Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 3

Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales

Liliana Sanjurjo
(Coordinadora)

Alicia Caporossi
Ana España
Ana María Hernández
Iris Alfonso
María Fernanda Foresi

HomoSapiens

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 4

Sanjurjo, Liliana
Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales
- 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2009.
282 p. ; 22x15 cm. (Educación - Homo Sapiens)

ISBN

1. Formación Docente. I. Título
CDD

© 2009 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN:

Diseño: María Victoria Pérez

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en julio de 2009
en **Talleres Gráficos de Imprenta Editorial Amalevi**
Mendoza 1851/53 | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 5

Índice

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO I
Razones que fundamentan nuestra mirada acerca
de la formación en las prácticas 15

CAPÍTULO II
La investigación cualitativa como dispositivo
de formación en las prácticas docentes 45

CAPÍTULO III
El taller como dispositivo de formación
y de socialización de las prácticas 71

CAPÍTULO IV
La narrativa como dispositivo para la construcción del
conocimiento profesional de las prácticas docentes 107

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 6

CAPÍTULO V
Los ateneos didácticos como dispositivos
de formación y de socialización de las prácticas 151

CAPÍTULO VI
Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías
de la información y de la comunicación 183

CAPÍTULO VII
El profesor coformador: ¿es posible la construcción
de una identidad profesional? 223

A MODO DE CIERRE 271

DATOS DE LAS AUTORAS 275

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 7

Introducción

Esta publicación se propone socializar enfoques, reflexiones y experiencias con aquellos con los que compartimos preocupaciones acerca de la formación en las prácticas docentes. En tanto profesoras dedicadas desde hace mucho tiempo a dicha formación, nos han movilizado las líneas de investigación y de trabajo que señalan como uno de los problemas centrales el bajo impacto que la formación inicial y las acciones de capacitación y perfeccionamiento han tenido en la manera en que los docentes llevamos a cabo nuestra práctica.

Por un lado, porque somos conscientes de esa dificultad, la hemos comprobado dolorosamente en nuestro trabajo cotidiano. Por otro, porque esa problemática ha sido una preocupación sustantiva y fundante del desempeño de todo profesor de prácticas y residencias. Pero además, porque esas aportaciones interpelan nuestro propio trabajo: los estudios recientes están afirmando

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 8

que aquello a lo que hemos dedicado nuestra vida profesional —la formación docente sistemática y formal— produce escasas marcas en los docentes o futuros docentes, y esto no se modificará si no logramos revisar profundamente los enfoques y dispositivos con los que veníamos trabajando. Motivadas por nuestro compromiso con la mejora de la educación, y sin duda, también por cierta herida narcisista producida por el reconocimiento del bajo impacto de nuestras prácticas, hemos desarrollado diversas acciones para comprender más acerca de cómo se construye el conocimiento práctico y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática.

El libro es producto de un grupo de trabajo que viene realizando diversas actividades alrededor de la problemática y que ha avanzado en la articulación entre la universidad y los institutos de nivel superior, las dos instituciones dedicadas a la formación de docentes y de otros profesionales. Entendemos que la formación de estos últimos también se ve favorecida cuando es revisada a la luz de los aportes referidos. Es por ello que, si bien el trabajo aborda especialmente la formación en las prácticas de enseñanza, es posible que resulte de interés para todos aquellos que de una u otra manera asumen tareas de formación para otras prácticas profesionales. Muchos aportes teóricos, especialmente los trabajos de Schön (1992, 1994, 1998), como así también recientes eventos científicos internacionales (por ejemplo, los últimos simposios internacionales sobre la formación en la práctica docente y en prácticas en empresas durante la formación superior, organizados por la Universidad de Santiago de Compostela en 1995 y 1997), dan cuenta de preocupaciones, dificultades y reflexiones similares entre los docentes dedicados a la formación en diversas prácticas profesionales.

Entre las actividades que hemos compartido con otros docentes de práctica del medio, podemos destacar el desarrollo de redes de profesores de práctica durante más de cinco años. Espacio en el que se organizaron diversas actividades de formación e intercambio sistemático, logrando producciones que

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 9

fueron presentadas en diversos congresos y/o fueron publicadas en actas y en revistas institucionales. Se llevaron a cabo, además, varios eventos inter-cátedras, tanto como Jornadas anuales de las que participan docentes y alumnos de la provincia de Santa Fe y de la Universidad de Rosario, paneles de cierre de actividades y reuniones periódicas. El trabajo compartido y sostenido durante estos años permitió asumir un proyecto de investigación en marcha, el que, dentro de las convocatorias PICTO (Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados al Conocimiento del Sistema Educativo Nacional), está desarrollando la investigación titulada "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio". De la misma participan la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y catorce institutos de formación docente de la zona sur de la provincia.

A partir del trabajo en red de profesores de práctica y de la investigación iniciada, se elevaron al Ministerio de la Provincia diversos proyectos que articulan investigación y desarrollo profesional, y a ambos con la formación inicial. Dichos proyectos proponen integrar las propuestas de investigación y diversas acciones de desarrollo profesional (asesoramiento a escuelas asociadas, seguimiento de los graduados, trabajo sistemático con los docentes coformadores) a los Departamentos de Práctica.

Por otra parte, los cambios producidos en los últimos años en la formación docente permiten visualizar un cierto acercamiento histórico o mayor impacto de las producciones teóricas y de los resultados de investigación, tanto en las decisiones políticas como en las convicciones personales de los docentes que tienen a su cargo la formación en las prácticas. Impacto concretado hasta el momento en formulaciones teóricas, líneas de trabajo, socialización de experiencias. Una carencia, de la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 10

cual somos conscientes y que además reclaman los docentes de prácticas, es una mayor claridad acerca de cómo lograr ese impacto de las teorías en las prácticas.

Pretendemos continuar la línea de trabajo iniciada en presentaciones anteriores de las cuales tomamos los fundamentos teóricos, intentando avanzar en algunas respuestas a las preguntas que permanentemente nos problematizan como profesoras dedicadas a la formación en las prácticas: ¿cómo se aprende la práctica profesional?, ¿qué dispositivos permiten que las teorías aprendidas durante la formación sistemática impacten en ella?, ¿es posible que, ante las situaciones singulares y complejas que plantea la práctica, se ponga en acto un proceso de reflexión que permita "darse cuenta" de qué se hace y por qué?, ¿es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que construimos antes de la formación sistemática profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas?, ¿qué estrategias favorecen ese proceso?

En síntesis, se trata de abordar problemáticas expresadas también claramente por otros autores: "¿cuáles son los contenidos y procesos de la formación que facilitan en los profesores la construcción de su conocimiento profesional de manera fundamentada, en el proceso de construcción de su identidad profesional? […], ¿cómo generar desde la práctica un conocimiento crítico, comprensivo de sus características y condicionantes, útil para reconstruirla y potencialmente transformarla?" (Montero, 2001: 135, 204).

En trabajos anteriores, nos centramos en la formación durante la residencia. En este, recuperando el enfoque teórico abordado en dichos trabajos, la pretensión es señalar la importancia de la formación en las prácticas reflexivas durante todo el proceso de formación, tanto inicial como de desarrollo profesional. Abordaremos específicamente cómo organizar el trabajo en los espacios de formación, de tal manera que los aportes teóricos que se consideran valiosos permitan revisar los modelos acríticos de hacer docencia, internalizados en la propia trayectoria o construidos socialmente. Nos detendremos especialmente

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 11

en los dispositivos que pueden favorecer ese análisis, como así también el aprendizaje de una actitud reflexiva que posibilite un ejercicio permanente de compromiso, de revisión, de apertura.

Partimos de los presupuestos de que, para diseñar dispositivos que favorezcan la formación en las prácticas, necesitamos, en primer lugar, comprender más acerca de las mismas y de cómo se produce ese conocimiento que permite a los docentes tomar decisiones en situaciones siempre singulares, inciertas y complejas. En segundo lugar, que es posible socializar cuestiones acerca de esos dispositivos y, por último, que será necesaria la reconstrucción contextualizada de los mismos, lo que será facilitado por la comprensión señalada más arriba.

Estamos convencidas de "que si es verdad que, como afirmó Novak hace ya algún tiempo, muchos problemas educativos podrían resolverse mejor si pudiéramos comprender de manera fundamental cómo aprenden los niños, no es menos cierto que muchos problemas de la formación del profesorado podrían resolverse también mejor si comprendiéramos con mayor profundidad cómo aprenden profesores y profesoras a enseñar" (Montero, 2001: 134). Esa comprensión puede posibilitar nuevas políticas y pedagogías de la formación.

Consideramos, además, que los aportes de los enfoques acerca de la práctica que aquí abordamos pueden echar luz sobre el papel importante que los profesores pueden desempeñar ante las reformas e innovaciones, y que, sin desconocer el peso de los condicionantes políticos, económicos y sociales, comprender más acerca de cómo piensan y actúan los que enseñan puede favorecer que los cambios se produzcan en la dirección en la que decidan los actores implicados. Hace ya tiempo que Escudero Muñoz señaló que las investigaciones sobre el tema ponen "de manifiesto que el profesor realiza una determinada interpretación personal de las innovaciones y que la misma se apoya en gran medida en su propia concepción de la enseñanza y en una cierta ética. Tal interpretación supone una redefinición práctica de la innovación y un proceso peculiar de arbitraje entre

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 12

la idealidad propositiva y teórica de la misma y el contexto de su centro y aula donde debe desarrollarla" (Escudero Muñoz, 1986: 192). Ello permite afirmar que cualquier reforma que deje de lado a los docentes que tendrán a su cargo el desarrollo de la misma está destinada al fracaso.

Sin caer en posiciones omnipotentes acerca del papel de los profesores en la mejora de la educación —supuesto subyacente a todas las reformas y que puede ocultar el hecho de depositar una responsabilidad exagerada en la docencia, lo cual supone desconocer las responsabilidades políticas—, el libro intenta ser un aporte para mejorar nuestras prácticas. No sólo por el compromiso individual con nuestros alumnos y social con la educación, sino para favorecer nuestro propio desarrollo personal, profesional y social. Más aún teniendo en cuenta que en los últimos años se ha profundizado notablemente el malestar docente en relación a sus condiciones de trabajo en general.

Dado que en distintos ámbitos de formación en las prácticas se utilizan diversos conceptos para referirse a los sujetos de la formación, resulta necesario aclarar cómo los nombraremos en esta publicación. Autores especializados en la temática (Schön, 1998; Perrenoud, 2006) se refieren a los prácticos como aquellos que a través del desempeño de un trabajo y de diversos procesos formativos llevan a cabo una práctica que requiere, de parte de ellos, de la toma de decisiones singulares. Lo diferencian así del operario, quien realiza una tarea rutinaria en la que se espera que nada dependa de decisiones no planificadas previamente.

Retomando el concepto de práctico, entendemos que los practicantes son aquellos sujetos que llevan a cabo una práctica relacionada con el trabajo para el cual se están formando, con el objetivo de organizar la formación en torno a la misma. Por lo tanto, deducimos que las prácticas se desarrollan durante todo el proceso formativo, por lo menos en los actuales diseños curriculares para la formación docente en nuestro país. En cambio, cuando hablamos de residencias, nos referimos específicamente

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 13

al período de prácticas intensivas en las que el practicante asume todas las actividades que implica el trabajo para el que se prepara, lo cual corresponde a los últimos años de las carreras de formación docente.

En algunos ámbitos de formación en diversas prácticas, se utiliza el dispositivo de pasantías en el lugar de trabajo, para abordar o enriquecer dicha formación. La pasantía se diferencia de la residencia docente en que la primera se ajusta a reglamentaciones más o menos explícitas en las que se regula, entre otras cuestiones, algún tipo de remuneración. Comparten como característica común la intensidad en la concurrencia al lugar de trabajo. Dado que ambos dispositivos tienen la intención de ser espacios de formación, deberían también tener como característica común la de responder a un proyecto acordado y el acompañamiento de las experiencias, tanto de parte de un responsable de la institución formadora como de la que recibe a los residentes o pasantes. En ningún caso la experiencia debería suponer que el practicante, residente o pasante se transforme en mano de obra gratuita o poco rentable.

El libro está organizado en seis capítulos. En el primero se explicitan los fundamentos teóricos; el mismo, sin pretender abarcar la vastedad de la problemática —la que por otra parte ya ha sido objeto de muchas publicaciones—, permite explicitar las razones de nuestras propuestas. En los capítulos siguientes, se abordan los dispositivos que consideramos imprescindibles en la formación en las prácticas, sin la pretensión de agotarlos, ya que siempre es posible tanto la construcción de otros como las variaciones en el uso de los que aquí se trabajan. Finalmente, abordamos la problemática de la integración entre las instituciones y actores responsables de la formación: las instituciones de formación inicial, las escuelas, los profesores de prácticas, los co-formadores, ya que esa articulación es una pieza clave en el dispositivo de formación.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 14

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 15

Capítulo I

Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas

Liliana Sanjurjo

La formación en las prácticas requerida para llevar a cabo un trabajo, más aún si el mismo demanda conocimientos formales complejos que no se pueden adquirir sólo por imitación, ha sido una actividad desarrollada desde el origen mismo de la humanidad. Todo grupo social se ha preocupado por enseñar a las nuevas generaciones las diversas prácticas que garantizarían la supervivencia individual y colectiva.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica, por más compleja que sea, se podía realizar a través de la imitación de aquellos experimentados en la misma. El avance de los conocimientos teóricos y la mayor comprensión de los problemas que el ejercicio de una práctica puede presentar dieron lugar a una preocupación por la formación teórica necesaria para diversos desempeños. Se generalizó, entonces, la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 16

convicción de que era ineludible una formación teórica previa al aprendizaje de una práctica y que algunos ejercicios prácticos deberían llevarse a cabo como cierre final de esa formación.

Lo que llamaremos aquí genéricamente "enfoque tradicional" de la formación en la práctica —incluyendo en él tanto el enfoque tradicional propiamente dicho como el tecnocrático— suponía que era necesario y suficiente que un futuro práctico aprendiera primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realizara el ejercicio supervisado de la misma. Allí debería demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos para luego poder asumir un trabajo.

Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. Subyace también una concepción del práctico como técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, así como la idea de que hay una sola manera de hacerlo y que la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones. Además de la negación de la dimensión subjetiva, es decir, del peso que tienen las creencias, valores, supuestos, este enfoque desconoce que las prácticas son siempre sociales y contextuadas. Es decir, que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas.

Durante mucho tiempo, se comprobó la insuficiencia, a veces esterilidad, de ese enfoque formativo, atribuyéndose los problemas que presentaba a diversas causas, generalmente abordadas unilateralmente. Es así que algunos de estos enfoques, desde diversas perspectivas y concepciones, propusieron alternativas también parciales: intensificar el aprendizaje de los conocimientos teóricos, intensificar las experiencias prácticas, formar en múltiples técnicas, desarrollar diversos aspectos de la personalidad de los docentes o futuros docentes.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 17

Recién en las últimas tres décadas comienza un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación, los cuales, partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asumen que es imposible "actuar sin pensar". El movimiento teórico-práctico preocupado por lo que se llamó en un primer momento "el pensamiento del profesor", y luego "el conocimiento del profesor" —intentando superar un enfoque mentalista y tratando de objetivar una dimensión tan subjetiva y de difícil acceso—, abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar su formación. Movimiento que, a pesar de su relativo reciente desarrollo, hunde sus raíces en autores tales como Dewey (1989) y recupera algunas tradiciones, como la del escolanovismo, preocupadas por cómo formar a los docentes de tal manera que las teorías, producto de la actividad científica, impacten en las prácticas, y preocupadas asimismo por cómo recuperar las buenas prácticas para que sean objeto de reflexión y socialización.

Esa larga historia, resumida muy brevemente en los párrafos anteriores, ha dado lugar a diversas maneras de concebir la práctica, algunas de las cuales se han transformado en fuertes tradiciones (normalismo, academicismo, tecnicismo). A pesar de que tanto los aportes teóricos y los resultados de investigación, como así también muchas evidencias prácticas, las contradicen, subsisten como "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones" (Davini, 1995: 20).

Tanto el enfoque práctico o hermenéutico-reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 18

aprendizaje. “Los posicionamientos intrepretativos y críticos apoyados en una metodología cualitativa (peso de los contextos sociales, valor de los significados de los protagonistas —dar voz a los profesores—, la narrativa como herramienta para la construcción de los discursos, la llamada de atención hacia una práctica histórica y socialmente determinada…) contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción del conocimiento en la enseñanza” (Montero, 2001: 145).

Desde el enfoque práctico, se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación, podrán modificarlas.

Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Los aportes de Schön han sido cruciales para el avance de las investigaciones desde este enfoque, pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que:

- la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;
- los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 19

- la actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer;
- los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas;
- por otra parte, la práctica docente es dinámica y compleja; requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

Tal como señala Schön, la racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre "que escapan a los cánones de la racionalidad técnica" (Schön, 1992: 20). La racionalidad práctica representa entonces una concepción constructivista de la misma.

Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 20

en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Schön (1992) parte del concepto de conocimiento tácito, tomado de Hainer (1968) y Polanyi (1966), entendido como el conocimiento no explícito utilizado cuando actuamos, que hace que nuestras acciones sean inteligentes; conocimiento que subyace a las mismas, porque a través de ellas damos cuenta de que sabemos *qué* hacer, sin necesidad de saber *cómo* lo hacemos. El conocimiento tácito está en la base de todas nuestras acciones. Schön construye, a partir de este concepto, el de conocimiento en acción, para referirse a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes o que subyacen a ellas.

Dice Pérez Gómez: "El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha" (Pérez Gómez, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995: 419).

Surgen a partir de estos aportes diversos conceptos que permiten explicar este tipo de conocimiento: conocimiento práctico, personal, situado, relacional. En síntesis, entendemos el conocimiento práctico como "aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo" (Montero, 2001: 159).

Pero además, mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones, podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Cuando las describimos,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 21

las convertimos en conocimiento en la acción, y el mismo es siempre una construcción. Las acciones y su descripción están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento. De allí que se recupere la escritura de los docentes como un dispositivo de alto impacto.

Sostiene Schön que "podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción presente* (…) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando *en* la acción" (Schön, 1992: 37). "Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares" (Schön, 1992: 40). La distinción entre reflexión en la acción y conocimiento en acción es muy sutil, pero facilita la comprensión de los procesos de articulación entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica.

"Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo" (Schön, 1992: 40). Pero además es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y la reflexión sobre las reflexiones en acción, porque la misma puede ayudar a modelar nuestra acción futura. La reflexión es "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989: 25). La reflexión puede incluir una o varias dimensiones. Es posible reflexionar sobre supuestos y creencias, sobre el contenido a enseñar, sobre las concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, sobre las problemáticas institucionales en las que se llevan a cabo las prácticas, sobre el contexto socio-político y

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 22

cultural que las condiciona, entre otras cuestiones. Sería importante que la formación en la reflexión abarque todas esas dimensiones.

Los contenidos de la reflexión deberían referirse a múltiples dimensiones: personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social; pero, fundamentalmente, el núcleo fuerte es siempre crear y recrear el sentido de nuestras prácticas enmarcadas en un contexto, el sentido del trabajo, de la escuela, en definitiva de la vida misma. Formarse en una práctica reflexiva en el sentido explicitado supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia político-social, porque se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social.

Stenhouse (1984) también abona estos enfoques al enfatizar la necesidad de que el docente se convierta en un investigador en el aula, destacando el carácter constructivista de la acción docente, ya que considera al profesor como un profesional reflexivo, quien —al actuar y reflexionar en y sobre la acción— construye su propio conocimiento profesional.

La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; entre los factores personales y externos que pueden ser causantes de los posibles desajustes. Por ello se constituye en un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías. Ese puente es, a su vez, la única posibilidad de transformación profunda y duradera de las prácticas. Reflexionar, como el acto de considerar de nuevo y detenidamente una cosa, se hace fundamental en una práctica en la que se ha estado participando desde muy temprana edad, aún cuando fuera desde el lugar de alumno.

La reflexión supone “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis” (Perrenoud, 2006: 110).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 23

En síntesis, entendemos al proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos.

Sin desconocer que las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes, los aportes de Schön permiten superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente de los problemas instrumentales. Sienta así las bases de una epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como un dispositivo de formación y mejora.

Además de la esclarecedora distinción entre conocimiento en acción, sobre la acción y reflexión sobre ambos, Perrenoud (2006) distingue entre saberes prácticos, en el sentido que ya explicitamos más arriba, y saberes de referencia. Distinción útil aún con los reparos que manifiesta el mismo autor con la intención de mostrar las dificultades de conceptualizar distintos aspectos de un proceso que en la práctica se encuentran estrechamente articulados.

Para Perrenoud no se trata de una oposición entre dos tipos de saberes. Los saberes de referencia desbordan los saberes a enseñar y su transposición. Ellos involucran otros saberes, que provienen de la didáctica, pero también de la psicología, de la sociología y de otras ciencias humanas. Una parte de estos saberes son declarativos: las teorías del aprendizaje, de la relación, de la motivación, de la memoria, de la evaluación, pero en la práctica pueden constituirse bastante rápidamente en un saber procedimental, transformándose en reglas de acción. Para este autor, en los dominios en los que hay que manejar experticia, no se deben minimizar ni los saberes declarativos o teóricos, ni los saberes procedimentales o prácticos.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 24

Como ya señalamos, este enfoque sobre la práctica es deudor de los aportes de Dewey (1989), ya que a partir de su principio de aprender mediante la acción, no sólo enfatiza la enseñanza como actividad práctica, sino la importancia de una formación docente que combine la capacidad de investigación con actitudes de apertura, creatividad y responsabilidad. Schwab (1983) constituye otro hito en la crítica a la racionalidad técnica y en la defensa de la enseñanza como actividad teórico-práctica, ya que sostiene que el profesor debe poner permanentemente en juego, ante las situaciones complejas que le plantea su práctica, criterios racionales de comprensión para concretar fines en situaciones específicas.

Por otra parte, Jackson (1968) ha sido de los primeros estudiosos en intentar comprender los pensamientos de los profesores, aportando conceptualmente la valiosa distinción entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Dicha distinción permite, por un lado, diferenciar como momentos claves para la reflexión las tareas preactivas y las postactivas, momentos en los que se lleva a cabo una "conversación" sobre el propio trabajo (Shavelson, 1986) diferida en el tiempo, lo que favorece la reflexión entendida como puente entre la teoría y la práctica. Y por otro, comprender la complejidad de los momentos interactivos, en los que la simultaneidad, imprevisibilidad e incertidumbre determinan muchas de las decisiones que toma el docente.

Las investigaciones acerca de la construcción del conocimiento profesional en los diferentes momentos de la práctica señalan que el tipo de pensamiento de los docentes es cualitativamente diferente durante la interactividad, en relación a los momentos diferidos. Las prácticas que se llevan a cabo tanto en los momentos preactivos como en los postactivos son más o menos deliberadas, en cambio, las que se desarrollan durante el momento interactivo se caracterizan por la espontaneidad. Desde esta distinción, se percibe la importancia de trabajar sistemáticamente en los momentos previos y posteriores a la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 25

práctica interactiva, ya que es allí donde se puede analizar reflexivamente lo que se hace en los momentos de mayor incertidumbre; es allí donde se pueden articular reflexivamente la teoría y la práctica.

Tanto los aportes de Jackson como los de Schön clarifican cómo se llevan a cabo los procesos a través de los cuales el docente va construyendo su conocimiento profesional sobre su trabajo. Entendemos por conocimiento profesional "el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional" (Montero, 2001: 203).

Para Connelly y Clandinin (1988: 41) se trata de "un cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social y tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona". El conocimiento profesional permite organizar y dirigir las acciones antes, durante y después de la enseñanza, relacionadas con el desempeño profesional.

Por su parte, los enfoques críticos han permitido superar las desviaciones psicologistas de algunos aportes que desde la racionalidad práctica, desde una posición ingenua, analizan cómo piensan y cómo actúan los docentes sin tener en cuenta el contexto, las condiciones y los intereses antagónicos que se ponen en juego. Una perspectiva crítica supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción, intereses.

La teoría crítica articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales. Intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente técnico, supone la posibilidad crítica,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 26

creativa y valorativa de la razón. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio.

El concepto de praxis aportado por Freire (1970) hace referencia a la articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Si bien es claro que para Paulo Freire la reflexión apunta a conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia mágica, para la conciencia ingenua, ese darse cuenta implica también el tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo. La conciencia es la capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes.

La práctica reflexiva, según Elliot (1990), es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. La teoría crítica persigue no solamente el cambio del pensamiento y del conocimiento individual de los docentes, sino el compromiso con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

Zeichner (1995, 1997) enfoca la reflexión docente desde la perspectiva crítica, considerando al docente un profesional que reflexiona críticamente no solamente sobre su práctica cotidiana acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también acerca del contexto en que la misma tiene lugar, buscando que la tarea reflexiva conlleve tanto un desarrollo autónomo como emancipador.

El enfoque crítico es heredero de los aportes de Bourdieu (1991), para quien las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 27

Articulando los aportes del enfoque hermenéutico-reflexivo y del crítico, podemos señalar que la reflexión es condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la práctica docente.

Coincidiendo también con los aportes del paradigma de la complejidad, entendemos la práctica docente como una práctica social compleja, en el sentido de que está condicionada por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Práctica compleja, además, porque se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre; por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas, a veces audaces. Para lo cual se necesitan prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso. Prácticos que sepan dialogar con las situaciones que les presenta la práctica.

Reconocer la complejidad supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también saber que las mismas son construcciones, que como tales son históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto, son posibles de modificar, permiten siempre otras resoluciones, son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia. “Se puede decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones” (Morin *et al.*, 2003: 54).

El concepto de complejidad ha posibilitado superar el enfoque atomizado de la realidad, desde el que se entiende la misma como una suma de átomos, los que se relacionan entre sí igual que en una máquina, donde cada parte cumple una única función que se suma a la de las otras. Los enfoques funcionalistas ya habían posibilitado superar esa visión lineal de la realidad, aportando el concepto de estructura, de sistema, de totalidad como algo más que la suma de las partes, destacando

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 28

la importancia de las relaciones que se establecen entre las partes y el todo. Tanto las teorías críticas como el paradigma de la complejidad agregan al concepto de totalidad los de proceso, cambio, incertidumbre, múltiples atravesamientos, como ingredientes constitutivos de la realidad.

La complejidad es, a primera vista, "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre" (Morin *et al*., 2003: 54).

Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible entonces abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco "recetar" desde afuera cómo asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo.

El desafío de la formación consiste, entonces, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas.

Abocarnos a la tarea teórico-práctica de comprender más acerca de las prácticas para mejorarlas supone el convencimiento de que es posible desarrollar una praxis que intente resolver los problemas que la realidad cotidiana nos presenta, retomando los aportes de las teorías construidas socialmente y asumiéndonos como prácticos intelectuales capaces de elaborar nuevas construcciones.

Complejidad, criticidad y reflexión se tocan inexorablemente. "El practicante reflexivo nada en la *complejidad* 'como un pez en el agua', o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 29

del tiempo en el que todo era blanco o negro" (Perrenoud, 2006: 60). Un nuevo enfoque acerca de la práctica y de su articulación con la teoría supone volver a mirar la formación docente con los "lentes epistémicos de la complejidad" (Montero, 2001: 12).

Como señalamos más arriba, sostener que las prácticas docentes son sociales y contextuadas supone reconocer que pueden ser modificadas. Ello requerirá, de parte de los docentes, una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además, el desarrollo y el ejercicio de capacidades que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Como así también, una actitud abierta para poder repensar tanto su propia práctica como las instituciones y el sistema social en el que la misma se desarrolla. Por ello, es importante, entre otras cosas, tanto el retrabajo con las trayectorias individuales como con la historia de la constitución de la docencia como trabajo específico.

Por otra parte, la socialización de la reflexión, el reconocimiento de la complejidad de dicho proceso y de los atravesamientos ideológicos de las teorías y de las prácticas puede resguardarnos de posturas individualistas y simplificadas, permitiéndonos superar una posible excesiva ilusión acerca del poder de la reflexión.

Para que la reflexión contribuya a la modificación de los "gajes" del oficio, no debe ser espontánea o esporádica. Para que tenga impacto, tanto en los cambios individuales como sociales, es necesario que se internalice como un hábito profesional. Para ello, se hace indispensable que se forme a los docentes, desde el inicio de la formación, en el ejercicio de la reflexión. Pero, además, que se trabaje sobre los colectivos docentes, ya que, como señala Perrenoud (2006), los hábitos son construcciones personales, realizadas en contextos específicos.

Las acciones son siempre objeto de posteriores representaciones, parciales y fragmentarias, producto de sucesivas reconstrucciones. Ello permite, a la vez que la requiere, una tarea de análisis socializado. La reflexión socializada facilita

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 30

transformar el malestar en problemáticas a abordar, posibilita no demonizar algunos problemas que inmovilizan.

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos, las dimensiones no racionales de nuestras prácticas hace necesario recuperar el concepto de "*habitus* profesional" (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos. El *habitus* da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos y poco complejos y son resistentes a los cambios.

Bourdieu entiende el *habitus* como la gramática generativa de las prácticas, como el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones.

"Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Bourdieu, 1991: 88, 89).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 31

El *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que adherimos.

Por ello, la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo, ya que "el instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías, sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados" (Perrenoud, 2006: 109).

Pero la construcción del *habitus* es también contextuada, producto de sistemas de valores y acciones colectivos, lo que le permite a Bourdieu (1991) introducir el concepto de *orquestación de los habitus.* Por ello, el proceso de reflexión no supone solamente un ejercicio individual sobre la propia práctica, sino un trabajo sistemático y socializado.

Las resistencias a la modificación del *habitus* tienen que ver con la internalización de esquemas que, además de resultarnos prácticos y económicos, son caros a nuestros sentimientos y creencias. La socialización de las prácticas reflexivas es una vía de incalculable valor. "La orquestación de los *habitus* obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo, lo que no resulta fácil, sino también a una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen las relaciones con los demás" (Perrenoud, 2006: 159).

Ni el *habitus* ni la actitud reflexiva se construyen en solitario y espontáneamente. "Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 32

facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes" (Perrenoud, 2006: 43). La construcción del *habitus* tiene en cada sujeto aspectos singulares, pero se inscribe en la historia de toda la generación a la que se pertenece, y en la cultura de la que se forma parte.

Dada la complejidad de las prácticas, de la construcción del *habitus* y del proceso de su modificación, es que la reflexión, tal como señala el autor, debe ser tan plural como lo son los prácticos y las situaciones e incidentes que se les presentan. Y la tarea formativa debe tender a pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, y de ésta al trabajo sobre el *habitus*. Ello no supone un trabajo clínico psicoanalítico, pero en muchos momentos es necesario el análisis del pensamiento prerreflexionado y del inconsciente práctico (Piaget, 1990; Perrenoud, 2006). Se trata de un trabajo cognitivo a la vez que político, no de terapia.

Las entrevistas de explicitación, el diario de clases, la escritura autobiográfica, las dramatizaciones, la narración de incidentes críticos y su análisis socializado, el estudio de casos pueden resultar dispositivos valiosos, siempre y cuando se lleve a cabo una tarea de análisis y acompañamiento que supere la simple catarsis o los análisis salvajes y superficiales.

Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.

Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no.

Como señala Souto (1993, 1999), se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 33

crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextuadamente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que los diferencia del método y de la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del *habitus* profesional.

La necesidad de reflexión, de intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos, hace posible considerar las prácticas docentes como prácticas profesionales. Pues a diferencia de otras, requieren de parte del práctico una preparación formal y sistemática, tanto teórica como práctica, pero a la vez un alto grado de autonomía y de compromiso para tomar decisiones contextualizadas, respondiendo a finalidades y valores acerca de los cuales no sólo debe estar informado, sino que es necesario que participe en su construcción.

Conscientes de las múltiples críticas de las que ha sido objeto el concepto de "profesionalización", enrarecido por el vaciamiento producido por el uso y abuso que ha hecho el neoliberalismo del mismo, creemos que es posible y necesario recuperarlo y resignificarlo a la luz de otras posturas. Se trata de un concepto potente, que permite delimitar las características de algunas prácticas y diferenciarlas de otras, sin necesidad de establecer una escala de valoraciones entre ellas.

Entendemos que la práctica docente se diferencia del trabajo del operario, el que realiza tareas parciales sin necesidad de comprender la finalidad de las mismas y sin haber participado en la toma de decisiones, motivos por los cuales no puede responsabilizarse por los resultados de su acción. El modelo de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 34

docencia que intentó colocar al docente en el papel de operario respondió a políticas que pretendieron despojarlo de autonomía y de compromiso político y social.

Las nuevas visiones tecnocráticas, tomando el modelo empresarial, resignificaron perversamente la concepción operaria del trabajo docente, ya que, despojándolo de los espacios necesarios para la toma de decisiones, intentaron hacerlo responsable de la calidad de los resultados. Esas nuevas formas de racionalización y control implicaron un mayor grado de alienación del trabajo docente, la intensificación del mismo sin reconocimientos, mayores niveles de control, pérdida del sentido ético y político de la práctica docente, y una paulatina proletarización de la docencia. "En el contexto educativo, la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica y no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional" (Contreras, 1997: 32 y 33).

Entendemos que un docente profesional es responsable de los resultados que dependen de su acción, tanto de los impactos individuales como sociales de su práctica. Pero que, además, puede superar posiciones ingenuas, lo que le permite comprender qué otros factores intervienen y atraviesan las prácticas pedagógicas, comprometiéndose en la denuncia de aquellos que obturan que la educación sea un bien para todos.

