desarrollan contenidos, expresados en determinados cuerpos de conocimientos, pero esto no resulta tan evidente en las prácticas.

A continuación delinearemos contenidos de enseñanza y de aprendizaje para la formación inicial en el Campo de la Práctica, a partir de la recuperación de las orientaciones ofrecidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial⁸, y de los aportes de Perrenoud (2004). Consideramos oportuno adaptar las contribuciones de este autor teniendo presente que desarrolla sus aportes explicitando claramente que alude a un referencial orientador para la formación continua, para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución. Esta adaptación a la cuestión de la formación inicial busca representar las capacidades básicas que se requieren para habilitar y ejercer la profesión, desde la convicción de que serán ampliadas en el desarrollo de las crecientes responsabilidades y tareas del docente en ejercicio.

Como corresponde a los contenidos relativos al Campo de la Práctica, ellos se expresan en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero de ninguna manera representan meras capacidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que conllevan las prácticas. El alcance de cada una de ellas se explicita a continuación:

- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:
 - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
 - Establecer vínculos o relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas.
 - Trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.
- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:
 - Manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula.
 - Afrontar y resolver las situaciones cambiantes de la clase.
 - Desarrollar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos.
 - Observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo.
 - Practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y favoreciendo la autoestima.
 - Desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos.
 - Desarrollar la capacidad de autoevaluación de los alumnos.
 - Desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
- Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:
 - Desarrollar una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza.
 - Desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza.
 - Organizar procesos y actividades de aprendizaje.
 - Procurar la integración de los contenidos específicos con otros aprendizajes de otras materias.
- Utilizar nuevas tecnologías:
 - Explorar los potenciales de los recursos digitales para los objetivos y contenidos de la enseñanza.
 - Utilizar recursos de comunicación digitales y recursos multimedia.
- Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:
 - Trabajar en equipo con los docentes.
 - Trabajar en equipo con sus pares y analizar en conjunto situaciones complejas.
 - Participar en la formación de sus compañeros.

⁸ Res. (CFE) 24/07 – Anexo I – “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial”. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares.pdf.

- Participar de actividades propuestas por la escuela.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:
 - Desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia.
 - Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.
 - Asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:
 - Saber explicitar sus prácticas.
 - Desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades.
 - Indagar y proponer un plan para su mejora.

Con todas sus variaciones, el conocimiento en las prácticas es una forma de hacer las cosas y una manera de enfocar lo que no se sabe. A partir de la acción guiada es posible construir conocimientos verificables y acumulables con niveles crecientes de conciencia. Ello no implica, de modo alguno, desestimar el aporte del conocimiento académico logrado en las aulas, en los libros, en las redes de información, o como producto de la reflexión individual, sino que supone integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al proceso contextualizado del aprendizaje situado.

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función fundamental, ya que permiten:

- Asimilar de modo activo nuestro conocimiento y cuestionarlo.
- Aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados.
- Rehacer el propio hacer que nos llevó a esa situación no esperada.
- Abrir paso a experimentar y probar otras acciones para encarar el fenómeno que hemos observado.
- Imaginar alternativas para solucionar el problema y ponerlas en práctica.
- Testear nuestra propia comprensión de lo que ocurre y compartirla con otros.

A modo de síntesis, entender el potencial formativo de las prácticas implica reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizajes y concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas. En simultáneo, se requiere sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es de gran importancia para los profesores del Campo de la Práctica. Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en su proceso global de formación como en el proceso específico de formación en las prácticas.

6. La formación en las prácticas como proceso social y guiado

El aprendizaje de los futuros docentes –como todo aprendizaje– se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales.

Si bien el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, a través de los profesores del Instituto, de la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y del intercambio con sus pares. La mediación social y cultural es, entonces, una condición clave para facilitar el aprendizaje individual.

La dimensión social del aprendizaje ha sido sistemáticamente ignorada por los investigadores del aprendizaje hasta no hace muchos años (Gardner, 1998). La mayor parte de las investigaciones hicieron un esfuerzo explícito por estudiar el desarrollo humano y el aprendizaje aislando al individuo del contexto y de las interacciones con otros.

Las nuevas perspectivas del aprendizaje social tienen implicancias directas en materia de enseñanza. La dinámica entre los polos individuales y sociales del aprendizaje se desarrolla de distintas maneras, con distintas mediaciones y adopta distintos significados, pero siempre en forma radial, no vertical. Perkins y Salomon (1998) resumen y sistematizan las mediaciones y situaciones en que esta dinámica se desarrolla:

- a. *La mediación social incide en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya al practicante.* El aprendizaje de los estudiantes es orientado a través de las intervenciones de los docentes. En esta guía activa no sólo se aprenden modos de relación social, sino también se construyen conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento.
- b. *La mediación social funciona a través del grupo de pares.* El aprendizaje no se restringe a la mediación de quien enseña –profesor, tutor–, sino que se expande desde los intercambios participativos, en la interacción grupal horizontal del grupo de estudiantes. El desarrollo de actividades conjuntas y colaborativas –en particular para resolver problemas– permite tanto el aprendizaje del conjunto, como de los miembros individuales.
- c. *La mediación social incide en el aprendizaje a través de herramientas culturales.* Aun cuando no exista una persona que enseñe, ni un grupo de pares para el aprendizaje participativo, el estudiante aprende a través de bienes y artefactos culturales, desde libros, videos, bibliotecas o herramientas de información. Estas herramientas no son sólo objetos estáticos. En sí mismos están histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y distintos lenguajes para el pensar y actuar. Ellos constituyen “andamios”, sostenes o puntos de apoyo para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción.
- d. *Las organizaciones sociales funcionan como ambientes de aprendizaje.* Estas organizaciones, como las escuelas, son mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo, que se da como producto de la participación en su ámbito y de la interacción con los miembros que las integran. En el caso de los estudiantes de los profesados, el foco está puesto en el sistema colectivo de aprendizaje en el que los practicantes adquieren conocimientos, formas de entendimiento y habilidades, así como la propia cultura de la organización. Aún más, en las organizaciones se desarrollan aprendizajes de gran estabilidad en el tiempo, tales como las rutinas, los hábitos y las costumbres, los que posibilitan el acoplamiento de los comportamientos individuales a los comportamientos del grupo (Argyris, 1999). Gran parte de los aprendizajes sociales y cognitivos son el resultado de la interacción y participación en el ambiente de las distintas organizaciones sociales. Ello incluye no sólo sus reglas explícitas sino también las tácitas.
- e. *El aprendizaje mediado por lo social se consolida en el tiempo.* Estos aprendizajes implican la capitalización de lo aprendido para seguir aprendiendo en forma permanente a lo largo de la vida profesional y laboral, en forma autónoma: aprender dónde y cómo buscar y obtener información, aprender

cómo obtener ayudas de otros, aprender lo que hay que evitar para alcanzar un objetivo, etc. Toda la ciencia cognitiva contemporánea destaca la importancia de aprender a aprender, esto es, desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

Considerando esta dinámica, se entiende que el aprendizaje individual indispensablemente requiere de la participación social de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y lo social se entretienen fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje, en espirales de reciprocidad.

En la formación inicial, y en particular en la formación en las prácticas docentes, este proceso necesita del trabajo en equipo de los profesores del Campo, junto a los docentes orientadores de la escuela asociada, en torno a las prácticas que se desea enseñar. Este andamiaje es de gran importancia durante las prácticas iniciales y, en especial, durante la residencia.

Se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo entre pares. De este modo, todos aprenden y también se benefician la propia escuela y sus docentes al incorporar nuevas experiencias a la vida cotidiana. Es entonces importante analizar, ¿qué acuerdos se construyen para el trabajo en equipo? ¿Cómo se distribuyen los roles? ¿Cómo se logra que todos aprendan o que se aprenda con otros, incluyendo a los profesores de Práctica? ¿Qué dificultades y facilidades presenta este proceso de construcción y gestión? ¿De qué modo podría fortalecerse? Esto implica el reconocimiento de la necesidad del acompañamiento docente y organizacional para el aprovechamiento del potencial educativo de las prácticas, entendiendo al equipo como una estructura dinámica de interacción.

Cualquier instancia de trabajo académico en las aulas del Instituto deberá estar solidariamente engarzada en el proceso de trabajo en las prácticas. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas. Por tal motivo, es imprescindible redefinir los tipos de intercambios entre el Instituto y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

7. El proceso de formación en las prácticas como acción gradual, programada y evaluada

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional. Pero es en la formación inicial y en especial en las prácticas de la enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión.

Este proceso es gradual y requiere de acompañamiento, seguimiento y andamiaje a lo largo de todo el plan de estudios, previendo una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente⁹.

Dada su importancia, este proceso debe ser programado, es decir, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación. Si bien las prácticas pueden incluir situaciones no previstas –de las cuales igualmente

⁹ En el Capítulo 3 se detallan diferentes estrategias y dispositivos para el Campo, así como se sugiere un recorrido posible a lo largo de los cuatro años de la formación.

se puede aprender mucho— es totalmente inapropiado dejar el proceso al azar o a los estudiantes librados a su suerte en las escuelas.

Con el objeto de favorecer la organización del trabajo en las escuelas asociadas, es importante que los equipos de profesores a cargo del Campo de la Práctica generen las condiciones necesarias a través de la presentación, antes del ingreso de los practicantes, de la propuesta de trabajo a los directivos y los docentes que asumirán responsabilidades como co-formadores. Asimismo, deberán contribuir a la construcción de acuerdos que aporten al desarrollo de la experiencia formativa de los futuros docentes.

Para las primeras inserciones en situaciones reales se puede incluir la visita a las instalaciones de diversas escuelas, así como la observación y participación en distintas actividades priorizadas con las instituciones que no impliquen la asunción de responsabilidades de enseñanza frente a un curso.

A medida que los estudiantes avanzan, apoyados en la recolección de información, puede trabajarse el análisis contextualizado de las escuelas en las que participan y del ámbito comunitario, integrando contenidos que estudian en las distintas unidades curriculares de la carrera. Asimismo, se pueden incluir actividades en el Instituto, integrando el estudio y el análisis de casos de otras comunidades y escuelas.

Progresivamente, es conveniente programar el análisis del diseño curricular correspondiente al nivel educativo de referencia, así como el de los procesos y documentos organizadores de las prácticas docentes y escolares —por ejemplo, agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.—. Interesa analizar su sentido, su importancia, y los distintos niveles de información y de regulación de las prácticas. Este tipo de procesos puede incluir actividades en las escuelas, seguidas por actividades de análisis, estudio y reflexión en el Instituto.

Para continuar con el acompañamiento, se puede avanzar hacia actividades tales como la observación participante en las aulas, y la colaboración en tareas docentes. Asimismo, podrán iniciarse actividades de programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, con guía activa del profesor de Prácticas y el docente orientador. Éstas pueden ser programadas por un estudiante o por pequeños grupos de estudiantes, desempeñando rotativamente roles docentes y de apoyo u observación, con posterior análisis de la práctica, conducido por el profesor de Prácticas y/o el docente del aula.

Todo este proceso irá avanzando hacia la práctica integral en el aula, en distintos ciclos del nivel educativo correspondiente, o en distintos niveles y/o modalidades en los profesorados que así lo requieren. Estas acciones serán acompañadas de manera permanente, a fin de orientar el diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que van construyéndose, en forma continua y con una intención formativa.

Capítulo 2: Criterios pedagógicos para la formación en el Campo de la Práctica

Los profesores de Prácticas son los responsables de elaborar distintos programas de trabajo y estrategias de acuerdo a las finalidades formativas correspondientes a cada etapa.

En tal sentido, al diseñar las estrategias, tareas y actividades de los estudiantes es importante contar con criterios pedagógicos comunes que den orientación y coherencia a los procesos pedagógicos de formación en las prácticas docentes. Esperamos que este capítulo contribuya a su construcción cooperativa.

En obras anteriores (Davini, 1995; Edelstein y Coria, 1995) se han delineado estas cuestiones, y sus aportes serán recuperados en este material. Pero trataremos de ajustarlos, y sobre todo sistematizarlos desde una perspectiva integradora, considerando los aportes de los distintos enfoques y de los contenidos de la práctica tratados en el capítulo anterior. Sin duda, los espacios de formación en las prácticas de la enseñanza, en distintos ámbitos y en situaciones reales, tienen un gran valor para desarrollar estos criterios considerando la lógica particular de las prácticas, con eje en la enseñanza.

Pero antes de adentrarnos en la formulación de criterios pedagógicos, se hace necesario partir de una revisión y reflexión acerca de cuáles son las prácticas a las que nos referimos y cuáles son sus características. En otros términos, se trata de afinar enfoques sobre la práctica, como objeto conceptual complejo, para avanzar en forma consistente con los criterios pedagógicos.

1. Reconceptualizando la noción de práctica docente

Es común pensar que la “práctica” representa el “hacer”, la actividad en el mundo de lo “real” y visible, lo cual es simplista porque considera que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen.

Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, involucrando siempre al pensamiento y la valoración, así como a las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.

A la hora de pensar sobre las prácticas docentes no podemos dejar de referirnos brevemente a los importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu¹⁰ en el estudio de las prácticas sociales, desde la sociología de los sistemas simbólicos y la antropología. Lo haremos brevemente porque su amplia obra excede los límites de nuestros propósitos, y porque las mismas han sido retomadas por la bibliografía pedagógica sobre formación docente.

¹⁰ Considerando su extensa producción, nos centraremos aquí en dos de sus obras: Bourdieu, (1972) y Bourdieu (1990).

En franca crítica a la epistemología del objetivismo, Bourdieu afirma que las prácticas sociales se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. Sin hacer referencia al contenido de esos pensamientos, percepciones o acciones, lo significativo es que ellos se soportan en esquemas mentales culturales, entendidos como sistema de relaciones.

De esta manera, Bourdieu construye el concepto de *habitus*¹¹ como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas y compartidas.

El mundo práctico se constituye a partir y en relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, consideradas como “naturales” debido a que están en el principio de los principios, es decir, como “lo impensable”. Ello le otorga una gran coherencia y sostenimiento en el tiempo a las conductas de grupos o clases sociales originadas en las condiciones sociales históricas en las cuales el *habitus* ha sido engendrado.

La homogeneización objetiva de los *habitus* de grupo o de clase resulta de la homogeneidad de sus condiciones de existencia y condicionamientos idénticos o semejantes, es lo que hace posible la concertación entre todos sus miembros, sin intervención de ningún cálculo estratégico ni referencia concreta a una norma. El principio de las diferencias de los *habitus* individuales reside en la singularidad de las trayectorias sociales y personales, en función de experiencias anteriores de determinados miembros de una misma clase o grupo.

Dicho esto, la bibliografía pedagógica, en particular sobre formación docente, ha discutido largamente acerca del *habitus docente*, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, lo que ha llevado a una visión acerca de la imposibilidad de transformarlo a través de las acciones sistemáticas de formación. Sumado al discurso del bajo impacto de la formación inicial, ello ha llevado muchas veces a un cierto inmovilismo o a una *aplicación determinista* de los aportes de Bourdieu, ineludibles para analizar las prácticas sociales generadas históricamente, hacia la Pedagogía.

Como indica Perrenoud (2006), la orquestación del *habitus* obliga a un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y “saberes hacer” correspondientes. Así, afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional elabora decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales debe disponer de datos, basados en el saber especializado y el saber experto.

¹¹ El *habitus* es un concepto macro-sociológico elaborado en la obra de Bourdieu, para el análisis socio-antropológico de los comportamientos sociales de grupos o clases sociales, al que se acopla el comportamiento individual de sus miembros. Sin embargo, es necesario distinguir el contexto de la investigación sociológica del contexto de las posiciones políticas. El mismo autor ha expuesto el valor de la educación en su dimensión cultural y política, tal como puede verse en Bourdieu (1969) y Bourdieu y Gros (1990), donde además se destaca la importancia de la labor docente.

De este modo, cabe distinguir que, en la complejidad de las prácticas, existen zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas concientes, permeables a la reflexión y resultado de decisiones.

Las *zonas indeterminadas* son las que están organizadas por el habitus, y sostienen toda una serie de interacciones entre los miembros del grupo: costumbres, rituales y rutinas, construidos de manera experiencial y transmitidos por las tradiciones prácticas. Desde otros parámetros, Argyris (1987) ha mostrado que permiten el acoplamiento de los comportamientos del grupo, dando estabilidad a los intercambios y a las organizaciones. Ello remite a la noción gramsciana de “buen sentido” en el saber popular, recuperando el conocimiento que subyace al saber hacer en la acción, aunque este saber no pueda justificarse o fundamentarse de modo consistente, conviviendo con mitos o concepciones confusas. Schön (1992) ha trabajado la noción como “conocimiento en la acción”.

Las *zonas reguladas objetivamente* refieren a aquellas dimensiones de las prácticas que están regladas en las organizaciones, a través de normas, documentos formales, división del trabajo y funciones en la organización. Éstas pueden analizarse y ser objeto de reflexión, pero de algún modo presentan un constreñimiento a las decisiones individuales. Aun así, hay espacios para que los individuos tomen ventaja de estos constreñimientos (North, 1993), dependiendo en buena medida de los fines que persigan.

Las *zonas concientes* son las que propiamente permiten ser analizadas, así como tomar decisiones propias. Éstas pueden fundamentarse en conocimientos sistemáticos o especializados, basarse en la reflexión crítica sobre éstos y las necesidades de las prácticas y en el saber experiencial resultante de la reflexión y puesta en acción previa. Asimismo, pueden responder a la influencia de prácticas de otros miembros, siempre que sean incorporadas con la comprensión reflexiva. Aunque las decisiones que se tomen sean siempre individuales, ellas son resultado de un proceso social, en el que inciden los intercambios con otros, la influencia de los más experimentados, el trabajo colectivo y el acceso a fuentes de información y de conocimientos.

Esto es particularmente importante cuando se trata de pensar la formación docente, considerando que no sólo es una práctica social, sino también una práctica profesional, con lo que representa su función social, humana y política en el marco de las instituciones educativas. Y es importante también para pensar su formación, en especial en el campo de las prácticas, en contextos institucionales y prácticos concretos.

En este último caso, cuando hablamos de *prácticas* no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”. Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos*.

A la luz de estas conceptualizaciones podemos preguntarnos: ¿Cuáles son los límites y las posibilidades de la intervención pedagógica en la formación en las prácticas? ¿Cuáles son sus fortalezas y puntos de apoyo? ¿Con qué criterios pedagógicos para la acción docente podemos favorecer la formación?

2. Sistematizando criterios pedagógicos para la formación en las prácticas

A partir de lo anterior, y recuperando aportes de la literatura especializada, nos proponemos plantear algunos criterios centrales para la acción pedagógica en el campo de las prácticas docentes iniciales.

- **Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales**

Partamos de pensar: ¿qué lugar tienen los aportes de las teorías pedagógicas a la hora de enfrentar las prácticas docentes? ¿Qué lugar tienen las prácticas mismas? ¿Qué vínculos pueden establecerse entre los polos del conocimiento especializado y el conocimiento en la acción?