Por ello, cuando hablamos de conocimiento profesional, hacemos referencia a algo más que la competencia técnica. Nos referimos a la formación teórica, conceptual, filosófica, cultural y política, formación que excede las visiones tecnocráticas de las profesiones.

Decir que la práctica docente es una práctica profesional no impide reconocerla también como un trabajo, por cuanto comparte características comunes a los otros trabajos, aunque como

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 35

cualquier otro, adquiere sentido precisamente por su especificidad. En este caso, el trabajo con el conocimiento, para que el mismo pueda ser apropiado, reconstruido por los estudiantes; por eso decimos, también, que se trata de un trabajador intelectual. Además, es un trabajador que tiene el compromiso social de que esos conocimientos se constituyan en dispositivos de igualdad y de desarrollo personal y social, por lo que se trata de un trabajador social.

También es posible entender el trabajo como un oficio, ya que, como bien señala Perrenoud, "todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones (…). Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado, saber experto" (Perrenoud, 2006: 10).

Una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica, acompañada de una consistente formación teórica, posibilitará dar un salto cualitativo en la formación de nuevas generaciones de docentes.

Un breve análisis de la formación docente en nuestro medio, nos permite afirmar que este enfoque estuvo generalmente ausente en las propuestas de formación. Recién en los últimos años se han diseñado propuestas de formación en la práctica desde el inicio de las carreras docentes. También ha sido poco habitual en las propuestas de desarrollo profesional, aunque en ambos casos se han realizado experiencias innovadoras interesantes. Pero, por otra parte, tampoco podemos afirmar que los modelos más extendidos han pecado de una excesiva formación teórica previa. Coincidimos al respecto con Perrenoud en que

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 36

"en el campo de la educación, las bases científicas y técnicas de la acción educativa pocas veces han estado en primera fila" (Perrenoud, 2006: 15).

Por ello, consideramos necesario que, tanto durante la formación inicial como durante todo el proceso de desarrollo profesional, se sistematice cuidadosamente la articulación entre formación teórica y análisis de la práctica, ya que la inmersión acrítica en la misma, sin apoyaturas sistemáticas de la teoría, puede resultar altamente reproductora. Como señala Schön: "En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno" (Schön, 1994: 65). Esa construcción no es posible a través del ensayo y el error, es necesaria una sistematización del acercamiento a la práctica y de las apoyaturas teóricas que la sustentarán. Es importante no identificar el trabajo con la práctica desde el inicio de la formación con el ir a "mirar" el aula. Trabajar con la práctica es posible a través de diversos dispositivos durante el proceso formativo, a través de los cuales también se puede traer la práctica al aula del instituto formador.

La creciente complejidad de los contextos en los cuales se desarrollan las prácticas docentes requiere, además, de la construcción de dispositivos cada vez más contextualizados. "La argumentación a favor de una práctica reflexiva no puede ser universal. Debe tener en cuenta la realidad de cada oficio, la parte del trabajo prescrito y la autonomía posible en el día a día y la concepción dominante de la responsabilidad y del control" (Perrenoud, 2006: 16). No se trata sólo de reforzar conocimientos prácticos más allá de los científicos. "La apuesta de una adhesión explícita y voluntaria al paradigma reflexivo es compleja, ya que se trata a la vez:

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 37

• De extender las bases científicas de la práctica, allí donde existan, luchando contra una ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología y más aún de las ciencias sociales.

• De no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas, sino como dos caras de la misma moneda" (Perrenoud, 2006: 16).

Entendiendo la formación docente como el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciables: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. Los estudios e investigaciones acerca de la formación docente han señalado que los trayectos más asistemáticos y acríticos, la biografía escolar y la socialización profesional, son de alto impacto en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua. Consideramos de alto impacto aquellos aprendizajes que van a influir, a dejar marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas.

Es desde estos aportes que se enfatiza la importancia tanto de revisar críticamente, reflexivamente la biografía escolar y los procesos socializadores, como de utilizar dispositivos de formación que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la formación inicial y durante todo el desarrollo profesional.

Acordamos con Davini (1995) en definir a la "biografía escolar" como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos —usualmente, en forma inconsciente—, que constituyen un "fondo de saber" regulador de nuestras prácticas. Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 38

Entendemos por "socialización profesional" los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas.

Concebir la formación como un largo trayecto, como un proceso que supone necesariamente la implicación del docente, posibilita también entenderla como un complejo proceso de desarrollo profesional, dentro del cual la formación inicial es un hito. El adjetivo "inicial", referido a la formación que se recibe en la carrera de grado, es clave para comprenderla no sólo acotada en el tiempo y a las posibilidades y limitaciones que el mismo impone, sino que permite abordar con menor ansiedad tensiones tales como extensión/profundidad, cantidad/procesos. Si bien, como dijimos más arriba, la formación se inicia en nuestras propias experiencias escolares mucho antes del ingreso a la carrera, la "formación inicial" hace referencia a la que se recibe en forma intencional y sistemática para ejercer el trabajo docente.

El concepto de "desarrollo profesional", de relativa reciente utilización, intenta agregar a la ya conocida concepción de "formación continua", la idea de que la formación en una práctica no es un proceso en el cual sólo se recibe desde fuera una capacitación, sino que supone la implicación directa del que se forma. Además, que la formación se lleva a cabo a través de múltiples dispositivos, no excluyentes, construidos a tal fin (socialización de experiencias, trabajo en equipos, socialización en las escuelas, lecturas, estudios sistemáticos posteriores al grado, cursos, seminarios, jornadas, talleres, asesoramiento en servicio, escrituras, participación de ofertas socio-culturales del medio, entre otros), pero que la propia práctica es una fuente inagotable de nueva formación, fundamentalmente, si se logra un permanente ejercicio reflexivo sobre ella.

El concepto de "desarrollo profesional" intenta, así, superar enfoques tradicionales de la formación continua. Ésta se ha presentado alternativamente como capacitación, concepto limitado

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 39

a la acción de hacer apto a alguien para realizar una tarea. Quizás el concepto de "capacitación" sea adecuado sólo para algunas acciones puntuales de desarrollo profesional, pero no puede dar cuenta de la complejidad de la totalidad de ese desarrollo. También se ha denominado habitualmente como perfeccionamiento docente, entendiendo por tal las acciones que se desarrollaban para profundizar, intensificar, llevar a un mayor grado de perfección algunas habilidades ya logradas en la formación inicial o en el trabajo. En esa misma dirección, el concepto de actualización hacía referencia a poner al día conocimientos ya adquiridos en la formación inicial. Subyace a ambos conceptos la idea tanto de un sujeto que recibe la formación como algo dado desde afuera, como de un modelo único al que habría que tender.

El proyecto neoliberal trajo de la mano otras expresiones, referidas a lo que ahora llamamos "desarrollo profesional", solidarias con el enfoque tecnocrático y mercantilista. Acuñó así los odiosos y rechazados términos de "reciclaje" o "reconversión", tratando a los docentes como monedas de cambio u objetos que hay que adaptar a las nuevas necesidades del mercado. Por ello, más allá de las limitaciones que se le puedan señalar a los conceptos de formación inicial y de desarrollo profesional, entendemos que son superadores de los anteriores y que respetan mejor la complejidad del proceso.

Como vemos, no es posible considerar que la formación en la práctica profesional es sencilla y puede concretarse por simple inmersión, sea ésta desde el inicio o al final de la carrera, o por formación teórica receptiva. Formar docentes reflexivos supone formar profesionales capaces de dominar su propia evolución, construyendo conocimientos nuevos y creativos, a partir de su experiencia y del estudio. Entendiendo el estudio no como un acto individual y de escritorio, sino como un acto liberador, como el esfuerzo de comprender lo que otros construyeron a partir de su propio estudio y de sus respectivas prácticas (Freire, 1998). Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 40

sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones, son aprendizajes necesarios para el trabajo docente.

En este primer capítulo, intentamos abordar qué entendemos por reflexión, por conocimiento profesional docente, cómo se construye, sobre qué reflexiona o puede reflexionar el docente, cuándo lo hace, cómo y cuándo se aprende. En los capítulos siguientes, abordaremos a través de qué dispositivos se puede favorecer ese aprendizaje, dispositivos que, coherentemente con la idea del docente como práctico, intelectual y profesional, se presentan a modo de alternativas entre muchas otras posibles. Dispositivos, además, que deberán reconstruirse creativamente en función de cada contexto y de los aportes que cada docente pueda realizar, ya que los dispositivos son construcciones metodológicas (Edelstein, 1999), productos de un acto creativo que intenta articular la lógica del contenido que se pretende enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos particulares en los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.

BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1977) *La reproducción*. Laia. Barcelona.

CLARK, C. y P. PETERSON (1989) "Procesos de pensamiento de los docentes". En: WITTROCK (1989) *La investigación en la enseñanza III*. Paidós. Barcelona.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 41

CONNELLY, F. y D. CLANDININ (1988) *Teachers as curriculum planers: Narratives of experience.* Teachers College Press. New York.

CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.

DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos.* Paidós. Barcelona.

EDELSTEIN, G. (1999) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: CAMILLONI, A. y otros (1999) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Morata. Madrid.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1986) "El pensamiento del profesor y la innovación". En: VILLA ANGULO, L. (comp.) *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Huelva.

FREIRE, P. (1970) *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Montevideo.

FREIRE, P. (1998) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México.

GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

HAINER, R. (1968) "Rationalism, pragmatism, and existentialism". En: GLAT, E. y M. SHELLY (1968) *The research society.* Gordon and Breveh. Nueva York.

JACKSON, P. ([1968]1998) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

LISTON, D. y K. ZEICHNER (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Morata. Madrid.

MARCELO GARCÍA, C. (1986) "Pensamientos pedagógicos de la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de E.G.B. Con experiencia y sin experiencia". En: VILLA ANGULO, L.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 42

(comp.) *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Huelva.

MONTERO, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens. Rosario.

MORIN, E. (1994) "Epistemología de la complejidad". En: PRIGOGINE y otros. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.

MORIN, E.; E. ROGER CIURANA y R. MOTTA (2003) *Educar en la era planetaria.* Gedisa. España.

PAQUAY, L. y otros (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* Fondo de Cultura Económica. México.

PERRENOUD, P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó. Barcelona.

PERRENOUD, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar.* Gras. España.

PIAGET, J. (1990) *Seis estudios de psicología*. Ariel. Barcelona.

POLANYI, M. (1966) *El estudio del hombre.* Paidós. Buenos Aires.

SANJURJO, L. (2008) "Educar en derechos humanos: un reto para la formación y socialización de los docentes". En *Actas del XIV Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*. Universidad Nacional de Zaragoza, Sociedad Española de Pedagogía.

SANJURJO, L. (1994) *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens. Rosario.

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

SCHÖN, D. (1994) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid.

SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós. España.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 43

SCHWAB, J. (1983) "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

SHAVELSON, R. (1986) "Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores". En: VILLA ANGULO, L. (comp.) *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Huelva.

SHULMAN, L. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: WITTROCK, M.: *La investigación en la enseñanz*a. Paidós. Barcelona.

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

SOUTO, M. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas. Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata. Madrid.

ZEICHNER, K. (1995) "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos.* Volumen II. Morata. España.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 44

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 45

Capítulo II

La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes

Iris Alfonso

La investigación educativa es hoy uno de los puntos fuertes, tanto en los diseños curriculares para la formación docente inicial como en acciones de desarrollo profesional. A través de este dispositivo, se pretende que se pueda contribuir a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de las modificaciones de las prácticas docentes.

En este capítulo, abordaremos el desarrollo del dispositivo de la investigación educativa así como algunos de los instrumentos que posibilitan la recolección de información, como modalidad no sólo de análisis de la práctica, sino también de formación y mejora de las mismas.

Cuando hablamos de investigación, nos remitimos a los verbos "indagar", "develar", "contestar", "interpretar" una situación problemática con el objetivo de encontrar posibles respuestas generando nuevos conocimientos.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 46

Considerando los aportes de Taylor y Bogdan, "ubicamos la investigación educativa dentro de un enfoque cualitativo que deviene de la 'fenomenología', la que posee una larga historia en la filosofía y en la sociología (Deutscher, 1973). El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, desde los aportes de la perspectiva etnográfica y desde la antropología. Boas (1911) y Malinowski (1932) proponen al trabajo de campo como un esfuerzo antropológico legítimo" (Taylor y Bogdan, 1992: 16, 17).

De esta manera, la investigación etnográfica pone de manifiesto la comprensión del contexto social en relación con la educación a partir de entender los vínculos e interacciones a través de la observación participante, temática que desarrollaremos más adelante. "La investigación etnográfica se centra fundamentalmente en dos preocupaciones en torno a la enseñanza: la naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje y la naturaleza y el contenido de las perspectivas y significados del profesor y de los alumnos en cuanto que es intrínseco al proceso educativo" (Erickson, 1989: 120).

Abordar la investigación desde el enfoque etnográfico es lo que hace posible observar, comparar, contrastar, analizar el contexto socio-cultural. Esta perspectiva fue dominante y casi explosiva hasta mediados de la década de los setenta. Posteriormente, se destaca la perspectiva interpretativa-hermenéutica-cualitativa que se fue desarrollando luego en el ámbito educativo bajo la forma de "modelos o paradigmas de investigación que aglutinan, orientan y estimulan la investigación didáctica" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 91).

"La hermenéutica es un proceso activo, a través del cual se va desarrollando una descripción progresiva de los episodios de interacción social, articulando cada vez más su organización. La búsqueda hermenéutica es de naturaleza abierta donde el conocimiento es comprendido como un proceso parcial, durante el cual se retoma una y otra vez el objeto y procura interpretaciones más complejas" (González Rey, 1997: 22).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 47

La fundamentación epistemológica de la hermenéutica supone la comprensión interactiva y comprensiva del sentido de las expresiones y acciones del sujeto a través del estudio de sus discursos y prácticas sociales.

Como expresa Ferry: "La práctica supone la confrontación con situaciones concretas en las cuales se apela a los conocimientos de las ciencias de la educación —que proporcionan una visión rigurosa y controlada del proceso— para llevar adelante las elecciones pedagógicas" (Ferry, 1997: 80).

Por lo expuesto, proponemos como dispositivo de análisis de las prácticas y de la formación en las mismas, un enfoque hermenéutico, interpretativo y crítico, considerando que posibilita develar y resolver problemas de la práctica, permitiéndonos realizar nuevas lecturas de su complejidad y comprender que, si bien no pueden tomarse como formas de validación de las construcciones teóricas, las prácticas están sustentadas en ellas, con el propósito de mejorarlas y producir cambios.

Acordamos con Taylor y Bogdan en lo referente al término "metodología"; estos autores expresan: "El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una y otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teorías y perspectivas" (Taylor y Bogdan, 1992: 15).

Desde esta perspectiva, se generan interpretaciones teóricas de la multidimensionalidad de la realidad educativa con una mirada holística que, como tal, requiere de estrategias de descubrimientos, análisis, comprensión y reflexión crítica del proceso interactivo contextuado de cada una de las situaciones a investigar.

Para investigar, desde este posicionamiento teórico, orientamos y caracterizamos el enfoque cualitativo, identificando los aportes más significativos que Taylor y Bogdan nos proponen.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 48

Al respecto expresan: “La investigación cualitativa es inductiva, los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pauta de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados” (Taylor y Bogdan, 1992: 20).

De allí que la investigación cualitativa es naturalista; ya que interactúa con los informantes de un modo natural, el investigador logra ver al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, en el contexto de su pasado y en las situaciones en que se hallan, para poder comprender cómo perciben y sienten. Al respecto, estos autores expresan: “Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los estudios cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (Taylor y Bodgan, 1992: 21).

Tomando estas características, podemos decir que la investigación cualitativa en educación se centra en la acción de los profesores y alumnos para la comprensión de su realidad, ya sea explorando los conceptos del sentido común o mediante estudios de casos, o utilizando y seleccionando instrumentos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, la encuesta, entre otros. Estos últimos constituyen técnicas valiosas para la interpretación de los significados de las situaciones y prácticas a investigar.

Altet expresa que: “La formación centrada en una práctica, que se analiza mediante dispositivos de análisis de prácticas, permite que los practicantes y formadores expliciten los saberes

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 49

de la práctica y formalicen los saberes prácticos, todo esto a partir de la confrontación de sus experiencia y gracias a las herramientas de formación construidas por la investigación, de esta manera, acción/formación/investigación quedan vinculadas" (Altet, 1994: 51).

Desarrollaremos a continuación más en profundidad la observación como instrumento privilegiado de la investigación cualitativa, así como los aportes de instrumentos o técnicas, tales como las diversas modalidades de encuestas, la entrevista y los documentos, ya que todos ellos posibilitan la triangulación de la información como una actividad participativa y constructiva en la investigación educativa. Dichos instrumentos son especialmente valiosos para el conocimiento y análisis de los contextos en los cuales los docentes en formación deben insertarse.

La observación como instrumento de investigación y de formación en las prácticas

La observación como instrumento de análisis de las situaciones escolares nos posibilita indagar, develar, descubrir para poder comprender la complejidad escolar a la cual queremos conocer. La observación es un instrumento de análisis del enfoque cualitativo que nos proporciona orientaciones de cómo recoger información, es decir, las palabras, acciones, deseos, intereses y sentires de los observados.

Como lo venimos desarrollando, esta perspectiva teórica deviene del paradigma hermenéutico-interpretativo que supone no sólo describir sino, sobre todo, interpretar las acciones y actividades, las prácticas de los sujetos en su situación histórica y cultural.

Ubicados en el enfoque cualitativo, consideramos como un valioso dispositivo a *la observación participante* tanto durante la etapa de residencia docente en la formación inicial —cuando

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 50

los estudiantes abordan el estudio en profundidad de una situación educativa— como en la realización de tesinas, tesis o proyectos de investigación institucionales, a partir de considerar una problemática dentro de la educación para investigarla.

En la observación participante se produce la interacción social entre el observador y los informantes en su contexto, y es mediante dicha observación que se recogen datos de modo sistemático. Es por eso que el observador entra al campo, al escenario (denominamos "campo" o "escenario" a la institución, escuela, aula, lugar en el que se va a observar) sin hipótesis o pre-conceptos específicos, sólo con interrogantes, objetivos amplios y un sustento teórico construido desde su propio recorrido académico. Y se posiciona en una perspectiva inductiva, flexible que se va construyendo en las diversas instancias del proceso de investigación.

La entrada al campo, al escenario, debe respetar las reglas cotidianas de esa población, lo que Johnson (Johnson, 1975, en Taylor y Bogdan1992: 55) llama *rapport*; es necesario hacerlo con simpatía, sinceridad, penetrando a través de las defensas contra el extraño, compartiendo el mundo simbólico de los informantes, su leguaje y sus perspectivas, acomodándose a las rutinas, es decir, interesarse y ser humano.

En la observación participante se debe penetrar en la situación para poder, de esta manera, llegar a comprender en profundidad el escenario. Esta primera instancia nos posibilita la interacción. Logrado esto, focalizamos las miradas y escuchas para la recolección de información, datos que interesan al observador.

Para llegar a realizar una observación, tenemos que saber qué es observar. Aebli (1995) señala que la observación es un proceso cognitivo que se aprende desde que nacemos, aprendizaje que se continúa durante toda la vida, a través de la percepción congénita de nuestros sentidos. El autor identifica dos planos; uno inferior, que denomina *captación activa*, que consiste en la percepción de datos a través de las sensaciones, por ejemplo:

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 51

cuando entramos a un aula vemos la ubicación de los alumnos en el salón de clase, el docente, el clima de la clase, entre otras cosas. Es decir, son las primeras impresiones que percibimos a través de nuestros sentidos, para pasar luego al segundo plano, superior, que el autor denomina de *contemplación activa*, donde el observador toma posesión del fenómeno o escenario, aquí se produce una elaboración de la información, hay un proceso interpretativo de la experiencia, una acción constructiva, una realización interior concomitante. El autor expresa que la observación produce "un resultado, una nueva situación que por una parte es externo y concreto y que existe por otra parte, en la mente del que actúa, que se ha decidido a actuar y que, al final, toma mentalmente posesión del resultado. Captarlo por realización mental concomitante supone, construirlo consecutivamente de un modo mental" (Aebli, 1995: 83).

En este proceso de representación interna, se produce la comprensión y reflexión de la situación u objeto observado desde los propios sustentos teóricos del observador, como fundamenta la explicación.

"Hemos llegados así, a través de etapas imperceptibles, desde la simple realización concomitante de una actividad o de un proceso, hasta la captación de un fenómeno complejo. Del simple mirar ha surgido un observar y de éste, un investigar, descomponer y reconstruir el objeto. El resultado no es sólo la representación del proceso o del objeto, sino una visión de su estructura, una comprensión de las interrelaciones de las partes o de sus aspectos. La contemplación se ha convertido en 'pensar el objeto' la captación en 'entender la cuestión'" (Aebli, 1995: 85).

Vamos construyendo este aprendizaje de observar en un proceso de descubrimiento y de comprensión del fenómeno a estudiar, sustentado por marcos teóricos que orientan una interpretación reflexiva crítica. Se trata de deconstruir y construir tantas veces sea necesario el objeto de conocimiento, posibilitando una mirada profunda y sustanciosa que genere fiabilidad y validez interna de lo estudiado.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 52

De allí que sea importante la conceptualización de "fiabilidad" y "validez" en los procesos de credibilidad en investigación. Molto los define de la siguiente manera: "Fiabilidad como exactitud de las observaciones, si lo que se ha registrado es realmente lo que ha ocurrido. Se consigue introduciendo más de un investigador". "Validez" la define por "la concordancia entre las categorías e interpretaciones del observador y lo que realmente es. Observaciones bien detalladas, la triangulación, datos múltiples de patrones respectivos dan soporte a la validez interna" (Molto, 2002: 151). Explicita además el concepto de "triangulación" señalando "que consiste en comparar los hallazgos obtenidos a través de diferentes técnicas de recogidas de datos, de diferentes lugares de diferentes muestras" (Molto, 2002: 151).

Utilizar diferentes técnicas para recoger datos nos permite poder analizar, comparar, encontrar semejanzas y diferencias entre las informaciones obtenidas a través de las distintas técnicas o instrumentos utilizados, como podrían ser la entrevista, las encuestas o los análisis de documentos.

Es por eso que "en la investigación cualitativa, en lugar de hablar de generalizaciones, se emplean términos como traslabilidad y comparabilidad**.** El énfasis está en cómo los datos, las categorías, los análisis y los patrones se describen y se hacen comprensibles a los demás" (Molto, 2005: 151).

Para lograr dicho propósito hay diversas modalidades. Tales son la observación no estructurada y la observación estructurada. Tomamos éstas de Ander Egg, quien expresa, acerca de la observación no estructurada: "denominada también observación asistemática, ordinaria, simple o libre, consiste en reconocer y anotar los hechos a partir de categorías o guías de observación poco estructuradas, en general todo investigador o trabajados de campo está efectuando continuamente una observación no estructurada, de ahí que podría considerarse como el punto de partida de la investigación social, ya que el contacto o impregnación con la realidad plantea problemas y sugiere hipótesis" (Ander Egg, 1982: 201).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 53

Los futuros docentes ponen en juego la observación no estructurada en los espacios curriculares correspondientes al trayecto de práctica, al ingresar a una institución escolar para explorar su futuro espacio profesional. Al comienzo, lo hacen con una mirada ingenua y amplia de la compleja realidad educativa. Luego, en el devenir de su estadía, van elaborando hipótesis de esa red social y de las multidimensiones que la atraviesan, y por tanto, van comprendiendo e interrelacionando los aportes teóricos de las materias cursadas con lo observado. Es en este momento donde inician la primera socialización pre-profesional, reconociendo e interiorizándose acerca de la cultura institucional, técnicas didácticas, estilos docentes, *habitus* escolares, los que analizan e interpretan.

En cuanto a la observación estructurada, Ander Egg señala que: "Una observación estructurada llamada también observación sistemática, la que apela a procedimientos más formalizados para la recopilación de datos o la observación de hechos, estableciendo de antemano qué aspectos se han de estudiar" (Ander Egg, 1982: 203).

Para decidir si se utiliza uno u otro tipo de observación, se determinan con anterioridad los focos de observación e indicadores de análisis de acuerdo a los objetivos que se propon el estudio a abordar. Una observación estructurada define el campo y la/s muestra/s en la/s que se pueda/n producir descripciones profundas e interesantes del fenómeno.

Sugiriendo ejemplos, podríamos comentar que este tipo de observación la realizan los estudiantes que comienzan sus residencias y/o primeras prácticas docentes. En este trabajo ponen en juego una observación en profundidad con intenciones y objetivos explícitos. Esta observación les va a ofrecer datos e informaciones que les permitirán realizar descripciones interesantes, como los comportamientos, reacciones, respuestas del grupo clase. De esta manera, logran captar no sólo los fenómenos observables o manifiestos, sino también el sentido subjetivo. Son informaciones relevantes con las que es

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 54

posible identificar algunas características tanto del aula como de la escuela, donde van a realizar sus prácticas.

En esta instancia preactiva, el residente comienza a conocer y comprender esa realidad educativa, lo que le permitirá elaborar sus planificaciones —en las que ponen en juego los aportes teóricos, didáctico-pedagógicos, adquiridos hasta el momento—. Este proceso de construcción será continuo, ya que se enriquece a partir de una mirada reflexiva y crítica durante toda la instancia de residencia. Los focos de análisis se van determinando, produciéndose interpretaciones de su propia actuación, en función de esa continua observación participante.

También nos parece importante destacar el trabajo en parejas pedagógicas, entre compañeros residentes, esto posibilita una mirada compartida de esa realidad, asumiendo diversos roles, provocando y produciendo intercambios de miradas, análisis y reflexiones críticas que adoptan como trabajadores sociales, en una tarea de construcción y modificación de sus prácticas.

Podemos mencionar otro dispositivo que incluye la observación como instrumento importante: el *estudio de caso.* Los investigadores se centran en el estudio del fenómeno educativo complejo en su contexto natural. Stake lo define como "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1998: 13).

Desde la perspectiva cualitativa-interpretativa, cada estudio de caso se va construyendo desde la confrontación de una realidad externa (casos) y la comprensión interna de significados subjetivos construidos por el investigador. Ambos campos de análisis se reconstruyen mutuamente, respondiendo a construcciones sistemáticas coherentes, lo que desde el posicionamiento científico se denomina, generación de conocimiento.

"La comprensión que alcance cada individuo será, evidentemente, hasta cierto punto única, pero se compartirán muchas cosas, Aunque la realidad que buscamos es de nuestra propia

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 55

elaboración, constituye también una elaboración colectiva. Buscamos la realidad clara, aquella que resiste el escrutinio y la duda" (Stake, 1998: 91).

En el estudio de caso, la búsqueda es un proceso diferenciado, en el cual se recorren caminos y niveles irregulares sobre lo estudiado con el fin de clarificar y dar solidez a las interpretaciones y a la producción de conocimientos, lo cual no significa producir generalizaciones, sino generar modificaciones nuevas en los conocimientos ya construidos.

Es de destacar que en el estudio de caso se utilizan como instrumentos de investigación, además de la observación participante, el registro por medio de grabaciones y videos, junto con otros dispositivos como la entrevista en profundidad, la entrevista biográfica narrativa, la encuesta y el análisis de documentos.

Mencionamos el enfoque de estudio de caso que analiza el fenómeno en su contexto, porque tanto un investigador científico como un estudiante lo utilizan, realizando diversos registros como los que surgen de:

- la observación inmediata o directa, registrando anotaciones inmediatas cuando siguen directamente a la observación de un comportamiento o de un objeto;
- una observación diferida, en la que se recogen datos retrospectivos, realizando un registro en función de lo recordado; de esta manera la observación se separa de la anotación;
- la observación mediatizada, que se hace por medio de registros sonoros, las transcripciones escritas, la fotografía y el film o video.

Postic y De Ketele señalan que: "Las ventajas de la observación mediata, reconocidas por casi todos, son las siguientes:

1. Es la más indicada cuando la observación directa resulta imposible o muy difícil (por ejemplo, cuando los objetos que hay que observar tienen un carácter demasiado fugaz).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 56

2. Reduce la exigencia de atención por parte del observador.
3. Permite el almacenamiento de la información bruta y por tanto:
   - codificarla,
   - volver atrás,
   - controlar la codificación,
   - tratar de forma nueva a la observación,
   - codificarla de forma múltiple" (Postic y De Ketele, 1992: 98).

De acuerdo a los propósitos de la observación y al objeto o realidad a estudiar, cada observador seleccionará las formas de registrar, teniendo presente el para qué se recogen los datos, ya sea para:

- evaluar un proceso pedagógico,
- confirmar una hipótesis o problema que se plantea en una investigación,
- establecer un diagnóstico institucional, áulico, de grupo, tanto en educación formal como no formal.

A continuación intentaremos responder al interrogante acerca de para qué y qué observamos en educación, qué focos de observación nos darán orientaciones a nuestras percepciones desde un posicionamiento lo más objetivo posible.

¿Qué podemos observar en educación?

Como ya expresamos, desde los primeros años del profesorado los estudiantes realizan observaciones en las escuelas del nivel para el cual se están formando. En muchas oportunidades, se los ve llegar con incertidumbre, con la carta de presentación en la mano, con una mirada asustadiza y muchos interrogantes y ansiedades. Estos motivos nos llevan a orientar las miradas,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 57

las escuchas y el sentir de esta compleja realidad que es el campo educativo.

La institución escuela, el aula, las prácticas didáctico-pedagógicas son dimensiones de análisis que nos permiten develar, desocultar características y cualidades de funcionamiento que nos parecen conocidas desde una primer mirada.

Retomando los aportes sobre la observación que considera Aebli (1995), podemos decir que transitar las instituciones permite pasar a un plano superior de contemplación activa, pudiendo identificar focos de análisis más detallados y profundos en esas dimensiones.

Partiendo de estas consideraciones, proponemos tres focos de análisis:

- *Social*: cómo se establece la red de comunicación, cómo circula la palabra, qué discursos verbales y no verbales prevalecen, qué capital lingüístico se explicita, qué rituales, qué gestos y/o posturas se observan, cuáles son las prosodias, énfasis y silencios que establecen diferentes niveles de significación. Es decir que se tiende a identificar las prácticas dialógicas discursivas que establecen un contrato comunicativo. Tomamos el concepto de contrato comunicativo de Charaudeau, quien lo entiende como: "la necesidad de los participantes de poseer en común cierto saber y de tener una aptitud para relacionar texto y contexto, la obligación de reconocer el proyecto de influencia en el que se han comprometido, que les obliga a dar cuenta de su legitimidad, de su credibilidad y del alcance de su capacidad de persuasión" (Charaudeau, en Calsamiglia Blancafort y otros, 1999: 156).
- *Psíquica emocional*: cómo se producen los vínculos entre docente y alumno, alumno y alumno, alumno y conocimiento; qué manifestaciones se presentan entre el decir y el sentir; qué intercambios y negociaciones se dan entre los integrantes; cuáles son las decisiones que se toman; cómo

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 58

se organizan las interacciones. Es decir que en este foco de análisis se tiende a identificar y reconocer las posiciones que adopta cada interlocutor.

- *Técnica instrumental*: cuál es la tarea didáctica epistemológica del docente; qué características dialógicas se explicitan en la presentación, desarrollo y finalización de la clase; qué dimensiones enunciativas se identifican; qué estrategias discursivas emplea para realizar el proceso de enseñanza. Es decir, que este foco se centra específicamente en el docente.

Estos focos de análisis nos permiten identificar a la clase como evento comunicativo, el que presupone la existencia de conocimientos compartidos que pueden entenderse como guiones, conjuntos de instrucciones, indicaciones o pautas para la producción e interpretación de los enunciados que son asumidos en cada secuencia de la clase. El sujeto que enseña decide y recrea estrategias de comunicación que determinan una manera de relación discursiva, dada por la necesidad de enseñar y que otros aprendan. Como expresa Ramírez Peña: "El lenguaje como posibilidad de realización de acción, tales como el proceso de aprendizaje, en el cual el profesor tiene la función de manejar contenidos por unos estilos y formas institucionales de significar, es decir, de conocer y comunicar. En esta actividad pedagógica, como en todo proceso discursivo, el lenguaje interviene en la constitución de significado, mediante la interpretación de la historia y de muchos textos, fragmentos del pasado y de la experiencia actualizada, de quienes actúan, desde luego, delimitados, ubicados y orientados a los fines exigidos por el momento de la acción de comunicación. Son acciones basadas en un poder de significación, como resultado y disponibilidad para la interpretación y como condición básica para la realización de lo propuesto o buscado en el acto de comunicación con el estudiante. La significación, en el profesor, le implica un sometimiento de sus conocimientos, como texto, a la condición del discurso

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 59

constituido en la relación específica con el estudiante" (Ramírez Peña, 2004: 201).

Aquí el autor nos explicita y fundamenta las categorías y los conceptos a tener en cuenta para observar el proceso de enseñanza como evento comunicativo de interacción. Los focos de observación orientan y posibilitan al observador a seleccionar categorías de análisis de acuerdo al propósito que se quiera indagar e investigar.

Wittrock conceptualiza la selectividad de la observación diciendo: "El aspecto de la selectividad opera más allá del nivel de la perspectiva o el enfoque. La selectividad es una característica inevitable de todo instrumento, sistema representacional o programa de investigación. No es posible registrar todas las facetas de la realidad con un solo sistema o instrumento, ni en un único proyecto de investigación. La selectividad también se refleja en las decisiones que debe tomar un investigador. Por ejemplo: a) la cuestión a estudiar, b) un lugar en el cual efectuar la observación (el recreo, el aula), c) un fragmento de la realidad a observar dentro del lugar (juego de los niños, grupo de lectura, discusiones grupales, las horas de lengua), d) un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio (sistema de categorías y registros narrativos, notas de campo, grabación de video o magnetofónica, fotografías), e) procedimientos para observar (dónde colocarse, cuándo observar, cuántos observadores emplea), f) los sujetos que se han de observar o el contexto de observación (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de conducta, estrategia), g) los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido, y h) el método de comunicar los datos y la información extraída del registro de la observación (informe escrito, representación gráfica, protocolo grabado). En otras palabras, la selectividad es parte del proceso global de toma de decisiones, diseños y ejecución que requiere la investigación observacional" (Wittrock, 1989: 310).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 60

A partir del desarrollo realizado de la temática, hemos explicitado las decisiones que es conveniente que tenga en cuenta cada observador, decisiones que contribuyen a la selectividad, o a la delimitación de focos de observación, brindando un panorama de qué se observó, cómo se observó, dónde, cuándo y el para qué o propósito.

En el caso de los estudiantes del profesorado, estas preguntas van a tener respuestas de acuerdo al recorrido académico realizado, buceando por distintos momentos de aprendizaje acerca de la observación. Sabemos que esa realidad observada no puede aprehenderse directamente, dado que la observación requiere un mecanismo de representación y que el mismo contiene elementos selectivos de acuerdo a nuestra propia ideología y creencias, así como a los marcos teóricos e indicadores que se vayan construyendo en el recorrido de la interpretación de los datos.

Cuando Wittrock (1989) habla de combinación de instrumentos, se refiere también a la selección de los mismos. Podemos decir que, para corroborar, o mejor dicho, ampliar datos ante un acontecimiento observado, por ejemplo, en una clase, realizamos entrevistas informales o formales a los sujetos involucrados en dicho evento, delineamos así, a través del cotejo de información, otras representaciones. Es decir que las descripciones y representaciones se van construyendo de acuerdo a los datos e informaciones que nos brindan los instrumentos seleccionados. Considerando nuevamente a Wittrock (1989) sostenemos que lo que se intenta hacer es recoger datos apropiados y suficientes para asegurar que ese proceso de representación sea lo más veraz y cercano a la realidad.

En estos últimos párrafos, brindaremos aportes teóricos para estudiantes graduados que están realizando tesinas o tesis, consejos y recomendaciones que posibilitan una vigilancia en investigación. En el proceso de objetivación, se van seleccionando, clarificando los datos con un marco teórico que lo sustenta, además de poner en juego la doble hermenéutica, que es

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 61

devolver a los observados las interpretaciones realizadas. En esta instancia es donde se puede volver a recurrir a episodios para determinar una más cercana significación de los hechos. Es entonces, cuando se toma distancia con el dispositivo, que llega el momento de confrontar las significaciones formuladas hasta ese punto con los objetivos propuestos en dicha investigación, corroborando si la interpretación de los datos pone de relieve significaciones reconocidas por los investigados.

En este proceso se produce la vigilancia epistemológica, mediante un análisis reflexivo sobre la construcción de conocimientos, para orientar la acción, provocando innovaciones o construcciones de nuevas categorías.

Además, queremos expresar que la investigación en educación es un dispositivo pedagógico muy valioso, ya que es una actividad participativa, constructiva, orientada al conocimiento de procesos cada vez más complejos, como es la práctica docente, entendida como práctica social.

Altet expresa que: "Construir herramientas conceptuales para nombrar e interpretar las prácticas y las situaciones, al racionalizar los conocimientos pedagógicos —los cuales se convierten en saberes de la práctica hecha conciente— la lógica de la investigación realizada por investigadores y practicantes puede coincidir con la lógica del análisis de prácticas en formación, en dispositivos que tienen en común la utilización de un saber analizar las prácticas y situaciones. Esta metahabilidad, favorece la construcción de habilidades del maestro profesional" (Altet, en Paquay y otros, 2005: 51).

Otros instrumentos de investigación y de formación que posibilitan la triangulación con la observación

Como venimos, sosteniendo, en nuestra práctica educativa y/o de investigación el instrumento privilegiado es la observación por el contacto directo con la realidad a estudiar. También

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 62

los aportes de otros instrumentos, como la entrevista en profundidad, la encuesta y/o el análisis de documentos, nos posibilitan aclaraciones e interpretaciones más sustanciosas a través de procesos de triangulación. Como expresa Bolívar: "La recogida de información de diferentes fuentes y momentos debe ser procesada y combinada para posibilitar una comprensión acertada. A esta combinación se le llama técnicamente triangulación, en la medida que se conjuntan —como el arte antiguo de orientación en la navegación— sobre el mismo objeto tres o más ángulos de perspectivas, evidencias o metodologías proporcionando un marco de referencia más comprenhensivo. A su vez, la presentación de los análisis realizados a los propios informantes, constituye decisivamente a incrementar su validez" (Bolívar, 2001: 263).

Por ello, nos parece interesante trabajar la entrevista y sus modalidades como otro procedimiento eficaz utilizado en la investigación social. A continuación, señalamos distintas modalidades de la entrevista:

- Entrevista estructurada o formal.
- Entrevista no estructurada o informal.
- Entrevista focalizada.
- Entrevista no estructurada.

Fundamentaremos más abajo cada una de estas opciones. A continuación, mencionaremos la preparación y la forma de registro que debemos tener en cuenta para la realización de la misma:

- Preparación del protocolo de la entrevista.
- Selección del o los entrevistados.
- Concertación de la entrevista con anticipación.
- Conocimiento previo del campo.
- Contacto con los líderes.
- Selección del lugar para celebrar la entrevista.
- Preparación específica del entrevistador (capacidad de comunicación, aptitud para captar la situación de los otros, búsqueda de la mayor objetividad).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 63

¿Cómo registrar la entrevista?

- Anotación directa.
- Anotación diferida.
- Utilización de grabador.

La entrevista es un instrumento relevante cuando se la utiliza en conjunción con la observación. Sirve para clarificar acontecimientos, sucesos o situaciones imprevistas en la práctica, que fueron observadas y a las cuales se les quiere buscar mayor cantidad de información para su interpretación.

Por lo tanto, es necesario el conocimiento del escenario y de los integrantes, además de identificar informantes claves (personas que son conocedoras de la problemática). Para realizar la entrevista, es conveniente elaborar un protocolo, o sea, presentar al entrevistado el objetivo del encuentro y hacerle conocer la guía que orientará el mismo. Estas guías pueden tener diversas modalidades como:

- *Entrevista estructurada, formal o standarizada*: ésta se presenta sobre la base de un cuestionario, a través del cual el entrevistado responde a las preguntas formuladas.
- *Entrevista no estructurada*: en ésta las preguntas son abiertas, dejando al entrevistado libertad de respuestas, dentro de un clima de conversación sincera y precisa que facilite la expresión de las opiniones y hechos personales. El entrevistador debe tener un cuidado especial para evitar la conducción o la sugerencia de respuesta buscadas, además de tener la habilidad para descubrir y extraer lo que se esconde o no se quiere decir. De allí que cuanto más natural se realice el encuentro, mayor es la posibilidad de información útil. Como expresa Stenhouse: "Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu, mi pensamiento, sino en crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismo, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad, oportunidad de expresar a alguien como es el mundo" (Stenhouse en Woods, 1987: 98).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 64

- *Entrevista focalizada, también puede ser no estructurada*: se focaliza en cuestiones a investigar derivadas de un problema, hecho o acontecimiento que se quiere estudiar. En torno a éstos, se establece una lista de tópicos en relación a los cuales se focaliza la entrevista. El entrevistador debe saber escuchar y esclarecer sin sugerir.
- *Entrevista no dirigida*: se parte de un tema que en forma libre el encuestado expresa y el encuestador anima, creando un clima placentero.

Hemos presentado estas modalidades de entrevistas destacando que deben cumplir con los preparativos anteriormente mencionados para su realización. Destacamos, además, que las mismas se pueden hacer en forma indirecta, o sea cumpliendo el protocolo pero realizada vía correo electrónico, correo postal o telefónicamente. Esto puede suceder en casos muy puntuales, dando las justificaciones y argumentaciones pertinentes. Enfatizamos que la entrevista en forma directa posibilita registrar las miradas, gestos, deseos, intereses del entrevistado, además de utilizar, según elección del entrevistador, registro escrito o grabadores.

Otra modalidad de entrevista es la biográfica natrrativa, la que conceptualiza y fundamenta Bolivar (2001) considerándola como el instrumento que nos permite develar la biografía escolar y académica de un sujeto.

Por lo tanto, a partir de las respuestas se va determinando un orden al conjunto de sucesos de la narrativa que media entre el pasado y el presente de la vida de los entrevistados, focalizando las experiencias y vivencias concretas.

Según Bolívar, la entrevista biográfica narrativa tiene tres momentos:

- "La entrevista como acontecimiento: la realización y vivencia de la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde además del propio discurso, se puede captar las actitudes, forma de ser etc.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 65

- La entrevista registrada. Percepción auditiva de reacciones —tono, expresión— de la interacción y puesta en palabra.
- La entrevista texto, una vez transcripta se convierte en texto donde se pierde la voz, para quedar con los recursos inevitables de la lectura para su intelección" (Bolívar, 2001: 109).

Dentro del marco del enfoque metodológico interpretativo, coincidimos con el análisis narrativo propiamente dicho, como lo denomina Bolívar, al que define como "estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos) pero cuyo análisis (narrativo en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuren la historia" (Bolívar, 2001: 109).

Para lograr conocer y obtener datos en la entrevista biográfica narrativa, podemos optar por realizar cuestionarios guías que nos permitan identificar los sucesos y acontecimientos de la vida, focalizando en profundidad el momento de la historia o biografía escolar, según los objetivos que nos propongamos. Retomamos las palabras de Bolívar, quien expresa: "Supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar la experiencia)" (Bolívar, 2001: 159).

La posibilidad de optar por las diversas modalidades de entrevista está definida por los objetivos e intenciones del estudio. Cada encuestador realizará la selección del instrumento acorde a las necesidades de búsqueda de datos que representen significados relevantes para la interpretación y comprensión del objeto de estudio o de la situación problemática. Es por eso que presentamos esta variedad de modalidades, preparación y formas de registrar las entrevistas.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 66

La encuesta es otro de los instrumentos que nos brinda información relevante de acuerdo a las necesidades del estudio a realizar. Esta técnica es también una opción interesente y válida en el ámbito educativo. Puede ser utilizada para aplicar a grupos de alumnos o profesores con el objetivo de indagar sobre determinado problema o situación o para hacer un análisis de grupos. A estos participantes seleccionados, que son representativos, significativos e informativos, se los denomina "muestra". Como expresa Molto: "Muestra es el grupo de sujetos de quienes se recogen datos. La muestra debe tener las mismas características generales de la población. Es muy importante definir tan específicamente como se pueda (1) el procedimiento de muestreo empleado para seleccionar la muestra y (2) las características de la muestra seleccionada. Así, la descripción de una muestra ha de incluir el número de participantes, hacer referencia al contexto del que se la ha extraído y dar detalle de las características demográficas más importantes. La naturaleza de los datos demográficos empleada para describir una muestra de profesores (edad, género, años de experiencia docente, nivel de formación recibido, especialidad, etc.) será diferente a la utilizada para describir una muestra de estudiantes (edad, género, estudios cursados, status socio-económico familiar, etc.), o de padres (edad, nivel de estudio, ocupación)" (Molto, 2002: 115).

Para realizar una encuesta, se deben determinar los objetivos y hacer una selección de la muestra a la que se la aplicará. También es necesaria la elaboración del cuestionario, es decir, la guía con las preguntas que se van a formular.

El cuestionario o conjunto de preguntas elaboradas debe ser bien construido, de modo que pueda ser respondido con facilidad. También hay cuestionarios que tienen preguntas que aceptan una única respuesta, estos son cuestionarios estructurados. Otra opción son las encuestas semiestructuradas con preguntas abiertas, en ellas el entrevistado puede responder con más libertad y amplitud sobre determinado tema o situación.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 67

Gay y Airasian, proponen seguir los siguientes criterios para redactar las preguntas del cuestionario:

- Saber qué información se necesita.
- Saber por qué se necesita cada pregunta.
- Escribir preguntas con sentido.
- Definir o explicar los términos ambiguos.
- Incluir en el cuestionario sólo preguntas que se puedan responder.
- Preguntar sólo una cosa cada vez.
- Usar preguntas cortas.
- Las preguntas han de ser tan breves y clara como sea posible.
- Formular las preguntas en términos positivos, no negativos.
- Evitar preguntas generales.
- Evitar preguntas molestas o controvertidas.
- Organizar las preguntas de general a específica.
- Usar ejemplos, si el formato de respuesta es poco común.
- Si se emplean preguntas abiertas, dejar suficientes espacios para escribir las respuestas.
- Someter los ítems (preguntas a un pretest)" (Gay y Airasian, en Molto, 2002: 286).

Es importante detenerse y analizar los objetivos que se pretenden, antes de elaborar las preguntas. Además de tener en cuenta la presentación y la extensión, se debe poner atención para que la encuesta resulte atractiva, entre otras cuestiones.

La encuesta nos va a dar un estudio descriptivo de la muestra o totalidad del grupo encuestado, como en el caso de un curso de alumnos donde los estudiantes van a realizar la residencia y desean conocer algunas características del grupo que tendrán a su cargo.

Al realizar el vuelco de los datos y posterior análisis de los mismos, podemos confeccionar gráficos estadísticos, ya sea en forma de barras comparativas o sectores circulares. Por ejemplo, para determinar cantidad de varones, mujeres, edad, año de ingreso, entre otras. Estamos realizando así un análisis

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 68

cuantitativo. Es importante que esos datos cuantitativos los relacionemos con información cualitativa, entrecruzando la información obtenida con los registros de las observaciones o de las entrevistas y con los fundamentos teóricos. Se revalorizan así la interpretación y comprensión del grupo o de la muestra. Todo análisis supone, además, la construcción de hipótesis explicativas, las que deben estar fundamentadas tanto en la información empírica como en marcos teóricos explícitos.

Otro instrumento a utilizar es el análisis de documento, material escrito o impreso. Constituye una técnica valiosa para confrontar con la observación. Estos documentos pueden ser registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes, diseños curriculares, fichas de los alumnos, manuales escolares, archivos, estadísticas, documentaciones ministeriales, cuadernos de los alumnos, diarios de clase, anecdotarios, libros de texto, así como otra documentación que se pueda encontrar en una institución. Podríamos pensar en escritos en láminas y carteles de decoración que se encuentran en salones y galerías de una escuela, los que resultan interesantes para analizar.

Estos son documentos valiosos que podemos seleccionar de acuerdo a la búsqueda de información que necesitamos corroborar en nuestro estudio. Es por eso que los documentos escritos nos permiten avalar el discurso como texto, y el discurso oral, entrecruzando las informaciones obtenidas en las observaciones, entrevistas, encuestas con ese texto escrito.

De este modo se logra la inteligibilidad, que es la comprensión clara y distintiva que debemos realizar a través del proceso de saturación entre los distintos instrumento. Entendemos por "saturación" el criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear ejemplos o casos relevantes para una categoría teórica con la que se está trabajando.

La confiabilidad y validez de un trabajo de campo y del análisis de la información recogida está dada por la triangulación instrumental, integrando los datos y analizándolos a partir de categorías y esquemas.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 69

Para finalizar, podemos decir que nuestro posicionamiento sobre la investigación educativa como dispositivo de formación en educación, contribuye a la construcción de conocimientos profesionales, tanto en la formación inicial como durante todo el proceso de desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H. (1995) *Doce formas básicas de enseñar.* Narcea. Madrid.

ANDER EGG, E. (1982) *Técnicas de Investigación social*. Humanitas. Buenos Aires.

BOLÍVAR, A. y otros (2001) *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque* y *metodología.* La Muralla. Madrid.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. España.

ERICKSON, F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: WITTROCK (1989) *La investigación en la enseñanza I*. Paidós. Barcelona.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1989) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal/Universitaria. Madrid.

GONZÁLEZ REY, F. (1997) *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Ed. Educ. San Pablo.

GONZÁLEZ REY, F. (1999) *La investigación cualitativa en psicología*. Ed. Educ. San Pablo.

MOLTÓ, M. (2002) *Introducción a los Métodos de investigación en educación*. Eos-universitaria. Madrid.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 70

PAQUAY, L.; M. ALTET; E. CHARLIER y P. PERRENOUD (2005) *La formación profesional del maestro* Fondo de Cultura Económica. México.

POSTIC, M.; J. M. DE KETELE (1992) *Observar las situaciones educativas.* Morata. Madrid.

RAMÍREZ PEÑA, L. (2004) *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Colección Seminarium Magisterio. Bogotá.

STAKE, R. (1998) *Investigación con estudios de caso.* Morata. Madrid.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata

TAYLOR, S. y R. BOGDAN (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós Básica. España.

WITTROCK, M. (1989) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación.* Paidós Educador. España.

WOODS, P. (1987) *La etnografía en la Investigación Educativa*. Paidós. España.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 71

Capítulo III

El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas

Ana María Hernández

> *Cuanto más tolerante, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente* (Freire, 1993: 77).

En las últimas décadas se ha revalorizado el taller como dispositivo de enseñanza, tanto para la formación docente inicial como para el apoyo, seguimiento y/o acompañamiento de docentes noveles, así como para el perfeccionamiento docente, entendido este último, más específicamente como desarrollo profesional.

El taller constituye un dispositivo provocador de cambios porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 72

diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión. El trabajo en talleres de educadores o futuros educadores supone "revisar los modelos acríticos de hacer docencia, internalizados personalmente o construidos socialmente" (Sanjurjo, 1987: 1). Se presenta así el taller como un dispositivo estratégico de construcción y reconstrucción permanente para la formación docente. Espacio que, en todos los casos, está sostenido por análisis críticos y reflexivos basados en diferentes marcos teóricos y a partir de situaciones prácticas concretas. En él, cada sujeto puede transitar su camino en forma individual, pero en un espacio compartido.

El taller se entiende, entonces, como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales.

Identificamos al taller como un dispositivo pedagógico con una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, ya que las tareas se presentan con una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, diálogo y discusión. Es decir que es un espacio estratégico que permite modificaciones, ya sea en marcos teóricos como en las relaciones, tanto emocionales como sociales.

"Históricamente, los talleres aparecen en la Edad Media. Los gremios de artesanos trabajaban en talleres en los que haciendo obras o tallas, se formaban los aprendices, junto a los artesanos. La palabra 'taller' proviene del francés 'atelier' que significa estudio, obrador, oficina. También define una escuela

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 73

o seminario de ciencias, al cual asisten los estudiantes. Los primeros programas que se hicieron utilizando esta metodología fueron los llamados 'works shop', aplicados a la psicología y a las ciencias humanas" (Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Vol. II. 2004: 610).

El término "taller" en la educación formal surge como influencia de la escuela activa, pero reducida a una actividad práctica casi deslindada de lo teórico y considerada de menor jerarquía dentro de los aprendizajes escolares. Se crean así en las escuelas, los talleres de actividades manuales como carpintería, mimbrería, entre otros. Luego aparecen los laboratorios, "los que también surgieron por la influencia de la escuela activa y del positivismo. En ellos el objetivo no es la producción, sino sólo el aprendizaje. Por ello, a pesar de su connotación como un lugar donde 'se hace', aparece la práctica sólo como comprobación de la teoría, no en una relación dinámica y retroalimentadora. Aquí los alumnos se remiten a repetir viejas experiencias bien pautadas por el docente. (…) Más tarde la escuela activa propone las escuelas granjas y es donde se entiende el aprendizaje como una producción tanto desde lo manual como desde lo intelectual. Se atiende así a la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Otro elemento importante que aparece en las escuelas activas o del trabajo es la puesta en práctica de la convivencia democrática, en la que se entrelazan los aspectos intelectuales, manuales, éticos emocionales y sociales" (Sanjurjo, 1987: 2).

Se presenta entonces como un dispositivo de formación que facilita no sólo el desarrollo personal integral sino los procesos de socialización. "Se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo, con lo cual se pretende abrir espacios de reflexión, compartiendo experiencias, intercambiando inquietudes y cuestionando el hacer profesional. Se desarrolla partiendo de una relación simétrica en la que se parte juntos a la búsqueda del saber" es "un lugar de 'cogestión participativa'" (Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Vol. II. 2004: 610).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 74

Con respecto al taller como dispositivo para el perfeccionamiento docente o desarrollo profesional, Rodrigo Vera expresa que "las actividades de perfeccionamiento pueden constituirse en un factor significativo del cambio educacional en la medida en que éstas contribuyan a crear condiciones teóricas y prácticas para que el sector docente asuma una posición activa en el análisis crítico de su propia práctica y en la formulación e implementación de alternativas de acción" (Vera, 1988: 1).

Específicamente en lo que respecta al taller como estrategia pedagógica, Vera sostiene que: "Los Talleres además de ser una ocasión de aprendizaje constituyen un método para los docentes de investigación de carácter 'cualitativo' (…). Procuramos una instrumentación conceptual que nos permita comprender la lógica socio-individual presente en las prácticas sociales de sujetos determinados y visualizar las posibilidades de transformación de dichas prácticas que se abren a los sujetos individuales y colectivos que las realicen y sostengan. (…) El docente puede llegar a ser un actor protagónico en un cambio de sus propias prácticas. (…) El perfeccionamiento puede favorecer la concreción de un proceso de democratización de las prácticas escolares en la medida que su concepción sea distinta y permita a los docentes modificar la relación con su trabajo" (Vera, 1984: 47, 48).

Entiende, entonces, que "El taller de educadores consiste en un grupo de docentes que se reúnen para analizar críticamente sus respectivas prácticas con el objeto de transformarlas hacia formas menos autoritarias, menos dogmáticas, menos burocráticas de aprendizaje" (Vera, 1988:55).

Esta revalorización del taller, ya sea como forma de enseñanza en la formación inicial o como herramienta de desarrollo profesional, parte de conceptualizar a la práctica pedagógica como una práctica social y compleja, dada la multiplicidad de dimensiones que la atraviesan como la simultaneidad, la inmediatez, la indeterminación, la incertidumbre, entre otras, y teniendo en cuenta que se desarrolla en escenarios singulares determinados por el contexto.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 75

Diker y Terigi (1997) señalan que los estudios acerca de la práctica docente constituyen un campo de conocimiento e investigación, objeto de enseñanza y especialización, con potencialidad para influir positivamente tanto en las aulas e instituciones como en el desarrollo personal y profesional, dado que sostienen la posibilidad de una práctica reflexiva en la que se da un proceso dialéctico de generación práctica a partir de la teoría y de la teoría a partir de la práctica. Es un accionar que está determinado por teorías que a su vez se modifican a través de las acciones. Se entiende así como una práctica compleja y dinámica que requiere de acciones deliberadas.

Tal como se expresa en el Capítulo I de este libro, desde hace ya varias décadas están surgiendo estudios, investigaciones y/o propuestas de trabajo, con la intención de revertir la concepción de práctica docente sostenida por la perspectiva técnica, la cual la entendía como instancia de mera aplicación directa de la teoría, desconociéndola como fuente de conocimiento en sí misma.

Como fruto de dichas investigaciones y estudios se construyeron nuevos conceptos tales como "enseñanza reflexiva", "docente investigador", "potenciación profesional del docente". En tal sentido, Zeichner (1987) plantea la necesidad de considerar a los profesores como investigadores sobre la acción. Es así que los va identificando como: profesores innovadores, profesores que se autodirigen y profesores como observadores participantes.

Además fueron trabajos como los de Schwab (1983) y Stenhouse (1987) los que prepararon el terreno para ubicar al docente en un lugar participativo, crítico, de indagación autorreflexiva, surgiendo la idea del docente investigador. Ambos autores consideraron la importancia del quehacer del enseñante durante el desarrollo de sus clases, ya que son los que a partir de sus conocimientos y experiencias realizan las modificaciones curriculares necesarias.

Se entiende entonces a los profesores como "*prácticos autónomos*" que reflexionan, que toman decisiones, que son capaces de crear, cuestionar, analizar para modificar sus propias

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 76

actuaciones. Estas propuestas enfatizan el principio que sostiene que la investigación en el trabajo docente debería convertirse en tarea cotidiana e interpretativa orientada hacia la comprensión y hacia la búsqueda de significados.

Bajo estos supuestos teóricos se sustenta la idea de sustitución del docente como ejecutor de proyectos decididos por otros, por la del docente investigador que colabora, redefine y reconstruye formas de intervención pedagógica, no sólo en el aula sino también en reformas curriculares e institucionales.

Al respecto, ya se trabajaron en el primer capítulo los aportes de Donald Schön (1992) acerca de la naturaleza de la práctica profesional. Sus ideas acerca del profesional reflexivo han tenido una poderosa influencia en el discurso pedagógico en general, siendo el autor que más claramente parece haber vinculado conocimiento y acción mediante la reflexión.

Recordemos que este autor ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una "reflexión en la acción", entendiendo ésta como el pensar sobre el "hacer algo, mientras lo hacemos". Esta idea de la reflexión en la acción aplicada a la práctica profesional tiene características propias. Una de esas características es que desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas; se aprende qué buscar y cómo responder a lo que se encuentra. Cada situación tiene singularidades propias, de allí que el profesional se ve constantemente obligado a pensar sobre la práctica mientras actúa, es decir, necesita reflexionar sobre su conocimiento en la acción.

Como ya se dijo, Schön distingue tres procesos fundamentales desde los cuales el profesor aprende a partir de la práctica y/o puede transformar su propio accionar, tales como: reflexión en la acción; reflexión sobre la acción; reflexión a partir de lo que se reflexionó en la acción.

Entendiendo la práctica docente como una práctica social, "el pensar la práctica" no es un pensar individual, sino un "pensar cooperativo", de discusión solidaria, de interpretación, de búsqueda y construcción de significados, de encuentros.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 77

Es desde estos conceptos teóricos que se torna importante el ejercitar el juicio a través de la deliberación, de la reflexión, lo que incluye procesos de interpretación de las situaciones, proporcionando sentido a las mismas, de manera que las decisiones lleven a cabo acciones pedagógicas contextualizadas y apropiadas.

Estos últimos enfoques que venimos desarrollando son los que dan lugar a las nuevas conceptualizaciones de la práctica docente, entendiéndola, como ya se expresó, como una práctica social atravesada permanentemente por otras prácticas sociales. De esta manera, deja de ser la aplicación de una teoría para pasar a conformar un proceso de construcción reflexivo y metacognitivo, a partir de una relación continua con la teoría, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con marcos teóricos juega un rol fundamental.

Al respecto, Vera señala que "las prácticas escolares las consideramos como prácticas sociales, fruto de un contexto social, de un Estado que rija la organización del sistema escolar. Pero, al mismo tiempo, dichas prácticas se encuentran mediatizadas por la comprensión y la acción de los agentes humanos que las encarnan. Es precisamente en esta mediatización donde reconocemos bases objetivas y subjetivas para una 'autonomía' del Estado y del contexto tendiente a desarrollar y potenciar un proceso de democratización" (Vera, 1984: 50).

Las prácticas pedagógicas así conceptualizadas hacen referencia a una compleja trama de relaciones interpersonales interinstitucionalizadas en el sistema escolar. Y más adelante este autor agrega: "En estos términos la práctica escolar tiene un componente de acción y un componente de significación, un componente práctico y un componente teórico, un componente conductual y un componente referencial" (Vera, 1984: 51).

Por todo ello, podemos considerar al dispositivo de taller como una propuesta pedagógica que promueve la creatividad tanto en los estudiantes como en los docentes, complejizando los procesos de razonamiento a partir de la participación activa

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 78

en las diferentes actividades, de las intervenciones entre los compañeros, del trabajo cooperativo, así como desde una tarea de investigación. Se fomenta de este modo la construcción de un conocimiento crítico, la estimulación y desarrollo de la curiosidad, de la argumentación, de la discusión y el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo, así como la posibilidad de transformar las propias prácticas cotidianas.

El taller ofrece así la oportunidad de construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar comentarios distintos de los propios, posibilitando la modificación de marcos de referencia o construcción de nuevos conocimientos.

En el Capítulo I de esta publicación, se destaca el impacto que tiene en el quehacer cotidiano de los docentes la socialización profesional o socialización de saberes, entendida como estar con pares y/o compañeros, para aprender juntos a partir de intercambiar experiencias, pensamientos, sostenidos por la conversación, el diálogo, la discusión; de tal manera que las prácticas o marcos teóricos que unos comentan y/o analizan son interpretados por otros. Se presenta así como una de las instancias que más impacta en el quehacer cotidiano de los docentes.

También Vera se refiere al trabajo colectivo con otros colegas o compañeros expresando que: “El grupo opera como un estímulo al conocimiento de referencia, como estímulo crítico y como acompañante al proceso de transformación. La dinámica grupal favorece la objetivación mediante el aporte de diversas miradas en torno a una misma práctica. El análisis crítico se va igualmente favoreciendo mediante el contraste de diferentes prácticas y diferentes marcos de referencia. Lo mismo sucede con la formulación de alternativas sobre la construcción común de nuevos marcos de referencia. La experimentación de nuevas prácticas se apoya mediante el intercambio de experiencias de innovación que serán compartidas y evaluadas en el ámbito grupal (…) permitiendo enfrentar sus posibilidades y dificultades” (Vera, 1984: 51, 53).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 79

Al referirse a lo grupal, Souto expresa que significa "tendencias hacia un desarrollo y no una estructura cristalizada, espacio de producción, de fenómenos, de configuraciones múltiples, de transformación" (Souto, 1993: 20). Más adelante dice: "Conocer lo grupal es implicarse desde el conocimiento, el sentimiento y la acción en un mundo cambiante, dinámico, complejo, contradictorio, diverso, en un camino vertiginoso de desórdenes y órdenes zigzagueantes, en entrecruzamientos múltiples. Una realidad que va surgiendo, sin un cuerpo propio que lo recorte y separe de su entorno pero que, poco a poco, va construyendo formas peculiares, tomando fuerzas en configuraciones cambiantes (…) El grupo surge en ese espacio, no como una totalidad o estructura, no como organismo personificado ni entelequia, sino sólo como 'totalidad en curso', en organización permanente, como devenir dialéctico" (Souto, 1993: 24, 25).

Es decir, el grupo se caracteriza por tener internamente una dinámica, un movimiento nunca en estado estable que se sostiene por procesos sociales que implican cambios constantes. En palabras de Souto "en sucesivos desequilibrios y equilibrios, órdenes y desórdenes" (Souto, 1993: 26).

Relacionando el aprendizaje con el grupo, Sanjurjo señala que: "El aprendizaje en el aula es siempre grupal, no sólo por necesidad, ya que es imposible contar con un docente para cada alumno, sino porque lo social está presente en todo acto pedagógico y éste, a su vez, tiene el poder de reproducir o modificar lo social" (Sanjurjo, 2008: 119).

Específicamente con respecto al grupo clase, Souto menciona algunas características comunes de estos que nos interesa compartir:

- "es un grupo de trabajo que posee una dinámica propia;
- es un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente (…);
- se nuclea en torno a un líder impuesto formal que ocupa una posición central bien diferenciada (…);
- está constituido por miembros seleccionados por criterios externos (…);

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 80

- está compuesto por un número de miembros grande (…) aunque con variaciones;
- está sometido a una organización del tiempo ya dada en año lectivo y a una distribución horaria impuesta (…);
- está sometido a la organización curricular vigente (…)" (Souto, 1993: 65).

Es así que la construcción de aprendizajes grupales en las aulas se instala como articuladora en un proceso de integración de relaciones individuales, dando lugar no sólo a aprendizajes sociales a partir de confrontaciones y/o negociaciones, sino también a producciones de saberes que, conjuntamente con los aportes de unos y de otros, se enriquecen y complejizan.

Con el trabajo en taller, se logra efectivizar la socialización de saberes en un trabajo en grupo a través de procesos de comunicación entre los miembros (tanto entre estudiantes y profesores entre sí como entre profesores y estudiantes), donde las aportaciones de cada uno enriquecen y/o potencian la producción grupal. Se promueve no sólo la relación vincular, sino la construcción de saberes.

Además, el trabajo en taller posibilita que al interior del mismo se aborden otros dispositivos, tanto los mencionados en esta publicación como otros que se puedan construir. Se presenta así como dispositivo de formación interesante para trabajar las narrativas, tanto de los docentes en ejercicio como de los futuros profesionales de la educación.

Como profesoras de formación docente a cargo de diferentes espacios del Trayecto de la Práctica, hemos considerado, en algunas de nuestras clases, distintos registros escritos por los estudiantes, como por ejemplo:

• *Sus biografías escolares*, en las que describen, como se expresa en el capítulo cuarto de este libro, las experiencias incorporadas en el paso por toda su escolaridad. Durante ese trayecto, además de aprender los contenidos curriculares, se interiorizan otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 81

Resulta así el taller un espacio de importante movilización, tanto individual como grupal, ya que al estimular sus recuerdos logran tomar conocimiento de los modelos que inconscientemente han ido internalizando y que en los momentos de la inmediatez e imprevisibilidad de la práctica se ponen en acto naturalmente.

• *La narración de experiencias* que, como se plantea en el capítulo cuarto de esta publicación, es una capacidad humana fundamental, porque en las narrativas se relatan los actos humanos, los sentimientos presentes en las vidas de los sujetos que producen el relato.

El taller es una forma interesante para que los estudiantes logren reconstruir algunos actos, episodios o anécdotas en los que se manifiestan situaciones o acontecimientos que por su singularidad se les presentaron como impactantes o inesperados y en los que el sujeto está comprometido. "El grupo contiene una pluralidad de miradas permitiendo reconstruir más fielmente el fenómeno registrado (…). Es decir, el grupo apoya de manera fundamental la tarea de reconstrucción de un episodio donde el propio sujeto se encuentra comprometido (…). La tarea de reconstrucción, al igual que la tarea de observación y de registro, exige suspender los juicios de valor y agudizar la capacidad de elaborar juicios de realidad" (Vera, 1988: 25).