Liston y Zeichner (1993) señalan que las teorías, y en particular las teorías educativas, tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales que permiten a las personas contemplar y analizar el mundo de forma diferente. Al analizar la enseñanza y las escuelas a través de distintos marcos conceptuales, podemos reformular antiguas preguntas y vernos a nosotros mismos desde otra perspectiva. Precisamente ésta es la potencialidad enriquecedora que brindan las teorías, al aportar elementos que iluminan el análisis de las prácticas.

Sin embargo, no bastan las teorías para resolver las prácticas ni ellas fueron concebidas como meros marcos para ser aplicados. Como bien expresó Paulo Freire (1968), la teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir a su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a producir con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

Es importante tener presente que una buena parte de las teorías educativas son *idiosincráticas*, es decir, se corresponden y se han elaborado en determinados contextos culturales, para determinados sistemas educativos, y con determinadas realidades. Aquí cabría preguntarse si aquello que nos ofrecen es pertinente para cualquier otro contexto o situación.

Las teorías son marcos interpretativos que merecen ser analizados, pero también cuestionados y recontextualizados. Es decir, las teorías tienen que salirse de sí mismas para vincularse con las prácticas reales, requiriendo de un sujeto activo que las ponga en cuestión y de un contexto y unas prácticas que las interpelen.

Asimismo, muchas teorías, en particular teorías psicológicas, no fueron originalmente pensadas para las escuelas y las aulas, y en general han sido desarrolladas en ambientes experimentales lejanos al aula.

Por tal motivo, las teorías “externas” requieren ser sometidas al juicio crítico y reflexivo, revisando su potencialidad práctica, su pertinencia para contextos y sujetos concretos y sus opciones de valor (Liston y Zeichner, 1993; Giroux, 1990; Beyer y Zeichner, 1990).

En el otro polo de la relación, las prácticas docentes también son fuente de conocimientos, siempre situados. Brindan la riqueza de situaciones reales que merecen ser analizadas, en sus dimensiones social, escolar, interpersonal y áulica. Mucho se puede aprender del conocimiento en la acción y, finalmente, es allí donde

deberán operarse los cambios y el desarrollo de las capacidades profesionales prácticas.

De este modo, la primera cuestión a considerar entre los criterios pedagógicos vinculados con la formación en las prácticas es la puesta en tensión entre los cuerpos de conocimientos organizados en las teorías y las prácticas situadas. No se trata de abandonar las teorías sino de reconocer a la práctica misma como objeto de conocimiento. La lógica pedagógica para producir esta tensión entre los marcos conceptuales y las prácticas requiere un proceso de idas y vueltas, es decir, no lineal, articulando:

- los casos y situaciones de la práctica;
- sus problemas y dimensiones;
- los marcos conceptuales;
- la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular;
- el desarrollo de posibles cursos de acción docente;
- la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción;
- nuevos casos, nuevas situaciones, nuevos problemas.

El medio más apropiado para guiar este proceso es el diálogo reflexivo individual y grupal, y el planteo de interrogantes tales como: ¿Qué caracteriza la situación o el caso? ¿Cuáles son sus posibles dimensiones? ¿Qué aportan los enfoques conceptuales sobre la cuestión y cuáles podrían ser sus límites? ¿Qué problemas se observan? ¿Cuáles serían las necesidades? ¿Cuáles son las potencialidades que ofrece la situación como apoyo a su mejora? ¿Qué propuestas podrían formularse para la acción docente?

Según sea la situación analizada, pueden integrarse las búsquedas de nuevas informaciones pertinentes al contexto a través de distintos medios y estrategias, como los materiales y registros escolares, datos y estadísticas, observaciones y entrevistas, entre otros.

• **Trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes**

El proceso de formación implica una relación entre personas en el que se ponen en juego sus subjetividades: creencias, supuestos, percepciones personales que son resultado de otras experiencias previas.

En tal sentido, las creencias y supuestos inciden también en la definición de necesidades y problemas para organizar las propuestas de enseñanza, por los esquemas subjetivos que se ponen en acción. Lo que constituye un problema o necesidad para unos, puede ser invisible para otros; en otros términos, las necesidades y problemas dependen de los sujetos que los definen.

Distintos autores las denominan teorías implícitas o conocimientos tácitos (Schön, 1992; Ardoino, 1978; Filloux, 1969), que tienen influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran. Algunos de estos supuestos son de origen social, como los prejuicios, y otros tienen que ver con las experiencias propias, muchas veces internalizadas en la biografía escolar como alumnos (Terhart, 1987). Entre las contribuciones más clásicas en este aspecto se destaca el ya difundido “*efecto Pygmalion*” (Rosenthal y Jacobson, 1968) por el cual los prejuicios que los docentes tienen sobre el posible fracaso de algunos alumnos, acaba determinando dicho resultado.

Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber porqué, condicionan fuertemente el modo en el cual los sujetos encaran la enseñanza. En el proceso de formación, el aceptar las limitaciones de las propias explicaciones permite abrirse a comprender otros puntos de vista, a través de la reflexión crítica y metódica. La contrastación con datos objetivos, con otras costumbres y concepciones, la puesta en cuestión de los propios supuestos previos, viabiliza la liberación de estas ataduras para producir nuevas miradas y nuevos valores.

En la formación inicial esto tiene importantes consecuencias. Su falta de tratamiento pedagógico no sólo condiciona la eficacia de la formación; por extensión afecta posteriormente, en el ejercicio de la docencia, a toda la escuela. Aceptar las limitaciones de las propias explicaciones y abrirse a otros puntos de vista favorece la superación del dogmatismo y la reflexión cuidadosa de las consecuencias de su acción docente, a nivel personal, intelectual y social (Giroux, 1994).

Para formarse en la docencia, estas reflexiones facilitan la posibilidad de escuchar al otro, de pensar la enseñanza considerando el universo cultural de los alumnos, trabajar la dinámica subjetiva de los grupos, prevenir el fracaso escolar, los prejuicios y la discriminación entre los alumnos.

De nuevo, la pregunta y la revisión crítica reflexiva, individual y grupal, así como la contrastación de los supuestos con informaciones objetivas, colaboran en esta dirección. Entre otras cuestiones, ¿Qué percepciones tenemos de estos alumnos y de esta escuela? ¿Tendemos a jerarquizar a algunos alumnos en detrimento de otros? ¿Por qué? ¿Cómo caracterizar la cultura del contexto? ¿Qué datos o informaciones objetivas tenemos? ¿En qué puede afectar esto a la enseñanza y a los logros de los alumnos?

- **Reflexionar sobre el papel de las rutinas en las prácticas**

Comúnmente se ha enfatizado el papel de la reflexión y aún de la investigación en las prácticas docentes, con un importante distanciamiento respecto del aprendizaje de las rutinas y de los rituales escolares.

Si bien nadie acuerda con el aprendizaje mecánico de la práctica, sin mediación de la conciencia, la reflexión y las decisiones docentes situadas, elegimos incluir este criterio para destacar que ninguna organización sobrevive y se desarrolla sin rutinas y aún sin rituales de origen cultural y local. Nos hemos acostumbrado a connotar negativamente a estos *reguladores prácticos*, que tienen su origen y sentido, y que permiten poner en marcha a las organizaciones (Argyris, 1999).

Schön (1992) y Argyris (1999) han mostrado que aún en estas rutinas hay saber colectivo, en forma de conocimientos prácticos, costumbres y tradiciones, reconocimiento del otro y sostén de las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad. Ello favorece la integración al grupo y el respeto por el saber compartido.

La organización y distribución de los tiempos y espacios, las ceremonias cotidianas, los actos escolares, la dinámica del esparcimiento, los canales de comunicación formales e informales, entre muchos otros, forman parte de la vida de las escuelas y sostienen sus prácticas habituales. Por ello, desde las primeras prácticas es importante que se propongan actividades que permitan a los futuros docentes integrar

el análisis de las rutinas y rituales que forman parte de la vida social y escolar, como estructuradoras de las prácticas. En tal caso, habrá que analizar qué nuevas rutinas deberán ser instaladas y cuáles otras tendrán que ser revisadas o recuperadas.

- **Favorecer siempre el pensamiento en la acción**

Las tendencias al activismo en la formación de los docentes, así como la urgencia de la acción, han hecho prevalecer un tipo de formación más centrada en el saber hacer. Estas tendencias han ocultado históricamente el hecho de que toda acción involucra necesariamente procesos de pensamiento.

Como señaló Dewey ya hace mucho tiempo, formar un docente que sepa hacer es sumamente útil y permite atender la tarea inmediata. Pero formar un docente que pueda pensar sobre lo que hace con juicio propio, es mucho mejor y tiene efectos de largo plazo.

Entendido como la ejercitación metódica del juicio, el desarrollo del pensamiento en la acción docente y en la enseñanza constituye un acto liberador. Desde esta perspectiva, el desarrollo de una pedagogía centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional a las decisiones conduce a la verdadera formación profesional docente.

Lo que se busca es que los futuros docentes aprendan a ejercer un control racional de las situaciones que viven y enfrentan y, en consecuencia, definan con claridad los fines y los medios correspondientes a cada situación.

- **Integrar lo individual y lo grupal**

La formación inicial requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y desarrollen propuestas en conjunto, contrastando sus puntos de vista.

Si bien la formación y el aprendizaje dependen de las experiencias vivenciadas a nivel individual, la enseñanza y las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal. En verdad, lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios (Perkins y Salomon, 1998).

De lo que se trata es de plantear propuestas de trabajo en equipo que promuevan tanto el enriquecimiento de los aprendizajes a partir del intercambio de perspectivas, como el desarrollo de capacidades para el trabajo cooperativo en las instituciones. Por ello, la formación en el campo de las prácticas docentes debería priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos y los espacios de construcción del conocimiento compartido.

Asimismo, el trabajo en la esfera de lo grupal implica un aspecto esencial de la labor docente. El mismo reside en el desarrollo de la capacidad para la coordinación de grupos en el aula, la comunicación con otros, poniendo en juego el manejo del lenguaje .

Por lo señalado, es pedagógicamente importante el fortalecimiento de lazos cooperativos entre los estudiantes y en la acción profesional y la aceptación de los límites de la explicación individual, la que puede ser iluminada por la que realizan

otros. Esta integración de lo grupal es de gran importancia en la medida en que una pedagogía enseña no sólo por lo que dice que enseña sino también por el modo en que lo enseña.

Ello no implica abandonar o ignorar otros momentos de trabajo individual, en el seguimiento personalizado, en la atención a necesidades individuales y en la valoración de dificultades y logros. Pero este tipo de trabajo se verá complementado y potenciado por el desarrollo del trabajo colectivo y grupal sistemático, indispensable para fortalecer la acción presente y futura de los docentes.

- **Contribuir a la modelización de las prácticas y la “buena receta”**

El énfasis dado recientemente a la figura del docente reflexivo, así como a la complejidad y singularidad de los contextos o problemas sobre los que trabaja, han llevado a desmerecer u ocultar el papel que cumple el aprender a través de lo que hacen otros, en especial de los que tienen la experiencia, es decir, a la transferencia en la acción de modelos de intervención en las prácticas.

Es importante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profesiones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En el caso de la formación docente esa función es también necesaria, a través de aquellos que tienen la experiencia y la tarea de guiar a los estudiantes.

En este sentido, cabe recordar que nadie aprende ni piensa en soledad, sino que lo hace con la mediación de otros, sean los docentes, el grupo de pares o las herramientas culturales expuestas en libros, documentos y artículos. El aprendizaje, la formación y la misma reflexión constituyen procesos sociales, y no meramente individuales.

Mucho se aprende a partir de cómo otros encaran las situaciones, cómo se desempeñan y qué proponen y hacen, lo cual tiene un gran papel modelizador de los comportamientos. No se trata de modelos abstractos o formales, sino de esquemas y procesos de acción que dan respuesta a determinadas situaciones, así como de la posibilidad de comparar distintos comportamientos y estilos prácticos y sus posibles resultados.

Este énfasis en la reflexión también ha llevado a destacar la necesidad y la importancia del andamiaje, particularmente en la formación inicial. Ello incluye la necesidad de brindar *buenas recetas* (Davini, 1995) tanto en lo que tiene que ver con aprender de las propuestas de otros, como de la enseñanza misma de criterios didácticos para la acción docente.

Lo dicho lleva a reconocer la importancia de soportes en la práctica de la enseñanza misma. Particularmente en este terreno, quienes aprenden requieren que quienes les enseñen les muestren, les demuestren, les transfieran la experiencia, los orienten y guíen en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertas en la realidad de la enseñanza misma. En todos los órdenes siempre se aprende de los más experimentados, de aquellos que pueden brindar soportes para la intervención.

Así, a la hora de organizar las propuestas formativas, cabría preguntarse: ¿Pueden organizarse en conjunto propuestas de enseñanza y luego ponerlas en

experimentación por parte del propio profesor de Prácticas y por los docentes orientadores, tanto en situaciones simuladas como reales? ¿Puede luego ser analizado en conjunto lo realizado en esa puesta en práctica? ¿Es ello importante en las primeras prácticas docentes? ¿Por qué?

En esta misma dirección, y como ya se dijo, será importante recuperar los aportes de la Didáctica, entendida como la disciplina que brinda criterios, normas y metodologías para la enseñanza, sobre los cuales los docentes pueden organizar sus propias estrategias, estilos y configuraciones de enseñanza (Davini, 2008).

- **Apoyar el conocimiento del diseño curricular y las capacidades para gestionar la clase**

Más allá de los reguladores informales, las escuelas asociadas cuentan con regulaciones formales, que constituyen el marco en el cual se desarrolla la enseñanza y la vida institucional en su conjunto. Entre ellos se destaca el diseño curricular, con su selección y organización de los contenidos de enseñanza, su definición de propósitos y objetivos o de resultados de aprendizajes en el marco de las definiciones político-pedagógicas que lo encuadran.

A diferencia de lo que puede estudiarse en las aulas del Instituto, estas regulaciones curriculares constituyen contenidos que se conocen, analizan, cuestionan y aprenden en estado vivo. Es fundamental que, durante las prácticas el diseño curricular del nivel para el cual se está formando, se constituya en objeto de conocimiento de los futuros docentes, así como otros recursos, tales como las agendas, registros, legajos, normas de convivencia y otro tipo de documentación que circula por la escuela.

En cuanto al desarrollo de la enseñanza, las prácticas docentes se centran con mayor énfasis en la construcción metodológica (Edelstein, 1995). Esta categoría subraya el carácter relativo, singular y casuístico de las propuestas de intervención didáctica que los docentes elaboran en tanto sujetos creativos.

Con la guía del equipo y los aportes del grupo de pares, los estudiantes elaboran alternativas de intervención docente en la enseñanza, pertinentes a los problemas y necesidades identificadas y a las características de los alumnos. La reflexión y el análisis previo se transforman en el diseño de propuestas de intervención en la enseñanza. Justamente uno de los contenidos centrales del Campo de las Prácticas Profesionales es la capacidad de organizar situaciones de enseñanza pertinentes para el grupo de alumnos y el contexto.

Sabemos que no existe un único modo de pensar la enseñanza y que la construcción metodológica no es un proceso rígido. En verdad, existen distintas posibles propuestas y lo que hace que una sea mejor que otra es su pertinencia con los propósitos educativos y su adecuación a las características y necesidades de los alumnos.

En este proceso es importante considerar que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas y que pueda ser vivida como un ámbito de puesta a prueba. Esta afirmación trae a colación los siguientes interrogantes: ¿Por qué y cómo ponemos en juego la experimentación, la creatividad y la imaginación pedagógica en el proceso de aprender a ser docente? ¿En qué medida ello contribuye a mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes?

La concreción de la enseñanza no se limita a programar y evaluar sino que incluye el desarrollo de habilidades prácticas para la gestión de la clase. Si bien estas habilidades progresan a lo largo del tiempo, construyendo el oficio docente, es importante generar las condiciones para aprenderlas durante la formación inicial, en las prácticas y residencia, evitando que ello quede diferido de las primeras experiencias laborales.

Estas habilidades incluyen el manejo de los organizadores de la clase: los espacios, el tiempo y los grupos de alumnos. Muchas veces, una buena propuesta de enseñanza fracasa o tiene problemas porque el practicante no alcanza a manejar estos organizadores prácticos.

- **Poner en práctica la evaluación continua**

La evaluación es un aspecto central de la práctica educativa. Muchas veces se la confunde con la acreditación y se pierde de vista su alto valor formativo durante el proceso de aprendizaje. Es importante tener presente que puede ser un excelente medio de aprendizaje si contempla ciertos aspectos:

- los procesos y no sólo los resultados;
- su contextualización, es decir que toda evaluación debe reconocer las condiciones en que se desarrolla;
- su carácter integral, ya que debe considerar todas las dimensiones que se ponen en juego –ética, psicológica, social, política, técnica–.

Desde este enfoque es necesario desarrollar la evaluación de proceso o continua, dirigida a brindar seguimiento a los estudiantes, apoyar los logros, reorientar actividades, corregir en la marcha, como parte de un buen proceso de enseñanza. En otros términos, la evaluación es un componente central del buen aprendizaje, brindando retroalimentación permanente (Davini, 2008; Hargreaves y otros, 2000).

En los espacios de la Práctica de la Enseñanza, esta perspectiva adquiere un valor clave acompañando el proceso formativo en la vida real de las escuelas, en forma gradual y progresiva, a lo largo del trayecto.

Para desarrollarla, la evaluación deberá utilizar otro tipo de instrumentos, diferentes de los del aula del Instituto, que permita dar cuenta de una amplia gama de aprendizajes que también contemple las capacidades expresivas, creativas, prácticas y sociales, y no sólo las referidas al aprendizaje académico.

También es importante incluir a los estudiantes en la autoevaluación de sus procesos, a través del reconocimiento de sus logros y sus dificultades generando cada vez más autonomía de reflexión y de acción.

- **Aprender el significado y función social de la profesión**

Recuperar la centralidad de la enseñanza no significa un retorno a un tecnicismo superado, o una mirada instrumental de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión. No hay buena enseñanza si estas finalidades no forman parte de la formación profesional.

En el diálogo y reflexión sobre la propia experiencia de enseñar, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación es posible aprender el significado y la función social de la profesión, incluyendo el análisis y comprensión de sus efectos más allá del aula y de la escuela.

No pretendemos aquí desarrollar un profundo y provocante análisis sociológico acerca de los cambios socioculturales más recientes y del papel de las escuelas. Pero el pensar la enseñanza y, en particular, los cambios sociales y las diferencias socioculturales debe convocar una necesaria reflexión desde este ángulo. En otros términos, tanto la preocupación por comprender el sentido social y político de la profesión, así como por involucrar el interés de los estudiantes por la enseñanza, deberán intentar comprender estas cuestiones: ¿Qué caracteriza a las culturas infantiles y juveniles y los desafíos que enfrentan hoy? ¿Qué papel juegan las escuelas y los docentes para dar respuestas, contener y mejorar sus capacidades y posibilidades? (Giroux, 1994; Hargreaves y otros, 2000).

Una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, permite a los futuros docentes analizar y asumir una actitud ética y política de la enseñanza en las escuelas, en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

Capítulo 3: Construyendo programas y estrategias de formación para y en las prácticas

Las escuelas asociadas constituyen ambientes educativos esenciales para la formación de las capacidades docentes, dado el potencial de las prácticas cotidianas como “palanca” del aprendizaje, acompañadas del análisis reflexivo de los problemas en el contexto real y con trabajo en equipo.

En este ambiente se facilita la construcción de los contenidos del Campo, la recuperación del conocimiento sistemático como también el aprovechamiento de las distintas capacidades presentes en los diversos miembros del equipo docente y de otros estudiantes. El conocimiento se convierte en capital activo, a la luz de su análisis en el contexto real, sedimentando la experiencia de los futuros docentes a la luz de las prácticas.

Ello lleva a reflexionar sobre las modalidades, dispositivos y estrategias docentes apropiadas para la formación para y en el desempeño del rol del docente tutor, responsable de acompañar esta formación.

Considerando los criterios pedagógicos propuestos en el capítulo anterior, buscaremos aquí presentar distintas modalidades, estrategias y recursos para el desarrollo de la enseñanza en el Campo de la Práctica Profesional a fin de contribuir al desarrollo de una propuesta integral.

1. Modalidades de enseñanza y acción docente

La formación en el Campo de la Práctica no debe pensarse restringida a la acción en el contexto real de las escuelas asociadas; por el contrario, requiere la implementación de tres modalidades básicas, combinables entre sí, a lo largo de la carrera: la enseñanza en el Instituto Superior, la enseñanza a través de recursos virtuales y la enseñanza en el contexto real de las escuelas asociadas:

- *Enseñanza en las aulas del Instituto Superior de Formación Docente:* requiere de la elaboración de un plan de acciones formativas a desarrollarse en la institución formadora, diseñado por el docente de Prácticas, el cual es responsable de la selección de los temas, las actividades y los recursos. Estas acciones tienen el valor de generar un ámbito controlado para el análisis y el intercambio con una relativa distancia de las situaciones emergentes o cambiantes que son propias de las actividades en las escuelas. Pueden desarrollarse con estrategias especialmente diseñadas, pero siempre atendiendo a las necesidades y problemas de las prácticas, como palanca para el aprendizaje. Permiten ejercitar el juicio metódico de los estudiantes para facilitar el acercamiento a los problemas de la acción en los contextos reales y su comprensión. En función de los propósitos y objetivos, pueden utilizarse, por ejemplo: estudios de casos de las prácticas especialmente prefigurados pero realistas, reuniones de intercambio y análisis de experiencias, reuniones de análisis de resultados de trabajos de campo en las escuelas, seminarios, talleres, etc.
- *Enseñanza a través de recursos de comunicación virtuales:* incluye la posibilidad de desarrollar foros de debates e intercambios sobre las situaciones y experiencias de las prácticas, con la participación del grupo de estudiantes y moderadas por el

docente, así como espacios de búsquedas e intercambios de información, de propuestas de enseñanza, de lecturas y de videos pertinentes a los temas propuestos. Actualmente no se puede pensar en la formación de profesionales sin pensar en la web 2.0, que facilita la búsqueda de información, la interacción y el trabajo colaborativo virtual, la consulta con colegas, el registro de documentación, etc.

- *Enseñanza en el contexto real de las escuelas:* requiere del diseño de un plan de actividades a desarrollar en las escuelas asociadas, involucrando gradualmente a los estudiantes con autonomía creciente. Puede incluir trabajos de campo, observaciones y entrevistas, búsquedas de información en terreno, sistematización de casos de las prácticas, enseñanza en parejas de estudiantes, clases desarrolladas por los profesores de prácticas y/o los docentes colaboradores, con posterior análisis, supervisión capacitante, etc.

La combinación de estas tres modalidades puede ser permanente durante la formación inicial, ya que se retroalimentan mutuamente, aunque tienen distinto peso relativo. En los últimos años de la carrera va predominando la última modalidad, hasta llegar a la residencia docente, en la que el estudiante se hace cargo de la enseñanza en el aula de la escuela asociada.

2. La programación de la enseñanza en el Campo de la Práctica: dispositivos y estrategias

Puede darse a pensar que el Campo de la Práctica Profesional no requiere o no se ajusta a una programación, dadas las situaciones cambiantes, la variedad e imprevisibilidad de los contextos reales de las escuelas y la complejidad que significa la participación de distintos actores en este campo formativo.

Sin embargo, y justamente debido a estas razones, las acciones del Campo de la Práctica requieren ser programadas y gestionadas con la participación de dichos actores, en particular los docentes orientadores de las escuelas asociadas.

En el marco de las definiciones establecidas en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, los programas elaborados por los equipos docentes expresan la organización de propuestas pedagógicas para el aprendizaje de los estudiantes. Implican un proceso de *toma de decisiones coherentes, para cada etapa de formación*, acerca de:

- las características de los estudiantes y de los contextos escolares,
- las capacidades que se esperan formar,
- los problemas o necesidades de aprendizaje que esperan abordar,
- la selección de los contenidos y de los recursos de conocimiento,
- el grado de control sobre el contenido y la progresiva autonomía de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes,
- los recursos de comunicación e información para el aprendizaje,
- el trabajo en equipo con los docentes de las escuelas asociadas,
- el trabajo en equipo con otros profesores del Instituto,
- la organización de las actividades de aprendizaje individuales y grupales,
- el seguimiento y evaluación de proceso y de resultados.

Todo programa requiere de la articulación de dispositivos y estrategias. Evitando debates nominalistas¹², en el presente material consideramos como *estrategias* a la organización de actividades educativas particulares, y como *dispositivos* al conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desean abordar, incluyendo la integración de distintas modalidades¹³. Pueden organizarse dispositivos que integren:

- Actividades de distintas modalidades: estrategias en las prácticas, con seguimiento de otra/s en el aula y otra/s con recursos virtuales, como por ejemplo, estudios de casos, seminarios bibliográficos y foros de debates.
- Actividades que integren en forma equilibrada el estudio con las prácticas y la investigación operativa, como por ejemplo, talleres, conferencias, supervisión capacitante y búsqueda en redes de información, con posterior debate.

En el marco de la dinámica de las escuelas, las estrategias requieren la distribución de tareas entre distintos actores y la progresiva asunción de responsabilidades de los estudiantes.

A continuación, sistematizaremos un abanico de estrategias posibles, considerando las más importantes, a modo de “caja de herramientas” para considerarlas en la programación y utilizarlas en distintas situaciones, según los distintos objetivos, temas y problemas y la etapa en que se encuentra el grupo de estudiantes.

• Estudio de casos reales o prefigurados

El estudio de casos pertenece a la *familia de actividades* del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Davini, 2008), tanto para el estudio, problematización y resolución de situaciones realistas. Esta forma de aprender es natural, dado que los profesionales enfrentan diariamente situaciones y problemas de las prácticas y deben pensar y actuar en torno a éstos.

Es una forma de aprendizaje de alto valor educativo y su uso es muy extendido, orientando el aprendizaje hacia la acción profesional (Jonassen, 1998; Perkins, 1992; Terhart, 1987). Implica aprender a partir de situaciones reales o realistas, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, identificar problemas y proponer soluciones o cursos posibles de acción, en forma contextualizada¹⁴.

¹² Es frecuente el debate por los nombres o términos con que se denominan determinados “objetos pedagógicos”. En décadas recientes, se reemplazó el término métodos o metodológico por estrategias de enseñanza. A pesar de que el término estrategias tiene su origen en el pensamiento militar, en el campo pedagógico se buscó darle más flexibilidad a la intervención docente, y hoy es de uso común. Sin embargo, recientemente se agregó el término dispositivos para referirse aproximadamente al mismo objeto.

¹³ En distintos textos especializados se relaciona el dispositivo con las construcciones metodológicas particulares que realizan los profesores, pertinentes para cada contexto o situación (Edelstein, 1999).

¹⁴ Su utilización en la enseñanza universitaria de pre-grado se ha extendido. Sin desconocer muchas iniciativas y experiencias, pueden destacarse los programas educativos de la Universidad de Harvard, y en la educación médica los programas de formación de la Universidad de Maastricht (Holanda) y de la Universidad de McMaster (Canadá). En estos contextos, el ABP enfatiza la enseñanza centrada en el alumno y la construcción activa del conocimiento, integrando momentos y estrategias de instrucción por parte de docentes o especialistas, así como un trabajo tutorial acompañando a los estudiantes.

Esta estrategia es sumamente dúctil. Puede utilizarse en las modalidades de enseñanza en el aula del Instituto o de enseñanza con medios de comunicación virtuales, con casos especialmente diseñados por el profesor. Y también puede utilizarse en la modalidad de enseñanza en las escuelas, en torno a casos reales. En todos los casos, esta estrategia facilita:

- La integración reflexiva y realista entre el conocimiento y las prácticas en contextos comunitarios, escolares o del aula.
- La apropiación activa del conocimiento, vinculando la situación práctica con la propia experiencia.
- La construcción del aprendizaje a partir de la reflexión sobre las prácticas.
- La generación del intercambio con el grupo y las prácticas conjuntas.

Para la elaboración de los estudios de caso, se requieren dos elementos básicos:

- Una descripción del caso o situación y del contexto en el que ocurre, para que los participantes puedan reconocer y analizar sus elementos críticos. Es conveniente utilizar un lenguaje claro y simple, en lo posible bajo la forma de relato.
- Preguntas reflexivas que orienten el análisis del caso, el intercambio, la identificación y explicación de los aspectos del problema y la búsqueda de formas de acción. Es conveniente inducir a la toma de posición personal, con interrogantes como: ¿Qué piensa usted? ¿Cómo actuaría en una situación similar? ¿Qué tendría en cuenta?

Además de estos elementos básicos, y según sea la situación en análisis, el estudio de caso puede potenciarse con otros componentes de información:

- Información ampliatoria acerca del caso o situación: datos del contexto socio-comunitario, datos institucionales, marcos regulatorios, estilos culturales, etc.
- Información acerca de la visión de los distintos actores involucrados en el problema, por ejemplo, las autoridades, los docentes, los alumnos, la comunidad, etc.
- Textos y referencias bibliográficas para el estudio del problema ampliando la perspectiva.
- Enlaces virtuales de información.
- Consulta a especialistas u otros profesores.
- Casos o experiencias similares.

• **Trabajos de campo**

Constituyen espacios de estudio operativo a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones acotadas, dirigidos a ampliar la comprensión y análisis alrededor de datos, informaciones y perspectivas de los actores.

La estrategia busca estimular la búsqueda de informaciones emergentes del propio contexto como fuente de conocimiento y base para la reflexión crítica. Tienen un alto valor educativo porque permiten integrar el conocimiento propio y la apertura al conocimiento de los otros e integran no sólo las dimensiones cognitivas sino también las valorativas y actitudinales. Asimismo, ejercitan la capacidad de búsqueda, registro y sistematización de información, desarrollando habilidades operativas en el manejo de datos, así como en la fundamentación de las conclusiones basadas en la información cuantitativa y cualitativa.

Es conveniente la preparación previa de los trabajos de campo, definiendo objetivos y formulando en conjunto encuestas, guías de observación, mapeo del campo, etc. Durante su desarrollo, pueden hacerse registros a través de videos o grabaciones.

Aunque los trabajos de campo se realizan en terreno, pueden retomarse en las actividades desarrolladas en las aulas del instituto, favoreciendo el debate, intercambio y trabajo colectivo y sistematizando las observaciones y resultados.

- **Seminarios**

Constituyen reuniones de estudio y debate alrededor de temas o problemas que van trabajándose en las prácticas reales, a través de artículos científico-técnicos, de revistas especializadas o publicaciones científicas.

Estos materiales pueden ser presentados por los docentes, promoviendo distintos tipos de conocimientos profesionales, pero también pueden organizarse alrededor de propuestas resultantes de investigación bibliográfica por parte de los estudiantes, en el acceso a fuentes de información, nacionales e internacionales –bibliotecas virtuales, centros de documentación, etc. –.

Los seminarios bibliográficos pueden complementarse con estudios de casos reales, de modo de integrar el conocimiento científico y las prácticas profesionales e institucionales, contextualizando el caso. Asimismo, pueden complementarse con orientaciones para la búsqueda bibliográfica independiente en los entornos virtuales de información.

- **Pasantías**

Representan una estrategia educativa centrada en la presencia del estudiante en distintas instancias de trabajo de una institución. Permiten conocer nuevas o diversas formas de trabajo, para enriquecer las propias, y pueden incluir la revisión y análisis de documentos, materiales, registros, etc. Existen distintas formas de pasantías:

- *De observación:* permiten conocer distintos contextos escolares y son especialmente útiles cuando se realizan en escuelas que tienen distintas experiencias, que muestran desempeños más avanzados, que aplican nuevas tecnologías, etc. Incluyen diálogos y entrevistas con los miembros del grupo.
- *De participación:* implican integrarse por un tiempo a un grupo de escuelas seleccionado por su significación para el desarrollo de nuevas capacidades relativas al trabajo con otros.

En cualquiera de los casos, las pasantías requieren de programación previa, supervisión en el contexto en el que se realizan y evaluación. Una vez finalizadas, es importante que los estudiantes pongan en común sus experiencias formativas.

- **Reuniones de información y debate**

Se trata de sesiones educativas con la presencia de profesores del Instituto y/o de invitados especiales. Pueden presentarse bajo la forma de clases, conferencias, paneles y mesas redondas.

Los contenidos se seleccionan atendiendo a su aporte para ampliar la comprensión de las prácticas reales o para el debate de posiciones o enfoques. Es importante que los temas seleccionados se vinculen, aporten y sean posibles de transferir a la acción práctica.

Las actividades contemplan un tiempo de intercambio y discusión entre los especialistas y los participantes, y pueden incluir videoconferencias.

- **Supervisión capacitante**

Se trata de una estrategia que ha sido impulsada desde hace tiempo en muchos programas de capacitación en servicio en distintas profesiones¹⁵, e integra la práctica efectiva de los estudiantes en las escuelas y en las aulas, con el apoyo y seguimiento del profesor de Prácticas y la tutoría del docente orientador de la escuela asociada (Perkins y Salomon, 1998).

Evitando la connotación fiscalizadora que muchas veces se atribuye al término “supervisión”, esta estrategia se apoya en la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valoriza los aciertos, analiza los errores, obstáculos o dificultades y guía en la solución de un problema. Su direccionalidad apunta a la mejora permanente y a la reflexión sobre y en la acción (Argyris, 1999; Schön, 1992).

La estrategia puede alternar momentos individuales, con un determinado estudiante, y grupales, con quienes comparten una misma función o con el equipo de trabajo. Las formas de interacción son el diálogo y las preguntas reflexivas, la problematización de prácticas y la búsqueda de soluciones y mejoras en conjunto.

Se recomienda que ésta sea una actividad educativa permanente en las prácticas iniciales, incluyendo las residencias docentes, con evaluación de proceso y de resultados en el desempeño individual y del equipo.

¹⁵ Para ampliar, puede consultarse el siguiente material: Vidal, C. (1984) El desarrollo de los recursos humanos en las Américas, Rev. Educación Médica y Salud, vol 18, N° 1; Educación Permanente del personal de Salud en la región de las Américas, Varios Fascículos, Serie Desarrollo de RRHH, OPS/OMS; Haddad, Davini, Roschke (edit): Educación Permanente de personal de Salud, Serie de Desarrollo de RRHH N° 100, OPS/OMS; Davini, M. C. (1995) Educación Permanente en Salud, Serie PALTEX, N° 38, OPS/OMS; Davini, M. C. (2009) Enfoques, problemas y perspectivas en la capacitación y la educación permanente de los Recursos Humanos de Salud, disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/davini.pdf>.

- **Demostración crítica**

Consiste en el desarrollo de una clase por parte de profesionales docentes experimentados –por ejemplo, los profesores de Prácticas, un profesor invitado o el docente orientador–, con la observación del grupo de estudiantes. El proceso no termina allí, sino que se sigue con el análisis crítico y explicaciones de los principios, conocimientos o estrategias adoptadas, y el debate reflexivo entre los estudiantes.

La estrategia consiste entonces en la enseñanza directa del docente experimentado en la práctica real, incluyendo las dudas o preguntas que los estudiantes quieran formular. En particular es útil cuando se seleccionan contenidos nuevos en el aula o de cierta complejidad en el manejo de los grupos de alumnos.

Era comúnmente usada dentro del enfoque de la práctica como “modelo a seguir o a aplicar”, y los nuevos enfoques la han ido abandonando, para evitar el papel reproductor o pasivo de los estudiantes. Sin embargo, los nuevos desarrollos conceptuales han demostrado que la observación no es pasiva si se acompaña con una reflexión y debate que apunte a la comprensión de la estructura de soporte de la acción, lo cual representa un importante ejercicio cognitivo: elaborar la información y reconocer las normas y principios que regulan las prácticas; en otros términos, cuando se comprende cómo se hace, por qué y para qué se lo hace (Norman y otros, 1975).

Es decir, quienes aprenden no son reproductores mecánicos y verticales de aquello que se les enseña, sino que ponen en marcha un sistema autorregulado, corrigiendo sus acciones y el curso de las prácticas. Gracias a esta autorregulación y a la comprensión de lo que hacen, pueden inclusive desarrollar nuevas formas de acción, a través de la inventiva y la creatividad, integrando las distintas experiencias (Nussbaum y Novick, 1982).

Como ya se ha destacado previamente, en las prácticas es mucho lo que se puede aprender de los más experimentados y de las personas que saben hacer (Argyris, 1999).

- **Enseñanza entre pares**

La enseñanza entre pares implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la pone en acción en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo realizado con la moderación del profesor a cargo.

Esta estrategia es particularmente fértil para las primeras prácticas docentes y desarrolla el aprendizaje cooperativo y grupal. Representa una importante oportunidad para favorecer el trabajo en equipo. Con el análisis reflexivo posterior aprenden todos, tanto los observadores como los responsables del desarrollo de la actividad.

A medida que se avanza en el proceso formativo, si bien la propuesta de enseñanza puede ser diseñada entre pares, la puesta en acción debe ser individual.

• Talleres

Son una estrategia participativa que tiene como objetivo solucionar un problema, atender una necesidad o desarrollar una propuesta de acción docente. Consta de actividades integrales e integradoras de aprendizajes.

Los talleres siempre tienen como resultado un “producto para la acción”. Pueden ser organizados en forma independiente o ser planteados a posteriori de las pasantías, trabajos de campo, etc., integrando el aprendizaje previo a la elaboración de proyectos, así como distintas miradas sobre lo que se construye en conjunto.

Es importante que los talleres tengan una coordinación, responsable de las funciones de facilitación, orientación, acompañamiento y apoyo. Requieren una programación con distintas fases:

- Definir en conjunto el problema o necesidad que se busca superar o mejorar.
- Definir en conjunto los objetivos y el plan de trabajo, así como la posible distribución de tareas.
- Recuperar las lecturas, entrenamientos, y aprendizajes que se hayan logrado previamente, así como las experiencias de los miembros.
- Realizar reuniones de intercambio de proceso.
- Sistematizar las propuestas o resultados.

• Ateneos

De gran historia en la educación médica, constituyen reuniones para analizar y evaluar casos reales seleccionados de atención de un paciente y/o familia en particular. Son una importante estrategia de aprendizaje y mejora basada en la discusión de las razones que fundamentaron cada una de las decisiones tomadas.