• *Los escritos producidos a partir de la observación* de las clases desarrolladas por el coformador, por su compañero de práctica docente, así como de los registros escritos con posterioridad a las clases desarrolladas por ellos mismos, de fragmentos de películas seleccionados por el docente o por los mismos estudiantes.

El dispositivo del taller se presenta como un espacio importante para la construcción del conocimiento profesional que ofrece posibilidades para que los estudiantes logren, como se señala en el Capítulo IV de este libro, no solamente escribir los acontecimientos y procesos acaecidos en el aula, sino que también puedan interpretar la dinámica de la clase, las teorías que

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 82

subyacen y los procesos de articulación pensamiento-acción, como así también volver sobre lo actuado u observado, analizar los registros escritos, captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, intercambiar y negociar en la vida compleja y fluida de la clase, llevar a cabo procesos de reflexión colectiva.

También el trabajo en taller posibilita la implementación de otros dispositivos como la dramatización, el análisis de casos, la construcción de estrategias de intervención didáctica, el cine debate, el análisis de incidentes críticos, entre otros. Es así que este espacio mediador en la formación docente ofrece la oportunidad para que cada estudiante se movilice a partir de desequilibrios y equilibrios continuos, logre ponerse en el lugar del otro, considere las situaciones desde diferentes puntos de vista, tome conciencia de sus propias creencias, participe de manera activa en el pequeño grupo, desarrolle procesos de socialización potenciando a la vez la autonomía y la creatividad en función de las representaciones, análisis, resolución de problemas.

El trabajo en taller implica que, como docentes de estos espacios, debemos tener siempre en cuenta el encuadre teórico de las problemáticas a abordar, para desde allí proponer las diferentes actividades a los estudiantes, manteniendo el espacio con las características de contención, escucha, análisis, interpretación y construcción de significados, permitiendo así el desarrollo de los procesos teórico-prácticos para la formación profesional docente.

Como coordinadores de los grupos de estudiantes debemos poner en acto, como lo expresa Goggi: “La capacidad de escucha; la mirada hacia la prehistoria del grupo, hacia la historia que tiene lugar en el aquí y ahora del grupo (saber escuchar con la oreja del cuerpo y el cuerpo como oreja); (…) la capacidad de operar con criterio de complementariedad (…); la capacidad para percibir el fenómeno de resonancia grupal; la de controlar sus intervenciones a la espera de que el grupo se regle por sí mismo” (Souto, Goggi y otros1999: 59).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 83

Por lo anteriormente expresado, en las carreras de formación docente, algunos espacios, especialmente en el Trayecto de la Práctica, se trabajan con la modalidad de taller, en la que los profesores actuamos como coordinadores, orientadores, facilitadores, organizadores de las diferentes propuestas, actividades y tareas, con el objetivo que los estudiantes construyan sus aprendizajes como protagonistas autónomos. Algunos de estos espacios están a cargo de más de un docente, lo que enriquece el trabajo socializado.

Sabemos que para que la articulación teoría-práctica se produzca es necesario, como venimos sosteniendo, que permanentemente esté atravesada por la reflexión crítica a partir de todos los trabajos que se propongan, de tal manera que la teoría no quede en un conjunto de principios escritos ni la práctica sea simplemente activismo. “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica” (Freire, 1999: 40).

De esta manera, entendemos que pensar en el trabajo en taller no es pensar en un espacio sin contenidos, ni en un momento de simple actividad práctica, o “de catarsis”, sin relación con la teoría, esto sería desnaturalizar el espíritu mismo de esta forma de trabajo. Muy por el contrario, cobra sentido porque se parte de contenidos teóricos propios de cada taller, además de ser el espacio de organización de experiencias, lugar de concretización de comentarios, de escritura de narrativas, de elaboración de proyectos, de desarrollo de la reflexión, entre otros.

Pensar en el trabajo en taller es pensar en un espacio de construcción de conocimientos, de búsqueda, de cuestionamientos, de creación, que demanda tanto del profesor a cargo del taller como de los estudiantes, un ejercicio continuo. Es un espacio en permanente construcción. Es un encuentro entre docentes y estudiantes sostenido por el interés, el cuestionamiento, el

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 84

análisis, la interpretación. Espacio en el que se reemplaza el trabajo individual y competitivo por el trabajo solidario y comprometido basado en la curiosidad.

Al respecto Freire expresa: "La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos" (Freire, 1999: 33).

Con el trabajo en taller se trata de alejarnos de un pensamiento mecanicista, lineal, determinista o de repetición acrítica de teorías pedagógicas, para comprometernos cada vez más con los propios pensamientos, movidos continuamente por la curiosidad en la búsqueda de respuestas creativas, esclarecedoras de problemas y/o situaciones reales.

Desde hace ya algunos años contamos con diseños curriculares para la formación docente inicial en los que se revalorizó la práctica pedagógica, pasando de ser un apéndice de la formación teórica previa a constituirse en un proceso de construcción reflexivo y metacognitivo, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juegan un rol fundamental. De esta manera, se la considera como el eje vertebrador de toda la formación inicial, poniendo especial énfasis en el análisis y en la reflexión.

Así surge el *trayecto de la práctica* conformado por distintos espacios que se desarrollan teniendo como formato el del taller. En los mismos, además del desarrollo de contenidos específicos, se espera que se concreten las integraciones de saberes desarrollados en otras asignaturas en una interacción continua entre la teoría y la práctica, orientadas por ejes problemáticos, grandes interrogantes o temáticas comunes.

En este movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer, es importante, además del saber proveniente de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 85

los conocimientos científicos, recuperar el saber proveniente del sentido común. Jackson expresa que "no sólo nos sirve de guía para la acción en todas nuestras iniciativas, sino que también nos aporta, por intermedio del lenguaje, los conceptos y categorías que hacen inteligible la realidad. Da significado a la experiencia (…). Los actos de los docentes al igual que los de todos los demás, responden de continuo a esa amplia y desarticulada red de conocimientos compartidos que incluye gran parte de lo que la gente quiere decir cuando se refiere al sentido común. Los dictados de esa red invisible de restricciones y sanciones culturales posibilitan el intercambio social, y por consiguiente, la enseñanza misma. En el aula, como en cualquier otro lugar, transgredir las prescripciones del sentido común casi siempre tiene costo" (Jackson, 2000: 29, 30).

Partir de los saberes del sentido común, para provocar acercamientos al conocimiento científico, en permanentes construcciones y reconstrucciones sostenidas por la curiosidad, es tarea cotidiana de los docentes y específicamente es propio del trabajo en taller.

También Vera hace referencia a este aspecto señalando que "el Taller parte del supuesto que un nuevo aprendizaje requiere de un examen crítico de los aprendizajes anteriores" y también expresa que "el sentido común constituye un punto de partida que deberá ser considerado como un hecho social que habrá que comprender y transformar. Estimamos que el pensamiento científico guarda una relación de continuidad y de ruptura con el sentido común, operando éste siempre como un punto de partida, como vía de acceso a una comprensión global de la realidad" (Vera, 1984: 55).

"Partimos de la base que un conocimiento de las prácticas sociales debe tomar en cuenta que los sujetos operan en ellas desde su sentido común. Es decir, los sujetos disponen de sistemas de representaciones y justificaciones de acciones que guían sus formas de inserción social. Sobre esta base, el sentido común requiere ser reconstruido y analizado críticamente como parte del proceso de conocimiento" (Vera, 1988:17, 18).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 86

Al pensar en la enseñanza, hace tiempo que venimos sosteniendo la necesidad de considerar las consecuencias de fragmentar los contenidos y de no tener en cuenta la integración entre ellos. Es necesario que esta tarea sea atendida desde el momento preactivo, es decir, desde el momento en que elaboramos el plan de acción para organizar la tarea de enseñanza.

Morin expresa que "el conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información" (Morin, 2007: 30). Entiende que la información solamente constituye una parcela de saberes diversos.

Desde el trabajo en taller, se sostiene que enseñar no es transferir, en el sentido de depositar conocimientos, sino que se trata de crear las condiciones para que puedan ser construidos por los mismos sujetos, es decir, ofrecer posibilidades para desafiar a los estudiantes para que interpreten y comprendan en función de la realización de diferentes actividades, sostenidos por la curiosidad, atendiendo a la integración de saberes, rescatando los aportes teóricos y prácticos de los otros espacios curriculares.

Compartimos una preocupación permanente de los docentes de los distintos niveles, tal es "qué estrategias utilizar para que los alumnos internalicen los conocimientos, los incorporen a sus esquemas de pensamiento, reordenen sus conceptos; es decir, logren realizar aprendizajes en lugar de ser meros repetidores mecánicos de frases, fórmulas, ideas, principios, valores. Es decir que nuestra tarea específica radica en cómo facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Es así que estamos ante un desafío permanente que nos lleva a mantener una actitud constante de búsqueda, de escucha, de indagación, de lectura, de reflexión, para lo cual necesitamos conocer y llevar a cabo ideas, técnicas, principios que orienten nuestro trabajo y así lograr nuestros objetivos" (Hernández y Ramos, 1999: 62, 63).

Es por ello que tratamos de superar las formas de enseñanza que, desde enfoques reduccionistas, no dan lugar a la comprensión, sino que dan como resultado saberes disociados, parcelados,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 87

compartimentados, que solamente pueden ser usados de manera mecánica, produciendo además la pérdida de la capacidad para contextualizarlos, obteniendo partes disociadas de una estructura y potenciando la memoria a corto plazo.

Podríamos decir que el docente que actúa desde ese enfoque, tiene el convencimiento de que en la práctica pedagógica todo debe estar prescripto, por lo que su preocupación estará puesta en cumplir con ello, tal como está preestablecido.

Compartiendo experiencias

Nos resulta interesante socializar algunas de las experiencias que hemos llevado a cabo como docentes de los mencionados espacios de práctica en la formación inicial.

La experiencia que queremos compartir se enmarca en la propuesta y realización de una actividad cuyo objetivo principal fue superar la fragmentación de saberes, ofrecer la oportunidad para que los mismos estudiantes identificaran las relaciones que articulan los conceptos, trabajar en grupo cooperativamente, mostrar un producto fruto del análisis crítico, la discusión, la circulación de la palabra, la participación.

De allí que consideramos interesante no sólo la realización de la misma utilizando el dispositivo de taller, sino además la elaboración de tramas conceptuales por parte de los futuros docentes. Definimos a éstas como la representación esquemática de conceptos y de las relaciones de significados que los vinculan entre sí.

Realizamos este trabajo en dos primeros años de los profesorados de Matemática y de Inglés durante el primer cuatrimestre del año lectivo. En estos cursos, desde distintos espacios curriculares (Pedagogía, Teoría del Currículum y Didáctica y Taller de Docencia I), se habían trabajado algunas conceptualizaciones acerca de la práctica docente desde perspectivas diferentes. En el Taller de Docencia I, con el objetivo

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 88

de enriquecer las significaciones que habían empezado a elaborar los estudiantes, se solicitó que trajeran para la clase siguiente la bibliografía trabajada en los diferentes espacios curriculares mencionados.

En el encuentro posterior, invitamos a los estudiantes a organizarse en pequeños grupos y se propuso como actividad que, a partir de la bibliografía que habían traído, identificaran las distintas categorías que hasta el momento se habían abordado durante el desarrollo del tema de la práctica docente en los distintos espacios curriculares. Les solicitamos que tratasen de encontrar regularidades, relaciones, articulaciones, entre dichos conceptos, que utilizaran flechas para identificar las mismas, que escribieran el nexo correspondiente, ya sea una palabra o una proposición.

Explicamos que se trataría de armar tramas conceptuales con las categorías que cada grupo lograra seleccionar, es decir, que el trabajo consistía en ir tejiendo los conceptos a partir de un hilo conductor, en función del reconocimiento de las relaciones, de las solidaridades y/o vinculaciones entre los mismos que posibiliten una mejor comprensión del contenido del cual partimos. Con antelación al trabajo concreto de cada subgrupo, realizamos un ejemplo en el pizarrón con algunos conceptos y con la participación de todo el curso.

Con mucho entusiasmo en algunos y con cierta incertidumbre en otros, comenzaron a realizar la tarea. Fueron instancias de lectura y relectura, de intercambios, discusiones, propuestas, confrontaciones, explicaciones que se realizaron entre los estudiantes, risas, que hicieron que el mismo trabajo potenciara el deseo de continuar realizándolo.

Cada subgrupo utilizó distintos principios de organización para ir integrando los diferentes conceptos que le permitieron la construcción de significados a partir de buscar todas las relaciones posibles.

Este trabajo llevado a cabo con la utilización del dispositivo de taller, tuvo la intención que los mismos estudiantes lograran construir y reconstruir conceptos trabajados en distintos espacios

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 89

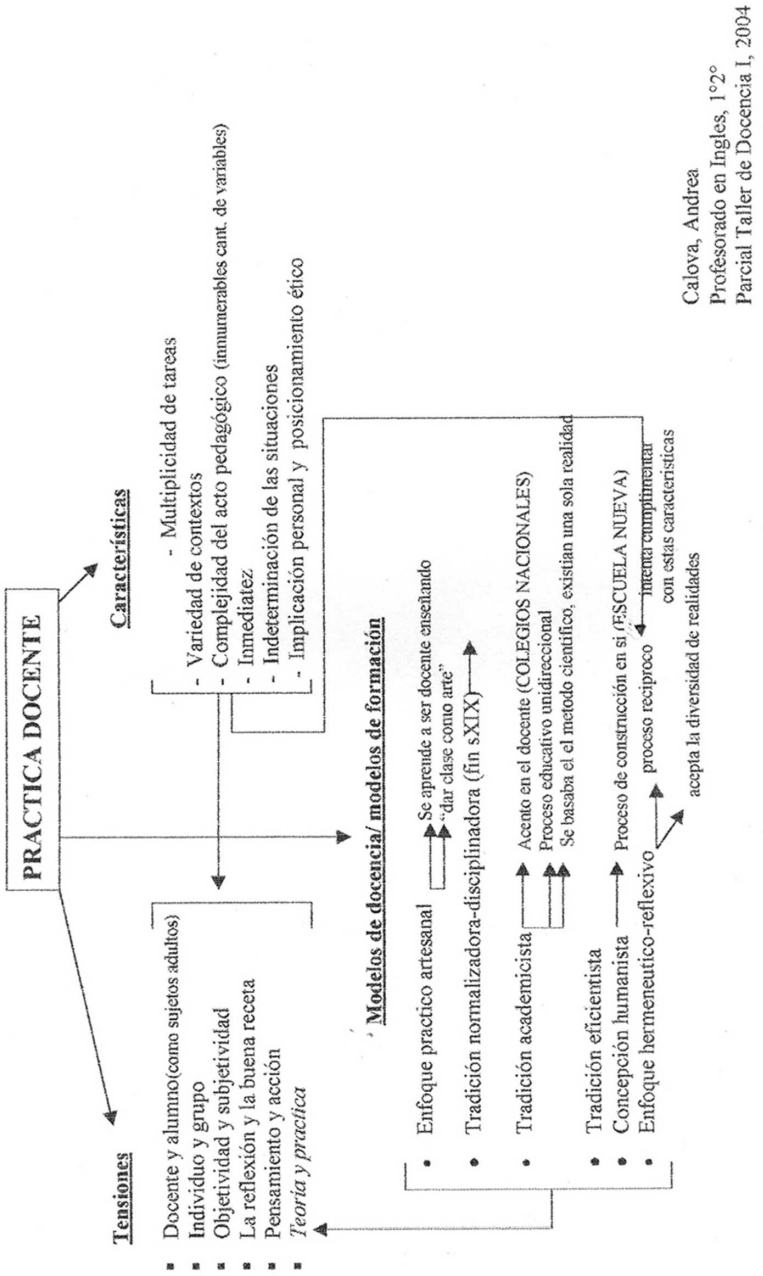
curriculares y en diferentes momentos, comprendiéndolos, interpretando posiciones antagónicas, tomando decisiones, buscando información, fundamentando.

Al respecto Jackson expresa: “los hechos rara vez se dan aislados, y tampoco solemos presentarlos de ese modo a los alumnos. Son partes de grandes totalidades o, para expresarlo con más grandilocuencia, son elementos contenidos dentro de marcos envolventes de significación epistémica” (Jackson, 2002: 37).

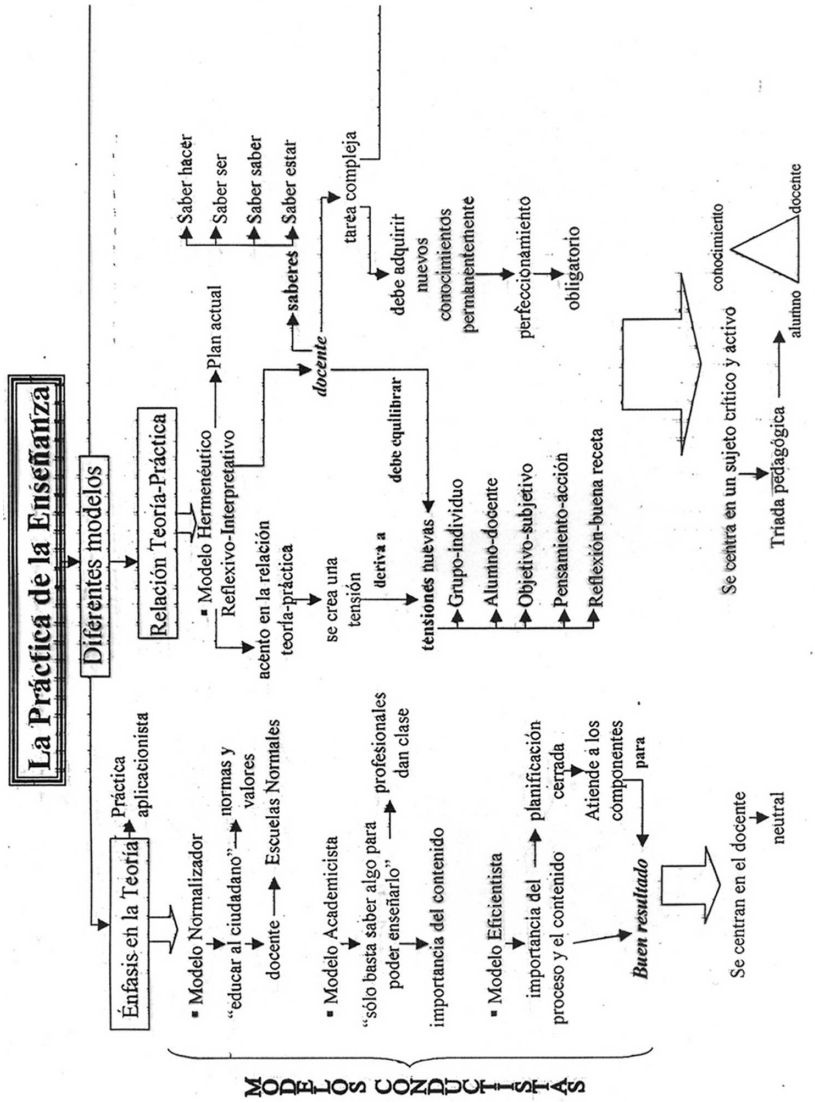
Dado que los criterios para organizar las relaciones entre los distintos conceptos fueron muy variados, cada uno de los subgrupos presentó tramas conceptuales muy diferentes a pesar de haber tenido en cuenta prácticamente las mismas categorías. Pero ya sea porque tuvieron distintos puntos de partida o los desagregaron de distintas formas o atendieron a distintas identificaciones en lo referente a las relaciones conceptuales, cada subgrupo logró elaborar diversas estructuras, es decir, distintas redes conceptuales.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 90

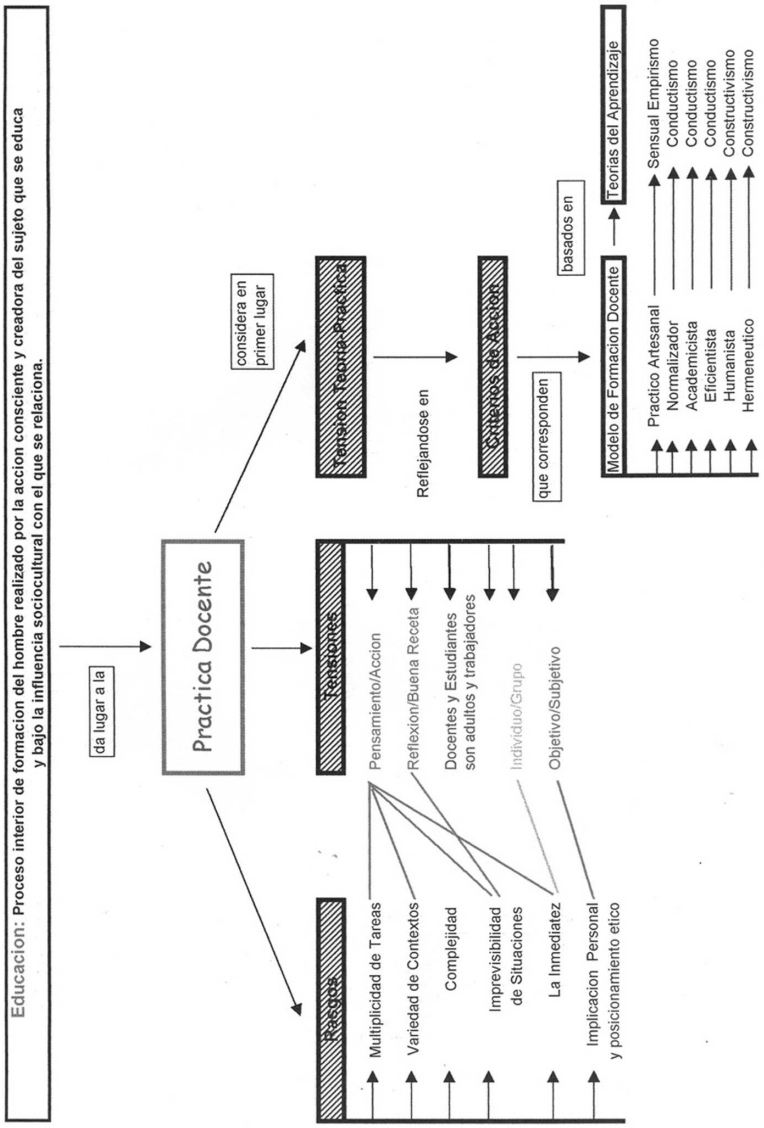
Mostramos algunos de los trabajos elaborados por los grupos:



Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 91



Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 92



Las tramas fueron volcadas en láminas que se expusieron en las paredes del salón con el objetivo de que se socializaran los trabajos.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 93



Como ya señalamos, el dispositivo de taller se sostiene a partir de una tarea comunicativa, en la que priman el diálogo, la discusión, la problematización. En la experiencia que estamos describiendo, ello se puso de manifiesto claramente. "No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la capacidad de diálogo" (Freire, 1999: 40).

De esta manera todos los estudiantes se movilizaron para *escuchar, leer, interpretar y explicar* cada una de las tramas que habían elaborado. *Escuchar* porque naturalmente sentían la necesidad de atender al compañero que informaba las integraciones que habían señalado, las situaciones que se habían vivido, los comentarios que se habían suscitado en otros grupos. *Leer e interpretar* porque, tanto individualmente como con otros compañeros, leían las categorías que se habían identificado, los nexos propuestos, para poder dilucidar los diferentes trabajos. *Explicar* porque la tarea en este momento consistía en mostrar el producto, pero sobre todo, en desarrollar las relaciones que su grupo había encontrado. Fue necesario poner en palabras el proceso que habían realizado, informar, argumentar.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 94



La realización de este trabajo fue considerado como una evaluación parcial, de manera que cada subgrupo lo debió exponer en situación "de examen". Fue muy gratificante escuchar comentarios de estudiantes que decían:

> *Casi no vengo, porque es la primera vez que no "estudio" para un examen. ¡Y mire… qué bien que nos fue! Lo que pasó es que entendíamos, sabíamos lo que estábamos diciendo, por eso pudimos hablar con tanta naturalidad. Esto me sirvió también para preparar los exámenes de las otras materias.*

La expresión de la estudiante "es la primera vez que no 'estudio' para un examen" nos hace reflexionar acerca del concepto de estudio que, en general, sostienen, tal es la repetición mecánica, textual, es decir, el estudiar de memoria, de tal manera que si se olvida una palabra le es imposible o muy dificultoso poder continuar. En esta instancia, había "estudiado verdaderamente", ya que para trabajar con cada concepto debió

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 95

antes realizar una lectura interpretativa de los textos, comprenderlos para poder tanto integrarlos en las tramas como posteriormente argumentar el trabajo realizado y expresarse con naturalidad.

Queremos destacar también que, además de rescatar como muy valioso el trabajo grupal, principio en el que se sustenta el dispositivo de taller, también entendemos que es importante el individual. El ofrecer la oportunidad de encontrarse ante un caso, una problemática, una actividad, una hoja en blanco sobre la cual tener que escribir los comentarios que su lectura, análisis e interpretación le provoca, es también un principio de formación profesional, que le ofrece al estudiante, en algunos casos, la oportunidad de tomar decisiones y/o determinaciones, elaborar juicios, entre otros.

Por ello es que consideramos interesante la tarea que a continuación presentamos como continuidad de la experiencia que venimos comentando. El objetivo de este momento fue que los estudiantes lograran reflexionar, tanto individual como colectivamente, acerca del trabajo realizado al tener que identificar categorías, comprenderlas, establecer relaciones entre ellas para elaborar las tramas conceptuales.

Organizamos esta nueva tarea en tres instancias: una primera, para ser realizada en forma individual. Una segunda, para la lectura de las producciones individuales en los pequeños grupos, con la elaboración de otro escrito, en este caso grupal, sintetizador de los aportes de cada uno de los miembros. Y finalmente, una tercera instancia, para que cada subgrupo exponga lo producido al grupo clase, leyendo la síntesis que habían elaborado, producto de los escritos individuales, para que así se produjeran comentarios y se elaboraran conclusiones generales.

Es así que se les solicitó, atendiendo a las tres instancias mencionadas, respondieran a los siguientes interrogantes:

¿Cómo les resultó realizar el trabajo integrador?

¿Con qué dificultades se encontraron?

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 96

¿Qué beneficios pueden identificar en esta tarea?

¿Lograron algunas modificaciones cuando socializaron los trabajos?

Transcribimos las conclusiones a las que arribaron los distintos subgrupos de cada uno de los cursos:

> *Al realizar el trabajo integrador nos encontramos con la dificultad de tener que encontrar relaciones entre conceptos que para nosotros estaban totalmente aislados. Es por esto que al conseguir trazar la red integradora establecimos conexiones, esto nos llevó a considerar que habíamos logrado un aprendizaje significativo (al que se refiere Ausubel).*
>
> *El trabajo nos resultó útil para lograr establecer relaciones entre conceptos que parcialmente no se veían. Notamos que el trabajo integrador requiere un mayor entendimiento del tema, ya que cada relación establecida requiere de un fundamento. Sin embargo, en el proceso de socialización nos dimos cuenta cuán flexibles pueden ser las articulaciones establecidas entre conceptos. Si bien las mismas nos permitieron 'abrir los ojos' tanto a nuevas relaciones como a la integración de nuevos términos.*
>
> *En cuanto a las dificultades, nos costó bastante empezar el trabajo, pero una vez que se comenzó, sin darnos cuenta armamos la red y, si bien comenzó siendo una dificultad, terminó siendo sencillo.*
>
> *Esta tarea nos sirvió, además, porque es una forma de estudiar, de pensar, de entender, y junto con el momento de la socialización, que fue otra instancia de aprendizaje, continuamos apropiándonos de nueva información.*
>
> *Al tener que realizar el trabajo integrador, al principio nos sentimos desorientados, ya que estamos habituados a realizar trabajos con preguntas*

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 97

predeterminadas y/o estructuradas. Es por esto que debimos discutir previamente la organización de este trabajo y aceptar puntos de vista diferentes. Surgieron dificultades, además, al tener que realizar relaciones entre conceptos, pero esto nos permitió enlazar los conceptos desde diferentes perspectivas, pudiendo realizar un trabajo más rico y amplio.

Otras de las ventajas fue el descubrimiento de nuevas relaciones que no hubiesen aparecido si no nos hubiésemos encontrado enfrentados a este trabajo. Mediante esta socialización (tanto con compañeras como con la docente) observamos que si bien las relaciones casi eran las mismas, lo que difería era la forma o el punto de partida desde el cual los otros trabajos habían sido organizados.

Gracias a la realización de este trabajo pudimos ampliar nuestra perspectiva hacia los pro y los contra de diferentes modelos y conceptos.

Además resultó muy interesante la integración de textos trabajados en otras disciplinas para una mejor comprensión de los conceptos y una buena articulación entre las diferentes cátedras.

Al principio nos pareció difícil, sobre todo para iniciar, no encontrábamos un punto de partida, pero luego nos entusiasmamos y resultó interesante y no era así. Tuvimos que cambiar varias veces el enfoque porque resultaba sólo entendible para nosotros.

Si bien todos habíamos leído y analizado los textos, al momento de hacer este trabajo tuvimos que releer todos juntos, porque individualmente había diferencias en las interpretaciones de algunos conceptos. Además, tuvimos que leer todos los materiales de las diferentes materias (Teoría del Currículum y Didáctica, Pedagogía, Psicología y especialmente los de Taller de Docencia). Es decir que fue un trabajo que nos sirvió

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 98

para las demás materias. Era conveniente encontrar todos los conceptos claves conocidos y tratados hasta lo que va del año, luego explicábamos cada uno y luego marcábamos las relaciones.

Nos sirvió para aprender a trabajar en equipo, cuando tuvimos que organizarnos, o buscar una metodología de trabajo. Todos los integrantes tuvimos que leer, aportar ideas, expresarnos, ayudarnos entre nosotros si algo no se entendía. También para tener una mejor comprensión de los temas y lograr así que sean más duraderos.

Además, al tener que elaborar redes aprendimos a relacionar conceptos y a encontrar una herramienta en la que nos podemos apoyar a la hora de los exámenes. Es decir, para mejorar en la forma de estudiar.

El socializar los trabajos nos hizo ver que hay muchas formas de organizaciones, de acuerdo a cómo lo vio cada grupo. Algunas eran parecidas, otras, totalmente diferentes. También pudimos comprender otros conceptos que nosotros no habíamos tenido en cuenta.

Este momento nos resultó fructífero, pudimos ver cómo cada grupo tomó el mismo tema, pero desde distintas perspectivas. Cada trabajo fue original y abordado desde enfoques diferentes.

Pudimos realizar algunas modificaciones en nuestro trabajo agregando algunas relaciones que nosotros no habíamos considerado.

Al principio nos resultó algo complicado, hasta podríamos decir que sentimos miedo, porque no relacionábamos mucho los conceptos de las distintas fotocopias; nosotros tenemos conceptos aislados, por eso esto nos provocó miedo; pero luego de un proceso de lectura y de interpretación, ese miedo desapareció, pudimos buscar relaciones y fue divertido. Pudimos integrar los conceptos que teníamos en la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 99

cabeza, pero todos por separado. Fue un trabajo enriquecedor.

Fue muy bueno trabajar en grupo, ya que no todos entendíamos lo mismo, así que estuvo bueno poder escuchar distintas opiniones.

El mayor de los beneficios es que pudimos relacionar las diferentes materias. Desde ese trabajo, no estudiamos las materias por separado, sino que tratamos de ver si hay algunas relaciones. Pudimos incorporar nuevos conceptos. Nos ayudó a establecer diferencias, similitudes a partir de un conjunto de conceptos.

Pudimos presentarnos al coloquio con seguridad y defender nuestras relaciones, esto fue porque en la elaboración de este trabajo comprendimos perfectamente todas las relaciones, porque las encontrábamos nosotros.

A través del momento de socialización, pudimos encontrar diversas formas de organizar las tramas. Observar cómo, partiendo desde diferentes puntos, se muestran relaciones similares pero desde diferentes 'miradas'. Es decir, nos hizo poner otros 'lentes'.

Este trabajo nos resultó una tarea de mucha investigación y profundización de los temas dados hasta ahora. Fue una tarea entretenida a pesar de que había que leer e interpretar muchas cosas.

Nos permitió descubrir una nueva forma de aprender. Afianzar los conocimientos.

Uno de los principales beneficios fue el de poder comprender el tema o los temas que habíamos visto a lo largo del primer cuatrimestre de una manera integrada y no como textos aislados.

Pudimos darnos cuenta de que todas las materias están relacionadas que 'van de la mano', que un concepto nos puede servir para sacarnos las dudas de otro que a lo mejor corresponde a otra asignatura.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 100

También fue enriquecedor el poder trabajar en grupo, ya que pudimos intercambiar opiniones, y a partir del debate las ideas se fueron clarificando.

En cada uno de los distintos momentos, nuestro trabajo fue el de escuchar, observar, coordinar, orientar, guiar, estimular para seguir pensando con preguntas que desequilibraran, de manera de instalar en el salón de clase "el pensar", promoviendo la complejización del pensamiento y la construcción de conceptos.

A partir de este trabajo, no sólo los futuros docentes lograron analizar, interpretar, incorporar conocimientos, sino que también pudimos hacerlo los profesores que lo planteamos, ya sea por las diferentes propuestas de cada estudiante o de cada subgrupo, o bien por cada pregunta o comentario que se fue presentando.

Además, pudimos corroborar una vez más la riqueza de la realización, por parte de los estudiantes, de trabajos integrados teniendo en cuenta contenidos de diferentes espacios curriculares. Entendemos que el trabajo integrado brinda la posibilidad de superar la fragmentación entre disciplinas, y con ello, lograr la comprensión de los campos teóricos.