En la formación docente los ateneos representan una valiosa estrategia que parte del análisis de casos y situaciones particulares, agrega información relevante y analiza las decisiones tomadas, así como sus obstáculos y resultados. Posibilita construir conocimientos sobre las prácticas concretas, su sistematización e intercambios con el resto del grupo. Es interesante que se constituyan en “ateneos didácticos” poniendo el eje en la enseñanza y en la construcción e intercambio de propuestas y resultados en las aulas.

Se trata de una importante estrategia de aprendizaje porque permite analizar en conjunto los hallazgos, los déficits y las razones que justifican las decisiones, así como el reconocimiento de los propios errores u omisiones como un estímulo para el cambio.

En general, esta estrategia es más apropiada para los estudiantes que ya están en un nivel avanzado en el Campo de las Prácticas, aunque también pueden participar como observadores los menos avanzados, para enriquecer su formación. Los ateneos requieren ser coordinados por los profesores, generando un ambiente de debate y reflexión sobre las presentaciones de los estudiantes.

3. Gradualidad de las estrategias

En síntesis, después de haber presentado un abanico de diversas estrategias posibles de ser utilizadas en el contexto de distintas modalidades de enseñanza de las prácticas y con objetivos específicos, conviene retomar la idea de que se requiere una programación que las seleccione y organice en función de la gradualidad del proceso de formación y los crecientes grados de responsabilidad a asumir progresivamente por los estudiantes.

En este sentido, hay estrategias más pertinentes para los estudiantes de los primeros años, y otras para los estudiantes avanzados. En su programación, los profesores de Prácticas deben secuenciar las estrategias a lo largo de los años de la carrera. A continuación, se ofrece un cuadro sólo a título de ejemplo:

Años académicos	Estrategias posibles
1° Práctica I	Trabajos de campo Supervisión capacitante Pasantías de observación Pasantías de participación Estudios de casos prefigurados Reuniones de información y debate
2° Práctica II	Pasantías de participación Talleres Estudio de casos reales Demostración crítica Supervisión capacitante Reuniones de información y debate Seminarios y búsqueda bibliográfica
3° Práctica III	Pasantías de participación Talleres Enseñanza entre pares Enseñanza individual Estudios de casos reales Demostración crítica Supervisión capacitante Reuniones de información y debate Seminarios y búsqueda bibliográfica
4° Residencia	Talleres Seminarios Ateneos Supervisión capacitante Reuniones de información y debate

4. Acerca del rol docente tutorial

A diferencia de otras situaciones de enseñanza, la formación en el Campo de las Prácticas Profesionales Docentes apunta a que los estudiantes tomen conciencia y

control del propio proceso de aprender en situaciones realistas y propias de la acción, en forma razonada y dentro de contextos manejables.

Desde este lugar, se han desarrollado *modelos de trabajo docente tutorial*, como modo de desarrollar la enseñanza en el contexto real, apoyando el razonamiento previo a la acción, durante la acción y después de la acción para facilitar la elaboración del conocimiento y de las experiencias. Como fue mencionado anteriormente, quien enseña debe estar dispuesto a centrar sus actividades y sus intervenciones en el aprendizaje del estudiante, actuando como orientador, apoyo o facilitador (Perkins y Salomon, 1998; Schön, 1992).

Este rol tutorial es muy apropiado para los profesores de Prácticas y para los docentes orientadores de las escuelas asociadas. El trabajo grupal otorga gran flexibilidad a todo el proceso, a través del trabajo colaborativo, los debates, los intercambio de ideas y experiencias. Aprendiendo con otros, cada estudiante desarrolla sus propias habilidades, transformándolas en herramientas para la acción.

Para lograrlo, requerirá de la orientación activa del docente-tutor, que es responsable de:

- dar información;
- guiar la búsqueda de nueva información y de otras experiencias que refuercen el aprendizaje;
- apoyar la reflexión a través del diálogo;
- dar ayudas o pistas;
- demostrar en forma crítica;
- proponer tareas desafiantes y ayudar en aquello que el estudiante no puede resolver solo;
- favorecer el intercambio de ideas, la colaboración y el debate;
- alentar y estimular;
- retroalimentar permanentemente las tareas en forma personalizada, atendiendo a las necesidades y características del grupo;
- vincular el aprendizaje al contexto y situaciones específicas.

A lo largo del proceso, se alienta la integración entre el conocimiento sistemático y las prácticas, entre lo general y lo local, entre el aprendizaje común y el tratamiento particular de los problemas. Pero lo más importante es comprender que el aprendizaje no se agota en que los estudiantes adquieran la información transmitida, sino que requiere desarrollar la capacidad para analizarla, reflexionar sobre ella, cuestionarse activamente y resolver problemas.

5. La evaluación en las prácticas docentes

La forma privilegiada para la evaluación en el Campo de la Práctica Docente es la evaluación de proceso, acompañando las distintas etapas e instancias de formación. La evaluación de proceso es continua y apunta a la mejora y perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individualizada y en forma grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas.

Una evaluación productiva implica:

- dar retroalimentación permanente y oportuna a lo largo de las actividades. Las observaciones, los comentarios y los apoyos son oportunos cuando no se dejan para el final, sino en el momento en que el grupo o el estudiante puede corregir o mejorar lo que hace;
- estimular para mantener el ritmo y el progreso, sosteniendo la motivación para evitar que el trabajo decaiga;
- desafiar hacia mejores logros, de modo reflexivo, para promover la permanente revisión y mejora.

En las prácticas docentes, con los distintos dispositivos y estrategias para la formación, se valoran capacidades y contenidos de las prácticas, en términos de:

- identificar y priorizar necesidades y problemas en contexto, a través del análisis reflexivo y la búsqueda activa de información;
- integrar y recuperar críticamente aprendizajes y conocimientos alcanzados en la formación en otras disciplinas;
- organizar situaciones de aprendizaje en las aulas, considerando las necesidades y características de los alumnos;
- gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos;
- programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias, utilizando nuevas tecnologías;
- promover la disposición al trabajo en equipo y a la elaboración conjunta de propuestas de mejora de las prácticas;
- reflexionar sobre las propias prácticas, autoevaluando sus dificultades, obstáculos y progresos;
- promover la iniciativa y la autonomía para el aprendizaje continuo.

La evaluación continua, de proceso y de resultados, de estas distintas capacidades y contenidos requiere de estrategias de evaluación y de recursos específicos, que no se agoten en una instantánea puntual de un desempeño. Por el contrario, se requiere del seguimiento del proceso en forma gradual y acumulativa, así como de la participación del estudiante en el proceso de evaluación.

Junto a estas estrategias de evaluación conviene tener en cuenta ciertos recursos que contribuyen de modo importante a la formación misma, porque brindan la oportunidad de reflexión continua de los estudiantes a lo largo de su experiencia y favorecen la autoevaluación y la metacognición (Davini, 2008; Hargreaves y otros, 2000). Entre ellos se puede mencionar:

- *El cuaderno de narraciones personales*: es un libro de anotaciones realizadas por el propio estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias valoradas por él mismo en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal vinculados con la formación en las prácticas. Estos registros aluden a las experiencias realizadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera de él, vinculadas con la enseñanza. Expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los estudiantes, pero los comparten con los profesores y luego se los llevan al terminar el trayecto de prácticas, y resultan muy valiosos para apoyar el autoconocimiento de los estudiantes;
- Los *portfolios*: constituyen la recopilación y archivo de los trabajos, experiencias y producciones significativas, como muestras documentadas de

los logros personales a través del tiempo. Esta acción implica un ordenamiento y una reflexión sobre el trabajo realizado, entendiendo que se genera y adquiere un nuevo conocimiento a través de este proceso.

- *Los registros de logro:* son elaboraciones realizadas por los profesores sobre las capacidades, habilidades y resultados logrados por el estudiante. Incluyen no sólo los logros académicos sino también el desarrollo de cualidades personales. Constituyen una compilación sucinta de los logros de los estudiantes en distintas esferas, y se registran en forma progresiva, no sólo al final de una secuencia de enseñanza. Materialmente, pueden organizarse en un cuaderno de anotaciones o en un fichero. Las anotaciones del profesor se comparten con los alumnos y éstos se los llevan al completar el trayecto. Los registros de logro contribuyen a afianzar la autovaloración de los alumnos.

Estos recursos integran la evaluación al proceso mismo de la formación, favoreciendo el diálogo entre los estudiantes y los profesores y la comunicación de criterios claros y transparentes de valoración de los aprendizajes. Con ello, la evaluación auténtica ayuda a los estudiantes a ser más concientes de sí mismos y apoya la motivación, por su participación en la identificación y registro de sus experiencias, producciones y logros (Davini, 2008; Hargreaves y otros, 2000).

Finalmente, cabe señalar que la evaluación debe ser integral porque no se ocupa sólo de los aprendizajes de los estudiantes, sino también del valor y de la pertinencia de la propuesta de trabajo, así como de la calidad de los procesos, estrategias y recursos puestos en práctica. La intención de esta evaluación es el análisis y mejora permanente del programa propuesto, y de la misma participan distintos actores:

- Los profesores, los docentes orientadores y otros actores participantes del proceso, valorando el desarrollo del programa, los logros y obstáculos observados, las propuestas para su mejora.
- Los estudiantes, evaluando y autoevaluando sus aprendizajes, el desarrollo del programa, los contenidos, las estrategias, los recursos, las actividades y la labor docente. Además de los recursos de evaluación de proceso antes mencionados, para estos fines pueden utilizarse cuestionarios.
- Los responsables por la gestión de las instituciones educativas intervinientes, realizando un seguimiento en el desempeño, cambios o mejoras en las prácticas profesionales o en el trabajo en equipo, entre otros factores.

A modo de cierre

En el presente material se ha realizado un recorrido por algunas consideraciones teóricas que sirven de marco conceptual para el desarrollo de las prácticas docentes en el Campo de la Práctica Profesional de la formación docente inicial. Posteriormente, se han precisado algunas consideraciones pedagógicas que fundamenta la selección de los contenidos de la formación en y para las prácticas docentes, y luego se han detallado estrategias y dispositivos para el desarrollo de dichos contenidos.

Alcanzando el final de este recorrido, es preciso destacar la importancia de considerar la centralidad de la enseñanza, del *enseñar a enseñar*, como eje del Campo. A tales fines se requiere, por parte de los docentes del Campo, una acción deliberada, organizada y programada, en tanto el aprendizaje de las capacidades propias del rol docente no se logra espontáneamente al transitar los espacios formativos propuestos. Muy por el contrario, las prácticas docentes tienen contenidos propios, los cuales deben ser seleccionados, secuenciados y planificados por el profesor-tutor, para que los estudiantes logren apropiarse de ellos.

Llevar adelante esta tarea es parte del compromiso ético y político que asumen los docentes en tanto la educación contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía en la búsqueda de prácticas más justas e inclusivas.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Apple, M. (1996a) *Política, cultura y educación*. Madrid, Morata.
- _____ (1996b) *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- _____ (1987) *Maestros y textos*, Madrid, Paidós.
- _____ (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal.
- Ardoino, A. (1978) *El grupo de diagnóstico. Instrumento de formación*. Madrid, Rialp.
- Argyris, C. (1999) *Conocimiento para la acción*. Barcelona, Granica.
- Beyer, L. y Zeichner, K. (1990) "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la teoría de la reproducción". En Popkewitz, T. (comp.) *Formación del profesorado*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*, Madrid, Santillana.
- _____ (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra, Dotz.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990) "Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En: *Revista de Educación*, Nº 292, pp.417-425.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1969), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Contreras Domingo, J. (1997) *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- _____ (1994) *Enseñanza, currículo y profesorado*, Madrid, Akal.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique*, París, La pensée sauvage.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana.
- _____ (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (1995) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.

- Eisner, E. (1998) *Cognición y currículo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica General*. Buenos Aires, Ministerio de Educación / INFOD – Serie Aportes para el Desarrollo Curricular. Disponible en: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Fenstermacher, G (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós Educador.
- Filloux, J. (1969) “Formation des enseignants, dynamique de groupes et changement”, Rev. *Orientations*, N° 30.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- Gardner, H (1988) *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- _____ (1982) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- _____ (1978) “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”. En: Escolano y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
- Giroux, H. (1994) “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”. En: Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Educador.
- _____ (1992a) *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- _____ (1992b) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. 1992
- _____ (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2000) *Una educación para el cambio*, México, SEP – Octaedro.
- Hernández, A. (2009) “El taller como dispositivo de formación y de socialización en las prácticas”. En: Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.
- Jackson, Ph. (1975) *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- Jonassen, D. (1998) “Designing constructivist learning environments”. En: Reigeluth, C. (ed.) *Instructional theories and models*, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Liston, P. y Zeichner K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes.

North, D. (1993) *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica.

Novak, D. y otros (1975) *Explorations in cognitions*, San Francisco, Freeman.

Nussbaum, J. y Novick, S. (1982) "Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation. Toward a principled teaching strategy". En: *Instructional Science*, N° 11.

Perkins, D. (1992) *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York, The Free Press.

Perkins, D. y Salomon, G (1998) "Individual and Social Aspects of Learning". En: *Review of Research in Education*, N° 23.

Perrenoud, Ph. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Ed. Graó

_____ (1999) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Ed. Graó.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

Saviani, D. (1983) *Escola e Democracia*, Sao Paulo, Cortez Editores & Autores Associados.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

Schwab, J. (1973) *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*, Buenos Aires, El Ateneo.

Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Steinhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.

Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Colección Cuadernos de Cátedra. Bs. As., Baudino Ediciones.

Terhart, E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En: *Revista de Educación*, N° 284, Madrid.

FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESORADO. MÁS ALLÁ DEL RITUAL... OTROS GUIONES, OTRAS ESCENAS.

Edelstein, Gloria E.

Para esta presentación he tomado como base algunas cuestiones que abordamos sobre este tema desde la Cátedra universitaria, tanto en docencia como en investigación, en tanto desde allí pudimos construir alternativas con relación a las prácticas y la residencia en la formación inicial de docentes. En algunos aspectos, lo haré desde la sistematización oportunamente realizada en el libro: “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia”, de coautoría con Adela Coria, en otros desde los avances que surgen de proyectos actualmente en marcha.

Dos primeras puntuaciones a modo de apertura.

* Desde los 80 son numerosos los trabajos que ponen en foco la formación de docentes a partir de distintas perspectivas teóricas y líneas de investigación.

En general se abocan al análisis de supuestos teóricos y sus derivaciones en propuestas formativas. Sin embargo, se observa una ausencia relevante. Son escasos los que se ocupan de profundizar la comprensión del lugar de las prácticas de la enseñanza en esas propuestas, aunque cuando se actúa la formación, ellas cobran centralidad.

Esta postergación podría asociarse al hecho de suponer que dichas prácticas, como objeto de estudio y análisis, no cuentan con un estatuto teórico científico que amerite un trabajo de conceptualización sistemático. Postergación que no es sólo teórica. Es postergación en el tiempo concreto de los procesos de formación de docentes. En ellos, las prácticas de la enseñanza han sido en la mayor parte de los casos relegadas, entendidas como instancia aplicativa de la teoría, dotándolas de un cierto sentido peyorativo.

En realidad, de modo paradójico e inadvertido, ese lugar de las prácticas se ha convertido en no pocas oportunidades en el punto de mira privilegiado para evaluar las producciones posibles de los alumnos, sus capacidades integrativas en la relación teoría-práctica. En suma, los aprendizajes que activan y por lo tanto los resultados generados desde una propuesta de formación.

Aun admitiendo por un momento que las prácticas de la enseñanza fueran el último eslabón del recorrido académico, se entiende que no constituyen un sencillo precipitado de aprendizajes anteriores.

Tendrían un “plus” que les otorga especificidad. Y en ese sentido, sea cual fuere la forma que adopten, serían estructurantes y permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que refiere a la constitución de su identidad como docentes.

* En los centros de formación de docentes se alude generalmente a las prácticas en términos genéricos. La sola mención suele invocar la instancia de prácticas intensivas, trabajos de campo, que se realizan, en nuestro caso, en el marco de la Residencia. Quedan de este modo solapadas distintas situaciones de práctica que se concretan a lo largo del trayecto de la formación. Esto no es casual. En general las mismas quedan reducidas a experiencias aisladas sin una labor de sistematización que posibilite su capitalización en el proceso formativo.

La Residencia, en la perspectiva adoptada es significada como aproximación al conjunto de prácticas requeridas en el futuro quehacer docente. En este sentido incluye como tareas sustantivas:

- la inserción en las instituciones a los fines de realizar una aproximación diagnóstica al contexto institucional y aúlico (que se prolonga en el tiempo hasta la finalización de la experiencia);
- el análisis en profundidad de la estructura conceptual de las disciplinas del área objeto de Residencia y sus particularidades de acuerdo al proyecto curricular en el que se inserta;
- la confrontación de estos desarrollos disciplinarios con las problemáticas de sujetos y contextos, de modo de generar las transformaciones adaptativas necesarias y marcadas por la intencionalidad del enseñar;

- la construcción metodológica pertinente como derivación clave para la realización por parte del residente de su experiencia de práctica de la enseñanza en el aula;
- los procesos reflexivos que acompañan tanto las instancias de previsión que se realizan como aquellas que ocurren en el marco de los procesos interactivos y, sobre todo, después de la práctica como reconstrucción crítica de la experiencia.

Este recorrido implica permanentemente una doble referencia: la de la institución en la que se realiza la residencia y la institución formadora, espacios atravesados y donde se tensan múltiples discursos y prácticas.

La complejidad de este proceso genera una fuerte movilización en los residentes en tanto sujetos que desde diversas trayectorias se enfrentan con diferentes intencionalidades, demandas y requerimientos. De ahí que la residencia - vivida en general como instancia clave, probatoria de la posibilidad real y efectiva de "ser docente" y que por tanto tensiona la construcción de la identidad profesional - se constituye como etapa particularmente problemática en el marco global de toda propuesta de formación de docentes.

Darían cuenta de la emergencia de esta problemática, entre otras cuestiones:

- la tensión que se expresa en los residentes por la confrontación entre el conocimiento académico acerca de la Escuela, construido durante su formación y el que deviene de las lecturas que captan la singularidad propia de las instituciones en las que se insertan.
- el abordaje de las diferentes disciplinas integrantes del campo, ligado hasta aquí a referentes teórico-metodológicos legitimados, requeriría en la experiencia de residencia la adopción de una perspectiva personal que pone en cuestionamiento los saberes consolidados.
- el esfuerzo que implica la reconstrucción crítica del propio campo con la resolución simultánea de lo metodológico en la propuesta de enseñanza.
- las limitaciones que impone al residente, la tendencia a reproducir el repertorio metodológico utilizado por docentes a los que legitimó por sus prácticas desde el trayecto formativo.

- la interferencia que genera el atravesamiento constante de lo evaluativo desde los otros como de sí mismo, con relación a los procesos reflexivos de la propia práctica.

La posibilidad de desplegar el conjunto de tareas que tradicionalmente se condensaban en la etapa de residencia en diferentes secuencias a lo largo del trayecto de la formación, evidentemente abriría innumerables posibilidades de concretar una relación teoría-práctica diferente.

Dado los límites de tiempo, voy a hacer énfasis en esta presentación a los principales desarrollos conceptuales que surgen a partir de ir concretando y sistematizando la experiencia de referencia

1 DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA A LA PRÁCTICA DOCENTE

El desdibujamiento de la institución escolar en la definición concreta de las prácticas de la enseñanza tiene valor de dato empírico y no ha sido producto del azar.

Ya se ha hipotetizado respecto de la equivalencia establecida entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos como si se tratara de un lugar autoregulado en el que sería posible el ejercicio de, al menos, una cuota de control.

Imagen necesaria, por otra parte, por cuanto las condiciones de la vida institucional le devolverían al docente la contraimagen de la voz y la posición pasivas en relación con las sucesivas autoridades frente a las que debe dar cuenta.

Limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales también constitutivas de esta tarea. Desde una consideración crítica, esto tiene que ser objeto de análisis en los centros de formación. Sin embargo actividades de indagación de este tipo son señaladas como una de las ausencias más notables en los currícula de grado.

Con razón podría contraargumentarse que la enseñanza es otra cosa, desde alguna perspectiva analítica diferente. Y se podría acordar en algunas definiciones que la vinculen con los procesos de transmisión y apropiación de conocimiento. Precisamente, ese sería el campo en que la enseñanza se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética que no se intenta en absoluto

desconocer. No se propone en estas líneas una inversión en el signo del olvido.

Preocupa dejar en claro que el trabajo en el interior del aula, que tiene que ver con la enseñanza de contenidos disciplinarios que son parte de las bases curriculares para cada nivel y modalidad necesita ocupar un espacio sustantivo en la formación.

Pero esto no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de los determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar.

2 TEORÍA Y PRÁCTICA: SENTIDOS PARA UNA RELACIÓN

No parecería válido un planteo de “reconciliación” de estos pares como lo señalan algunos autores. En todo caso en la superación de la dicotomía, de lo que se trata es de un trabajo en profundidad respecto de las relaciones mutuas. Relaciones de contraste, de oposición, resistencia, pero también complementariedad y juego dialéctico constante.

Entre otras cuestiones trabajadas con relación a este tema resulta importante la idea de capitalizar el propio recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas. Superar de este modo, el argumento falaz de la falta de práctica en los centros de formación.

En realidad lo ausente serían las prácticas reflexionadas. Esto conlleva el trabajar el pasado escolar, reconocer biografías individuales y representaciones sociales configuradoras de modelos.

3 LOS SUJETOS DE LAS PRÁCTICAS

Un capítulo sin duda particularmente atrayente, en la tarea de recuperar imágenes para su reflexión, es el relativo a los sujetos de las prácticas: practicantes, docentes formadores, docentes de las instituciones.

3.1 Ser practicantes.

De las pequeñas trampas del lenguaje, la fuerza del aún no ser. Carencia respecto a una posición a la que se aspira. A su vez posición previa que se está abandonando.

La conflictividad de esta transición. La necesidad de objetivos explícitos.

En suma, iniciarse en la docencia, acto novedoso de inserción en un universo de prácticas extraño hasta esta experiencia. Práctica como conjunto de rituales consolidados que dejan su impronta. Ritos de iniciación con sus transparencias y opacidades. Escenario de demandas, deseos y posibilidades que luego marcan la historia de formación profesional.

Desafío a la imaginación desde dos aprendizajes fuertes. El de las urgencias de la práctica, o sea del tiempo de la enseñanza. El aprendizaje de la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y aprender.

Puesta en acto de un nuevo orden a las palabras y a las imágenes anticipadas. De cuerpo presente. Universo que suma lo impensado y la posibilidad de la falla. Encuentro de cuerpos. Cuerpos que aprendieron tempranamente en el espacio escolar, el juego que allí se juega.

Sin embargo, cuerpos mediatizados por una intencionalidad plasmada en propuestas que pretenden ser innovadoras a la vez que formativas.

3.2 Los formadores.

La dramática de este lugar. La variabilidad de situaciones que se presentan.

La preocupación por adoptar una posición en la que no se desdibuje el lugar de formador ni por defecto ni por excelencia.

¿Cómo asumir el esfuerzo sostenido por descentrarse reconociendo el proceso por momentos desarticulado e inconexo de los practicantes? Paso a paso. Razón por Razón.

Ser formadores en este caso no es trabajo tranquilo. Más aún cuando este lugar suele construirse en relativa soledad; en apuestas silenciosas en el juego de las prácticas.

Una nueva significación de este lugar: compartir el proceso constructivo que realiza el practicante. Se recupera para ello la idea de tutoría desde una perspectiva constructivista: acompañar interactuando.

Abrirse a la escucha y la comprensión de la lógica peculiar de las alternativas generadas por practicantes. Procurar un diálogo de pares donde la asimetría propia de los procesos de enseñanza quede en este caso en suspenso.

3.3 Docentes de las instituciones.

Cuya preocupación central en realidad es asumir procesos de enseñanza en diversas disciplinas o áreas y no la formación de practicantes.

El valor de exponerse; entrega de algo que siente que le pertenece y que tendría quizás como beneficio probable dejar alguna seña pero que a la vez pone a prueba sus propios modos de desenvolverse. En este sentido el tiempo de las prácticas sería como un tiempo de sobresalto.

Se superponen entonces imágenes sobre este lugar sin duda diferentes en función de sujetos y contextos singulares. Dos núcleos hipotéticos posibilitarían avanzar en la comprensión de esa construcción imaginaria. Ellos refieren a la idea-ilusión de autonomía del trabajo docente y a la evaluación de su práctica. Ambos estarían en tensión en esta experiencia de recibir practicantes.

Construcción que, si bien asume formas de manifestación diferente en distintos momentos claves con relación al proceso de práctica, deviene, de cualquier modo en tiempo de analizar y evaluar el propio trabajo. Tiempo de crisis para las imágenes consolidadas.

¿Cuál es la historia que estos docentes, que reciben practicantes o residentes, escriben sobre esta experiencia de su puño y letra ?

Maestros y profesores construyen relatos paralelos a los de practicantes y docentes formadores, respecto de las prácticas que merecen sin duda ser escuchados.

4 PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Algunos tópicos relevantes:

- El valor asignado a los textos de las prácticas, o sea al trabajo en torno a las propuestas concretas de enseñanza.
Al respecto una preocupación central: la relación contenido-método.
Hacerse cargo de la innovación pareciera remitir más a la propuesta metodológica que a los contenidos.
Un punto neurálgico es lograr la comprensión de que contenido y método son indisolubles en la elaboración de la propuesta pedagógica.
- La observación y el acompañamiento de los procesos de práctica docente.
La mirada de “un otro autorizado”. La no neutralidad a partir de los supuestos teóricos de los que participa el formador por su trayectoria previa.
La idea de acompañar redefine la postura con relación a la observación. Remite a co-participar, reconocer que al mirar se lo hace desde pequeñas hendiduras y que mucho del territorio del otro queda fuera de las inquisiciones de la curiosidad.
Observación, operación que reduce sentidos en tanto registra aquello que puede ser visto y oído. Encuentro de miradas de los sujetos, que en realidad debería intermediarse por el objeto que los reúne centrando el foco en la cuestión del conocimiento, triangulando la relación. Triangulación que demanda trabajo para sostener como centro el vértice pertinente en cada caso.
- El Taller como opción posibilitadora de la deconstrucción-reconstrucción de los procesos de práctica. Procesos que también son complejos sobre todo cuando se procuran instancias de reflexión no exentas de intencionalidad que se interesan particularmente por encontrar nuevas alternativas explicativas que den lugar a una relación diferente entre comprensión e intervención.
- La evaluación en la práctica docente. De lo que se trata es de poner en el centro el proyecto educativo o propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia. De ahí incorporar la evaluación como analizador que permite

reconocer los recorridos, los movimientos que cada sujeto va realizando en la generación de su propuesta para la práctica.

Superar la apuesta individual a parámetros de excelencia permitiría reconocer los propios cambios, estilos y posibilidades de avance. El docente en todo caso sólo marca momentos y apuesta a concretar desde una posición de ayuda las mejores producciones posibles en cada caso.

De lo contrario tomando prestada la expresión de Perrenoud, se daría la tendencia a acomodar la actuación a una suerte de oficio de practicante.

Nuevos enfoques de la evaluación en los centros de formación de docentes, podrían dar lugar a un alto potencial generador de nuevos hábitos por su impacto en lo que hace a la formación docente de grado como en la actuación profesional futura.

5 APORTES DE LA MIRADA ETNOGRÁFICA

Ampliar la perspectiva de análisis, de prácticas de la enseñanza a prácticas docentes, exige preparar a los estudiantes en formación para reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica.

Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente y capacitarse para su instrumentación. Con la intención de que el acercamiento a las instituciones se concrete desde una perspectiva diferente, se recupera el enfoque teórico-metodológico de la etnografía en la investigación educativa, desde una relectura enraizada en la tradición antropológica, redefiniéndola.

Esta redefinición, entre las principales cuestiones, revaloriza el papel de la teoría en relación con el trabajo de campo, tomando, en este sentido, distancia de los encuadres antropológicos clásicos (Ezpeleta, 1987).

¿Por qué interesa esta perspectiva? El centro de atención es la escuela, escala para observar-analizar la realidad educativa, que no es subsumible en la visión y normativa del sistema, o estrictamente en los procesos de interacción que se producen en el microcosmos del aula.

Al constituirla como objeto de estudio, se sostiene básicamente que la mirada pedagógica es portadora de una

herencia normativa-valorativa, que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función, etc.), la herencia propia de la formación (concepciones pedagógicas y sociológicas dominantes) y los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización.

Así se va construyendo un sentido común “académico”, lente con la que se acostumbra a mirar la escuela. Categorías heredadas, que no posibilitan dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en cada contexto y situación concretos (procesos de apropiación, reproducción, negación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros).

Tales categorías tienen como efecto la homogeneización, el mirar la trama uniforme de la propuesta estatal en la escuela; el perder la singularidad, lo imprevisible, las fracturas en el interior de la lógica instituida; el dejar al margen los modos en que los sujetos se constituyen en sujetos escolarizados, construyendo cotidianamente el sentido de los fenómenos y procesos en que se involucran.

Tal dinamicidad se constituye en “historia no documentada”, contraponiéndose muchas veces a la “historia oficial”, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución.

Es la historia no documentada, la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque y que sienta sus raíces en la recuperación de lo “cotidiano como categoría central, teórica y empírica”, aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales.

Cierto es que en la búsqueda de sentido se reconoce, entre otro, el nivel del sentido común, categoría social, forma de representación imaginaria de lo real y, por lo tanto, más o menos alienada. En esta perspectiva, la institución, con su efecto consagratorio de diferencias, ejerce sus rituales y ubica a los sujetos que en ella se mueven como sus portadores.

Se impone en consecuencia una reflexión sobre la relación teoría –observación y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de la indagación en este enfoque. No se trata de adjudicar estatuto teórico a la forma en que los sujetos sociales se representan la vida escolar, a las lógicas en juego en la vida cotidiana (categorías

sociales); se trata de un nivel analítico que está atravesado y rebasado por otros niveles de análisis. En este sentido, se trabaja con un enfoque que incluye categorías teóricas sin que esto implique adaptar el multifacético juego que se genera entre sujetos a modelos de análisis o tipologías coherentes que hacen perder la complejidad y riquezas de los pequeños mundos que se constituyen en lo real.

Se trata, en todo caso, de la construcción de contenidos concretos de conceptos abstractos a partir de un proceso que integra la observación y momentos de interpretación y reinterpretación. Esto implica incluir regularidades, conflictos y contradicciones, la continuidad y ruptura propias de los procesos históricos, de la vida escolar y de sus sujetos actuantes.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, reglas de juego, etc. se realiza a través de la descripción de tramas de evidencia diversa, o el desarrollo concreto de eventos, historias escolares, historias de vida.

Ello demanda la inclusión de una multiplicidad de técnicas e instrumentos de investigación social, observación participante con registro etnográfico, entrevistas en profundidad, análisis de documentos, discusión grupal, talleres con registro, entre las principales.

Desde esta diversidad, y a partir de un trabajo de lectura y relectura, se procura arribar a una “descripción densa “ de la realidad (contexto institucional y áulico), objeto de indagación que incluye sin duda las significaciones que de ella tienen los sujetos.

Ese tipo de abordaje posibilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que den cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías preconstruidas.

Por cierto que una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas en la formación de docentes. De allí el interés por estos aportes como superadores de algunas de las limitaciones señaladas.

Se impondría, para hacerlo factible, la permanencia del practicante (y también de los docentes que lo acompañan) en el campo de trabajo, lo que rompe la escisión entre etapas de observación y prácticas de la enseñanza.

En un primer momento, se obtienen datos amplios y desarticulados, pero que revelan aspectos de la cotidianeidad en las situaciones estudiadas. La información se organiza a partir de la

lectura de los materiales recogidos en un proceso de reconstruir la realidad, efectuando así una selección de lo más significativo. En esta instancia cobran relevancia los referentes teóricos que dan soporte al entendimiento de lo observado.

Ello significa incertarse en un contexto más amplio de determinaciones y búsqueda de categorías de análisis más generales que permitan entender la situación particular. El marco teórico y conceptual actúa así como parámetro del trabajo analítico que posibilitará una mayor comprensión de la realidad.

Permite, en todo caso, en función de la información recogida confrontar lo que se prevé como desarrollo posible con lo que acontece y las diferentes significaciones que, desde los sujetos, lo cargan de sentidos.

Las categorías construidas en investigaciones puntuales, si bien son producto de la especial articulación entre teoría y un contexto empírico singular, se consideran aportes enriquecedores en el momento analítico, para reinterpretar otras realidades particulares en estudio. Ello siempre que se asuman los recaudos necesarios que eviten extrapolaciones mecánicas.

Según ya se ha expresado, este enfoque exige una reflexión sobre la posición-actitud frente a la indagación, tanto en el momento de la recolección de datos como en el análisis. El practicante y los docentes orientadores de la institución formadora son portadores de sentido común, acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos; por ello se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que aquellos construyen desde su lugar.

Son importantes, entonces, los momentos en que confrontan sus observaciones y análisis con otros actores sociales comprometidos en el proyecto, lo que posibilita resignificar la elaboración teórica integrando a su vez los resultados de la indagación a la realidad que fue su referente.

Al respecto, y consciente de que ella puede ser vista desde diferentes prismas y de que existen diversificados patrones de interpretación, interesa recuperar instancias de socialización de los conocimientos que se van construyendo en un proceso colectivo de trabajo que permite integrar diversidad de perspectivas.

La incorporación de este enfoque conlleva un posicionamiento diferente en la relación entre institución formador e institución que recibe a los practicantes. Se requiere superar el descompromiso y la estereotipia en las relaciones, trabajar las mutuas resistencias y generar una experiencia coparticipada que

constituya el tiempo y el espacio que se vive en común en tiempo y espacio de problematización y análisis compartido.

La redefinición que se esboza, ya pensada en relación con las propuestas de formación en lo que se refiere al ingreso de practicantes en las instituciones en que realizarán las prácticas, haría posible vivir su atravesamiento institucional.

La “cultura escolar” que imperceptiblemente penetra en pasillos, aulas, patios, esa singularidad que sintetiza pasado, presente, y desde él, proyección al futuro, es uno de los aprendizajes más ricos y, a la vez conflictivos, del “paso” por la escuela en la formación de docentes.

Los practicantes tienen la oportunidad de aproximarse a los modos particulares de organización e intercambio de grupos de alumnos y docentes; a los usos de los espacios, tiempos y objetos escolares; a las redes comunicacionales formales e informales; a las normativas explícitas e implícitas; a las formas más típicas de presentación de los conocimientos, de concebir el aprendizaje y de sistematización en propuestas metodológicas a las rutinas escolares –izar la bandera, formar fila, el orden y la limpieza de los cuadernos, los modos de dirigirse entre pares y con la autoridad-; a las formas de disciplinamiento y de ejercicio de poderes; a los lugares que tienen alumnos y docentes en la institución y a las mutuas representaciones –alumnos y docentes buenos y malos, que saben y no saben, que se quieren o se rechazan-; a la docencia como trabajo y a sus aspectos burocráticos y gremiales entre otras cuestiones.

En última instancia, esos procesos son puestos en acto por sujetos particulares que cargan la vida institucional de multiplicidad de sentidos, a veces contradictorios entre sí. Lo que se aprende, entonces, junto a una dinámica particularizable, es el ejercicio de las diferencias en las instituciones; es una trama no homogénea de significaciones en permanente procesos de negociación.

En estas tramas, el practicante tiene un lugar asignado por lo que viene de la historia de la institución formadora en esa institución como también por los espacios que le son concedidos y de los que él se apropia a partir de su personal autorización. De hecho, el practicante, una vez que entra en las instituciones, comienza a construir sus propias estrategias para desenvolverse satisfactoriamente en esa historia, despliega su propio sentido práctico, apela a su historia e intuiciones. Esta construcción se produce muchas veces dolorosamente porque la conflictividad y el malestar suelen ser rasgos de toda institución y porque de lo que se

trata es de que él –que también es un sujeto de conflictos y malestares- encuentre un lugar en ella(Coria,1992)

5.1 Las prácticas reflexivas en la formación de profesores.

De ahí la necesidad de la pregunta acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión. No asumir la práctica reflexiva en sí misma como un énfasis distinto de los programas. Abrir preguntas más complejas, remitir a aspectos particulares de la reflexión que es necesario desarrollar en los programas de formación del profesorado.

A partir de la experiencia de la cátedra en torno a los procesos reflexivos respecto de las prácticas de la enseñanza tres cuestiones se presentan como particularmente relevantes para su análisis: la clarificación de aquello que es objeto de reflexión; los instrumentos que se utilizan como soportes en los procesos de reflexión sobre las prácticas; los recaudos al definir los ámbitos y las interacciones entre sujetos comprometidos en procesos de reflexión.

5.2 Acerca del objeto de la reflexión.

No se reconoce el valor de posturas declarativas que convocan a procesos de reflexión en torno a cuestiones abstractas, generales, como respuesta a mandatos y prescripciones. Lo que importa es entenderla como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones y los supuestos implicados. Esto significa incluir como objeto de análisis, con un énfasis diferente según los casos la reflexión sobre los contenidos y la presentación del contenido a fin de promover la comprensión por parte de los estudiantes; poner también como objeto de reflexión la posibilidad de aplicación de estrategias concretas que han sido sugeridas por la investigación sobre la enseñanza; la consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo por parte de los estudiantes; la reflexión sobre los contextos institucionales, sociales y políticos de la escolaridad.

El interés no se centra en la reflexión sobre las formas de realización en la práctica de prescripciones de orden técnico; la relación medios-fines; procesos-resultados. Entendiendo la

enseñanza como una actividad intencional y en la que se juegan explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica.

En el trabajo de indagación sobre el tema, si bien se encuentran desarrollos particulares desde las propuestas de ciertos autores, es dable advertir que está más generalizada la difusión en torno al planteo de la práctica reflexiva entendida en términos genéricos que las derivaciones que en algunos casos dieron lugar a propuestas concretas de formación de docentes. Y es esta perspectiva genérica la que es tomada desde políticos y administradores, en sus discursos respecto de las Reformas y el papel del profesorado en las mismas banalizando en gran medida estas prácticas según lo señaláramos.

Incluso respecto de autores que han realizado estudios sistemáticos sobre esta cuestión, tienen mayor divulgación los supuestos de orden genérico que sostienen, que las derivaciones desde las que desarrollan planes y programas de estudio así como opciones metodológicas para su instrumentación.