Otra experiencia que también resultó interesante y que queremos compartir, la llevamos a cabo con la intención de dar inicio al tema de la observación desde el espacio curricular del Taller de Docencia I, en un primer año del profesorado de Inglés para el Nivel Medio.

Partimos de lo que expresan Postic y De Ketele (2000) con respecto a la observación. Estos autores entienden que es una aptitud que hay que desarrollar por lo que se presenta como imprescindible el "aprender a observar". Sostienen que observar es un proceso cognitivo donde la intencionalidad y la atribución de significados juegan un papel importantísimo, en tanto que el observador significa las intenciones que orientan los actos, atribuye significaciones, infiere intenciones de la situación educativa observada.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 101

Para este trabajo, propusimos al grupo de estudiantes asistir a la proyección de cuatro fragmentos de diferentes películas que mostraban distintas situaciones de clases en instituciones con diversas características. Seleccionamos cada uno de los fragmentos de las películas, buscando que en las proyecciones se pudiesen identificar diversos modelos de enseñanza caracterizados por los enfoques puestos de manifiesto por los docentes en las distintas situaciones áulicas.

Escribimos en el pizarrón los nombres de las cuatro películas, solicitando que individualmente eligiesen una de ellas para ir realizando un registro escrito de la observación de la misma, de esta manera, el curso quedó organizado en cuatro grupos. Todos observarían los cuatro fragmentos de películas, pero cada uno registraría sus observaciones, comentarios, preguntas, sentimientos en relación a una sola de ellas. Posteriormente, pasamos a la proyección de los fragmentos, los estudiantes escribieron sus observaciones de acuerdo a lo convenido.

Luego, de manera colectiva, se realizaron comentarios orales y generales tanto del contenido como de las sensaciones y reflexiones que cada uno de los cuatro fragmentos de películas observadas habían despertado. Esta instancia no sólo fue de comentarios, sino que también se instaló la discusión, en la que cada uno fundamentaba su observación, dando cuenta así de lo subjetivo de este proceso. Esto también fue expresado por los mismos estudiantes.

Posteriormente, solicitamos que se conformen grupos de acuerdo a los que habían elegido la misma película, para realizar la lectura de sus registros individuales y analizarlos identificando:

- estilos de escritura;
- aspectos que fueron tenidos en cuenta;
- elaboración posterior de una conclusión escrita a partir de lo anteriormente trabajado, para avanzar en un proceso de reflexión grupal.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 102

A continuación, los grupos expusieron los comentarios que habían escrito con las regularidades y diferencias identificadas a partir de los trabajos individuales. A medida que exponían y/o se producían comentarios orales, realizamos anotaciones en el pizarrón acerca de dichas diferencias o similitudes.

En todas las instancias de producciones orales, comentarios y/o puestas en común por parte de los estudiantes, ofrecimos ayudas pedagógicas para que se confrontaran con marcos teóricos acerca de la observación que íbamos aportando los docentes en búsqueda de precisiones conceptuales. El trabajo de reconstrucción permitió la comprensión y la interpretación de situaciones de enseñanza, a partir de fundamentaciones teóricas, generando nuevos conocimientos.

Esta interpelación posibilitó convertir en objeto de conocimiento, en este caso, los registros realizados a partir de las proyecciones, profundizando procesos de comprensión producto de una relación dialéctica reflexiva que integró la teoría y la práctica.

Al realizarse la puesta en común, se comprobó que se presentaron diferentes estilos de escritura: algunos optaron por narraciones, otros, por descripciones; algunos habían registrado en forma de ítems, otros incluyeron diálogos textuales, otras opiniones, otros juicios.

Además, fueron tenidos en cuenta distintos aspectos de la misma realidad observada: algunos hicieron hincapié en las actuaciones de los docentes; otros, en la relación de los alumnos; otros, en la participación de éstos; algunos, en la organización de la clase; otros, en los modelo de enseñanza; algunos emplearon categorías teóricas trabajadas en otros espacios curriculares como Pedagogía, Teoría del Currículo y Didáctica, además de las desarrolladas en el Taller de Docencia I.

Como cierre de la clase, se leyeron y comentaron las conclusiones a las que había arribado cada grupo. Se pusieron en juego procesos psicológicos superiores disparados por la observación, como el análisis, la comparación, la búsqueda de fundamentaciones y/o justificaciones.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 103

Las conclusiones generales obtenidas fueron:

> *(…) la observación tiene mucho de subjetivo. En la interpretación se proyectan las experiencias previas y sentimientos personales, uno se identifica con unos u otros actores. Pudimos observar esto al tener que realizar el registro escrito de lo que observábamos. Estos procesos no son completamente indeseables, ya que permiten hacer inferencias y realizar una comprensión más profunda. Pensamos que es necesario tenerlos presentes para que dichos sentimientos no desbalancee en el real "equilibrio" que la situación observada debe tener.*

En este encuentro, más que transmitir información, se provocó la realización de reflexiones racionales tendientes, en este caso, a empezar a construir el concepto acerca de la observación. Fue interesante la producción de contrastes críticos de pareceres, interpretaciones y propuestas desde una lógica de la diversidad. Este trabajo se presentó como posibilitador de elaboración de hipótesis generadas a partir de la observación y de la reconstrucción de las mismas al relacionarlas con marcos teóricos. En los encuentros posteriores, los estudiantes profundizaron y ampliaron conceptos en función de la lectura y posteriores trabajos de interpretación de bibliografía que se aportó desde el Taller de Docencia I.

Esta propuesta se fundamentó en el convencimiento acerca de la necesidad de que la enseñanza promueva la comprensión por parte de los alumnos, es decir que el docente lleve a cabo un proceso de didactización de los contenidos, que facilite la interpretación y construcción significativa de los mismos. Esto supone poner énfasis en el desarrollo del pensamiento con la utilización de herramientas que enriquezcan el debate y provoquen la reflexión sobre los intercambios. El taller es un dispositivo de gran valor, ya que en él se pueden realizar actividades y ofrecer

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 104

propuestas de trabajo para la exploración, el análisis, la realización de diseños, la comparación, la toma de decisiones, entre otros, provocando el procesamiento atento de la información que se va recibiendo e invitando continuamente a la reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

DIKER, G. y F. TERIGI (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". Artículo de revista de educación. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

EDELSTEIN, G. y M. CORIA (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.

ENTEL, A. (1985) *Escuela y Conocimiento*. FLACSO. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.

FREIRE, P. (1987) *Educación y cambio.* Búsqueda. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México.

GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Madrid.

GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (1987) *El Taller de los Talleres*. Estrada. Buenos Aires.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 105

GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid.

HERNÁNDEZ, A. M. y E. RAMOS (2002) "Las tramas conceptuales como estrategia de enseñanza y de aprendizaje". En: Revista *Dieciséis*, N° 3, Instituto Superior del Profesorado Nº 16 "Dr B. Houssay". Rosario.

JACKSON, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

LAPASSADE G. (1986) *Autogestión Pedagógica*. Gedisa. Barcelona.

MATA, F; J. DIGUEZ y A. BOTIÁ (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Aljibe. Málaga.

MORIN, E. (2000) *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión. Buenos Aires.

POSTIC, M. y J. M. DE KETELE (2000) *Observar las situaciones educativas.* Narcea. Madrid.

VERA, R. (1984) *El taller de educadores como método de investigación y perfeccionamiento docente, operando a nivel de los condicionamientos culturales de un proceso de democratización escolar*. Seminario Para la democratización de la Escuela Básica en Chile. Mimeo. Santiago de Chile.

VERA, R. (1988) *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*. Cuadernos de Formación Docente 7. Dirección de Publicaciones-Secretaría de Extensión Universitaria UNR.

VERA, R. (2008) *El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.

SANJURJO, L. (1987) "El Taller en Educación". Apunte de la cátedra de Residencia docente de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Rosario.

SANJURJO, L. (2000*) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens. Rosario.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 106

SANJURJO, L. y F. TRILLO ALONSO (2008) *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens. Rosario.

SANMAMED, M. (1995) *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPV. Santiago de Compostela.

SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.

SCHWAB, J. (1983) "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

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

SOUTO, M.; J. BARBIER; M. CATTANEO; M. CORONEL; L. GAIDULEWICZ; N. GOGGI y D. MAZZA (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.

ZEICHNER, K. (1987) *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado*. Revista de Educación. Madrid.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 107

Capítulo IV

La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes

Alicia Caporossi

> *Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas* (Hardy, 1977: 13 en McEwan y Egan, 1998).

En estos últimos años, estamos asistiendo a un auge del reconocimiento, desde lo teórico, del papel que desempeña la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje, aunque la misma ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. Quizás este reconocimiento de la importancia de la narrativa en la educación está relacionado con

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 108

su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. McEwan y Egan (1998) sostienen que lo narrado dentro de una tradición son "paquetes de conocimiento situado" que se recrean a medida que se narran. En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. Como destaca Hanna Arendt (2005), el sujeto se revela en la acción y en el discurso, el sujeto es narrado por la acción puesta en acto.

El impacto de la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje se produce porque los docentes, a través de ella, recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autores de los relatos, en cuanto las narraciones siempre tienen un sujeto, un "yo" que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado, porque no hay división entre lo que se narra y los acontecimientos que esas narraciones describen, entre el ser-dicho del mundo y el ser-hablante del sujeto. "El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones, y sujetos 'referidos' por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relatos se cifra también nuestra propia dignidad" (Trías, E. en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 15).

En este sentido es que decimos que la narrativa trata de hechos, ideas, teorías, sueños, temores, desde la perspectiva de la vida del sujeto que narra y dentro del contexto de las emociones y del conocimiento de ese sujeto narrador. Todo conocimiento es producto de los hechos, las teorías, los sueños y los temores de la vida de un sujeto contextualmente situado en relación con otros. Por lo tanto, la narrativa funciona en "contextos de situación", y cualquier intento de omitir la situación como ingrediente esencial convierte el uso de la narrativa en artificial e inútil para la enseñanza y para el aprendizaje (Holliday, 2001).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 109

"La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto" (Lodge, David en McEwan y Egan, 1998: 10).

Por ello sostenemos que en las narrativas que los sujetos producen aparecen las historias del conocimiento, de las concepciones de las ciencias, del arte, es decir, están presentes las historias del colectivo humano. Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes. Como señaló Bajtín (1989), todo relato es dialógico e interactivo porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por una "intertextualidad" o comunidad de textos y por una "polifonía" o pluralidad de voces (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

También, McEwan y Egan (1998) señalan que las narrativas nos permiten bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, los sentimientos y las intenciones de los sujetos. Como dijimos más arriba, en las narrativas están presentes las acciones humanas, porque al narrar los acontecimientos se exploran las experiencias, en cuanto un relato no viene al mundo en una inocente soledad, sino que se construye a través de lo ya dicho (Maingueneau, 1980) y en relación con lo cual el sujeto, el narrador, el autor de las narrativas significa en el presente los acontecimientos vividos.

Entonces, considerando a la narrativa como parte de la acción humana, sostenemos que al narrar no sólo resignificamos el pasado en el presente, sino que tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo, en cuanto la acción humana de narrar se da en una red de relaciones multirreferenciales y a la vez existentes, pues no tiene lugar en el aislamiento, de modo que siempre hay otros y se hace con otros. Como "no sólo estamos en el mundo,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 110

sino que formamos parte de él" (Arendt, 2005: 23), la acción de narrar puede ir más allá de lo que el sujeto puede prever, porque la acción humana se caracteriza por ser impredecible en cuanto a sus consecuencias y a sus resultados y además por ser irreversible. "En el concepto de acción quedan subrayados tres rasgos: el hecho de la pluralidad humana ('el hecho de que no un hombre, sino muchos hombres viven sobre la tierra', por decirlo con sus mismas palabras), la naturaleza simbólica de las relaciones humanas y el hecho de la natalidad en tanto opuesto a la mortalidad. Con otras palabras, la intersubjetividad, el lenguaje y la voluntad libre del agente" (Cruz, en Arendt, 2008: VIII).

Desde esta perspectiva, decimos que las narrativas son acciones humanas que se dan en la intersubjetividad, con otros diversos, en la pluralidad, como algo que nace en un mundo que ya existe. Las narrativas son acciones humanas puestas en acto por sujetos históricos y sociales, producidos en una red de relaciones culturales, políticas, económicas y productores en esa red al darle nuevos sentidos y significados al narrar lo vivido. A través de las narrativas, en el narrador se dan procesos de identificación y de construcción de la subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones.

En este sentido es que sostenemos que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y, por ende, para el mejoramiento de la práctica, porque el narrar excede lo individual al darse en un contexto, en un mundo que existe y que condiciona las narrativas. Están situadas en un aquí y en un ahora en el que se inician, a la vez que historizan y recuerdan.

La rememoración es un modo de pensamiento que, si bien es uno de los más importantes, supone límites: no se puede rememorar fuera de una trama preestablecida de referencia porque la mente humana en rarísimas ocasiones es capaz de retener algo totalmente desconectado. Arendt (2008) dice que los primeros que no pueden recordar cómo era el tesoro son aquellos que lo han poseído y, por encontrarlo tan extraño, no supieron

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 111

cómo nombrarlo, pero que la tragedia empieza cuando no hay ninguna palabra para heredar, para recordar, no queda historia que contar. Cuando se ha olvidado la palabra, el pensamiento se queda sin voz, dado que la relación pensamiento-palabra es un proceso, donde el primero trata de establecer relaciones, de conectar algo con algo. "El pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ella" (Osip Mandelstam en Vygotsky, 1995: 202).

Por ello sostenemos que al narrar recuperamos las acciones vividas, le damos voz a los acontecimientos; resignificamos aquellas palabras al historizarlas. Las narrativas son, entonces, un modo de revelar el presente a través de historizar, de significar las acciones humanas, porque son un modo de pensamiento y de organizar el conocimiento.

Este volver a la narrativa en el campo de la educación, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, está señalando el valor que tiene en la construcción del conocimiento profesional docente. En tanto, las narrativas son un modo de historización del campo educativo, un modo de conceptualización de la práctica docente. Desde la perspectiva conductista, cuyos principios son la objetividad, la neutralidad y la imparcialidad, la narrativa fue devaluada y menospreciada como dispositivo de construcción del conocimiento y como herramienta en el campo de la enseñanza.

Por ello, es de suma importancia trabajar la cuestión del contenido en las narrativas en tanto están estrechamente ligadas a las cuestiones éticas y prácticas de la condición humana. Es decir, que los contenidos de las narrativas contribuyan a la construcción del conocimiento profesional, a la comprensión y al mejoramiento de la práctica profesional docente, mientras no se usen para distorsionar, para ocultar, para engañar (McEwan y Egan, 1998). La narrativa desempeña un papel importante en la comprensión del currículum, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la revisión de las prácticas de la enseñanza, siempre que los contenidos estén fuertemente conectados con razones éticas y prácticas de lo humano.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 112

Trabajando desde esta perspectiva, el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente. Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado.

La narrativa reflexiva aborda a través del relato —que consigna un fenómeno mental, que se podría denominar un acontecimiento del pensamiento— la acción puesta en acto cuando reingresa al pensamiento luego del mismo acto. Es decir que el narrar reflexivamente es una llamada al pensamiento que surge en esos períodos intermedios cuando los docentes se hacen conscientes de las prácticas desarrolladas y de las que todavía no han desarrollado. La narrativa reflexiva revela un campo de batalla donde las fuerzas del pasado y del futuro chocan entre sí. Como dice Arendt (2005), si alguien quisiera escribir su historia intelectual en forma de biografía, la mente de esta persona se revelaría como habiendo sido forzada a girar en redondo no una, sino dos veces; primero cuando escapó del pensamiento hacia la acción y de nuevo cuando la acción, o mejor después de actuar, la forzó a retornar al pensamiento.

La narrativa reflexiva, al responder a un proceso metacognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes (Ricoeur, 2003).

En este sentido es que sostenemos que la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje recupera la producción del sujeto, del que narra sobre su propia práctica de enseñanza y de aprendizaje frente a la imagen de reproducción o de pasividad. Es

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 113

decir que posibilita la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

La narrativa y las biografías escolares

> *Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral* (Gudmundsdottir en McEwan y Egan, 1998: 62).

La biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente.

Entonces, al hablar de la biografía escolar, de esa narrativa a la que asignamos sentido y significación moral, como señala Gudmundsdottir en el texto inicial, nos estamos refiriendo a las complejas internalizaciones realizadas en las experiencias como alumnos en todo el trayecto escolar.

Muchos autores se han dedicado a investigar los relatos de la biografía escolar, utilizando diversas denominaciones: “autobiografía (Grumet 1980; Pinar, 1986), praxis autobiográfica y

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 114

autobiografía colaborativa (Butt y Raymond 1989; Butt, Raymond y Yamagishi, 1988), historias de vida (Marsick, 1989, Sikes y Troyna, 1991; Woods, 1987) o indagación narrativa (Connelly y Clandinin 1988,1990)" (Sammamed, G., 1995: 133). Todos ellos destacan esas narrativas, llamadas de diferentes formas, para indagar cómo se construye el conocimiento de la práctica profesional docente en la trayectoria escolar.

También en la Argentina, desde hace más de una década, se estudian los relatos de la biografía escolar. Andrea Alliaud (2005), en su tesis doctoral, recorre el análisis de los relatos de las biografías escolares de profesores noveles en los que observa que son formateados por la biografía escolar y que transcurren en un proceso de readaptación a la escuela en la que se insertan como profesores.

Es que, la escuela está todos los días en la vida de los sujetos desde que somos niños, por lo que el trayecto escolar adquiere una fortaleza que reside en su presencia sistemática por un largo tiempo, ya que la escolaridad atraviesa etapas decisivas en la construcción de la subjetividad: la infancia, la adolescencia. Etapas éstas que los sujetos transitan sumergidos en el ámbito escolar.

Del recorrido por los diferentes estudios antes citados, podemos decir que la escuela no enseña tanto por sus contenidos "curriculares", formalizados, sino mediante la inculcación de una lógica en cuanto a cómo actuar, cómo aprender, cómo enseñar. La exposición prolongada a formas de enseñar de los docentes, a formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar es algo que se vive, y también se sufre, se padece y a veces se disfruta. De allí la fuerza de esta experiencia como instancia previa y definitivamente formativa.

Por ello, consideramos que los saberes que constituyen este momento de la biografía escolar en el desarrollo profesional docente "son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica" (Sanjurjo, 2002: 41).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 115

Como dice Andrea Alliaud, “son aprendizajes que se producen a partir de lo que les pasa a los sujetos, lo que vivencian cotidianamente y en lo que muchas veces se juegan cuestiones personales importantes, pues sabemos que la escuela hace mucho más que transmitir saberes formalizados. Estas experiencias, entonces, se ponen en juego a la hora de asumir el lugar de docente. Uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula (…) sale lo que el cuerpo aprendió…” (Alliaud, 2005: 46).

Entonces, ¿por qué es importante considerar a la narrativa de la biografía escolar como uno de los dispositivos para la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente? Porque al escribir la biografía escolar el narrador le da sentido al pasado y al presente entre lo que era y es. El abordaje de ese pasado está determinado por el hoy, por este tiempo, por este espacio y por estas condiciones determinadas. Es decir que en la narrativa de ese pasado incluimos una selección de sucesos, de personas y situaciones en las que participamos, mediadas por las vivencias posteriores y también las de hoy, las del momento en que escribimos esa narrativa.

Los relatos de las biografías escolares no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, sino relatos creados, interpretados, significados en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas. Teniendo en cuenta esto, es que sostenemos que los sujetos, autores de esos relatos, se hallan inscriptos doblemente, en el momento enunciativo y en aquel momento que es objeto de rememoración. Pero las investigaciones nos muestran que la re-edición de las situaciones vividas parecen imponerse frente a la re-significación de esos aprendizajes (Alliaud, 2005); como ya señalamos, los aprendizajes que se producen en el trayecto escolar son fuertes y perdurables.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 116

Por ello, el uso de la narrativa de la biografía escolar en los diferentes trayectos de la escolaridad, ya sea en edades tempranas como en la formación docente y, también en los diferentes momentos del desarrollo profesional, es un dispositivo valiosísimo para sistematizar los procesos reflexivos y aprender a reflexionar, incluso desde cuando somos alumnos.

Por esto queremos compartir distintas experiencias de narrativas de la biografía escolar puestas en acto en diferentes ámbitos educativo. Los trabajos que presentamos en la primer experiencia están pensados como dispositivos de enseñanza en la Cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, en cuanto los alumnos residentes escriben y reflexionan acerca de sus procesos de aprendizaje de la práctica profesional.

La elección de este dispositivo de enseñanza responde a que cuando un estudiante comienza con esta formación de grado, lleva acumulado un considerable período de vivencia escolar constituida por el tránsito por el Jardín de Infantes, la escuela primaria y la escuela secundaria, como mínimo. Pero si, además, el estudiante es docente, se le suma el paso por el Instituto de Formación Docente y la experiencia en las escuelas donde se desempeñó como tal, a lo que se le suman los cuatro años de cursado en la Universidad para llegar a la Residencia Docente. Todo este tiempo de escolaridad influye (Dicker y Terigi: 1997) en la formación tanto cuantitativa como cualitativa. Cuantitativamente, porque el tiempo transcurrido en estas instituciones es importante en relación a otras actividades, y cualitativamente, porque muchos de los aprendizajes en esos contextos se realizan en condiciones que los hacen indelebles.

Los residentes realizan dos trabajos prácticos relacionados entre sí, al inicio del año lectivo y al finalizar el año, al momento del cierre de la experiencia de residencia. En estas narrativas escriben sus biografías escolares siguiendo una guía en la que se les solicita una cronología en el tiempo que permite a los residentes dar una cierta coherencia a las experiencias que

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 117

están desconectadas. “Hablar de uno mismo y de su vida, sin referirse inmediatamente al tiempo, lo haría ininteligible” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 26). Las pautas de trabajo dadas son:

-Trabajo Práctico N° 1

Elaborar un relato biográfico “integrado” sin diferenciar cada aspecto solicitado. Las dimensiones intentan captar las referencias constitutivas del recorrido biográfico personal. Fundamentar los comentarios:
+Dimensión personal. Datos biográficos generales.
+Dimensión institucional: a) Escolaridad. b) Profesión (para quienes son docentes).
+Dimensión socio-política.
+Dimensión proyectiva.

-Trabajo Práctico N° 2

Realizar una narrativa personal teniendo en cuenta los siguientes ítems, ayudándose con la lectura del Trabajo Práctico N° 1.
¿Cómo cree que influyó su biografía escolar en su práctica docente realizada en la Residencia? ¿Cómo cree que influye en su formación en general? ¿Cree que su biografía lo ayuda a construirse como docente en Ciencias de la Educación? En caso de respuesta afirmativa: ¿de qué forma? ¿Puede identificar algunas cuestiones de su biografía escolar que aparecieron en el desarrollo de sus clases como residente, tanto potenciadoras como obturantes? ¿Cuáles? ¿Ha detectado actitudes puestas en acto en su práctica preprofesional que no pudo modificar y que tienen una relación directa con los modelos internalizados de su biografía escolar? Proponga estrategias para modificar las dificultades que surgieron en sus clases, producto de los modelos internalizados acríticamente.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 118

Analizando las producciones, encontramos que los residentes reconocen cómo influyen sus biografías escolares cuando ponen en acto las prácticas de la enseñanza. Citamos algunos textos a modo de ejemplos:

(…) durante el desarrollo de mis clases como residente, he notado que en primer lugar muchos recuerdos como alumna me venían a la mente (…).

(…) la biografía escolar no puede dejar de ayudarme a constituirme como docente en Cs. de la Educación (…) los momentos vividos en el colegio.

(…) en mi biografía hice mención a una docente de historia que tuve en el secundario. Si bien no es el tipo de docente al que me gustaría parecerme, pude rescatar una estrategia que utilizaba y atraía a las alumnas.

(…) mi biografía escolar tuvo una gran y clara influencia durante mis prácticas (…) de cada uno de los docentes de mi secundaria pude rescatar actitudes significativas (…) desde el modo en que cada uno nos trataba (…) hasta el estilo de ejercicios que planteaban (…).

(…) antes de dar las clases me acordaba de los docentes que más me gustaban y trataba de ver qué cosas de ellos me podían servir, cómo jugaban con las palabras, con el humor, qué daban en las clases, la forma en que se relacionaban con el grupo, etc. Como también recordé aquellos que menos me enseñaron (…) a raíz de esto traté siempre de relacionar el tema que tenía que dar con cosas cotidianas (…).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 119

(…) la biografía escolar es siempre la base con la que contamos y desde la que partimos. Mal o bien, ella nos atraviesa (…).

(…) considero que mi biografía escolar influye de manera relevante en mis prácticas (…).

(…) la biografía escolar condiciona profundamente el desenvolvimiento de toda persona adulta, más aún en aquellas que continúan su formación dentro del área de la enseñanza (…).

(…) en mi práctica pude ver cosas de mi biografía escolar, que no imaginé que saldrían (…), por ejemplo, sugerirles a las chicas cómo sentarse, eso era algo que en el profesorado nos marcaban mucho, también la letra (…), siempre hablé usando un tono más que las chicas, eso lo internalicé en el secundario (…) de las actitudes que detecté, muchas pude planteármelas y reflexionar para modificarlas, lo que me cuesta es el tema de la voz (…).

(…) me cuesta mover estructuras muy arraigadas, por ejemplo, emerge espontáneamente una actitud de agrado ante una respuesta de un alumno esperada por mí, debo hacer un esfuerzo para no decirle, ¡muy bien! Son resabios de una formación conductista que no se despliega con facilidad (…) las raíces quedan y a veces quieren aflorar (…).

(…) observé que tuve ciertas actitudes producto de los modelos internalizados acríticamente (…), una vez que lo reconocí, inmediatamente procuré mejorarlo

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 120

(…), este cambio fue a partir de reconocer el problema en un primer momento y de flexibilizar luego mis planificaciones en función de que se presenten abierta (…).

A partir de estas narrativas, podemos observar lo dicho más arriba, en cuanto a que los saberes internalizados en sus experiencias como alumnos se convierten en aprendizajes fuertes porque vuelven y se hacen acto en el momento de la práctica docente. Además, al reflexionar a través de la escritura de esas narrativas, los residentes reconocen, también, lo difícil que resulta la reconstrucción de los aprendizajes que se realizan acríticamente y que, por esa misma razón, es necesario ponerlos en cuestión, revisarlos, contextualizarlos, tomar una distancia óptima de las situaciones rememoradas. Dicen en sus producciones:

(…) sin embargo, si nos quedamos con ella (los saberes que aporta la biografía escolar) y nada más, considero que caemos en el sentido común, en la banalización de lo que implica ser docente y fomentamos el pensamiento de que todo aquel que apele a su sentido común puede ser docente.

A partir de esta (la escritura de la biografía escolar), pude pensar mi formación como un trayecto, como algo que inicié mucho antes de ingresar a la Facultad de Humanidades y Artes (…), puedo decir que no son los únicos pilares que hicieron y hacen a mi formación (la carrera de Ciencias de la Educación); además, este trayecto de la formación (biografía escolar) me permitió visualizar los momentos fuertes en mi formación, las etapas de mi vida escolar con mis éxitos y con mis fracasos.

En las narrativas de la biografía escolar, los alumnos residentes se convierten en autores y reproductores al relatar la forma

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 121

de habitar el aula desde otro lugar, ya que se narran poniendo el cuerpo como docentes ante un grupo de alumnos. En tanto la narrativa de la biografía escolar es una forma de producción y, a la vez, una forma de reproducción del mundo social.

Estas producciones que realizan los residentes se retrabajan en pequeños grupos coordinados por docentes de la cátedra, en los que se analizan los relatos producidos, haciendo asociaciones, recordando algunos detalles olvidados, reconociendo un antes y un después. Es decir, que se resignifica lo que en un principio eran fragmentos desperdigados dentro de la propia historia escolar. En estos espacios, es necesario que se construya un clima de respeto por el relato del otro en el que el formador acompaña, nomina las dificultades, los miedos, las tensiones.

Cifali (2005) sostiene que hay que elaborar dispositivos de construcción del conocimiento profesional docente en los cuales los residentes puedan hablar de sus experiencias, compartirlas, observarlas *a posteriori*, hacer preguntas, comprender por qué no comprenden, vivenciar el miedo a la exposición de la propia historia. El trabajo sobre las propias narrativas biográficas en grupos desde el enfoque clínico como también, el estudio de casos, el trabajo sobre las situaciones, crean espacios de aprendizajes de la práctica profesional.

Por ello, al trabajar las biografías escolares con los alumnos de residencia de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, se logra que reconozcan el impacto que tienen las situaciones escolares y los modelos docentes internalizados durante su trayectoria escolar en la manera de pensar, mirar y resolver situaciones de su experiencia de residencia. Además, aprenden, al vivenciar la experiencia, que la escritura de la propia biografía se constituye en un dispositivo metacognitivo que permite reconocer esos impactos e interesarse por su análisis crítico.

También podemos ejemplificar el uso de la narrativa de las biografías escolares en acciones de desarrollo profesional para que los profesores puedan reconocer qué aprendizajes acríticos

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 122

los atraviesan y reflexionar sobre ellos para comprenderlos, cuestionarlos, modificarlos para mejorar sus prácticas de la enseñanza y seguir construyendo el conocimiento profesional docente.

En esta experiencia, también, se ofrecen guías para elaborar la biografía escolar, a través de las cuales se los orienta para recorrer distintas dimensiones como: historia como alumno, formación docente, vida profesional. En las narrativas elaboradas por los profesores hemos encontrado textos como:

> *Es muy raro para mí ponerme a contar lo más importante de mi existencia: la escolaridad, porque ahora me doy cuenta de que tengo 37 de mis 40 años ligados a mi educación (…).*
>
> *Convulsionada, sí, convulsionada, porque nací en 1967, año del comienzo de unas de las tantas dictaduras que tuvimos que padecer los Argentinos, pero especial porque fue la dictadura que más se ensañó con la Educación, responsable de la Noche de los Bastones Largos y de hacer trizas el presupuesto más alto que tuvo nuestra educación en toda la historia de nuestra Nación (…).*
>
> *Resumiendo: mi primaria culminó participando de todos los eventos escolares, ganando un premio a la mejor redacción por el "El Día del Ahorro" (se acuerdan?) y siendo Primer Escolta y Abanderado después. Mis mejores compañeros, todos. Mi mejor maestra, aquella que me escuchaba y me invitaba a su casa a tomar el té (…). Con el advenimiento de la democracia, también me surgieron los ideales de justicia, por lo tanto, y por mi compromiso con lo propio y ajeno, junto con una de mis mejores amigas, nos eligieron delegados de curso, cuando todavía no funcionaban los Centros de Estudiantes. Este compromiso fue marcado por mi Profesora de Historia (…).*

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 123

Hacer un análisis de mi biografia educativa, me permitió:

- Primero, poner en letras mi paso por las aulas, que no es poca cosa, lo cual me permite hacer un recorrido retrospectivo y saber por qué estoy aquí.

- Segundo, hacer posible que mis hijos conozcan parte de mi historia.

- Tercero, confirmar que en los espacios educactivos no sólo se aprende teoría, sino que se aprende compromiso, solidaridad, perseverancia, temas que se van impregnando por todos los tejidos, sin que uno se de cuenta (Guillermo).

Cuando Guillermo comparte su narrativa con el grupo de profesores y la coordinadora de la capacitación, expresa que este trabajo fue muy gratificante y revelador porque era la primera vez que lo hacía.

En los siguientes párrafos, seleccionados de la biografía escolar de Clide, que no es la primera vez que la escribe, podemos ver cómo una docente con experticia pedagógica habla de sus aprendizajes, haciendo referencia a sus experiencias escolares y a sus reflexiones sobre su propia práctica. Es que al reescribir su biografía escolar, la resignifica en un proceso de historización y rememoración espiralado.

Comienzo mi escuela primaria en una escuela del barrio en el que vivía de niña, curso hasta mediados de "primero superior". Las niñas vestíamos riguroso guardapolvo blanco, tableado y almidonado, zapatos estilo guillermina negros y medias blancas. Mis primeros recuerdos están llenos de ternura hacia mi primer maestra "la señorita Blanca" (joven, pulcrísima, perfumada, comprensiva, cariñosa, explicaba muchas veces lo que no se entendía). Teníamos un libro de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 124

lectura mimeografiado con dibujos y palabras o frases escritas por nuestra maestra (…).

Comienzo entonces a concurrir a otra escuela, bellísima escuela, patio con baldosas, aulas amplias con paredes llenas de láminas. Mi mamá decía "la mejor escuela de la ciudad, porque ahí se forman los maestros"(…).

Afortunadamente, al año siguiente cambiamos de maestra y de ahí a terminar la primaria tengo recuerdos bellísimos de todas mis maestras. Todas muy exigentes, pero nos explicaban tan bien, aprendí tantas cosas: las tablas, a dividir (acá me ayudó mucho mi papá.), a dibujar, fracciones, historia, geografía, a bordar (…). Leíamos muchísimo. Salíamos muchísimo: íbamos al río, a las plazas, a exposiciones de pinturas, de libros, fuimos de viaje a Rosario, Santa Fe, Cayastá, Buenos Aires, Córdoba, Necochea, Mar del Plata. En la escuela teníamos biblioteca, museo, laboratorio y todos los elementos para hacer educación física (…).

Continúo en la misma escuela con mi estudio secundario. Obtengo el título de Maestra Normal Provincial.