5.3 Los soportes en los procesos de reflexión.

El tipo de conocimiento considerado valioso de/para la enseñanza se ha visto convulsionado en las últimas décadas cuando desde ciertos abordajes teórico-metodológicos se pretende minimizar la necesidad de un conocimiento formal teórico procedente de la investigación, para destacar el valor del conocimiento práctico del profesor (situado, local).

Las perspectivas que acentúan el valor del conocimiento del profesor resaltan su papel como constructor de conocimientos y significados entendiéndolo que posee saberes que no pueden derivar de la investigación educativa tradicional. Si se remite a los abordajes clásicos es posible que así sea. Sin embargo, la investigación interpretativa sobre la práctica ha puesto de manifiesto que dos tipos de conocimientos son necesarios para las prácticas. El inmediato utilizado cotidianamente y las construcciones conceptuales más generales relativas a la naturaleza de la práctica de la enseñanza. En este sentido se puede decir que hay diferentes conocedores y diferentes objetos conocidos en el

estudio de la enseñanza. Investigadores y profesores son diferentes conocedores y el conocimiento generado por cada uno es diferente.

La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en él incorporado. En tal sentido, instancias auto y heterocomunicativas, es decir que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudarán a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir una postura crítica.

De esta manera, cada sujeto podrá reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. Al mismo tiempo analizar dichas categorías teóricas desde su propia experiencia y autonomía y someterlas a selección crítica y a una contextualización y relativización histórica, ideológica y social.(Popkewitz, T.S.1993).

Con esto se quiere significar que el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, organizando en base a ello su propia experiencia.

A través de la dimensión reflexiva el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente sus propias teorías. Pero no basta con introducir la reflexión para regenerar teoría. La práctica docente es una práctica de intervención social y como tal impregnada de componentes sociopolíticos. La reflexión sobre la práctica en consecuencia, aún cuando libere parcialmente al enseñante de la dependencia de modelos no construidos por él autónomamente e ilumine nuevos cursos de acción en el aula estará siempre condicionada en alguna medida por una estructura socio-política dominante, tanto en su vertiente institucional burocrática y legal como en su vertiente moral, actitudinal y referida a los valores. (Porlán,R.,1993). Esto también debería ser objeto de reflexión.

En realidad la reflexión así entendida conduce a construir de modo diferente las situaciones objeto de análisis.

5.4 Los recaudos al definir los ámbitos y las interacciones entre sujetos comprometidos en procesos de reflexión.

En este apartado interesa recuperar el aporte de Bourdieu cuando refiere al autosocioanálisis en la medida que es justamente mediante este proceso que el sujeto “puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello tomar distancia respecto a esas disposiciones.”.

Este proceso de autosocioanálisis se realiza en ciertas condiciones objetivas, a partir del mismo sistema de disposiciones del que dispone el sujeto, con sus posibilidades y limitaciones. En tanto este sistema es el que se pretende modificar impone un trabajo riguroso y metódico, anclado en categorías teóricas potentes que es el que permiten un control reflexivo de la acción.

Poner en marcha este proceso significa explicitar y analizar la posición a partir de la cual se toman decisiones teóricas y prácticas, a partir de la cual se opta por una mirada sobre el mundo social, una manera de explicar los problemas. Esto implica desde Bourdieu básicamente “objetivar el sujeto objetivante” tarea pertinente a todos quienes participan desde diferentes trayectorias y posiciones en este acto de reflexión.

¿Por qué hablar de recaudos con relación a estos espacios?

Tiene que ver, y en ese sentido la experiencia de la cátedra convoca a un alerta, a una actitud de vigilancia epistemológica y ética con el impacto en los sujetos de hacer público lo privado, de poner en común procesos de subjetivación y hacerlo en el marco de estructuras escolarizadas donde la relación saber-poder aparece como signo constitutivo.

Es a través de relaciones de poder, interactuando con otros que el sujeto se constituye como tal. Instancias en las que se divide y es dividido por otros. Proceso que le posibilita su objetivación. Estructura que se reedita, con sus propios matices, en el momento de análisis de las prácticas docentes.

En ciertos casos, las propuestas desde las que se convoca a la reflexión sobre las prácticas toman la forma de una suerte de confesión, y la persona se presta a facilitar su subjetivación. Cuando estas prácticas se sitúan en el contexto de las relaciones de autoridad surge la confesión en presencia real o imaginaria de un personaje que prescribe la forma de la confesión, las palabras y ritos mediante los cuales debe efectuarse, persona que a su vez valora, juzga, consuela o comprende. (Gore, J.; 1996.).

¿Cuál es en este caso la alternativa? Hacer hincapié en la constitución de sí mismo en lugar de la confesión. Hacer énfasis más en la trayectoria histórica relativa a lo que significa ser docente en contextos específicos que en relatos personales o biográficos. En suma, sean cuales fueren los instrumentos constituir este espacio de reflexión colectiva como una invitación a explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta.

Se entiende entonces que la recuperación de este enfoque debe apoyarse en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad pero que superando posiciones tanto objetivistas como subjetivistas procuren abrir a nuevas alternativas. La idea es que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención lo que significa plantear una relación diferente entre la dimensión comprensivo explicativa y la proyectiva.

Dada la diferencia que se reconoce como básica entre la lógica teórica y la lógica de la práctica, compartiendo al respecto la posición de Bourdieu, interesa enfatizar que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquél del que se pretende dar cuenta. Es necesario ser conscientes que aún en procesos donde se ponen bajo la lupa de modo sistemático las prácticas de los sujetos, algo se escapa en esa escena de las prácticas de un orden no explicable inmediatamente en conceptos teóricos asumidos de modo explícito. Esta comprensión deberá ser compartida en el punto de partida de este trabajo para no quedar atrapados en la creencia de que hablar de la práctica “es” aquella práctica de la que se habla. Hablar acerca de las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente. El análisis será tanto más potente en la medida que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la distancia que supone e impone la reflexión. (Edelstein,G.,Coria,A.;1995).

A modo de interrupción, un breve texto extractado de ideas de María Saleme que creo da cuenta de la dimensión de esta tarea.

“...Practicante...sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que tiene que aprender en plena guerra a montar bien. Descubridor que no tiene que fatigarse por lo que le asombra. Porque viene precisamente a eso: a descubrir, a descubrirse. Hecho de vigilia que se soporta en

Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum.

soledad puesto que ya no es el espejo lo que cuenta, sino la re-fundación de los sentidos.

Soportar en soledad la doble crisis: la del conocimiento del objeto y la del conocimiento del conocimiento, vuelve inocua a la palabra practicante. Sencillamente se empieza a ser maestro, si se acepta la estatura intelectual y se reconocen las limitaciones impuestas por el amor propio...”

(María Saleme de Burnichón, Córdoba 1995.)

Ficha de Cátedra “Práctica Docente – Dimensiones de la Práctica Docente”

Prof. Romina Perez

Debemos entender la Práctica Docente como superadora del trabajo en el espacio áulico, cuya función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo- oferta educativa- y sus destinatarios en una acción cara a cara.

El docente debe ser entendido en su doble rol 1° como Trabajador del Estado y 2° como Agente Social. Estas funciones presentan ciertas contradicciones. Por un lado, contradicciones propias del Sistema entre la oferta curricular y las organizaciones laborales, administrativas y materiales y por otro lado, se encuentra expuesto a condiciones de vida, características culturales y problemáticas económicas, sociales y formativas de los sujetos. Todo ello confluye en una **compleja trama de relaciones**.

La Práctica Docente es una Praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades, padres de familia, etc.) así como los aspectos políticos – institucionales, administrativos y normativos que, según cada país, delimitan la función del maestro.

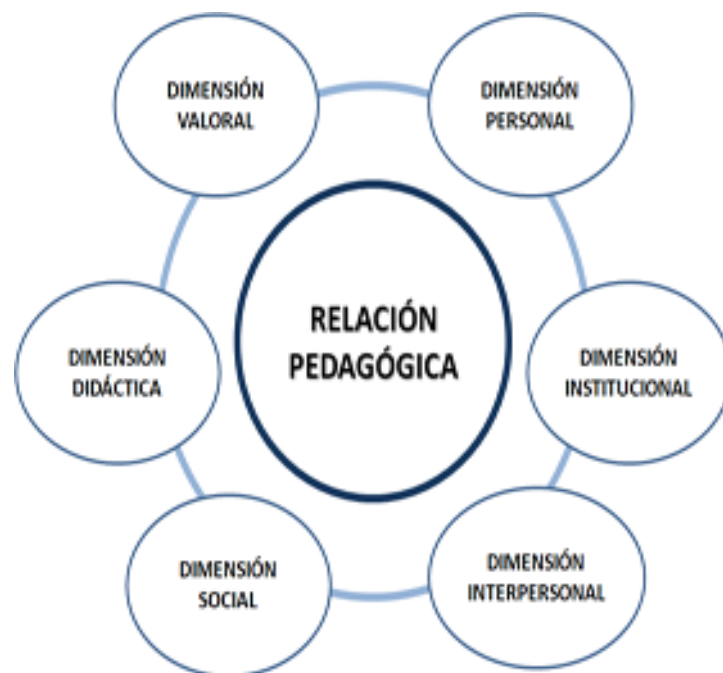
Maestro y alumno son los sujetos que intervienen en el proceso educativo. La práctica docente presenta múltiples relaciones:

- Docencia implica relaciones entre personas (alumnos, padres, maestros, autoridades, comunidad).
- Entre maestros y alumnos con el saber (colectivo culturalmente organizado) por medio de la planificación.
- La función del maestro se relaciona con procesos económicos, políticos y culturales, determinados por las relaciones espacio temporales.
- El trabajo docente se relaciona con un marco institucional (institución escuela y otras instituciones como ser los gremios)
- El trabajo docente se relaciona con valores personales, sociales e institucionales, al ser una acción intencional cuyos fines y objetivos están en función de modos sociales.

Dimensiones de la Práctica Docente

La práctica docente se da en el marco de múltiples relaciones, estas pueden ser analizadas y comprendidas a partir de ciertas dimensiones de análisis, sin embargo en la

realidad, estas dimensiones no se encuentran en forma pura sino que forman parte de un entramado.



1. **Dimensión Personal:** la práctica docente es una práctica humana. El docente es un sujeto social, pero también un individuo que posee ciertas características, cualidades y diferencias propias.
Es un ser histórico y como tal, su conformación actual es resultado de sus trayectorias.
2. **Dimensión Institucional:** la práctica docente se desarrolla en una organización, es a la vez una tarea colectiva que se desarrolla en la escuela. Las instituciones escolares son el lugar ideal para la socialización profesional.
La práctica docente es una construcción cultural, que está relacionada con la pertenencia institucional que se da a partir de condiciones materiales, normativas, laborales, etc.
3. **Dimensión Interpersonal:** la función del maestro se desarrolla en una trama de relaciones entre alumnos, maestros, directivos, familia y comunidad, esto hace que sea compleja debido a los diferentes intereses individuales.
4. **Dimensión Social:** la práctica docente se desarrolla en un entorno político, histórico, social, geográfico, cultural y económico, este entorno plantea ciertas exigencias, sumadas al docente como agente educativo se desempeña en una diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de los alumnos.

5. **Dimensión Didáctica:** el maestro es un agente en el proceso de enseñanza, él orienta, dirige y facilita y guía la interacción de alumnos con el saber cultural. En esta dimensión se trabaja sobre la generación y/o construcción del conocimiento.
6. **Dimensión Valoral:** la práctica docente es una acción intencional que busca el logro de ciertos fines educativos que están en relación a un conjunto de valores. Nunca es neutral. Los docentes tienen ciertos valores personales que entran en juego al tomar decisiones, estos valores están en relación a formas de entender e interpretar la realidad. A su vez, la Práctica se desarrolla en el marco de valores institucionales (marco jurídico- político del Sistema Educativo).
7. **Relación Pedagógica:** si bien no es una dimensión, es necesaria en tanto representa la forma en que se expresan de manera conjunta las dimensiones.



Bibliografía: Fierro, C., Fortoul, B. y Lesvia R. (1999). Transformando la práctica docente. una propuesta basada en la investigación-acción. México:Ppaidós.

La docencia, ¿una vocación?

En los comienzos de la escuela, la tarea del docente fue entendida como un "apostolado" que requería una entrega altruista y desinteresada. Hoy ese modelo cambió por uno más profesional. ¿O no?

La concepción de la docencia como tarea vocacional intuyó en la feminización de la profesión.
/JUPITERIMAGES

TAGS Enfoques, Vocación Docente, Profesión Docente, Formación Docente

Alfredo Dillon

La docencia es una opción cada vez más valorada por los jóvenes a la hora de proyectar su futuro: la matrícula en los institutos de formación docente creció un 29% desde el año 2008, según datos del ministerio de Educación nacional. En 2012, 384.980 estudiantes cursaban los profesorados de nivel inicial, primario y secundario en los 1317 institutos de formación docente de todo el país. En 2008, la cifra era de 298.435 alumnos en las carreras docentes. El dato invita a reabrir un viejo debate: ¿es una vocación la docencia? ¿Qué implica esta idea de "vocación"?

La palabra tiene un origen religioso: en latín, *vocare* significa "llamar". En su acepción original, la vocación es un llamado de Dios. Hay profesiones que son más "vocacionales" que otras; la docencia es una de ellas. Sin embargo, pensar la tarea docente como vocación puede encerrar algunas trampas.

"Es un concepto que se asocia con el de altruismo. La idea de que la docencia es un 'apostolado' es de origen religioso, y supone pensar la tarea docente como una entrega desinteresada", advierte Graciela Morgade, doctora en Educación de la UBA. Al pensar la docencia como una ocupación altruista, pueden entenderse algunos de los problemas que históricamente han tenido que enfrentar los educadores, como las horas extra, las jornadas laborales no pagas o los bajos salarios. ¿Cuánto de la tarea docente depende de la buena voluntad, la "entrega forzosa" que se espera de los profesores? ¿Cuántas veces la única retribución al trabajo extra es la "satisfacción" de haberlo hecho "por los chicos"?

Morgade señala que la idea de vocación gravitó con fuerza en los comienzos de la escuela y fue determinante para que la mayoría de las docentes fueran mujeres. "Se pensaba que eran mejores educadoras. En primer lugar, porque ellas crían a los hijos. También porque se les podía pagar menos. Y en tercer lugar, porque la docencia era concebida como una tarea de mera transmisión del conocimiento; se creía que la escuela sólo 'reproducía' el saber".

Mucha agua corrió bajo el puente desde aquellos tiempos. Y hoy se escuchan con más fuerza las voces que abogan por la profesionalización. ¿Hablar de "profesión" requiere desterrar el concepto de "vocación"?

No necesariamente. Como escribe el sociólogo Emilio Tenti Fanfani: "La docencia debería convertirse hacia una actividad profesional altamente calificada y al mismo tiempo vocacional. Pero con la vocación entendida básicamente como compromiso moral con el bienestar y la felicidad de las nuevas generaciones".

Por su parte, Faustino Larrosa Martínez, autor del libro *Análisis de la profesión docente*, dijo a Clarín Educación que "la docencia es una profesión, pero no una más, porque trabaja con personas". Ahí estaría la principal diferencia con otras profesiones: en el contacto cotidiano con chicos y chicas.

"Enseñar con entusiasmo, tener confianza en el poder de la educación, considerar la docencia como un servicio, ser paciente y perseverante en la consecución de objetivos razonables, ser un buen modelo a imitar, entre otras, son cualidades importantes que deben adquirir los que se dedican a enseñar", afirma Larrosa. Son nuevas maneras de nombrar la vocación: entusiasmo, confianza, servicio.

Estas cualidades plantean un desafío a las instituciones donde se forman los nuevos docentes. ¿Cómo enseñar el entusiasmo? ¿Cómo inculcar "la alegría de enseñar", para usar la expresión del pedagogo brasileño Rubem Alves? Según Morgade, este es el principal reto: "Para cualquier estudiante de cualquier disciplina, cuando encuentra un profesor copado, eso es estimulante. Muchas veces cuando les preguntás a los jóvenes ¿De dónde surgió tu interés por la docencia?', ellos se refieren a los docentes que les transmitieron la pasión y el entusiasmo por enseñar". En otras palabras, en la formación docente hay un núcleo central no se enseña, pero sí puede transmitirse. "Creo que la pasión de una persona interpela la pasión de la otra y la convoca", asegura.

Las cifras del Ministerio de Educación de la Nación indican que hay casi 400.000 alumnos en los institutos de formación docente de todo el país. El camino de la profesionalización parece ser la mejor estrategia para mantener en ellos el entusiasmo. Por el contrario, idealizar la docencia como un "apostolado desinteresado" puede hacer que se decepcionen en cuanto empiecen a ejercer.

"Con los años de servicio no siempre se mantiene la vocación, sobre todo si se acude a la docencia con demasiado altruismo, pensando que los problemas de la enseñanza desaparecerán. En estos casos se puede producir un desengaño", señala Larrosa. Y agrega: "El concepto de vocación puede ser reemplazado por el de profesión porque, al tiempo que se aceptan deberes, hay que exigir derechos para poder cumplir con las obligaciones".

La formación de los docentes en el siglo XXI

Philippe Perrenoud

Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación

Universidad de Ginebra

2001

Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht

Sumario

[Finalidades de la escuela y finalidades de la formación de profesores](#)

[Orientaciones básicas para una formación de docentes](#)

[Conclusión](#)

[Referencias](#)

El siglo 21 acaba de comenzar y, por el momento, se parece terriblemente al siglo 20. En el corto plazo, las orientaciones deseables para la formación de docentes no serán radicalmente diferentes de aquellas que se podían proponer hace cinco años.

En cuanto a saber qué profesores habrá que formar el 2100, o aún el 2050, habría que ser adivino para saberlo. Puede ser que la escuela haya desaparecido, que se hable de la enseñanza como de uno de esos oficios del pasado, muy conmovedores a fuerza de ser anticuados.

"Un profesor trataba de formar a 25 alumnos a la vez, o a 40, o a más ", se le dirá a los cibervisitantes de un cibermuseo de la educación. Ellos verán con emoción una película de los años 80 reconstruida en tercera dimensión que muestra a un profesor haciendo clase frente a un pizarrón. Se reirán ante las imágenes del año 2000, la época en que las computadoras necesitaban una

pantalla y un teclado, treinta años antes de que se implante un dispositivo en el cerebro de cada recién nacido y 70 años antes de que una mutación genética controlada ponga en red a todas las almas de la Galaxia.

Podemos imaginar que ya no existan escuelas porque la humanidad habrá, por fin, logrado destruir el planeta o porque éste estará bajo el control de extraterrestres que disponen de medios más sofisticados para conformar los espíritus y los actos.

De manera menos dramática podemos imaginar que los seres humanos, por la ingeniería genética o la informática, habrán sabido liberarse del aprendizaje laborioso que conocemos hoy, las neurociencias habrán permitido dominar la memoria de manera más directa y menos aleatoria.