La Srta. de Lengua tuvo mucho que ver en mi elección de la docencia. Me hizo disfrutar el aprender al igual que la Srta. Blanca (…). Concurríamos doble turno. Todos nuestros profesores eran muy exigentes, nos tomaban lección en el frente, todos los días. No teníamos horas libres. Nuestros profesores faltaban rara vez, la mayoría era de Rosario. Algunos eran "profesionales" no docentes (universitarios) en botánica y zoología. Además había "Gabinete Psico-pedagógico".

Tenía libros para todas y cada una de las materias, ¡hasta de cultura musical!…

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 125

Comienzo con un interinato. Recibo apoyo constante de la Directora y de algunas compañeras. Los grupos de alumnos eran numerosísimos (entre 38 y 42 todos los años). En este reingreso, tres compañeros me marcaron, eran, son, tan creativos, distintos del común denominador, trabajaban con tanta pasión. Me enganché en ese tren. Me proveían material para leer (muchas veces no entendía y abandonaba la lectura, seguían dándome más), íbamos a cursos, a charlas. Trabajábamos con tanta dedicación y disfrute. El trabajo no terminaba en la escuela, continuábamos en nuestras casas, nos reuníamos para planificar, para preparar actos, para organizar nuestra tarea. Nadie se quejaba, todos trabajábamos con alegría, con dedicación (…).

Teniendo ya 45 años, recibo una propuesta de una de estas compañeras "con las que tomé el tren". Dijo: "Voy a estudiar Ciencias de Educación en la Facultad ¿Quién me acompaña?".

¡Qué oportunidad para cumplir mi sueño postergado por problemas de economía primero, por responsabilidades familiares después!…

Durante este último proceso de formación, hubo profesores que me deslumbraron, me desestructuraron, me fortalecieron, me brindaron tanto conocimiento, me dejaron huellas imborrables. Lograron estas profesoras conducirme en este proceso de ida y vuelta constante en la construcción-reconstrucción de esta opción elegida: la docencia.

Al analizar mi biografía escolar, mi proceso de formación, de socialización profesional y de capacitación, recupero las siguientes palabras de Rockwell: "Se construye así (…), un presente en que se reconozcan las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica" (Clide).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 126

Al reescribir la biografía escolar, los profesores construyen y reconstruyen el conocimiento de la práctica profesional.

Esta otra experiencia de escritura de la biografía escolar se desarrolla en el marco de un Seminario donde se trabaja "La formación docente como trayecto: aspectos teóricos y prácticos", como parte de las acciones de formación del equipo de investigadores del proyecto titulado "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio" (PICTO 2005), en el que participan cuarenta profesores de Institutos de Formación Docente y de la Universidad. Aquí también se da una guía similar a la experiencia anterior para que los profesores que trabajarán en el análisis de narrativas hagan la experiencia de narrar su propia biografía escolar.

Del análisis de esas narrativas de la biografía escolar, las docentes coordinadoras de ese seminario destacan las siguientes recurrencias y rupturas:

> *Los relatos de las biografías escolares se mueven entre lo social y lo individual, entre lo afectivo y lo teórico, entre el contexto macro y micro.*
>
> *El escribir la biografía escolar en la mayoría desata recuerdos, escenas, nombres de docentes, de compañeros, nombres de métodos, de libros de lectura, emociones, disgustos, prácticas de la enseñanza.*
>
> *En todas las biografías el estilo es narrativo donde se articula la reflexión con el contexto. En todas se señala, ya sea como alumnos o como profesores, las vivencias durante la Dictadura Militar del 76. Otra recurrencia es la vivencia institucional del 84: "apertura", "aires nuevos", "se leía otros autores con el advenimiento de la democracia" y el reconocimiento de que con el correr de los años las esperanzas que*

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 127

crecieron por esos años se fueron desvaneciendo y no se reemplazaron por otras.

También se señala que la familia marcó en cuanto al estudio, a los valores, a la responsabilidad. Era muy importante estudiar para alcanzar una mejor vida. Por ejemplo:

"(…) que solamente los estudios me lo podrían brindar. Sin dudas de que eran épocas en que, en nuestro país, todavía se creía en la educación como un medio de movilidad social y de crecimiento económico" .

De las vivencias del Nivel Inicial quedaron las "Manón", la merienda, los juegos, las mesitas, el perfume de la maestra, la mamá llevándolos. Muchos reflexionan diciendo que esa era la Escuela Activa, la Escuela Nueva.

En cambio, el primario y el secundario, en general lo recuerdan como tecnocrático, algunos hablan de academicismo y varios de normalismo.

De la escuela primaria recuerdan con placer los actos escolares en los que participaban y que lo disfrutaban. Hay diferentes experiencias en cuanto a si la escuela a la que asistían era de la ciudad, de un pueblo, rural, pública o religiosa.

Del secundario nombran los espacios curriculares asociados a los "buenos o malos docentes". Los docentes que dejaron huellas son tanto los "buenos docentes" como aquellos de las clases aburridas, los que a veces se dormían, los que no exigían.

Como una regularidad, podemos señalar que, en general, se esfuerzan por recordar a los "buenos maestros o profesores", los que se apasionaban al enseñar, los que exigían, los que comprendían, los que escuchaban, los que acompañaban. Aparecen así

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 128

muchas prácticas de la enseñanza puestas en acto. Dicen al respecto:

"En la primaria tuvimos una sola maestra hasta 3º grado y luego, de 4º a 6º, otra. Eran muy especiales, explicaban tantas veces hasta que aprendíamos. Cada grado tenía 30 alumnos o más. Siempre había mucho material concreto para cada materia. El laboratorio y la mapoteca nos maravillaban.

Nunca me olvidé del volumen del cono, pues comprobamos tantas veces que el contenido del cono cabe 3 veces en el cilindro. Lo hacíamos con maíz, arroz, arena, aserrín, tierra. Las situaciones problemáticas no eran después dificultosas. Nos hacían gustar todas las materias.

Lo mismo los sinónimos y antónimos con el uso del diccionario y los errores de ortografía con la autocorrección.

No puedo olvidar la enseñanza de los tipos de redacciones: descripción, narración, diálogos, cartas, obras de teatro. Las docentes usaban el pizarrón con redacciones en conjunto para que aprendiéramos los tiempos verbales y los signos de puntuación en los trabajos. Todos sabíamos redactar.

Las horas de clases eran todas importantes: la hora de lectura corriente e interpretativa permitía introducirnos en lugares y personajes desconocidos. Eran dulcemente exigentes y nos respetaban. Siempre querían que hiciéramos volar nuestra imaginación.

No gritaban ni levantaban la voz cuando daban clases en los salones ni en el patio. Teníamos compañeros con dificultades, pero eran atendidos muy bien. Me encantaba mirar las carpetas de ejercitaciones. ¡Qué letra! ¡Qué colores empleaban! Siempre le pedía a la Señorita Luisa el color rojo, pues no era el mismo

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 129

que tenía en mi caja de lata de 24 Faber. Tenían sus portafolios muy ordenados con recursos y actividades por si terminábamos antes. No faltaban nunca".

"Las clases que sí recuerdo con mucho agrado y creo que han influenciado positivamente en mi desempeño docente fueron las clases de música. Íbamos a un salón de usos múltiples, donde a veces, también, hacíamos gimnasia o saludábamos a la bandera cuando llovía y no podíamos hacerlo afuera. El salón tenía un piano vertical y, en ese momento, me parecía enorme. Hago esta aclaración porque he vuelto a visitarlo años después y no es tan amplio como creía. Allí cantábamos y bailábamos acompañados por el piano tocado por la seño Nilda que era una persona muy agradable, dulce, a la cual yo llamaba Linda (me recuerda mi mamá). Ella, a pesar de no ser joven, sí se sentaba en ronda en el piso junto a nosotros a compartir las actividades. Podría asegurar que fue una de mis docentes célebres (…)".

La elección de ser maestro o profesor pareciera que para algunos estuvo determinada, guiada por la mamá o por el papá o por la prima o por Marta, Mabel, Olga (…), aquellas maestras y profesoras o profesores que les hicieron gustar ser docentes. Otros, porque el Instituto era lo que quedaba más cerca o no recuerdan cómo llegaron allí; pero hoy no importa eso, en general muestran un fuerte compromiso con la docencia.

Al rememorar los inicios del trabajo, las primeras inserciones en las instituciones escolares como profesores, ese momento de la socialización profesional, cuando eran novatos, aparecieron en los relatos los "otros significantes", aquel docente que se apasionaba, aquel que exigía, aquel que ayuda, guiaba.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 130

Explicitan que hacían muchos esfuerzos para parecerse a los "buenos docentes" y que tenían muy presente no ser como aquellos profesores aburridos, o los que repetían siempre lo mismo, o los que no sabían, o los que sólo dictaban de hojas amarillas. Muchos se iniciaron en la escuela que cursaron el primario o el secundario. Dicen que esto los hacía sentir bien porque la institución los aceptaba, los apoyaba, los acompañaba.

En esos momentos de inicio en la docencia, en general, los que ayudaron fueron los compañeros, la maestra del otro grado, "mi maestra de 4º grado", el profesor de filosofía.

En estos primeros procesos de socialización profesional, se reconoce que hay que seguir aprendiendo y en esos momentos, muchos reconocen que comienza la formación permanente. Por eso, para la mayoría, la Universidad adviene como una prolongación del cursado en el Instituto, reconociéndola como un ámbito de aprendizaje muy importante, donde se conoce a otros autores, donde se profundiza el conocimiento de teorías.

Los que llegaron a la postitulación por las exigencias de la implementación de la Ley Federal de Educación destacan que este nuevo espacio les aportó nuevos conocimientos. Reconocen que ese cursado fue por necesidad, pero a la par se constituyó en una muy buena oportunidad para seguir aprendiendo.

En todas las biografías, aparecen expresiones como "búsqueda", "lecturas", "deseos de aprender".

"Deciden", "eligen" trabajar en la formación docente porque allí encuentran buenas experiencias, se sienten bien, hay aprendizajes, ganas, empuje. Destacan los espacios de Taller como lugar donde circula el pensamiento crítico, la reflexión. Sólo para algunos la institución se vuelve dolorosa. Por ejemplo, dice una docente:

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 131

"Hoy llevo estos años de profesión, a veces queriéndome jubilar pronto, cuando choco con realidades de las que reniego, a veces con más ganas y empuje para seguir luchando por la tarea que elegí a los dieciocho años y que llevo adelante con responsabilidad, interés y compromiso para con esta gran tarea de: ser docente".

En todos los relatos aparecen reflexiones como:

"En general, lo que más ha marcado mi biografía escolar, es saber que la acción pedagógica también es una acción política, en ese sentido, mi cuestionamiento en forma constante radica en tener claro hasta dónde lo que enseño es una imposición y si permito a los 'otros' el lugar que les corresponde en el proceso democrático de construir conocimiento" .

Al recorrer estas distintas experiencias de escritura de la biografía escolar, podemos afirmar que el período vivido en la escuela por los futuros docentes y por profesores en ejercicio constituye una fase formativa clave, y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional y mejorarla. En tanto no es el simple recuerdo de un maestro o profesor, de un libro o de una situación determinada, sino que es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución escolar a la que regresan o de la que nunca se han ido, es aquello que se vive y se experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados. Es lo aprendido implícitamente en la prolongada estadía que pasamos por las instituciones escolares; al narrarlo, al escribirlo podemos hacer explícito lo aprendido y reflexionar sobre lo que aprendimos, cómo lo aprendimos, cuánto aprendimos, por qué tenemos que seguir aprendiendo acerca de la práctica profesional docente.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 132

La narrativa y los diarios de clase

> *(…) dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (Arendt: 2005: 18).*

El diario de clase es un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza. La importancia del diario de clase se profundiza cuando las narrativas en él presentes se comparten con otros, cuando su análisis se lleva a cabo de modo colegiado.

Es así que se presenta como un instrumento que permite realizar un registro rico en datos e imágenes a partir de la observación. En él se incluyen no solamente los acontecimientos y procesos acaecidos en el aula, sino que también es posible interpretar la dinámica de la clase, las teorías que subyacen y los procesos de articulación pensamiento-acción. Son cuadernos o libretas donde un sujeto que puede ser un profesor, un alumno o un tercero, realiza anotaciones en función de su interés, en un lenguaje cotidiano o técnico, según las circunstancias, pero por sobre todo con una organización abierta a estilos y a recursos empleados en la toma de notas.

Las siguientes ejemplificaciones están tomadas del informe de la investigación “El diario de clases como instrumento de construcción del conocimiento profesional. El caso de la residencia docente”, presentado por la Cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 133

Humanidades y Artes, UNR, en el marco del Programa de Incentivo Nacional. Así registran los residentes en los diarios de clase:

> *(…) Introduje algunos ejemplos de la realidad. Traté en lo posible, de que ellas hagan conexiones con sus conocimientos previos sobre el tema.*
>
> *Me parece que les interesó (por las caras).*
>
> *Estas dos clases fueron teóricas y primordialmente expositivas, por lo que me sentí muy exigida (por mí misma) en relación a cómo exponer los temas y no equivocarme en conceptos y/o relaciones.*
>
> *Yo estuve bastante relajada. Aunque creo que hablo mucho.*

Los diarios de clase pueden ser, a la vez, un recurso de aprendizaje del conocimiento profesional docente y un instrumento de investigación para mejorar las prácticas profesionales, encuadrado dentro de los documentos biográficos. No es suficiente considerar los aspectos observables del mundo físico y del comportamiento humano, sino que es necesario identificar, reconocer e interpretar los acontecimientos y las interacciones que singularizan la vida en las aulas. En ese sentido, el diario de clase se convierte en un dispositivo para la construcción del conocimiento profesional docente, en cuanto partimos de la convicción de que la narrativa desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento, en la descripción, organización y reflexión de la práctica. Como antes expresamos, la escritura tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones. El aprendizaje de la práctica profesional docente supone aprender a mirar las narrativas registradas en los diarios de clase desde la articulación teoría-práctica y confrontarlas con las acciones puestas en acto, lo que a su vez implica la puesta en juego del pensamiento complejo, proceso propio del profesional docente

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 134

experto. Al hablar de expertez, nos referimos a que en ese proceso de confrontación colectiva los docentes aprendemos a reflexionar sobre situaciones concretas contextuadas.

Desde esta perspectiva, consideramos que los registros que realizan los residentes durante el proceso de formación o los profesores en ejercicio de la docencia, tanto cuando observan clases como cuando realizan registros posteriores a sus propias clases, constituyen un instrumento clave para comprender los propios procesos de construcción del conocimiento profesional; en tanto son los residentes o los profesores en ejercicio los que, a través del análisis de los registros diferidos o de los momentos de la observación, logran captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, se intercambian y se negocian en la vida compleja y fluida de la clase. Entendemos la reflexión como una reconstrucción crítica que no sólo es individual, sino que también se da en los espacios de interpretación colectiva, potenciándose al producirse la interrelación con otros, la discusión, los intercambios cooperativos. Sabemos que al crear ámbitos de análisis entre los residentes o profesores en ejercicio se constituyen en espacios de fuerte construcción de conocimiento profesional. Pero también sabemos, por haberlos vivido, que estos procesos de reflexión colectiva impactan tanto en los residentes como en los profesores en ejercicio, por el compromiso que significa hacer público lo privado. Porque, además, lo que se registró son procesos, acontecimientos significativos para el autor del diario que se analiza. De esta manera, la realidad escolar es entendida en función de los significados que le dan los propios sujetos, y este proceso reflexivo influye sobre la acción porque esas narrativas analizadas e interpretadas impactan en las futuras planificaciones, proyectos y actuaciones. Así, el diario de clase pasa a ser un dispositivo analizador de las prácticas a partir del cual es posible desocultar, desentramar significados, explorar, indagar, develar para comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional docente y mejorar la práctica profesional docente.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 135

Se trata entonces, de un proceso en el que tanto los residentes como los profesores en ejercicio van realizando comprensiones e interpretaciones de sus propias prácticas en un trabajo espiralado con rectificaciones y ratificaciones.

Por lo tanto, sentarse a escribir un diario de clase habla de hacer de la práctica escolar una actividad escribible, en tanto que no sólo se narra, sino que se es narrado por las prácticas escolares, y los modos en que se narra la práctica hablan de la forma en que es ocupado ese lugar cargado de subjetividad. Si el modo de escribir traduce la implicación con la tarea, es decir, si se narra acerca de la preocupación por la participación de los alumnos, de los esfuerzos que se realizan por entender las diferentes situaciones que se presentan, de lo que se siente, de lo que le sucedió, de las dudas o las consecuencias que han tenido las acciones puestas en acto, esa narrativa en el diario de clase está hablando de habitar ese lugar que se ocupa, de armar ese espacio que es el aula (Dussel y Caruso, 1999).

Al respecto los residentes expresan:

(…) (No me siento cómoda mirando que hacen en los grupos). (…) me siento más segura. (…) me pongo nerviosa (…).

Me atrevo a hacer algunas sugerencias en relación con dónde poner el énfasis en el trabajo (…)

Me acerco a la profesora y le comento lo que hice en el sentido de aportar al trabajo grupal, aclarándole cual era mi postura como observadora participante (por si le molestaba mi intervención).

Me paro y me animo a recorrer algunos grupos (…)

(…) (Empecé a meterme un poco más).

Acoto datos acerca de… Me pregunta la profesora sobre…

Comenté con la profesora que me resultó un poco teórica (la clase) a lo que me respondió que sí pero era el tema.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 136

En estos modos de registrar la práctica escolar, en tanto que la característica fundamental de un texto narrativo es que se refiere a las acciones de las personas o a sucesos que son interesantes, la narrativa no se queda en el recuento enunciativo de experiencias pasadas, sino que contribuye a situarse en la profesión, reforzando la propia identidad y ayudando a repensar el lugar que se ocupa en la institución educativa. "El lenguaje es un medio de coordinación de la acción arriesgado y costoso, pues el significado de cada acto de habla no puede desengancharse del complejo horizonte de sentido del mundo de la vida" (Vasilachis, 1998: 82).

Es por esto que decimos que desde la narrativa podemos reconstruir las acciones puestas en acto en el salón de clase, ya que el conjunto de relatos sobre alumnos, recuerdos, imágenes, esperanzas e incertidumbres compone la historia de la vida profesional y representa la construcción que hacemos del conocimiento de la práctica, colocándonos en el presente en relación con el pasado y con el futuro.

En síntesis, consideramos que los diarios de clase constituyen un instrumento clave para comprender los procesos de construcción del conocimiento profesional, porque la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, como sostiene Vigotsky, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas, y comienza a tener lugar en el acto de la escritura. El lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y la experiencia en cuanto que pensamientos y acciones (pensar, sentir, actuar) están mediados semiótica y lingüísticamente. Por ello, decimos que los estilos, cómo se registra en los diarios de clase marcan diferencias en los modos de ocupar los lugares, en la implicación en la tarea, en la reflexión sobre la propia práctica. Por lo tanto, la narrativa que sólo se queda en el recuento enunciativo de experiencias pasadas, más allá de que toda

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 137

escritura tiene implicancias cognitivas, no contribuye a repensar el lugar que se ocupa en la profesión y en la organización social de la enseñanza, no favorece el análisis reflexivo de la construcción del conocimiento profesional y, posiblemente, refuerce las creencias acerca de los modelos de la práctica docente internalizados acríticamente en las diferentes trayectorias escolares que componen su biografía escolar.

Dicen los residentes:

> *En la clase de hoy se debía cerrar la…*
>
> *En el día de la fecha sólo asistieron a clase 5 alumnas,…*
>
> *Posteriormente se les dio la actividad planificada en la que debían…*
>
> *En el día de hoy se abordaron nuevamente los aspectos y diferencias fundamentales de cada enfoque.*
>
> *Luego de esta reflexión, se realiza a modo de cierre del tema una comparación de…*
>
> *La exposición dialogada se acompañó con láminas en rotafolio.*

Una escritura no implicada en el registro del diario de clase no contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula —sentimientos, preocupaciones, afectos, frustraciones, clima de la clase, lo que se ha hecho, actitudes de los alumnos, acciones propuestas, estrategias empleadas, aspectos a modificar, participación, relaciones sociales, grado de implicancia en tareas y aprendizaje, intenciones, entre otras cuestiones—. Por todo ello es que decimos que, según los modos de escritura, los diarios de clase pueden convertirse o no en un instrumento para la reflexión, el análisis y la autoevaluación.

Desde esta perspectiva es que sostenemos que, tanto en la formación docente inicial como en el desarrollo profesional, es conveniente incluir instrumentos como el diario de clase y el trabajo sistemático de éstos para facilitar el desarrollo de la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 138

autonomía y la participación, para formar profesionales investigadores, reflexivos, críticos, superando el papel de simple reproductor. Es decir, ofrecer ayudas pedagógicas que favorezcan un verdadero proceso de formación y profesionalización a partir de hacer del ejercicio de la enseñanza un instrumento para el propio desarrollo profesional y personal (Informe Investigación Cátedra de Residencia Docente, 2004).

La narrativa y las prácticas de la enseñanza

Como sostiene Witherell (en McEwan y Egan, 1998: 73), la narrativa como práctica de la enseñanza sirve como una lente interpretativa para reflejar la naturaleza relatada de las vidas humanas, para comprender las complejidades morales de la condición humana y para remitir a los estudiantes a ampliar sus fronteras como comunidades interpretativas. El autor continúa diciendo que un buen relato cautiva y amplía la imaginación moral, ilumina posibilidades para el pensamiento, el sentimiento y la acción del hombre y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias.

Las prácticas de la enseñanza puestas en acto en el salón de clase accionan representaciones, conocimientos, afectos, diálogos, esfuerzos, colaboraciones, diferencias, desafíos, entornos, medios físicos, porque es en la actividad donde se reorganiza el funcionamiento mental. La puesta en acto de las prácticas de la enseñanza en el aula supone pensar al docente en acción, donde cobra vida la interacción porque implica la participación del otro, interactuando a la vez con lo material, por el uso de "artefactos". Litwin (2000) explica que "artefactos" pueden ser creaciones concretas o ideales, pero que sólo existen cuando se incorporan al mundo material.

Las prácticas de la enseñanza que los docentes deciden poner en acto responden a la intencionalidad de motivar cambios, aprendizajes, nuevos conocimientos. Tienen la intencionalidad

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 139

de provocar "modificaciones en los modos de relación cognitiva, afectiva, social, instrumental, etc., con la cultura, las formas de organización del conocimiento, las instituciones, los otros y consigo mismo" (Souto, 1999: 94). Las prácticas de la enseñanza en el salón de clase son acciones que los docentes deciden deliberada e intencionalmente, son movidas o jugadas que articulan formas básicas de enseñar. Por ello, construir "buenas jugadas" (Sanjurjo, 2003) permite trabajar la diversidad, la singularidad, la imprevisibilidad y la rigurosidad que requiere la enseñanza.

En este sentido es que decimos que la narrativa puesta en acto por el profesor es una de las formas básica de la enseñanza que actúa como mediadora entre el contenido y el estudiante. La práctica narrativa se explicita a través de relatos que permiten conocer no sólo los hechos particulares, sino también el sentido que el profesor le otorga a lo que relata.

En síntesis, la narrativa como práctica de la enseñanza tiene el atractivo del interés y de la identificación, como en el caso que describimos a continuación, en que la profesora utiliza la narrativa en un curso de ingreso a una carrera universitaria para que las estudiantes y los estudiantes reconozcan el propio proceso de aprendizaje. Para ello, presenta el siguiente relato:

> *Silvina, una niña de 6 años dice: "Me voy a aprender a nadar". Su hermana menor de 3 años interviene: "¿Vas a nadar?". A lo que Silvina contesta: "No, voy a aprender a nadar". Su hermana menor continúa diciendo: "Yo también voy a jugar a la pileta". Silvina un tanto enojada responde: "No es lo mismo. Yo voy a aprender a nadar". Su hermana no se conforma y pregunta: "¿Qué es aprender?". Entonces, Silvina le explica: "Aprender es como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar en bicicleta. Entonces, papá me dio una bici más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tenés que sostener andando".*

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 140

La hermana interrumpe: "A mí me da miedo andar sin rueditas".

Silvina continúa: "Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo 'así se anda en bici'. No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici, muchos días, y de repente, sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije: ¡Ah!, ¡Aprendí!".

Su hermana, que escuchaba con mucha atención e interés, expresó: "¡Ah! Aprender es casi tan lindo como jugar".

Silvina, mirando la alegría que sentía en el cuerpo de su hermana, agrega: "Sabés, papá no hizo como en la escuela. No me dijo: 'Hoy es el día de aprender a andar en bicicleta. Primera clase: andar derecho. Segunda clase: andar rápido. Tercera clase: doblar'. No tenía un boletín donde anotar: muy bien, excelente, regular, porque si hubiera sido así, no sé, algo en mis pulmones, en el estómago, en el corazón, no me hubiese dejado aprender" (Fernández, s/f, en Revista E.PSI.B.A.: 74).

Acordamos que las prácticas narrativas en el salón de clase despliegan aspectos afectivos, subjetivos, cognoscitivos y argumentativos. Además, transmiten experiencias de autorías que posibilitan devolverles a las estudiantes y a los estudiantes la importancia que tienen cada una de las formas de aprender y la historia de la construcción de sus conocimientos. Requejo expresa "la narración no es sólo una estrategia lingüístico-discursiva, sino una necesidad subjetiva, humana. Una de las estrategias culturales de protagonismo e incluso de experimentación activa del relato exterior de la propia vida" (Requejo, 2004: 89). Este grupo de estudiantes del curso de ingreso a una carrera universitaria, luego de la escucha atenta de dicha narración, relató

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 141

sus propias experiencias de aprendizajes. De esta manera, las narrativas auto-referenciales que escribieron les permitieron reforzar aspectos de su propia subjetividad y de su historia de aprendientes.

La narrativa y la evaluación

> *(…) al representar los acontecimientos a través de narrativas los maestros logran poner cierto orden en el caos y proyectan un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones* (McEwan y Egan, 1998: 61).

¿Por qué la narrativa puede ser pensada como proceso evaluativo? Porque en la construcción de una narrativa siempre hay un sujeto que interpreta situado, que al comprometerse en la interpretación se coloca en el lugar de autor de un determinado saber pedagógico, sabiendo que las narrativas no son imágenes fotográficas, sino que proyectan un saber pedagógico acerca de sus prácticas.

Las narrativas evaluativas nos permiten comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, nos ayudan a comunicar diferentes ideas a los demás, nos permiten reconocer nuevos sentidos al relatar lo sucedido desde la verosimilitud de los acontecimientos, convirtiéndolo así en un valioso instrumento transformador. Para reflejar lo que decimos, transcribimos párrafos de la narrativa que utilizó el equipo directivo de una escuela primaria del sur de la provincia de Santa Fe como disparador en la reunión plenaria de cierre del año lectivo para que los docentes evaluaran el propio desempeño. Este relato cuenta sobre la vida docente, habla de lo realizado, de los sentimientos, de lo que les sucedió, de las consecuencias que tuvieron las acciones, y tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 142

pedagógicas en esa escuela para resignificar las prácticas cotidianas en esa institución.

La enseñanza es un trabajo que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, las emociones, los estados de ánimo, en suma, el yo y la vida de cada uno de nosotros están íntimamente unido al trabajo de enseñar. Dar, comprender y articular las voces de los docentes implica una opción política que forma parte de nuestra política institucional.

La narrativización de la experiencia es el modo como nosotras y nosotros, los docentes, integramos la teoría y la práctica de la enseñanza. Contar lo que uno hace, contarse a sí mismo los relatos de la experiencia es una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para repensar la propia práctica.

Decidimos adoptar este estilo para romper nosotras también con la rutina, con los instituidos que tanto nos preocupa.

Se relata qué se hizo, el para qué, a la par que se plantean preguntas y se conceptualiza (…).

Armamos un vasto cronograma de reuniones: con padres (para mantenerlos informados e integrados a nuestros proyectos y tratar de transmitir qué importante es la educación), con los no docentes (para incentivarlos en su labor cotidiana, pero también para hablar de lo pedagógico, pues no es lo mismo ser portero de la municipalidad que el portero de una escuela, no es lo mismo ofrecer un plato de comida que tirar un plato de comida), con los docentes en plenarios, por grupos e individualmente (para poder conocer preocupaciones, dudas y brindar sugerencias) (…).

Tratamos de promover la inclusión de diversos grados en proyectos, sólo lo logramos en el turno tarde con 3º y 4º, pero por los cambios a mitad de año

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 143

el proyecto tambaleó, quizás no hicimos todo lo necesario para acompañar. Es muy interesante pensar que cuando ponemos en acto un proyecto, éste es institucional, es de todos y por tanto necesita el compromiso de todas las partes aunque lo lleven adelante determinados docentes, y vuelven las preguntas, ¿todos participamos?, ¿desde todas las áreas?, ¿podemos romper las estructuras?, ¿podemos salir de lo rutinario?, ¿qué me produce romper con las estructuras? Nos fluyen algunas palabras: miedos, inseguridades, inquietudes. Entonces podríamos pensar la práctica educativa como un desafío permanente y más aún en estos tiempos y contextos, y tal vez nos volvemos más vulnerables y esto nos paraliza y es ahí donde debemos darle el verdadero sentido a nuestra práctica. Por eso nos seguimos preguntando ¿con qué contamos?, ¿con cuáles no? Creemos que es bueno que el eco de estas preguntas quede resonando en nosotros. Entonces, hallaremos una respuesta, varias respuestas, tal vez nuevos interrogantes que nos permitan posicionarnos para el próximo año.

Tratamos de diversas formas que se reconozca la riqueza de nuestra biblioteca, que los libros circulen, se abran, se lean. Pero cuánto cuesta incorporarla a la tarea diaria. Estamos convencidas de que se puede, porque algunas docentes lo hicieron. Nos damos cuenta lo difícil que es incorporar al trabajo diario otras tareas, por ejemplo, los proyectos que se incorporan haciendo aportes materiales a la escuela. Pudimos leer que se viven como más trabajo. Entonces, nos preguntamos ¿por qué es considerado un trabajo diferente?, si las propuestas responden a los objetivos que se persiguen: que las niñas y los niños aprendan a leer, a escribir, a operar con los números, a conocer el mundo. Será porque rompen la rutina, lo aprendido;

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 144

será porque hacer otra cosa significa que tenemos que detenernos a pensar, a buscar, a estudiar, a dedicarle tiempo. Será por esto que, aunque este año rectificamos la forma de elección de los ejes de trabajo, siguen quedando afuera de la tarea diaria.

Pero somos obstinadas y pretendemos que en cada reunión circule la palabra, que algunos docentes se corran de la posición de sometimiento, de resignación, desinterés, aplastamiento o agresión. Tratamos de reconstruir el lugar de la palabra, de la palabra llena de significados, cargada de sentido. Entonces vemos, que las intervenciones son diferentes, en las reuniones plenarias hay muchos silencios, en las parciales, menos silencios, pudimos escuchar otras cosas (…).

Hay satisfacciones, pero también tristezas, dolores. Duilio nos afectó a todas y a todos, seguramente que de formas diferentes. Hoy nos preguntamos qué hicimos para que se desatara tanta violencia, ¿podríamos haber intervenido desde otro lugar? Quizás cuando podamos alejarnos de la bronca, del dolor haremos otras lecturas (…).

Cuánto que trabajaron, muchas de ustedes fueron, vinieron, rehicieron, armaron la feria de textos, una verdadera muestra del trabajo áulico, cuánto esfuerzo. Pero, ¿qué sucedió?, ¿la supimos mostrar?, ¿los convidamos a los padres con la muestra?, ¿toda la responsabilidad es de los padres?, ¿nada les interesa? O tendremos que mirarnos nosotros, que preguntarnos por los porqué (…).

Nosotras siempre nos preguntamos los porqué, los discutimos, claro, nos lleva más tiempo, más búsquedas. ¿Por qué lo hacemos? Porque no sólo estamos comprometidas con todo el trabajo, sino que nos implicamos, pues no pensamos las situaciones como mera exterioridad en las que "debemos" actuar, sino como

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 145

una posibilidad de intervención. Pensamos todo en función de la institución educativa, no en grupo de amigos. ¿Por qué no? Porque entre los amigos las relaciones son familiares, las relaciones de autoridad son las del padre al hijo, son relaciones de la vida privada. No fuimos a aprender a ser madres o padres, a ser tía o tío, a ser hija o hijo, a ser esposa o esposo. En cambio, en la escuela, institución del ámbito de lo público, las relaciones son políticas, porque estudiamos y seguimos estudiando para ser maestras o maestros, porque nuestras intervenciones, las de ustedes, las de cada uno de nosotras y nosotros son decididas consciente y deliberadamente (…).

Consideramos que esta narrativa convida a la reflexión, a pensar sobre lo realizado, articulando conocimientos y sentimientos, porque los docentes que participaron de esa reunión pudieron involucrarse en sus propias prácticas, pudieron escribir narrativas en las que aparecieron los conflictos, los dolores y también, los logros. Pudieron reconocer cómo el conocimiento recorre nuestro cuerpo y el de los alumnos.

Para escribir narrativas evaluativas es necesario que los docentes aprendamos a mirar y comprender las prácticas pedagógicamente, en una relación permanente de articulación entre teoría y práctica. Las narrativas evaluativas sirven, además, para incluir a los otros, porque convidan al trabajo colaborativo. Entonces, en este proceso de construcción del conocimiento profesional docente, es posible que reconozcamos qué sabemos, cómo lo aprendimos, qué tenemos que seguir aprendiendo, qué tenemos que modificar. Dice Witherell (McEwan y Egan, 1998) que en este proceso puede suceder que nos descubramos más sabios, más receptivos, más comprensivos, más nutridos. Y hasta, a veces, es posible que estos ámbitos institucionales tan dolorosos se conviertan en lugares habitables y confortables que favorecen la construcción del conocimiento de la práctica profesional.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 146

La narrativa en la educación

Estamos convencidas de que la narrativa desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento, en la descripción, organización y reflexión de la propia práctica, ya que el lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente. Además, la narrativa escrita tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones, constituyendo la escritura de narrativas un instrumento clave para comprender los procesos de construcción del conocimiento profesional y mejorar la práctica profesional docente. Como dice Larrosa (2000), debemos recorrer las ruinas de nuestra biblioteca para intentar recoger ahí las palabras que nos historicen. "Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir, 1992). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos" (McEwan y Egan, 1998: 60).