Podemos también imaginar que encontraremos, en salas de clases un poco mejor equipadas que las actuales, prácticas basadas fundamentalmente en la palabra y en los intercambios entre un profesor y un grupo de alumnos, aún cuando se trate de una clase virtual cuyos alumnos están físicamente dispersos en los cuatro rincones del planeta, cada uno hablando su idioma y comprendiendo todos los demás gracias a un dispositivo de traducción simultánea...Talvez los intérpretes desaparezcan antes que los profesores, a menos que ocurra a la inversa. A menos que nada cambie...

Detengámonos aquí con la ciencia ficción. Los novelistas de los años 50 no habían previsto las tecnologías electrónicas o las biotecnologías del año 2000, ni siquiera Internet. Nuestra capacidad de anticipación está cerrada porque conocemos y extrapolamos de manera tímida, mientras el futuro nos reserva, con toda seguridad, sorpresas que desafían nuestra imaginación.

Es más útil y razonable entrar de lleno al siglo 21 que comienza para (re)pensar las orientaciones deseables para la formación de profesores en el corto plazo, digamos en el horizonte del 2010. No olvidemos que estos profesores se titularán hacia el 2015 y formarán a los alumnos que tendrán veinte años entre el 2030 y el 2035. Ya es difícil prever de qué estará hecho el planeta en ese momento.

Finalidades de la escuela y finalidades de la formación de profesores

No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se

asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera.

Eventualmente, se pueden formar químicos, contadores o informáticos haciendo abstracción de las finalidades de las empresas que los emplearán. Podemos decirnos, de manera un poco cínica, que un buen químico sigue siendo un buen químico si fabrica medicamentos o si fabrica droga. Que un buen contador sabrá, indiferentemente, blanquear dinero sucio o aumentar los recursos de una organización humanitaria. Que un buen informático podrá servir de manera igualmente eficaz a la mafia o a la justicia.

No podemos dissociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes. No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.

Edgar Morin propone siete saberes fundamentales que la escuela tiene por misión enseñar:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión,
2. Los principios de un conocimiento pertinente,
3. Enseñar la condición humana,
4. Enseñar la identidad terrenal,
5. Afrontar las incertidumbres,
6. Enseñar la comprensión,
7. La ética del género humano.

Estamos seguros de que los profesores capaces de enseñar estos saberes deben no sólo adherir a los valores y a la filosofía subyacente pero, aún más, disponer de la relación con el saber, la cultura, la pedagogía y la didáctica, sin las cuales este hermoso programa sería letra muerta.

Cuando se hace este tipo de proposiciones en el marco de un mandato de la UNESCO, no se puede sino invitar a los Estados a inspirarse en ellas, sabiendo que harán lo que ellos quieran.

Desgraciadamente hay un abismo entre el ideal de Morin — que yo comparto — y el estado de nuestro planeta y, en particular, entre las relaciones de fuerza que configuran los sistemas educativos, tanto a escala mundial como en cada país. Es por esto que, aún cuando se destaque el

vínculo entre la política y los fines de la educación, por una parte y el rol y las competencias de los profesores, por otra, no es útil alargar la lista de las características de una escuela ideal en un *no man's land*, donde la libertad de expresión equivale sólo a la ausencia de poder.

Lo que se dibujará en la pista deriva del combate político y de los medios económicos. Aún cuando nos dirigimos hacia una sociedad planetaria dominada por algunas grandes potencias, los fines de la educación continúan siendo un asunto nacional. El pensamiento, las ideas pueden atravesar las fronteras, pero son los brasileños quienes definirán los fines de la escuela en Brasil y formarán consecuentemente a sus profesores. El asunto es saber si lo harán de manera democrática y para el desarrollo de la democracia o si la educación seguirá siendo, como en la mayoría de los países, un instrumento de reproducción de las desigualdades y de acomodación de las masas al pensamiento dominante.

Desgraciadamente, casi no existen razones para ser muy optimista. Esto no impide reflexionar sobre la formación ideal de los profesores para una escuela ideal, pero no caigamos en la ingenuidad de creer que las ideas por sí solas pueden transformar las relaciones de fuerza.

Recordemos algunas de las mayores contradicciones que van a estructurar nuestro futuro:

- Entre ciudadanía planetaria e identidad local,
- Entre mundialización económica y encierro político,
- Entre libertades y desigualdades,
- Entre tecnología y humanismo,
- Entre racionalidad y fanatismo,
- Entre individualismo y cultura de masa,
- Entre democracia y totalitarismo.

La esperanza de dominar estas contradicciones o al menos de no sufrir demasiado a causa de ellas, nos lleva a los siete saberes de Morin. Yo deduzco una figura del profesor ideal en el *doble registro* de la ciudadanía y de la construcción de competencias. Para desarrollar una *ciudadanía* adaptada al mundo contemporáneo, definiendo la idea de un profesor que sea a la vez:

1. persona creíble,
2. mediador intercultural,
3. animador de una comunidad educativa,
4. garante de la Ley,
5. organizador de una vida democrática,

6. conductor cultural,
7. intelectual.

En el registro de la *construcción de saberes y competencias*, abogo por un profesor que sea:

1. organizador de una pedagogía constructivista,
2. garante del sentido de los saberes,
3. creador de situaciones de aprendizaje,
4. gestor de la heterogeneidad,
5. regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Completaría esta lista con dos ideas que no remiten a competencias, sino a *posturas fundamentales*: práctica reflexiva e implicación crítica.

- Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.
- Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc.

No voy a volver a detallar estos puntos que han sido objeto de otros textos (Perrenoud, 1999 b, 2001 a). Quería, sin embargo, mencionarlos puesto que es imposible reflexionar sobre las competencias y la formación de los profesores desde un punto de vista puramente técnico.

La concepción de la escuela y del papel de los docentes no es unánime. Como consecuencia de lo anterior, los enfrentamientos sobre la formación de los profesores pueden *enmascarar* divergencias que son mucho más fundamentales. Desgraciadamente, no se puede defender la hipótesis de que todos los Estados quieren formar docentes reflexivos y críticos, intelectuales y artesanos, profesionales y humanistas.

Las tesis que voy a desarrollar sobre los principios básicos de una formación de docentes *no* son ideológicamente neutras. Por dos razones:

- Porque están ligados a una visión de escuela que apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su

sentido crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista ;

- Porque estos principios pasan por un reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad profesionales de los profesores, tanto de manera individual como colectiva.

En consecuencia, nada tengo que decir a quienes quieren profesores elitistas o ejecutantes dóciles.

Orientaciones básicas para una formación de docentes

He defendido la idea (Perrenoud, 1998 a) que la calidad de una formación se juega, en primer término, en su *concepción*. En todos los casos, es preferible que los profesores lleguen a la hora y que no llueva en el aula, pero una organización e infraestructuras irreprochables no compensan en ningún caso un plan y dispositivos de formación mal concebidos.

Yo había propuesto *nueve criterios* a los que, según mi entender, debería responder una formación profesional de alto nivel.

Esta lista me parece siempre actual. La voy a utilizar, afinándola un poco para centrarme más específicamente en la formación de docentes y agregaré un décimo criterio:

1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones

Cuando un jurista forma trabajadores sociales, cuando un médico forma ergoterapeutas, cuando un informático forma policías, ellos no pretenden conocer, desde el interior, el oficio al que están destinados sus alumnos. A veces, se dan el trabajo de informarse, de ir a terreno, "para ver". Uno podría desear que los psicólogos, los lingüistas, los sociólogos que intervienen en la formación de los profesores hicieran lo mismo. No siempre ocurre así, pues estos especialistas creen saber lo que sucede en una clase "a fuerza de oír hablar al respecto", porque ellos mismos enseñan en la universidad o porque sus saberes teóricos les permiten, según creen ellos, representarse los procesos de aprendizaje o de interacción.

Cuando los formadores son ellos mismos ex profesores de escuela, de colegio o de liceos imaginan gustosos, y con plena conciencia, "conocer el oficio desde el interior", por haberlo ejercido hace algunos años o porque regularmente visitan clases para evaluar a los practicantes.

Derivado de lo anterior, la formación de docentes es sin duda- en este nivel de experticia-una de las menos provistas de *observaciones empíricas metódicas* sobre las prácticas, sobre el trabajo *real* de los profesores, en lo cotidiano, en su diversidad y su dependencia actual.

Esto se complica porque numerosos currículos de formación inicial se fundan en una visión *prescriptiva* del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad. Por supuesto, nada obliga a conformar la formación inicial a la realidad actual de un oficio, en todos sus aspectos. La formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la *reproducción*, ella debe *anticipar* las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa *describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes*. Es la base de toda estrategia de innovación.

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente.

Idealmente, cuando se elabora un plan de formación inicial, sería necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las prácticas. La práctica

muestra que el estrecho calendario político de las reformas obliga a saltarse esta etapa, suponiendo que ha sido prevista. Parece indispensable, entonces, crear en cada sistema educativo un *observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente*, cuya misión no sería pensar la formación de profesores sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan.

Esta separación entre la realidad del oficio y lo que se toma en cuenta en la formación constituye el origen de muchas desilusiones. Así, en numerosos sistemas educativos nos quejamos del ausentismo, de la falta de formación ciudadana, inclusive de la violencia de los alumnos, de su negativa a trabajar, de su resistencia pasiva o activa frente a la cultura escolar. ¿En qué programas de formación inicial encontramos que estos problemas son considerados en la justa medida de su amplitud?

Sabemos también que la heterogeneidad del público escolar y la dificultad de instruirlo se acentúan, debido a los movimientos migratorios, a las transformaciones de la familia y a los modos de producción, a la urbanización no manejada, a las crisis económicas. ¿Los planes y los contenidos preparan para estas realidades?

Otro ejemplo: propuse un inventario de aquello que no se dice del oficio docente, dentro del cual está el miedo, la seducción, el poder, el conflicto, la soledad, el tedio, la rutina (Perrenoud, 1995, 1996 a, 2001 k). Estos temas son muy débilmente abordados en la formación inicial.

Todavía se deja a los estudiantes que quieren ser profesores con la ilusión de que se trata de dominar saberes para transmitirlos a niños ávidos de ser instruidos. La resistencia, la ambivalencia, las estrategias de fuga y las astucias de los alumnos desconciertan a los profesores debutantes, lo mismo que el enfrentamiento permanente con ciertos cursos o la desorganización crónica de ciertos establecimientos.

Aún en el campo de los saberes escolares, se puede estimar que la formación desarrolla una imagen trunca de la realidad, formando a menudo un callejón en términos de las condiciones psico-sociológicas de instauración y mantención de una relación con el saber y de un contrato didáctico que permita enseñar y estudiar. Lo mismo ocurre con las secuencias didácticas propuestas y las actividades reales que se desarrollan en clase.

Es urgente, entonces, sentar las bases de una transferencia didáctica a partir de las prácticas *efectivas* de un gran número de profesores, que respete la

diversidad de condiciones de ejercicio del oficio. Sin encerrarse en esto, se podrá encontrar la *justa distancia* entre lo que se hace en lo cotidiano y los contenidos y objetivos de la formación inicial.

Un referencial de competencias que identifican los saberes y capacidades requeridos

No se forma directamente para las prácticas; se trata de identificar, a partir del trabajo real, los conocimientos y las competencias requeridas para hacer aprender en tales condiciones

Tomemos algunos ejemplos:

- Si los profesores están enfrentados, en una gran proporción, a clases agitadas, imponer la calma debe ser una competencia de los docentes.
- Si los alumnos se resisten, no invierten, movilizarlos y provocar en ellos las ganas de aprender debe ser una competencia de los docentes.
- Si los alumnos viven una doble vida, por momentos niños o adolescentes en la escuela, por momentos adultos en la sociedad, tomar en consideración esta situación debe ser una competencia de los docentes.
- Si su relación con el saber y con el mundo les impide dar sentido de manera espontánea a los saberes y al trabajo escolar, ayudarles a construir este sentido debe ser una competencia de los docentes.
- Si los programas están a años luz de los alumnos, adaptarlos, aligerarlos debe ser una competencia de los docentes.

El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la *explicitación* de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Todos estos recursos no vienen de la formación inicial, ni siquiera de la formación continua. Algunas se construyen durante la práctica, por acumulación de "saberes de experiencia" o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamará con

Bourdieu un habitus. Sin embargo, corresponde a la formación inicial desarrollar los recursos básicos y asimismo entrenar su movilización (Perrenoud, 2001 b).

A falta de análisis de las competencias y de los recursos que ellas exigen, algunas formaciones iniciales de docentes se hacen cargo sólo de una parte muy débil de los recursos requeridos, limitándose al dominio de los saberes que hay que enseñar y de algunos principios pedagógicos y didácticos generales. Es tiempo de identificar *el conjunto* de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y *escoger* de manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de practicantes reflexivos.

Mi propósito no es retomar aquí un inventario elaborado en otra parte (Perrenoud, 1999 a, 2000 b, 2001 d et e). Todo referencial es discutible, contextualizado, arbitrario y, si es institucional, producto de transacciones que debilitan su coherencia interna. Lo importante es que cada institución de formación inicial haga su trabajo.

Un plan de formación organizado en torno a competencias

No basta con establecer un magnífico referencial para que la formación desarrolle competencias. Tardif (1996) destaca la dificultad de los programas de formación profesional para estructurarse en torno a competencias, en particular cuando los aportes disciplinares son minuciosos y numerosos, como es el caso en la educación superior.

Los programas de formación profesional inicial son en principio elaborados a partir de objetivos finales. En la práctica, sucede lo contrario: lo esencial es colocar " en alguna parte" los saberes que se juzgan como " imprescindibles" por tal o cual *lobby*. Estamos lejos de una reflexión sobre los saberes que serían ordenados por la pregunta: ¿constituyen ellos recursos que un docente *necesitará* para hacer su trabajo?

Esto no significa que haya que proporcionar de manera estrecha los aportes teóricos a lo que puede ser movilizado en la acción más cotidiana de un profesor

- una práctica reflexiva pasa por saberes extensos, para no caer en circuito cerrado en los límites del sentido común;

- la implicación crítica de los profesores en el sistema exige una cultura histórica, económica, sociológica que va más allá de lo que hay que manejar en la clase;
- asimismo, la construcción de una identidad profesional y disciplinar requiere de la apropiación de saberes teóricos o metodológicos amplios.

No abogo, en modo alguno, por una visión estrechamente utilitaria de los saberes teóricos. Por el contrario, en los planes de formación, milito contra la acumulación de contenidos que se justificarían sólo por la tradición, por un argumento de autoridad o por la influencia de un grupo de presión.

Gillet (1987) nos propone una hermosa fórmula: dar a las competencias un *derecho de gerencia* sobre la formación. Dicho de otro modo:

- fijar las competencias a las que debe apuntar la formación profesional, con visión amplia, tomando en cuenta práctica reflexiva, implicación crítica e identidad ;
- sobre esta base, identificar de manera rigurosa los recursos cognitivos que se necesitan;
- no inscribir nada en los programas que no se justifique con respecto de los objetivos finales ;
- No contentarse con justificaciones vagas del tipo "esto no perjudicaría", "esto enriquece la cultura general" o "este curso se ha dado siempre".

Este rigor es tanto más importante, en la formación inicial de los profesores, cuanto que una parte de los saberes aludidos no son saberes *para* enseñar, sino saberes que *hay que* enseñar. Aquí tropezamos con una doble dificultad, en particular en la enseñanza secundaria:

1. Una gran parte de los saberes disciplinares (matemáticas, historia, biología, etc.) se adquieren en bloque_o al margen de la formación profesional, es decir sin referencia a su transferencia didáctica en clases de primaria o secundaria.
2. La mayoría de los especialistas piensan todavía que un buen dominio de los saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos o didácticos minuciosos o permite reducirlos al mínimo vital.

Tanto es así que numerosos programas de formación inicial se limitan a establecer un puente entre los saberes universitarios y los programas escolares, lo que no es inútil, pero ocupa de manera muy amplia el curriculum, en detrimento de los saberes didácticos, pedagógicos y sociológicos que están más próximos a las prácticas.

Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico

Las Facultades de Medicina están viviendo una revolución en varios países. Tradicionalmente, en medicina, los estudiantes acumulan durante años conocimientos teóricos desligados de toda referencia a casos clínicos, para luego pasar numerosos años como médicos asistentes en un hospital, con pocos aportes teóricos estructurados.

El aprendizaje a través de problemas induce otro tipo de curriculum muy diferente:

Desde el principio, los estudiantes están enfrentados a problemas clínicos, al comienzo, sencillos y hechos en papel, luego más complejos y con referencia a casos reales. Enfrentados a estos problemas, toman conciencia de los *límites* de sus recursos metodológicos y teóricos y hacen emerger *necesidades* de formación. Pueden entonces partir a la búsqueda de conceptos, de teorías o de herramientas para volver, mejor provistos, al problema que deben resolver. Los aportes teóricos y metodológicos son entonces respuestas, en el sentido en que John Dewey afirmaba que en el ideal *toda lección es una respuesta*.

Es necesario, por supuesto, evitar un doble escollo:

- captar las demandas para proponer un curso anual, exactamente el mismo que se hace en año propedéutico clásico;
- evitar una total fragmentación de los aportes y estructurar espacios-tiempos propicios para la construcción ordenada de saberes que no pueden ser adquiridos únicamente a propósito de casos particulares.

En las escuelas de negocios, se trabaja también sobre casos, en particular, a través de simulaciones. En las escuelas técnicas, se trabaja por proyectos. Es preciso adaptar el enfoque de problemas a la naturaleza de cada oficio. La idea básica sigue siendo la misma: enfrentar al estudiante a situaciones próximas a las que se encuentran en el trabajo y construir saberes a partir de tales situaciones, las que a la vez destacan la pertinencia y la falta de ciertos recursos.

La formación de profesores debería, a su manera, orientarse hacia un aprendizaje a través de problemas, enfrentar a los estudiantes a la experiencia de la clase y trabajar a partir de sus observaciones, de su asombro, de sus éxitos y de sus fracasos, de sus temores y de sus alegrías, de sus dificultades para manejar tanto los procesos de aprendizaje como las dinámicas de grupos o los comportamientos de determinados alumnos.

Aún aquí, sería importante buscar un justo equilibrio entre aportes teóricos estructurados, que *anticipan* los problemas y aportes más fragmentados, pero que responden a *necesidades* que emergen de la experiencia.

Se miden las incidencias sobre el curriculum de semejante opción y asimismo el rol y las competencias de los formadores. Saber hacer una clase aceptable no prepara *ipso facto* para construir problemas pertinentes, menos aún para *improvisar* aportes teóricos y metodológicos de acuerdo a las necesidades y a las demandas.

La noción de aprendizaje a través de problemas es talvez un tanto estrecha para corresponder a oficios diversos. Sería mejor hablar de manera más global de un *proceso clínico de formación*, construyendo al menos parcialmente la teoría a partir de casos, sin necesariamente limitarse a "problemas". Un proceso clínico se organiza en torno a *situaciones singulares*, ocasiones que sirven a la vez para movilizar conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.

Una verdadera articulación entre teoría y práctica

En varias áreas, incluyendo la formación de profesores, prevalece una idea que en mi opinión hay que combatir de manera activa, pues compromete la construcción de competencias: la idea de *formación práctica*.

¿Qué entendemos por eso? En general, designa el conjunto de "*prácticas en terreno*" eventualmente trabajos prácticos, análisis de prácticas o enseñanzas clínicas en terreno.