Por ello, creemos que puede resultar interesante historizar la propia historia del conocimiento profesional docente a través de la escritura de narrativas, sabiendo que nuestra historia está construida de fragmentos descosidos de las historias recibidas y que, a la par, se niegan, se desconfía de ellas y que, también, se transforman para que puedan ser aprehendidas para poder habitarlas y así, formen parte, también, del conocimiento profesional docente. Como sostiene Ricoeur (Cifali, 2005), la escritura de narrativas es reveladora porque saca a la luz rasgos ocultos que ya existen en nuestra experiencia, y transformadora, porque al revelarlos resulta otra cosa.

Apostamos al uso de la narrativa en la educación como dispositivo para promover el mejoramiento de las prácticas de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 147

enseñanza y de aprendizaje a través de comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, en tanto el narrar puede convertirse en un espacio teórico de la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. (2005) "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XIII, Nº 23.

ARENDT, H. (2005) *¿Qué es la Política?* Paidós. Buenos Aires.

ARENDT, H. (2005b) *De la Historia a la Acción*. Paidós, Buenos Aires.

ARENDT, H. (2008) *La Condición Humana*. Paidós. Buenos Aires.

BAJTÍN, M. (1989) *El Problema de los Géneros Discursivos*. Siglo XXI. México.

BOLÍVAR, A.; J. DOMINGO y M. FERNÁNDEZ (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla. Madrid.

CIFALI, M. (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura". En: PAQUAY, L.; M. ALTET; E. CHARLIER y P. PERRENOUD (coords.) *La formación profesional. Estrategias y competencias*. Traducción de Consol Vilà. Fondo de Cultura Económica. México.

DIKER, G. y F. TERIGI (1997*) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

DUSSEL, I. y M. CARUSO (1999) *La invención del aula.* Santillana. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, A. (s/f) "Aprender es casi tan lindo como jugar". En: Revista *E.PSI.B.A.* Nº 2, pp. 74 a 81.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 148

GONZALEZ SAMMAMED, M. (1995) *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU. Barcelona.

HALLIDAY, M. A. K. (2001) "El lenguaje y el hombre Social (Parte I)". En: *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

JACKSON, P. (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

LARROSA, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía Profana*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

LITWIN, E. (2000) *Las configuraciones didácticas*. Paidós. Buenos Aires.

MAINGUENEAU, D. (1980) *Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso. Problemas y Perspectivas.* Hachette. Buenos Aires.

MCEWAN, H. y K. EGAN (comps.) (1998) *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Amorrortu. Buenos Aires.

ORLANDI, E. (1992) "Lenguaje y Método: Una Cuestión del Análisis del discurso". En: *Discurso. Cuadernos de Teoría y Análisis*, Enero-Abril. Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.

REQUEJO, M. I. (2004) *Lingüística social y autorías de la palabra y del pensamiento. Temas de debates en psicología social y educación.* Cinco. Buenos Aires.

RICOEUR, P. (2006) *El Conflicto de las Interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.

SANJURJO, L. y X. RODRÍGUEZ (2003) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens. Rosario.

SOUTO, M. (1999) *Grupos y Dispositivos de Formación.* Facultad de Filosofía y Letras. UBA y Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 149

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1998) *Discurso Político y Prensa Escrita*. Editorial Gedisa. Barcelona.

VYGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Barcelona.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 150

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 151

Capítulo V

Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas

Ana Elena España

La enseñanza de una práctica, específicamente de la práctica de la enseñanza en el marco de la formación docente, nos ha llevado a pensar acerca de qué dispositivos podrían ponerse en acción para esta compleja tarea, en función de nuestro posicionamiento teórico y metodológico.

Ha sido fundamental en nuestro recorrido la impronta de tarea colectiva, el diálogo con "otros" que tienen el mismo interés en la enseñanza desde variadas trayectorias: colegas que enseñan en diferentes niveles, colegas con formaciones académicas diversas, estudiantes de carreras de formación docente. Cada uno puede aportar y enriquecer en el encuentro desde la reflexión socializada en este camino de enseñar una práctica.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 152

Recuerdo que, en uno de los primeros encuentros de la red de profesores del trayecto de la práctica, allá por el año 2005, nos propusimos un ejercicio en el cual desplegamos interrogantes a la hora de pensar en las prácticas de la enseñanza. La lista fue tan larga como interesante, los organizamos por temáticas, y finalmente obtuvimos un documento al que denominamos "las treinta preguntas".

Retomamos algunas de ellas:

En la formación docente, ¿qué se espera de la formación práctica? ¿Se prepara a los docentes para entender las prácticas desde referentes teóricos?

Pensar las prácticas reflexivamente, ¿tiene un impacto real en la formación?

Creemos que enseñar y aprender a reflexionar sobre la práctica es una tarea muy compleja, pero ineludible en el trayecto de la formación docente. A su vez, hubo preguntas más orientadas a cómo hacerlo:

¿Cómo hacer para que las teorías impacten en las prácticas?

¿Qué tipo de dispositivos permiten compartir y construir conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza?

¿Qué dispositivos favorecen la articulación entre saberes teóricos y prácticos de modo que la formación sea a la vez teórica y práctica?

¿Cómo avanzar teórica y metodológicamente en la construcción de estos dispositivos?

Entendemos por "dispositivo", tal como se explicita en el primer capítulo, a ciertos mecanismos pensados y utilizados para recrear y analizar situaciones contextualizadamente, favoreciendo la comprensión y el planteo de alternativas de acción. Sus posibilidades adaptativas hacen que no sean estrictamente ni un método ni una técnica. Entre los variados dispositivos que pueden ponerse en acción como espacios de recreación de las prácticas de la enseñanza, como espacios de articulación reflexiva entre la teoría y la práctica, están los ateneos didácticos.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 153

Este capítulo trata específicamente acerca de los mismos. A partir de mi participación en el Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles, impulsado por el Instituto Nacional de Formación Docente, comencé a interesarme en este dispositivo. Este programa es coordinado por Beatriz Alen y en ese marco se han realizado, durante el año 2008, acciones de divulgación y reflexión acerca del trabajo en ateneo. En cierta manera, estos encuentros también oficiaron a modo de invitación para poner en movimiento esta forma de dispositivo.

El concepto de "ateneo", remite a asociaciones culturales, a reuniones en las que se contrastan y se promueven ideas, constituyendo un ámbito en el cual se desarrollan discusiones grupales acerca de diversas cuestiones; en un comienzo predominaban las temáticas científicas, literarias o artísticas. También se denomina así al edificio o local en el cual se desarrollan dichos encuentros.

Es una práctica bastante usual entre los profesionales de la salud: odontólogos, psicólogos y, sobre todo, médicos. En el caso concreto de los ateneos médicos, se presentan situaciones y, desde una estructura prefigurada, se organizan y se valoran los aportes colectivos de colegas y especialistas. Los resultados de estos encuentros son sistematizados y publicados y enriquecen la casuística de las especialidades. Cada uno de los participantes se lleva los aportes del grupo, las discusiones, los diversos puntos de vista y los acuerdos que se han desarrollado en cada encuentro. Las presentaciones de casos concretos permiten, en cierta manera, propiciar el análisis y la reflexión de un grupo que comparte una tarea.

Al pensar la práctica de enseñar, en el marco de otras prácticas profesionales, nos parece interesante tomar prestadas y adaptar estrategias que impulsan el beneficio y la mejora de otras tareas profesionales. Sabemos de la complejidad del conocimiento profesional que se requiere para el desempeño práctico, para tomar decisiones fundamentadas en situaciones singulares, contextualizadas e imprevisibles. Dado que ciertos parámetros de la formación profesional son comunes a variados

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 154

desempeños, la mirada hacia otras profesiones nos permite abrir el espectro de alternativas con la salvedad de adaptarlas a las especificidades de la práctica docente.

"El ateneo es una estrategia de desarrollo profesional que redunda en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante" (Alen, 2008). Esta definición amplia podría ser tomada para diferentes profesionales, pero la mención de la "práctica", en nuestro caso, hace referencia a la práctica de enseñar, razón por la cual utilizaremos la denominación de "ateneos didácticos".

El hecho de que los ateneos han sido pensados como dispositivos a través de los cuales los profesionales socializan y revisan sus prácticas y casos concretos a la luz de los aportes teóricos permite visualizarlos como valiosos para la formación en la práctica docente, tanto inicial como continua.

Es un espacio de encuentro en el cual se intercambian saberes en relación con las prácticas de enseñanza desde un abordaje reflexivo; se trata de un contexto grupal de aprendizaje en el que se debaten alternativas de resolución a problemas específicos y situaciones singulares.

Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentando lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica.

Si usamos la analogía con los ateneos médicos, odontológicos o psicológicos, sería una especie de consultorio sobre la práctica de enseñar. Como todo consulta que parte de una situación o caso concreto, se abre el debate entre especialistas y se acuerdan estrategias de acción (Sardi, 2008).

Consideramos fundamental la inclusión de este tipo de dispositivo en la formación de estudiantes de carreras de formación docente, en los espacios correspondientes al trayecto

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 155

de la práctica, específicamente en los cursos superiores y su continuidad en espacios de acompañamientos a docentes noveles y de capacitación de docentes en ejercicio, teniendo en cuenta diversas modalidades en función de los participantes de cada instancia.

Una condición imprescindible para los participantes es su contacto vivencial con experiencias áulicas, ya sea como docentes a cargo, como coformadores, como practicantes, como observadores, como asesores. De esta manera, los ateneístas tienen disponible su propia experiencia cotidiana en las aulas que les permitiría reflexionar acerca de las mismas a la luz de categorías teóricas.

En el caso de los estudiantes de las carreras de formación docente, es preciso tener en cuenta algunos recaudos: para participar en encuentros de intercambio y reflexión se requieren categorías teóricas a disposición, además de la disponibilidad experiencial, por lo tanto, recién sería recomendable para estudiantes avanzados en sus respectivas formaciones iniciales.

Por otra parte, la gran mayoría de los futuros docentes no poseen experiencia en la enseñanza, y se corre el riesgo de que los constructos teóricos aprendidos queden aislados y se obture su disponibilidad a la hora de pensar la práctica. Por lo tanto, sería esperable que a través de su trayecto formativo inicial se vayan incorporando paulatinamente situaciones ficcionales en las que se jueguen diversas relaciones entre sujetos, actividades y teorías “como si se dieran en las aulas”. Más allá de las actividades presenciales en las instituciones educativas, es posible, a través de diversos dispositivos, recrear las prácticas de la enseñanza en el ámbito de las aulas de la formación docente inicial. Otros dispositivos como las entrevistas a docentes, el trabajo con narrativas, el análisis de las propias narrativas escolares, trabajos con la historia de la profesión, la invitación a docentes del medio son otras de las múltiples posibilidades de trabajar con la práctica desde el inicio de la formación. Los ateneos didácticos serían recomendables recién en los últimos años de las carreras de formación inicial.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 156

En el caso de programas de desarrollo profesional para docentes en ejercicio, los ateneos constituyen una opción posible que podría situarse en una zona de confluencia entre capacitaciones organizadas en cursos, con una prevalencia de orientaciones teóricas, y propuestas situadas en las instituciones en las cuales se priorizaran las singularidades de cada experiencia. Sería interesante, también, el trabajo en ateneos entre estudiantes en formación en los últimos años de la carrera, docentes de la institución formadora y docentes de las escuelas asociadas.

Tal como manifiesta Imbernón (2007), la mayoría de los estudios sobre formación permanente se han ido moviendo desde un desarrollo más conceptual y descriptivo, con clases magistrales y muchos textos, a una fase más experimental de trabajo colegiado, y desde allí, a la presentación de nuevas propuestas y reflexiones que pueden ayudar al futuro de esta formación.

De todos modos, creemos que las ofertas para la formación permanente no deberían ser excluyentes, sino complementarias. Por ejemplo, algunas experiencias orgánicas sistemáticas a largo plazo (postítulos, circuito E, postgrados universitarios) han tenido impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

Dado que el ateneo comparte con el taller su marco teórico y varios de sus propósitos, consideramos pertinente repasar similitudes y especificidades. En relación a sus referentes teóricos, creemos que pueden tomarse indistintamente los mismos, tanto para uno como para otro dispositivo. Ambos se encuadran en los aportes de lo grupal al ámbito de la formación, son formas de organización del trabajo que recuperan la organización sistemática del aprendizaje y de la enseñanza, en función de una activa participación y de la recuperación de la producción socializada. En los dos casos se intenta la integración teoría-práctica y se destaca la función del coordinador, aunque en ambas modalidades se requiere y se apunta al compromiso individual y grupal con la tarea.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 157

La modalidad de taller ya tiene una relativa larga historia en la enseñanza, por lo que cuenta con más producciones teóricas y metodológicas que pueden ser sumamente enriquecedoras para el desarrollo de los ateneos. En cierta forma, los ateneos didácticos pueden considerarse una forma específica de taller.

Ambos se centran en el propósito de la reflexión sobre las prácticas, en la socialización de las experiencias, en la concreción de una producción. El ateneo tiene su origen en el marco de otras prácticas profesionales y su desarrollo se focaliza en el abordaje y la resolución de situaciones singulares. No sólo se pretende avanzar en la discusión de casos específicos, sino también en la búsqueda de alternativas de acción que, a su vez, volverán a ser puestas en tensión en el siguiente encuentro. Afirma Alen (2008) que se persigue tanto la producción de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos como de alternativas de acción.

Referentes conceptuales

La idea fundante en la que se basa todo este dispositivo es la reflexión sobre la práctica y su mejora, y ésta sólo es posible si va acompañada de marcos teóricos que permitan habilitar el análisis y la interpretación.

En tanto sociales, las prácticas de la enseñanza sólo pueden entenderse en un contexto social e institucional en el que se despliegan como propuestas singulares y situadas a partir de acciones y decisiones que los docentes toman en relación a la dimensión específica de su trabajo, o sea, compartir y construir conocimiento en el aula (Edelstein, 2005).

Elena Achilli (2000) diferencia la práctica docente de la práctica pedagógica; la primera se define como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales y la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla concretamente en

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 158

el aula y centrada en el enseñar y en el aprender, tomando como eje la relación docente, conocimiento, alumno. Para llevar adelante esta tarea se ponen en juego complejos y múltiples procesos interactivos en los que circulan ideologías, creencias, perspectivas y abordajes.

Esta manera de entender la práctica implica también una forma distinta de concebir la construcción de conocimiento profesional. Si los problemas que nos presenta la práctica son singulares y requieren de decisiones y acciones, entonces es una forma de conocimiento que integra teoría y experiencia práctica. Así la práctica no oficia de ninguna manera como instancia aplicativa de la teoría, sino que puede pensarse como objeto de análisis que integre la teoría como soporte que posibilite la reflexión.

¿Qué entendemos por reflexión sobre la práctica? Profundizando lo abordado en el primer capítulo, tomamos los aportes de Gloria Edelstein (2000), quien explica que es el esfuerzo en una inmersión conciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos. En este sentido, implica la reconstrucción crítica de la experiencia, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, sus acciones, sus decisiones y sus supuestos a la luz de categorías teóricas que habiliten la interpretación. Por esto, tal como expresa Perrenoud, un profesional debe no sólo afianzar su formación teórica centrada en sus saberes de referencia, sino también un número de esquemas de percepción, de análisis, de decisión que orientan esos saberes. La práctica reflexiva es la capacidad de evaluar los propios actos y completar su saber y su saber hacer en función de la experiencia y de los problemas que encuentre; un práctico reflexivo revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes. “Teoriza sobre su práctica preferentemente con otros, se hace preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta al futuro, se coloca objetivos claros, explicita avances y retrocesos” (Perrenoud en Edelstein, 2000: 57).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 159

Dado que hay una diferencia de contexto temporal entre la acción práctica y el despliegue teórico, nos interesa aclarar que un dispositivo como el ateneo didáctico permite habilitar esa necesaria distancia en el tiempo y en el espacio, distanciamiento que posibilita la reflexión crítica y a la vez colectiva. En la puesta en acción de los ateneos, se intenta plantear como núcleo la articulación de teorías y prácticas sin perder de vista las formas de socialización y de trabajo colectivo en el proceso de formación profesional.

Entre otros conceptos que sustentan la propuesta de incorporar los ateneos didácticos en los trayectos formativos, podemos mencionar, además de un posicionamiento respecto a la concepción de prácticas de enseñanza, que se retoma del primer capítulo, los conceptos de "aprendizaje situado" y de "comunidades de aprendizaje".

Como las prácticas de la enseñanza se enmarcan en escenarios singulares bordeados y surcados por el contexto, el concepto de "aprendizaje situado" de Jean Lave (1988, en Rogoff, 1998) es útil en este sentido, ya que explica que el conocimiento es inseparable del contexto en el cual se origina y en el que es utilizado. No es posible reconstruir reflexivamente las prácticas en el desarrollo de un dispositivo como los ateneos didácticos, sin enmarcarlas en los contextos en los cuales se han desplegado o se desplegarán.

Puede pensarse la tarea docente como una labor artesanal, tomando la idea del libro de Santoni Rugiu (1994), *Nostalgia del maestro artesano,* quien historiza la formación del artesanado en Europa Occidental entre los siglos XII y XIX; el foco de atención formativa se coloca en el núcleo que constituyen el maestro artesano y los aprendices reunidos en torno a la realización de una obra, integrando las perspectivas del trabajo productivo y práctico junto a la formación profesional. Desde este lugar, el carácter de la experiencia no es de ninguna manera individual, sino cooperativo. Hay en esta integración grupal un experto que habilita, un grupo de aprendices que coopera, y en

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 160

el centro, la práctica, que implica una realización, una obra que requiere un saber, que es singular en sus detalles y común a otras obras en su función.

La resignificación del significado originario del taller artesanal nos impulsa a replantearnos las posibilidades de la formación práctica profesional en la búsqueda de espacios donde se articulen discursos y prácticas. Cuenta Aguirre (en Santoni Rugiu, 1994) un relato en el cual un indígena mexicano, hacedor de canastas, se encuentra con un neoyorquino que quiere comprarle toda su producción, y él responde que si tuviera que hacerlas por millares no podría ponerle a cada una un pedazo de su alma y sus canciones y resultarían todas iguales y eso le haría mucho mal a su corazón. Puede notarse un innegable vínculo de placer con su tarea y ésta podría ser una línea a seguir en ciertas tareas de corte académico, que nos permitiría recuperar ese vínculo de placer con nuestro trabajo cotidiano.

Imbernón (2007) afirma que quizás debamos introducirnos en la teoría y la práctica desde nuevas perspectivas, como las emociones y actitudes, la comunicación y la formación en comunidad.

Cabe aclarar que de ninguna manera estamos reduciendo la práctica docente a la práctica artesanal, sino proponiendo tomar aportes de la historia social de la cultura que nos brinda una visión multirreferenciada de un hecho social, que en este trabajo toma como eje la cuestión formativa (Aguirre en Santoni Rugiu, 1994).

Los ateneos didácticos, como ámbitos colectivos de aprendizaje de una práctica profesional, planteados como espacios compartidos con otros que intervienen en la tarea, nos llevan a repensar un concepto que hoy en día tiene un uso polisémico como es el de comunidad.

Las comunidades de práctica son definidas por Imbernón (2007) como grupos de docentes que se constituyen como tales en función de reflexionar sobre sus experiencias prácticas a través de la participación en un espacio prefigurado de un grupo

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 161

experimentado en la tarea de enseñar. Se establecen relaciones de participación mutua en función de intercambiar, aprender y reflexionar sobre la práctica docente. Este compromiso se traduce en el interés por recrear y compartir sus saberes, enriquecerlos y transformarlos en nuevos conocimientos.

Este mismo autor enumera ciertos presupuestos a considerar a la hora de pensar una formación que tenga en cuenta esta forma de comunidad:

- "Todos los agentes de la comunidad que envuelven a una escuela tienen conocimiento (nadie tiene todo el conocimiento).
- Es necesario compartir el conocimiento de cada uno.
- El compartir conocimientos con los agentes de la comunidad enriquece profesionalmente" (Imbernón, 2007: 106).

Esta manera de concebir la comunidad hace que no sea vista como estructura sino como conjunto de prácticas (Bourdieu en Imbernón, 2007: 106). Así la comunidad se constituye en cualquier ámbito en el cual se constituya una relación educativa y, por lo tanto, comunicativa, tal como afirma Imbernón.

En consecuencia, una idea clave al pensar la relación entre formación profesional y comunidad es el componente comunicativo, ya que la comunidad se constituye en base a la comunicación y el diálogo, con un amplio grado de responsabilidad y protagonismo de cada uno de sus miembros.

El concepto de "comunidades de aprendizaje" también es desarrollado por Vera Godoy (2008), quien manifiesta que se trata de comunidades formadas por profesionales ligados a la práctica de enseñar que desarrollan, y que se reúnen con otros con el convencimiento de que así se aprende más y así las prácticas adquirirán más efectividad. También menciona la posibilidad de que los educadores desarrollen competencias en su trayecto formativo para aprender juntos a partir de la práctica. Pueden ser entendidas, en este marco argumentativo,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 162

como componentes de un sistema posible de profesionalización de la práctica.

Estos conceptos permiten ir visualizando una trama que sustente la puesta en acción, la concreción de los ateneos didácticos. Otros desarrollos teóricos presentes en esta publicación pueden relacionarse con este dispositivo y queda abierta la tarea de ir sumando referencias teóricas con derivaciones metodológicas.

Escritura de experiencias pedagógicas

Un componente fundamental en la dinámica de los ateneos didácticos son los relatos de experiencias pedagógicas que ofician como materia prima a la hora de estructurar los encuentros. A su vez, resulta ineludible la escritura post-ateneo en la cual se dé cuenta de su desarrollo y de las perspectivas surgidas. Estos relatos docentes pueden hacer referencia a situaciones reales que han protagonizado o que les han contado y que tienen la característica de ser singulares y experienciales, pero a su vez, muchas de estas experiencias contienen características propias de problemas recurrentes y típicos. Esta ardua tarea de relacionar en un ida y vuelta las particularidades de lo individual con la trama de las generalidades permite la posible identificación con los relatos de otros y la ampliación de la mirada a partir de cotejarla con los relatos propios.

“Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional de muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 163

esfuerzos por comprender la enseñanza y el aprendizaje" (Mc Ewan y Egan, 1998: 18).

El material con que se cuente, según la temática o el eje del ateneo y el nivel del sistema educativo de que se trate, constituye la posibilidad de poner en juego situaciones de las prácticas escolares. Como no es posible contar con la práctica misma "in situ", necesariamente tenemos que traerla a la discusión bajo otras formas, a pesar de las pérdidas que esto implica en relación a su problematicidad y complejidad. Una de las formas privilegiadas de contar con la práctica en estos espacios de reflexión colectiva son los relatos.

Estos docentes actores y autores permiten ir construyendo un banco de escritos que, en este caso, hacen foco en la reconstrucción narrativa de experiencias y situaciones de la práctica. Los ateneos didácticos pueden poner en tensión las acciones y decisiones asumidas por los docentes, tomando como punto de partida sus propias historias.

La alternativa de recopilarlas permite ir reconstruyendo sistemáticamente y entrar en situación de análisis, con el auxilio de constructos teóricos, las diferentes miradas acerca del acontecer mismo, los componentes presentes, las recurrencias, los problemas, las resoluciones, los obstáculos, que habilitan un espectro amplio para discutir en comunidad una y otra vez. A modo de ejemplo, y en una invitación a registrar, a ordenar y a guardar estos escritos, podemos mencionar entre otros: registros de observaciones, notas de campo, diarios, cartas, reconstrucciones autobiográficas, relatos de experiencias, fragmentos de situaciones, entrevistas, entre muchos otros.

Conviene tomar ciertos recaudos, ya que la tarea de registrar, escribir y documentar requiere de relatos que permitan recuperar la experiencia de la manera más genuina posible. La escritura con pautas externas y guiones prefigurados solicitados en las escuelas se tornan rituales, se copian, se despersonalizan. Las formas de invitar a docentes y futuros docentes a escribir son fundamentales.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 164

Resulta importante tener en cuenta, al momento de seleccionar los materiales escritos a proponer en cada ateneo, por un lado, que trasciendan la anécdota y las situaciones de catarsis, y por el otro, que puedan presentar esta necesaria relación entre las experiencias singulares y los componentes comunes y recurrentes que se liguen al eje de trabajo propuesto. De esta manera, y sin dejar de tener en cuenta los contextos, los ateneos didácticos abordarían ejes y problemáticas transferibles y potencialmente transformadoras de la práctica.

Los docentes tenemos mucho por contar, pero no todas las situaciones narradas permiten un sustancioso análisis; de todos modos, es posible reformular los relatos de tal manera que las anécdotas también pueden constituirse en una interesante vía de acceso a las prácticas. Pero hay un camino en la transformación de una anécdota en un problema de enseñanza. La revalorización de la anécdota, enmarcada en parámetros descriptivos como la situación, los protagonistas, la actuación y los marcos de referencia la convierten en un episodio a partir del cual puede prenderse el registro interpretativo (Vera Godoy, 2008).

A su vez, entre los materiales a contar en los ateneos pueden sugerirse también registros visuales, como fotos, digitalizadas o no (por ejemplo de pizarrones), registros visuales y sonoros, como filmaciones, o bien registros sólo sonoros. Hoy en día, mediando la tecnología es posible contar fácilmente con este tipo de recurso. Cualquiera sea el material seleccionado para el desarrollo de cada ateneo didáctico, todos los integrantes del grupo deben contar con todos y cada uno de ellos, siendo ésta una condición que resulta fundamental para la participación atenta y efectiva de cada uno de los ateneístas.

Entonces, por un lado, estarían los recursos materiales a partir de los cuales se lleva y se despliega la práctica, nuestra materia prima en cada ateneo. Pero también debe tenerse en cuenta el formato de registro y documentación a posteriori de cada encuentro. Una idea potente es que de cada reunión de ateneo los ateneístas se lleven algo, pero no sólo en el sentido

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 165

figurativo que supone partir con más ideas de las que llegó, sino en el sentido de una producción que adquiere algún tipo de formato consensuado en el grupo.

Mónica Agrasar (2008), especialista en Didáctica de la Matemática, a cargo de la coordinación de ateneos didácticos en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, propuso la realización de un diario en formato digital entre los participantes del ateneo, al que denominaron: "Voces del ateneo". Contaba con diferentes secciones, a modo de ejemplo:

- Cine debate.
- A mí me pasa, ejemplo: los símbolos matemáticos, ¿chino básico?
- Evaluación, instituciones y contextos.
- Lecturas para curiosear.
- Gajes del oficio.

En el caso de la producción post-ateneo, la misma es una escritura con destino, con una finalidad que es la de darle forma tangible a los desarrollos transitados en el encuentro. Esta producción puede adquirir diferentes formatos y a la vez puede resultar material para recrear en otros ateneos. En este caso, al contar con un formato virtual, podía ser compartido entre los ateneístas a través de Internet.

Resulta una tarea de fundamental importancia la adopción de actitudes sistemáticas de selección y organización de los materiales que permita ir armando bancos de escritos con recopilaciones temáticas de diversos trayectos de desarrollos de experiencias en ateneos didácticos que posibiliten avanzar en la comprensión de las prácticas de enseñar.

Orientaciones metodológicas. Un modelo para armar

Esta segunda parte pretende esbozar orientaciones dirigidas tanto a docentes a cargo de ateneos como a participantes de los

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 166

mismos. Nuestra intención es mencionar tópicos a tener en cuenta tanto en la planificación como en el desarrollo de los ateneos. También se incluyen ejemplos de diversas áreas de conocimiento.

1. Titular el ateneo: ejes y problemas

La identidad de los ateneos didácticos se encuentra en el propósito de analizar y reflexionar acerca de la práctica de enseñar. Ahora bien, no es posible tomar la práctica en un sentido amplio, sino que es necesario hacer foco, darle direccionalidad, poner en funcionamiento una especie de lupa que habilite el abordaje. Para ello, hay que tomar una decisión, elegir un eje convocante, que titulará el ateneo.

No es posible una tarea exhaustiva que compromete un objeto tan complejo como la práctica de la enseñanza si no se aborda desde un recorte temático. Una de las tareas iniciales consiste en definir el eje temático y a partir de allí los problemas y las preguntas que se derivan. Este recorte necesario permite un trabajo en profundidad a partir de situaciones, temáticas y problemas concretos y singulares que se despliegan a partir de este eje convocante.

La experiencia en el desarrollo de ateneos didácticos en la Escuela de Capacitación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, relatada por Beatriz Alen (2008) señala que, en los 90, se tomaba la práctica en un sentido bien amplio, y que a partir de los primeros desarrollos, se determinó el carácter didáctico de los problemas a abordar.

En los inicios de los 90, se revalorizó el carácter didáctico de las problemáticas surgidas en el aula, tanto en el marco de la didáctica general como en el de los desarrollos de las didácticas específicas. A partir de una reconceptualización de la didáctica, sus desarrollos teóricos y metodológicos, surgió una nueva agenda alejada de prescripciones técnicas.

En una línea enmarcada en problemáticas más ligadas a la didáctica general en la titulación de cada ateneo, podríamos

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 167

planificar ateneos didácticos que remitan a cuestiones tales como: convivencia, resolución de conflictos, planificación, atención a necesidades educativas especiales, roles de docentes y de alumnos, el trabajo grupal, interacciones dialógicas, entre otras.

En una segunda etapa, las experiencias de los ateneístas se orientaron hacia cuestiones más ligadas a situaciones específicas de la práctica que permitieran ensayar contextos más concretos de resolución. Para ello, se tomó como punto de partida el tratamiento de los obstáculos identificados en cada problema, experiencia o situación planteada para producir estrategias específicas en función de los mismos.

Cuando en el año 2001 se recupera la experiencia de los 90, según relata Beatriz Alen (2008), se produce un giro importante y se intenta darle centralidad al conocimiento que se despliega en cada práctica de enseñanza. En este marco, más ligado, al concepto de práctica pedagógica (Achili, 2000) y a los desarrollos de los campos de las didácticas específicas, se pasa a proponer ateneos didácticos, tomando ejes y temas referidos a abordajes desde las disciplinas, desde los diversos campos de conocimiento, pero enmarcados, por supuesto, en los desarrollos teóricos y metodológicos de la didáctica general. A partir de este planteo, la coordinación, en la experiencia de los capacitadores de la ciudad de Buenos Aires, quedó a cargo de un especialista en el campo de las didácticas específicas, que contara tanto con conocimientos didácticos como con conocimientos de los desarrollos disciplinares correspondientes. Se ponen en el centro de la discusión cuestiones tanto epistemológicas como didácticas, asignando un papel muy importante a la hora de la formación en la práctica, al tipo de conocimiento a enseñar y a todas sus derivaciones en el ejercicio reflexivo. Vale aclarar que tras un primer acercamiento disciplinar, necesariamente se ponen en tensión cuestiones institucionales, vinculares, políticas, éticas, que son ineludibles en el tratamiento del acontecer en el aula.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 168

A modo de ejemplo, pueden tomarse ejes disciplinares tales como: leer y escribir cuentos en los primeros años de la primaria, la biblioteca en la enseñanza de las ciencias sociales, los símbolos en la clase de Matemática, las dificultades en la comprensión de temas específicos o la evaluación en la clase de Educación Física, por mencionar algunos.

Los abordajes disciplinares estarían permitiendo estrategias de resolución específicas en el terreno, enriqueciendo los desarrollos de la práctica de la enseñanza de los diversos campos de conocimiento, poniendo en tensión tanto aspectos epistemológicos como metodológicos.

En esta tarea de definir los ejes temáticos, Mariana Spravkyn (2008), coordinadora de los ateneos de Plástica de la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, sugiere como idea innovadora tomar los puntos ciegos, los agujeros negros de la práctica, lo que no aparece y el por qué de esta omisión. Por ejemplo, la escasa presencia de la escultura en las aulas de plástica, y al marcar esta ausencia, se apunta también a invertir la situación, haciendo una invitación a incorporar estos contenidos y posibilitar un "animate a…".

Entonces, la definición del eje se expresa en el título del ateneo y enmarca las situaciones problemáticas que se derivan y los posibles niveles de profundización.

2. El rol del coordinador

Si se opta por un abordaje didáctico disciplinar, el coordinador será un especialista en el área y su didáctica, también se puede optar por una co-coordinación con presencia de pedagogos, cientistas de la educación o psicólogos. En el caso de ateneos didácticos que aborden problemáticas generales, serán estos profesionales quienes coordinen los mismos.

Al ser el ateneo un espacio grupal, tiene un protagonismo fundamental el encuentro con el "otro", con el colega, con los futuros docentes. En ese encuentro, se enriquece la mirada con los aportes del colectivo. Para posibilitarlo, una tarea ineludible

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 169

del coordinador es crear un clima de confianza y de diálogo entre los participantes. Tal como afirma Shulman (1999) los grupos no logran crear un clima de confianza sin una serie de conflictos en su camino. A lo largo de los encuentros es probable que los participantes vayan cambiando de roles y vayan aceptando las diferencias de opinión con más comodidad. Parte del trabajo de quien orienta consiste en apoyar esta evolución, creando un ambiente que excluya toda condena, o bien, en vocabulario pedagógico, dejando de lado cualquier tipo de actitud evaluadora.