El modelo subyacente es bastante simple y sobre todo, muy cómodo:

- los teóricos dan una formación teórica, dicho de otro modo, clases y seminarios clásicos, sin preocuparse demasiado de la referencia al oficio ;
- por su parte, los profesionales que acogen y forman a los practicantes en terreno se encargan de iniciarlos en los "gajes del oficio".

En el límite, la formación teórica permitiría aprobar exámenes y obtener su título y la formación práctica prepararía para sobrevivir en el oficio.

Hay que *combatir esta dicotomía* y afirmar que la formación es *una, en todo momento práctico y teórico, a la vez, también reflexivo, crítico y con identidad*. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno

y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.

Esto nos significa que se deba y pueda hacer los mismos en cada lugar, pero sí que todos los formadores:

- se sientan igualmente responsables de la articulación teórico práctica y trabajen en ello, a su manera;
- estén conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas competencias.

En la actualidad, estamos lejos de eso. En parte, porque es más sencillo que unos desarrollen saberes teóricos y metodológicos sin preguntarse mayormente si son pertinentes y posibles de movilizar en terreno, mientras que otros inician en el oficio sin preguntarse si lo que muestran o preconizan es coherente con los saberes teóricos y metodológicos que reciben los estudiantes en otro lado.

Para romper con estas costumbres, se requiere que los institutos de formación establezcan asociaciones más estrechas y equitativas con los establecimientos escolares y con los profesores que reciben a los alumnos en práctica profesional.

Pero, es preciso aceptar la idea que un tiempo de alternancia entre clases y práctica es sólo una *condición necesaria, pero no suficiente*, para una verdadera articulación entre teoría y práctica.

Esto, probablemente, lleva a cuestionar tanto la idea de los períodos de práctica como la de clases, para sustituirlos por unidades de formación *específicamente concebidas para articular teoría y práctica en lo interno, en un área temática delimitada*. En Ginebra, la formación de profesores es una serie de módulos temáticos de 10 a 15 semanas. Durante cada uno de ellos, los estudiantes alternan entre la universidad y el terreno, coordinados de manera conjunta por un equipo universitario y su propia red de formadores (Perrenoud, 1996 b, 1998 b).

Esto no significa que haya que privar a los formadores de terreno de toda autonomía y hacerlos auxiliares dóciles de los formadores universitarios. Ellos deben " encontrar su espacio" en tal dispositivo, lo que implica:

- que en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación,

- dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aun cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes.

Por analogía con los cuidados de enfermería, se podría decir que los formadores de terreno tienen entonces:

- un rol *propio*, vinculado a su proyecto personal de formación de su alumno en práctica,
- un rol *delegado*, que corresponde a su parte en el logro de los objetivos de formación del módulo en el cual colaboran.

La única limitación es que estos aportes sean *¡compatibles entre ellos!*

Una organización modular y diferenciada

La mayoría de las formaciones universitarias y una parte de las formaciones profesionales se inscriben en el sistema de las unidades capitalizables o "créditos".

Se podría temer, desgraciadamente, que hoy en día esta transformación se vea a veces favorecida sólo en una perspectiva estrecha de gestión y hasta mercantil. Algunos empresarios en formación parece que sueñan con organizar el planeta de modo que en todas partes encontremos los mismos módulos, con los mismos contenidos, el mismo formato temporal para que toda formación pueda construirse como una acumulación de unidades independientes ofrecidas por todo tipo de instituciones y de formadores, seguidas algunas de manera presencial y otras, por tele-enseñanza. En esta perspectiva bancaria, basta con saber sumar los créditos obtenidos por aquí y por allá. Si la suma es suficiente, se entrega un diploma. Puede también suceder que los diplomas sean reemplazados de manera progresiva por un portafolio personalizado que especifica el conjunto de unidades de formación que se han seguido.

Desde ahí, todo sucede como cuando se comercia a través de Internet: cada quien hace su elección y acumula en un canasto virtual todo aquello que le interesa. Una vez que ha hecho su compra, pasa a la caja, también virtual, y se carga a su tarjeta de crédito.

Las unidades capitalizables han representado un gran paso adelante en la formación de los adultos. Si, en la actualidad, no se toman las prevenciones del caso, podrían tener más efectos perversos que ventajas para las

formaciones de alto nivel, en la cuales sería absurdo querer construir una competencia y una sola por módulo. Cada módulo contribuye a varias competencias y cada competencia depende de varios módulos. Es esencial, entonces, que el plan de formación sea pensado de manera *coherente*, como un camino construido, no como una acumulación de unidades de formación sin espina dorsal.

En su origen, las unidades capitalizables debían facilitar *la validación del saber* y permitir *caminos de formación individualizados*. Tenían también el mérito de flexibilizar el curriculum, de permitir a los profesionales volver a la universidad y continuar ejerciendo su oficio, etc.

En adelante, el desafío es doble:

- conservar una coherencia de los caminos de formación, es decir, de la articulación y de la continuidad de las unidades de formación, en particular bajo el ángulo de la relación con el saber y de la práctica reflexiva ;
- concebir las unidades de formación como dispositivos complejos y precisos, que deben favorecer el trabajo en equipo de los formadores y hacerse cargo en su interior, de la articulación teoría-práctica.

Si los desvíos de la gestión comprometen estas exigencias, la estandarización de las unidades de formación y la posibilidad de intercambio entre formadores sobrepasarán por sobre la calidad de los procesos y la coherencia del trayecto.

Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo

No se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios.

La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, *formativa*, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones, aproximándose así a las características de toda evaluación *auténtica*, tal como Wiggins (1989) las ha descrito.

Aquí, reseñaré sólo algunas de ellas, las que me parecen particularmente pertinentes en la formación de los docentes:

- la evaluación incluye solamente tareas contextualizadas.

- La evaluación se refiere a problemas complejos.
- La evaluación debe contribuir a que los estudiantes desarrollen en mayor grado sus competencias.
- La evaluación exige la utilización funcional de conocimientos disciplinares,
- La tarea y sus exigencias son conocidas antes de la situación de evaluación.
- La evaluación exige una cierta forma de colaboración con los pares.
- La corrección toma en cuenta las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los alumnos.
- La corrección considera sólo los errores importantes en la óptica de la construcción de competencias.
- La autoevaluación forma parte de la evaluación.

Para ir en esta dirección, es importante que los formadores se familiaricen con los modelos teóricos de la evaluación formativa, de la regulación de los aprendizajes, de la retroalimentación y, también, que desarrollen sus propias competencias en materia de observación y de análisis del trabajo y de las situaciones.

Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de los saberes

La noción de *integración* puede ser entendida en un doble sentido:

- por una parte, designa *el relacionamiento* de los diversos componentes de la formación; puede hacerse conforme a un trabajo "meta-teórico" y epistemológico, pero también a través de proyectos que apelan a diversos tipos de conocimientos y de capacidades y obligan a orquestarlos;
- por otra parte, ella evoca los procesos de incorporación de los saberes y el entrenamiento para su transferencia y movilización.

En numerosas formaciones de profesores, no existe preocupación por esta doble integración y se la atribuye mágicamente al período de práctica. Por el contrario, sería importante prever en los planes de formación *tiempos* y *dispositivos* que apunten específicamente a la integración y a la movilización de los saberes.

Es el papel que le corresponde a los períodos de práctica en terreno, pero no sólo a ellos. Parece oportuno situar a lo largo del curriculum unidades de integración, ya sea *en series* (por ejemplo un seminario de análisis de

prácticas o de acompañamiento del trabajo prolongado en terreno), ya sea *compactas*, por ejemplo dos o tres semanas dedicadas a unir los saberes, a través de un trabajo sobre la identidad profesional, las competencias, la relación con el conocimiento o a través de proyectos que activen recursos provenientes de diversos componentes del curriculum.

En Ginebra, por ejemplo, los alumnos conducen, en tres semanas, un proyecto colectivo cuya única restricción es que trate sobre su formación. Ellos decidirán, por ejemplo, hacer una película que presente esta formación o que la cuestione.

Una asociación negociada con los profesionales

No se puede apuntar a una transposición didáctica cercana a la práctica, trabajar la transferencia y la integración, adoptar un procedimiento clínico, aprender a través de problemas y articular teoría y práctica sin construir una asociación sólida entre el instituto de formación docente y el terreno.

Esto último debe ser considerado en al menos tres niveles:

- el sistema educativo que recibe a los alumnos en práctica ;
- los establecimientos,
- los profesores, individualmente o en equipo.

Ninguno de estos niveles de asociación podría reemplazar a los otros.

- En el primer nivel, es preciso *negociar con las autoridades escolares y las organizaciones sindicales una concepción de la alternancia y de sus implicaciones* (número y duración de los períodos de práctica y de trabajo en terreno; modo de inserción, tareas y responsabilidades de los practicantes; rol, formación, pago a los formadores de terreno; rol de las autoridades).
- A nivel de los establecimientos, el desafío es comprometer a cada uno de los que reciben a los alumnos en práctica para *que sea socio de la formación inicial*, en su conjunto, dirección y cuerpo docente. Como contrapartida, es justo que los formadores contribuyan con el proyecto institucional o con acciones de formación de los profesores en ejercicio.
- Por último, aún cuando exista un contrato marco y una política del establecimiento, es importante que los formadores de terreno decidan *libremente* acoger a los alumnos en práctica y que se *asocien a la*

concepción y a la regulación de los dispositivos de formación y de evaluación en los que están implicados.

Sería lamentable que los convenios establecidos al más alto nivel se conviertan en obligaciones para los formadores de terreno, ya sea *ad personam*, ya sea porque la recepción de los alumnos en práctica forma parte del oficio. Estos acuerdos deben facilitar el compromiso de los profesores, valorarlos simbólicamente, retribuirlos financieramente, dar un estatus claro a los formadores de estos formadores.

Un corte favorable de los saberes para su movilización en el trabajo

Este último punto me parece que emerge de manera cada vez más clara de una reflexión sobre las competencias de movilización de los saberes.

Los trabajos sobre la transferencia de conocimientos demuestran que la movilización no se adquiere nunca de manera automática, que es necesario trabajarla como tal, hacerla parte de la formación, hacerse cargo de ella en terreno y en las escuelas de formación.

Esto no basta. No todos los saberes se movilizan de igual modo. Pueden ser enseñados y evaluados sin que exista preocupación por su movilización en una práctica profesional o, por el contrario, se puede facilitar deliberadamente.

Me limitaré a plantear dos problemas que conciernen al conjunto del plan de formación inicial:

- El tema de los objetos y de las unidades pluridisciplinarias de formación ;
- El tema de los saberes procedimentales.

Una de las dificultades de la movilización de los saberes obedece a su enclaustramiento dentro del curriculum. De ahí que se necesario construir unidades de formación que conjuguen varias ciencias humanas y sociales. Estos aportes plurales están en el programa de las didácticas de las disciplinas de enseñanza, lengua materna, historia, biología, educación física, etc. Además, es necesario que en torno a cada una de ellas se reúnan no sólo especialistas del saber que se debe enseñar y de su transferencia, sino también psicólogos, psicoanalistas, sociólogos, historiadores, lingüistas. Entre el proyecto teórico de la didáctica de las disciplinas y su encarnación en el terreno mismo, con frecuencia existe todavía un abismo.

Por otra parte, es necesario que como contrapartida de los enfoques didácticos, el curriculum de formación de los profesores ofrezca unidades de formación centradas en enfoques *transversales*, denominados de este modo porque su objeto:

- O atraviesa todas las disciplinas de enseñanza, como por ejemplo la evaluación, la relación con el saber ;
- O no pertenece a ninguna, por ejemplo la relación con los padres o la gestión de la clase.

Es preciso romper con las formaciones que incluyen de todo un poco y que mezclan filosofía, pedagogía, psicología en una vaga reflexión sobre " la educación ", como asimismo con los aportes esencialmente disciplinares- clases de psicología cognitiva, de historia o de sociología de la educación-, para llegar a constituir *objetos de saber y de formaciones transversales, coherentes y relativamente estables*.

Aquí presentamos algunos de ellos:

- Relaciones inter subjetivas y deseo de aprender,
- Relación con el saber, oficio de alumno, sentido del trabajo escolar,
- Gestión de la clase, contrato pedagógico y didáctico, organización del tiempo, del espacio, del trabajo,
- Diversidad de culturas en la clase y en el establecimiento,
- Ciudadanía, socialización, reglas de vida, ética, violencia,
- Oficio docente, trabajo en equipo, proyectos institucionales,
- Relación entre escuela, familia y colectividades locales,
- La escuela en la sociedad, la política de la educación,
- Diferencias individuales y dificultades de aprendizaje,
- Pedagogía diferenciada, ciclos de aprendizaje, módulos y otros dispositivos de individualización de la formación,
- Regulación de los procesos de aprendizaje, evaluación formativa,
- Fracaso escolar, selección, orientación, exclusión,
- Desarrollo e integración de la persona,
- Enfoques pluri, inter y transdisciplinarios.

Tales objetos, los que sin duda pueden disociarse de manera más fina o agruparse en unidades más amplias, apelan evidentemente a formadores provenientes de varias ciencias humanas y sociales para que trabajen en equipo.

Estos objetos complejos se construyen, no existen en la realidad tal como se enuncian, pero están próximos a la complejidad de las situaciones de trabajo

de los profesores, las que derivan siempre y al mismo tiempo, en proporciones diversas, de la didáctica específica, de la psicología cognitiva, del psicoanálisis, de la psicología social, de la antropología cultural, de la sociología.

Es en favor de tales cortes que convendría plantear el problema de los saberes procedimentales. El que la formación docente se haya convertido en universitaria ha permitido una ruptura con la normalización de las prácticas. No se forma a un práctico reflexivo imponiéndole formas ortodoxas para hacer la clase (Perrenoud, 2001 a).

Esto no significa que haya que dejarle la carga de traducir los saberes teóricos en procedimientos, métodos, dispositivos de acción. Entre la imposición de una *doxa* pragmática y el rechazo a rebajarse a proponer procedimientos, la formación profesional de los docentes busca todavía su camino en el marco de las universidades y de las instituciones de nivel superior (Perrenoud, 2001 f, g et h).

Sabemos, en la actualidad, que ninguna práctica compleja puede limitarse a aplicar un saber. El paradigma de la práctica reflexiva se ha desarrollado gracias a Schön y Argyris, como *reacción* en contra de la idea de que los saberes enseñados, teóricos o metodológicos, bastaban para actuar eficazmente.

Sería paradójico que los oficios de lo humano desarrollen las prescripciones mientras los oficios técnicos reconocen sus límites. Esto no quiere decir que haya que renunciar, por prudencia o preocupación de pureza, a *proponer* procedimientos, tanto a partir de los saberes sabios como de los saberes de experiencia y de la base de conocimiento de los profesionales. A cada uno le corresponde utilizarlos a conciencia y adaptarlos a su realidad.

Conclusión

Los tres primeros criterios de calidad evocados llevan a reconsiderar la *cadena de transposición didáctica externa*, la que sirve de fundamento al curriculum de formación inicial (Perrenoud, 1998 c).

Transposición didáctica a partir de prácticas

Prácticas profesionales

v

Identificación y descripción fina de las prácticas

v

**Identificación de las competencias
y de los recursos**

v

**Definición de los objetivos y
de los contenidos de la formación**

Los siguientes entran más en el detalle de los dispositivos de formación. Cada uno de los puntos abordados habría merecido algunas profundizaciones. Pero, estos últimos sólo tienen sentido si se conserva un punto de vista sistémico.

En efecto, me parece que los formadores y los responsables de la formación de los profesores deben trabajar en dos planos:

- Juntos, a escala de un proyecto institucional, para construir una visión común y sintética de la formación de profesores, de sus objetivos, de sus procesos ;
- En grupos de trabajo más restringidos para desarrollar dispositivos específicos en coherencia con el plan de conjunto.

En la actualidad, las carencias son más elocuentes en el primer registro. Los formadores trabajan, reflexionan, se forman, innovan, pero a menudo cada uno en su rincón. Dejan a los ministros y a las direcciones de las instituciones la tarea de desarrollar la visión de conjunto. La profesionalización de los formadores de docentes pasa también por su constitución en comunidad de trabajo.

Referencias

Gillet, P. (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF.

Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1998) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 2e éd. (1re éd. 1996).

Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*, Lisboa, D. Quixote.

Perrenoud, Ph. (1995) Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, *Recherche et Formation*, n° 20, pp. 107-124.

Perrenoud, Ph. (1996 a) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF (2^e éd. 1999).

Perrenoud, Ph. (1996 b) Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois, in Lapierre, G. (dir.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'A.R.C.U.F.E.F, pp. 75-100

Perrenoud, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF (3^e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF (2^e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1998 a) La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 11, n° 3, mai, vol.11, n° 4, pp. 16-22.

Perrenoud, Ph. (1998 b) De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 153-199

Perrenoud, Ph. (1998 c) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

Perrenoud, Ph. (1999) *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (1999) Construir competências é viras as costas aos saberes ?, *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 11, Novembro, pp. 15-19.

Perrenoud, Ph. (1999) De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants, in Triquet, E. et Fabre-Col, C. (dir.) *Recherche (s) et formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, pp. 89-105.

Perrenoud, Ph. (1999 a) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1999 b) Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica, *Revista Brasileira de Educação*, n° 12, pp. 5-21.

Perrenoud, Ph. (1999) *Pedagogia Diferenciada*, Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora (trad. en portugais de *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, 2e éd. 2000)

Perrenoud, Ph. (2000 a) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45-60.

Perrenoud, Ph. (2000 b) *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (2001) *Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2001) Évaluation formative et évaluation certificative, des postures définitivement contradictoires ?, *Formation professionnelle suisse*, n° 4. pp. 25-28.

Perrenoud, Ph. (2001 a) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (2001 b) Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 9-22.

Perrenoud, Ph. (2001 c) Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation, in Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, 2001, pp. 55-84

Perrenoud, Ph. (2001 d) Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau, in Lobo, A. S e Feytor-Pinto, P. (dir.) *Professores de Português : Quem somos ? Quem podemos ser ?*, Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 47-54.

Perrenoud, Ph. (2001 e) Dez Novas Competências para uma nova profissão, *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12.

Perrenoud, Ph. (2001 f) *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2001 g) *Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité : le dilemme des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2001 h) *Former à l'action, est-ce possible ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2001 i) De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, *Recherche et Formation*, sous presse, n° 36.

Perrenoud, Ph. (2001 j) Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation & Santé & Travail social*, Paris, Editions Seli Arslan, sous presse.

Perrenoud, Ph. (2001 k) *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza*, Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Tardif, J. (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46.

Wiggins, G. (1989) À true test : Toward more authentic and equitable assessment, *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.

Wiggins, G. (1989) Teaching to the (authentic) test, *Educational Leadership*, 46, n° 7, pp. 41-47.

Sommaire

Source originale :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Téléchargement d'une version Word au format RTF :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf

© Philippe Perrenoud, Université de Genève.

Aucune reprise de ce document sur un site WEB ou dans une publication imprimée ne peut se faire sans l'accord écrit de l'auteur et d'un éventuel éditeur. Toute reprise doit mentionner la source originale et conserver l'intégralité du texte, notamment les références bibliographiques.

Début

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Autres textes :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html

Page d'accueil de Philippe Perrenoud :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation - LIFE :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>