Una vez establecido el clima de confianza, se hace posible impulsar a los participantes a hacer alguna revelación personal que lleve a mayores niveles de discusión y a la creación de mayores vínculos entre los miembros. Si el coordinador se asimila a un director de orquesta, la idea sería que en la ejecución se luzcan los músicos y no el director.

Una de las tareas más importantes es fomentar una fuerte actitud indagadora entre los ateneístas, pero que permita superar el mero intercambio, de manera de ir recuperando las experiencias personales, las situaciones, sin someter a crítica la actuación de sus protagonistas.

Un buen coordinador invita al grupo a examinar las cuestiones en juego en cada experiencia, renuncia a parte de su autoridad y, aunque seguramente tenga más conocimientos que el grupo, no debe asumir durante la discusión el rol de experto. Su responsabilidad es provocar que surjan otras perspectivas diferentes y ayudar a los participantes a analizarlas (Shulman, 1999).

Es posible trabajar a partir de los obstáculos y de las resistencias, no desvalorizar las dificultades, ya que pueden constituirse en posibilidad para acreditar diferentes formas y alternativas de resolución. Si bien, en general, al ser espacios dialógicos en los cuales se habilita el decir, los primeros momentos son de catarsis, es función del coordinador superar esa situación.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 170

El coordinador se hace cargo de la programación del ateneo, y es su función también que los ateneístas estén informados acerca de la metodología de estos encuentros. A su vez, una programación flexible permite realizar los ajustes correspondientes al consensuarla con el grupo. Es fundamental la participación de todos los miembros del ateneo en esta tarea, de tal manera que se posibilite una apropiación grupal de la propuesta de trabajo.

Estas nociones anticipadas dejarán en claro que la prioridad de los ateneos es el análisis de las prácticas y no realizar desarrollos de contenidos a la manera de un curso de capacitación. Muchas veces sucede que cuando no se explicitan bien los propósitos, hay demandas de miembros del ateneo en esa dirección, ante la costumbre de participar de otro tipo de dispositivos de capacitación que no demandan roles tan activos. En este sentido, es imprescindible, como función del coordinador, la comunicación de toda la información necesaria en relación a la dinámica de los ateneos didácticos.

El clima de confianza y la circulación genuina de la palabra pueden mejorarse teniendo en cuenta estas sugerencias de Selma Wasserman (1999:106):

"Escuchen cuidadosamente las ideas de los demás.

Esfuércense por comprender lo que está diciendo.

Respeten las ideas de todos los miembros.

No interrumpan.

Sean tolerantes cuando alguien expresa ideas que no coinciden con las de ustedes.

Nadie debe guardar silencio todo el tiempo. Todos deben exponer sus ideas.

Hagan preguntas cuando no entiendan algo. Pidan ejemplos.

Nunca menosprecien a un miembro por lo que ha dicho.

Mantengan la discusión centrada en el caso.

Durante las discusiones manténganse alertas a fin de evitar generalizaciones excesivas, los juicios de valor que se toman por hechos comprobados, las afirmaciones extremas,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 171

las conclusiones simplistas y las conclusiones que no se basan en datos" (Wasserman,1999: 106).

El rol del coordinador es hacerse cargo de un grupo de reflexión y de aprendizaje. No es su función corregir los desempeños prácticos de las situaciones planteadas. En cierta medida, asesora en un ejercicio que él mismo propone.

Dado que el propósito central de estos ateneos es la reflexión sobre las prácticas, el coordinador debe fomentarla en cada decisión que tome en el desarrollo de los encuentros. Si a partir del recorrido se lograr contar con propuestas superadoras que pasen a ser material disponible producido por el grupo de ateneístas, su tarea ha sido cumplida.

3. Participantes

En relación a la cantidad de ateneístas, es preferible un grupo reducido. Es necesario garantizar la participación activa de sus miembros. Entre ellos, puede contarse con docentes con trayectorias profesionales diversas, docentes coformadores, graduados docentes recientes, estudiantes de carreras de formación docente. La conformación del grupo variará según se trate de ateneos didácticos en el marco de la formación inicial, ateneos didácticos de capacitación docente o ateneos didácticos para docentes noveles. Puede contarse también con la presencia de especialistas.

Habrá que tener en cuenta el área de conocimiento, si se trata de ateneos didáctico-disciplinares y el nivel del sistema educativo en el que se inscriben.

Probablemente a algunos participantes les resultará más fácil hablar y debatir y a otros no, algunos pueden ser agresivos, otros esperan haber escuchado todas las opiniones para opinar, están los que hablan primero, los que expresan su acuerdo o desacuerdo y los que no lo hacen. Aquí cobra importancia el reconocimiento de diferentes estilos de comunicación individuales y el estilo que va asumiendo cada grupo a lo largo de su recorrido.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 172

4. Modalidades y frecuencia

Los ateneos pueden plantearse como presenciales o semipresenciales. En situaciones de reuniones de ateneo con docentes en ejercicio, la semipresencialidad habilita proponer un trabajo en el domicilio que permite asistir a instancias de capacitación con menor compromiso de presencialidad.

La frecuencia debe ser espaciada para permitir lecturas y reflexiones de las experiencias y situaciones analizadas que se convierten en aportes al grupo. Pueden armase módulos, llevar tareas, lecturas, consignas para socializar en el posterior ateneo.

5. Tipos de actividades

Beatriz Alen (2008) sugiere, entre las posibles actividades a desarrollar, las siguientes: de actualización, de elaboración de propuestas, de análisis de casos, de escritura de la práctica, de recopilación de recursos.

a) *De actualización*

Se trata de propuestas de situaciones de la práctica que puedan analizarse desde los nuevos desarrollos de las disciplinas de referencia. ¿Cuáles son los debates actuales en los desarrollos epistemológicos y didácticos de los diversos campos de conocimiento?

Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales, se han dado replanteos respecto al abordaje escolar de lo cercano y lo lejano. Durante mucho tiempo se consideró en las prácticas escolares una progresión de contenidos que se organizaba como secuencia desde lo que se consideraba más cercano en el tiempo y en el espacio hasta lo más lejano. De ese modo, en los primeros años de la escuela primaria, la realidad social se circunscribía a espacios y tiempos físicamente cercanos. Este tipo de progresión responde a la idea de que es más sencillo para los niños pequeños abordar lo inmediato, lo contiguo. Sin embargo, numerosas experiencias demuestran que la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 173

Los nuevos desarrollos en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales plantean el desafío de revisar las nociones de cercano y de lejano desde abordajes epistemológicos y didácticos y traducirlos en desarrollos prácticos. Por eso podría ser una buena problemática a abordar en ateneos.

b) *De elaboración de propuestas*

Este tipo de actividad refiere concretamente a la elección de una temática a enseñar en contextos también prefigurados. A modo de ejemplo, podrían plantearse propuestas como:

- La enseñanza de conceptos estructurantes de disciplinas como la Biología, la Historia, .la Geografía en aulas de la escuela secundaria,

- La resolución de problemas en las clases de Matemática en la escuela primaria.

- La formación de lectores y escritores en los espacios de las clases de Lengua.

Un recorrido interesante para proponer a los ateneístas es abrir un posible retorno biográfico de sus propias situaciones como estudiantes y como docentes. Preguntas tales como: ¿cómo lo aprendí?, ¿cómo lo enseño?, ¿cómo podría enseñarlo?

Pueden presentarse relatos de experiencias en el aula, registros de observaciones, sugerencias de bibliografía disciplinar y didáctica, de recursos, de consignas.

c) *De análisis de casos*

Estos ateneos se estructuran a partir de un registro escrito que reviste la forma de caso. Tal como los define Wasserman (1999), los casos son instrumentos educativos complejos que revisten formas de narrativas. Aunque se centran en áreas temáticas específicas son por naturaleza interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas: puntos importantes que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real. Un buen caso es un vehículo a través del cual se presenta una parte de la realidad a fin de ser examinada en forma grupal.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 174

Una característica de los mismos es la sensación de "asunto inacabado" que producen; un buen caso no presenta un final satisfactorio, sino que abre interrogantes y la narrativa del caso progresa hacia un clímax que acentúa el dilema.

La enseñanza a través de casos tiene su antecedente en la Escuela de Negocios de Harvard, donde los estudiantes analizaban compañías reales para comprender los factores intervinientes en el mundo de los negocios. Luego se pusieron a prueba en cursos de Medicina, y también en cursos de formación docente, con el objetivo de enfrentar a los maestros y profesores con situaciones de la práctica (Wasserman, 1999).

La presentación de situaciones complejas y contextualizadas en forma de caso tiene, por un lado, la ventaja de poner en escena un segmento de la realidad, y por el otro, permite que las mismas sean fragmentadas y vueltas a armar en un ejercicio de reflexión grupal.

Wasserman (1999) plantea que cada caso debe estar acompañado por preguntas críticas que orienten a analizar ideas, conceptos y problemas relacionados con el caso. Su propósito es examinar las situaciones y relacionarlas con saberes teóricos de referencia. Estas preguntas críticas revisten diferentes niveles de complejidad, por ejemplo:

- Preguntas que inviten a mencionar las ideas o problemas de la práctica de enseñar que presenta el caso.

- Preguntas relacionadas a la identificación de los protagonistas del caso (docentes, alumnos, directivos, practicantes, coformadores, asesores), sus decisiones y las razones de las mismas.

- Preguntas orientadas a plantear explicaciones, argumentos e hipótesis.

Luego puede proponerse un trabajo en pequeños grupos, de no más de cuatro integrantes, antes de la discusión del grupo completo. Esta situación posibilita una discusión minuciosa y garantiza la participación activa. Dado que los casos invitan a

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 175

saber más y las preguntas profundizan esta necesidad, pueden acompañarse de material complementario tales como textos, revistas, informes de investigación, películas, entre otros.

Hay publicaciones en las cuales se presenta casos relacionados con situaciones de la práctica docente (Shulman, 1999; Fenstermacher y Soltis, 1999). Otra opción es la escritura de casos en función de la demanda temática de cada ateneo, y una tarea pendiente consiste en la compilación de buenos casos, con sus preguntas críticas y materiales complementarios.

Más allá del conocimiento que puede generarse a partir del análisis de un caso, Shulman (1999) sostiene que ese conocimiento puede inspirar e incluso provocar un cambio en las actividades de enseñanza. En general, los docentes carecen del tiempo que se necesita para reflexionar sobre sus experiencias y las de sus colegas. Los casos presentados en el marco de los ateneos didácticos pueden brindar estas oportunidades.

d) *De escritura de textos sobre la práctica*

Aquí se escribe con el propósito de invitar a producir textos acerca de la práctica a los participantes de cada ateneo. Este tipo de actividad requiere que los ateneístas estén en contacto con la práctica, ya sea como docentes a cargo de un curso, como practicantes, como observadores. Puede acordarse de antemano el marco temático, el tipo de registro que se realizará, así como la posterior modalidad de presentación. Posteriormente, estas experiencias y situaciones en formato escrito se someten a la discusión y al análisis en un ida y vuelta entre la práctica y los referentes teóricos.

Estos ateneos que propician la escritura de estos textos acerca de la práctica, van generando antecedentes y una especie de "jurisprudencia de la práctica", a disposición de colegas y estudiantes.

e) *De recopilación de recursos*

La disponibilidad de recursos a utilizar a la hora de enseñar una temática es amplia. Sin embargo, sabemos de la complejidad

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 176

que supone la tarea de selección tanto del recurso en sí como de las propuestas para su uso. A medida que los recursos y sus respectivas consignas son desplegados en las aulas, es posible socializar estas experiencias y reflexionar sobre sus características y potencialidades.

Una tarea a desarrollar en los ateneos didácticos consiste en ir construyendo bancos de recursos didácticos en función de las áreas de conocimiento en general y de temáticas más específicas en particular.

Svarzman (2008), especialista en didáctica de las ciencias sociales, hace dos advertencias importantes a la hora de seleccionar los recursos: en primer lugar afirma que todo recurso supone formas diversas de conocer y en segundo lugar, que para optimizar su selección y uso es necesario que los docentes estén actualizados en los contenidos de las disciplinas que van a enseñar.

Los encuentros entre ateneístas permiten armar, en forma cooperativa, entre colegas, bancos de recursos disciplinares que, a su vez, se pueden ir actualizando con los aportes conjuntos. Estos bancos de recursos pueden agruparse según criterios en función de las especificidades de las disciplinas de referencia.

Por ejemplo, Svarzman (2008) sugiere para el área de Ciencias Sociales, la siguiente clasificación:

- Sitios web (portales educativos, de museos, de organizaciones, de revista).

- Bibliografía (textos destinados a la actualización en el enfoque didáctico, textos destinados a la actualización en las disciplinas de enseñanza, textos destinados a ser utilizados en el aula con los alumnos).

- Materiales literarios (obras de teatro, autores costumbristas, relatos de época, novelas, textos testimoniales, leyendas, cuentos, entre otros).

- Materiales audiovisuales (programas educativos, colecciones de fotos, obras de arte, documentales, películas, canciones, caricaturas, entre otros).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 177

Seguramente, en cada disciplina, en función de sus particularidades, se podrán agregar u omitir apartados. Este tipo de actividad apuesta a compartir entre estudiantes avanzados y colegas materiales de trabajo. Es posible también acompañar los recursos con consignas orientativas.

Más allá del tipo de actividad en que se centre el desarrollo de cada ateneo, también puede pensarse en combinatorias que las incluyan en forma simultánea.

Sugerencias a tener en cuenta en la planificación de los ateneos didácticos

El siguiente listado de cuestiones a tener en cuenta para la programación ha sido elaborado y presentado por Beatriz Alen (2008) con motivo de la puesta en acción de este dispositivo en acciones de acompañamiento a docentes noveles.

Resultan sumamente operativo y permite orientar la tarea de los coordinadores de los ateneos:

- Elección del eje de trabajo.
- Elaboración de la fundamentación.
- Formulación de interrogantes típicos de la práctica docente en función del eje seleccionado.
- Formulación de objetivos del coordinador.
- Elaboración de la propuesta de contenidos, incluyendo los vinculados con la comunicación de las experiencias de enseñanza, el registro, la problematización, la formulación de interrogantes genuinos, el intercambio de aportes entre pares.
- Planteo de la propuesta metodológica.
- Selección bibliográfica general y en función de las inquietudes de los participantes.
- Selección de los recursos específicos a utilizar en los ateneos (casos, relatos de experiencias, registros de observaciones, entre otros).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 178

Una vez diagramada la programación, se presentará a los ateneístas, y puede ajustarse en función de los intereses y preocupaciones del grupo.

La fundamentación epistemológica y didáctica de cada ateneo requiere de un trabajo cuidadoso. Estos posicionamientos aportan una zona de seguridad a partir de la cual se puede interpelar las prácticas y entrar en procesos reflexivos.

En relación a la evaluación en el marco de los ateneos didácticos, dado que se ponen en tensión situaciones de la práctica que muchas veces son protagonizadas por los mismos participantes, debe quedar en suspenso, de manera de no obturar los procesos reflexivos.

Si se somete al grupo a instancias evaluativas se corre el riesgo de sesgar la participación, este cuidado resulta fundamental en ateneos didácticos en los cuales participan estudiantes avanzados. Pueden proponerse alternativas de evaluación consensuadas por el grupo, como la co-evaluación o producciones escritas.

Creemos que este dispositivo de formación puede contribuir a producir nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos y, a su vez, alternativas de acción, habilitando la relación entre la teoría y la práctica.

Tal como expresa Edelstein (1995), el avance teórico y metodológico en la recuperación, redefinición y recreación de dispositivos con alto valor potencial, como los ateneos, permite compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza. Se trata de proponer dispositivos que propicien de manera genuina la articulación entre la teoría y la práctica de modo que en la formación haya una implicancia permanente entre ambas.

De esta manera, los docentes, como profesionales responsables y reflexivos, pueden reconstruir sus actuaciones y decisiones, que, además, se enriquecen en la interacción con colegas, en el marco del trabajo cooperativo en un espacio de comprensión común y de conocimiento compartido.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 179

Los ateneos didácticos permiten llevar la práctica a los espacios de formación y constituyen una oportunidad que habrá que ir transitando y que se irá enriqueciendo. Lo expuesto pretende presentar líneas generales que permitan comenzar a recorrer estas experiencias con las particularidades de cada propuesta y la creatividad e invención de cada uno de los actores implicados.

La invitación está hecha…

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2000) *Investigación y Formación Docente.* Laborde. Rosario.

ALEN, B. (2004) *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. Programa Elegir la Docencia. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

ALEN, B. (2008) "Seminario-Taller Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica". Presentación en PowerPoint, Buenos Aires, 2 y 3 de octubre de 2008 (campus virtual).

EDELSTEIN, G. (2000) "Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes". En: *Actas del Congreso Internacional Educación, crisis y utopías.* Tomo 2. UBA. Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (2003) "Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. Revista Iberoamericana de Educación". Disponible en: www.campus-oei.org/revista/rie33a04.html.

EDELSTEIN, G. (2005) "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.) *Educar ese acto político.* Del Estante editorial. Buenos Aires.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 180

EDELSTEIN, G. (2004) "Las prácticas docentes. Búsquedas de sentido para su análisis en La Formación Docente". En: *Publicación de Conferencias y paneles del Segundo Congreso de educación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo.* Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

EDELSTEIN, G. y A. CORIA (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz**.** Buenos Aires.

FENSTERMACHER, G. y J. SOLTIS (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

IMBERNÓN, F. (2007) *La formación permanente del profesorado. Diez ideas claves*. Graó. Barcelona.

MC EWAN, H. y EGAN, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu. Buenos Aires.

PICHÓN RIVIÉRE, E**.** (2003) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I.* Nueva Visión. Buenos Aires.

ROGOFF, B**.** (1998) *Aprendices de pensamiento*. Paidós. Madrid.

SANJURJO, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.

SANTONI RUGIU, A. (1994) *Nostalgias del maestro artesano.* S/e. S/l.

SHULMAN, J.; R. LOTAN y J. WHITCOMB (comps.) (1999) *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. Casos para docentes.* Amorrortu. Buenos Aires.

SVARZMAN, J. (2008) "Recursos para el acompañamiento de docentes noveles". Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles. Instituto Nacional de Formación Docente (campus virtual).

VERA GODOY, R. (2008) "Comunidad de aprendizaje". En: *El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica*. Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, 20, 21 y 22 de mayo de 2008 (campus virtual).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 181

WASSERMAN, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

Ponencias de las profesoras Beatriz Alen, Mónica Agrasar, Valeria Sardi, Adriana Elena, Mónica Rodriguez Larribau y Mariana Spravkyn en el Seminario-Taller "Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica". Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles del Área de Desarrollo Profesional del Instituto Nacional de Formación Docente coordinado por Beatriz Alen. Buenos Aires, 2 y 3 de octubre de 2008.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 182

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 183

Capítulo VI

Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y de la comunicación[1]

Ana Elena España
María Fernanda Foresi

A nadie se le ocurriría hoy formular estas otras preguntas: "¿Las pizarras son buenas o malas para la enseñanza?", "¿Los manuales escolares ayudan a los niños aprender?", "¿La televisión promueve o restringe oportunidades educativas?", porque damos por sentado que estos elementos tan conocidos del aula y de la vida social pueden aplicarse bien o mal; que en comparación con las alternativas que existen, tienen ventajas y limitaciones; y que lo esencial es saber cómo, quiénes y con qué fines se lo usa (Burbules y Callister, 2006: 13).

1. Todas las direcciones de sitios en Internet mencionadas en este capítulo se encuentran disponibles al 31/03/09.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 184

Castells califica a la actual revolución tecnológica como "un punto de inflexión en la historia" (1995). Los cambios planteados por la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a la vida cotidiana generan múltiples interrogantes a los sistemas educativos. ¿Qué posibilidades tiene la educación, la escuela y los docentes de comprender y responder a estos cambios? ¿Qué capacidades debería desarrollar la formación inicial de los docentes para que puedan integrar la aparición e influencia de las TIC en los entornos de aprendizaje? ¿Cuáles han sido los cambios curriculares o metodológicos en la formación de profesores bajo el influjo de las tecnologías de información y comunicación? ¿De qué manera permiten nuevos horizontes en el desarrollo profesional? Según UNESCO/OREALC (2006), en América Latina hay más preguntas que respuestas y más preocupaciones que propuestas.

Las TIC son uno de los fenómenos que han modificado las bases mismas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el lugar que el conocimiento tiene en la sociedad contemporánea.

Por ello, no sólo es un tema que demanda una mirada técnica; requiere una mirada de política pública en la medida que la tecnología no tiene un valor en sí misma, sino que se asocia a la transformación de la sociedad, a la construcción de sistemas que garanticen educación y bienestar para toda la población.

Carlos Marcelo (2005) señala que las TIC son agnósticas en relación a las estrategias metodológicas. Son los docentes los que les dan sentido para crear entornos de aprendizajes que favorezcan cambios.

La incorporación de las TIC en la formación docente inicial, acompañada de buenas prácticas, permitiría que los futuros maestros y profesores hagan un uso sistemático de las mismas e innoven en sus clases.

A continuación, presentamos una serie de consideraciones relacionadas con el uso de las TIC en la formación docente inicial y en el desarrollo profesional.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 185

El aporte de las tecnologías de la información y de la comunicación

Como podrá observarse en este capítulo, no denominamos a las TIC como "nuevas" tecnologías. Partimos de la concepción de que no se puede llamar nuevas a transformaciones tecnológicas que se vienen desarrollando desde hace más de veinte años, pero sí podríamos pensar que resultan novedosas para la formación docente.

Burbules y Callister (2006) explican que debe quedar en claro que lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, sino todos los otros cambios que la acompañan. Expresan que "por lo mismo, quizás el papel de las tecnologías en la reforma educativa sea muy pequeño (y más y más nuevas tecnologías tal vez no mejoren la situación) sino cambian al mismo tiempo otras prácticas y relaciones educacionales. La capacidad de transformación no es algo intrínseco a la tecnología; imaginar que lo es constituye lo que denominamos 'el sueño tecnocrático'" (Burbules y Callister, 2006: 23).

Entonces, ¿en qué consiste la novedad de las TIC? Las tres operaciones innovadoras que se proponen con respecto a las prácticas de la enseñanza y de aprendizaje son: la invitación a la escritura pública, a las operaciones de archivo y al acercamiento a formas de comunicación de nativos digitales (Sagol, 2007).

Con respecto a la escritura pública, lo innovador en Internet es la posibilidad de publicar y construir textos de manera individual y grupal. Las operaciones de archivo hacen referencia a la posibilidad de tener a disposición, guardada, gran cantidad de información y documentos, sin ocupar espacio en la propia computadora, sino "colgados" en distintas superficies de la web.

La expresión "nativos digitales" (Prensky, 2004) refiere a una generación que ha nacido y se ha desarrollado en tiempos de Internet, que cuida su identidad digital y que adopta una actitud diferente ante las cosas (comparten, crean, comunican,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 186

coordinan y aprenden diferente). Su relación con la información es distinta. “En contraste con sus padres, que solían querer guardar en secreto cualquier información que tuviesen (‘el conocimiento es poder’ era su refrán), los *nativos digitales* adoran compartir y distribuir la información en cuanto la reciben (‘compartir el conocimiento es poder’ podría ser su nuevo refrán no formulado’, escribe Prensky)” (Pisani, 2005: Web).

Gran parte de los estudiantes de formación docente corresponderían a esta generación de nativos digitales, a quienes en algunas páginas web se los caracterizan como “los nacidos desde 1980 en adelante”.

En contraposición, está el otro grupo, denominado inmigrantes digitales, pertenecientes a generaciones anteriores que no convivieron con las TIC desde su infancia. Para entender esta diferencia, Piscitelli utiliza la analogía con el aprendizaje de la segunda lengua, los inmigrantes digitales la han aprendido algo tarde, mientras que para los nativos es una lengua materna, por tanto, aprendida desde la cuna. Aunque lo esperanzador resulta la lengua común, habrá mucho por aprender y practicar.

“Esto supone que aquello que para las generaciones anteriores es novedad, imposición externa, obstáculo, presión para adaptarse —en el trabajo, en la gestión, en el entretenimiento— y en muchos casos temor reverencial, para las generaciones más jóvenes es un dato más de su existencia cotidiana, una realidad tan naturalizada y aceptada que no merece siquiera la interrogación y menos aún crítica. Se trata en efecto de una condición constitutiva de la experiencia de las generaciones jóvenes, más instalada e inadvertida a medida que se baja en la edad” (Urresti, 2008:13, 14).

Piscitelli (2008), citando a Prensky, es bastante categórico: “La disyunción es clara, o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales a las que predominaban dos décadas o más atrás”.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 187

Aunque la afirmación anterior nos resulta un poco fuerte, la invitación es algo desconcertante. Internet nos coloca en diferentes roles, como por ejemplo, de constructores de espacios virtuales para dar a conocer lo que pensamos de manera colaborativa, sincrónica y asincrónica[2].

Tardif (1998) propone un marco pedagógico para las nuevas tecnologías. Dicho autor "hace hincapié en el cambio de paradigma que éstas exigen y al mismo tiempo facilitan. El paradigma considerado no afecta como tal a las tecnologías. Implica los *aprendizajes*. Se trata de pasar de una escuela centrada en la *enseñanza* (sus finalidades, contenidos, su evaluación, planificación, su aplicación bajo la forma de cursos y ejercicios) a una escuela centrada no en el alumno, sino en los aprendizajes. El oficio de profesor se redefine: más que enseñar, se trata de *hacer aprender*" (Perrenoud, 2004: 119).

La postura del autor aparece como terminante, la puesta en práctica de una propuesta que incluya las TIC significa un desafío, dado que involucra un cambio de paradigma, el tránsito de un paradigma centrado en la enseñanza a un paradigma centrado en el aprendizaje (Tardif, 1998).

Esto implica pasar de un modelo tradicional, en el cual el profesor monopoliza la palabra, a un modelo que establece un estilo de interacciones democráticas, en el cual el alumno construye activamente sus conocimientos en interacción con otros, sobre la base de sus conocimientos previos y de la mediación del docente. Si analizamos estas premisas, concluimos que para esto no necesitamos las TIC, y que con ellas tampoco aseguramos este cambio de enfoque.

2. Las comunicaciones sincrónicas son aquellas comunicaciones mediadas por la computadora en las que los participantes (dos o más) están presentes al mismo tiempo. Se las llama también "en tiempo real". Algunos ejemplos son: los espacios de charla (chats) por Internet o las videoconferencias interactivas. Las comunicaciones asincrónicas son aquellas mediadas por las computadoras, pero que no requieren del intercambio instantáneo de información entre los participantes. Por ejemplo, el correo electrónico y los foros.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 188

Con respecto al equipamiento de las instituciones, necesario para el uso de TIC, existen avances en Argentina, especialmente en las instituciones de formación docente. No obstante, las experiencias educativas han sido acotadas a los modelos pedagógicos en uso, con poco grado de innovación. Para comprobarlo basta recorrer los sitios web de los Institutos de Formación Docente de todo el país.

El documento de UNESCO (2004) referido a este tema propone el siguiente esquema con respecto a los avances que traerían las pedagogías con TIC.

Actor	**Cambio de**	**Cambio a**
Rol del docente	Transmisor de conocimientos, fuente principal de la información, experto en contenidos y fuente de todas las respuestas.	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
	El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje.	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece opciones.
Rol del alumno	Receptor pasivo de información.	Participante activo del proceso.
	Receptor de conocimiento.	El alumno produce y comparte conocimiento, a veces participa como experto.
	El aprendizaje concebido como actividad individual.	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros alumnos.

Figura 1 (Adaptado del desarrollado por Newby (2000), en UNESCO, 2004: 28.)

El énfasis en pensar un rotundo cambio de enfoque en la enseñanza a partir de la introducción de las TIC tal vez pueda explicarse porque la tentación educativa de utilizarlas de la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 189

misma manera que los recursos que ya conocemos es fuerte. De por sí, el entorno virtual es atractivo y parece movilizar a los alumnos por su sola presencia. Pero como plantea claramente Sagol (2007), la web no es una enciclopedia, el mail no es una carta, un foro virtual no es un debate, el chat no es una conversación telefónica, el celular no es sólo un teléfono móvil y las multimedias, como las presentaciones en Power Point, no desarrollan una clase por sí solas.

Es interesante que reflexionemos sobre esta idea, ya que en muchas instancias formativas y de desarrollo profesional se piensa que se está innovando o creando entornos de aprendizaje tecnológico por utilizar una presentación en Power Point en la clase. Usarlo como un rotafolio es más de lo mismo. Y hasta puede ser más dinámico construir con los alumnos, con tiza y pizarrón, la explicación en la enseñanza.

Estos recursos tienen otra especificidad, otra lógica, promueven otros procesos cognitivos o capacidades comunicacionales. Hemos participado en más de una clase o de conferencias en las que las tecnologías funcionan como ayuda-memoria, lo cual es un desaprovechamiento notable de sus potencialidades.

Para los docentes ya no se trata de saber manejar estas herramientas, sino de entender la lógica que encierran, el sentido que intentan producir y los alcances que tienen. Porque si no corremos el riesgo de desperdiciar las posibilidades que ofrecen las TIC, especialmente como herramientas de construcción social del conocimiento.

Las tecnologías digitales permiten transparentar lo que sucede en las aulas, trabajar con registros que muchas veces no se ponen en juego en la enseñanza, manejando el dominio de lo público, lo diverso y lo plural.

La emergencia de entornos tecnológicos es potencialmente transformadora; puede llevarnos a cambios en la organización y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que nos estimula una ruptura con respecto al enfoque didáctico-epistemológico que la escuela sostiene; para poder pensar en un trabajo con el

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 190

conocimiento desde otro lugar, es necesario habilitar otros modos de tratamiento: por problemas, de manera integrada entre las disciplinas, con nuevos formatos de contenidos, pensando la circulación del saber en escenarios reales y virtuales y poniendo el acento en las habilidades cognitivas que necesita el alumno para validar la información e integrar comunidades.

Surge así un nuevo rol de los usuarios con respecto a la construcción colaborativa del conocimiento y el uso de las nuevas herramientas y espacios para producir el saber. "La apropiación de la tecnología pasa por el uso personalizado pero también por el trabajo colaborativo, la negociación, el trabajo con estudiantes y profesores más allá del propio centro y de la propia aula, el desarrollo de competencias comunicativas, de diseño y de creación de materiales. No se trata sólo de consultar información sino también de crear nuevos materiales y conocimientos" (Gros, 2004:7).

Pero vale la pena que aclaremos algo fundamental, las TIC no son la panacea, no van a solucionar por sí solas todos los problemas educativos, ni por su presencia en las aulas se reinventarán automáticamente las metodologías y los sistemas organizacionales. Lo que sí ofrecen a las instituciones formadoras es una buena oportunidad de cuestionarse a sí mismas y repensar la relación alumno-profesor-conocimiento.

Los formadores y su relación con las nuevas tecnologías

Como en la implementación de todos los dispositivos que describimos en el libro, en este caso, el lugar del formador también ocupa un plano importante. Sus actitudes frente a las nuevas tecnologías, su disposición o negación del papel de las mismas están el centro de la cuestión.

Encontramos dos actitudes opuestas, que denominaremos tecnofóbicas y tecnofílicas. Por un lado, están los docentes que rechazan las tecnologías y las culpan de todos lo males, como

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 191

por ejemplo, que los alumnos ahora leen menos, que están todo el día frente a una computadora, que copian y pegan la información sin leerla o que pierden el tiempo con jueguitos. En el otro extremo, hay docentes fascinados por la herramienta tecnológica que la consideran una forma de actualización, que pone a su disposición conocimientos e información permanentemente renovados a través de la Web.

Castells (2007) plantea la existencia de un "miedo a Internet", y entonces se pregunta "¿de dónde entonces proviene esta disonancia cognitiva? En parte, hay un sesgo de los medios hacia la publicación de informaciones alarmantes por aquello de que sólo es noticia lo que son malas noticias; por ejemplo, que nuestro equilibrio mental y el de nuestros hijos están gravemente amenazados por las tecnologías… En realidad, estamos ante algo más profundo: el rechazo de las personas mayores, de las elites de poder y de las instituciones y organizaciones de la vieja sociedad a las tecnologías, culturas y modos de relación de la sociedad que nace y que ya vive plenamente en los jóvenes" (Castells, 2007: Web).

Continua el autor: "y como la gente mayor se siente insegura en un mundo en el que la comunicación y la información dependen de tecnologías que les son ajenas y que en cambio son el entorno natural de sus nietos, existe una masa susceptible de ser influenciada por las historias de horror sobre Internet" (Castells, 2007: Web).

Existe en algunos formadores cierto temor o respeto exagerado por las TIC, que lleva a utilizarlas muy poco, casi lo mínimo indispensable como para no quedar fuera del mundo. Así como, en otro extremo, hay formadores absolutamente fanáticos de todas las posibilidades que este nuevo horizonte ofrece.

Ni el pensamiento tecnocrático ni el tecnofílico ayudan a reflexionar profundamente sobre el valor de las tecnologías en las aulas. "Hacer caso omiso a las nuevas tecnologías en un referencial de formación continua o inicial sería injustificable.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 192

Ponerlas en el centro de la evolución del oficio del profesor, (…) sería desproporcionado respecto a otros objetivos" (Perrenoud, 2004: 108).

Las TIC otorgan múltiples oportunidades y beneficios; por ejemplo, favorecen las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de nuevas habilidades, nuevas formas de construcción del conocimiento, y el desarrollo de las capacidades de creatividad, comunicación y razonamiento (Castells, 2001). Eso si estamos convencidos de su aplicación.

Pensemos: ¿por qué a los formadores nos resulta relativamente fácil incorporar el celular y el e-mail en nuestras vidas y no así el uso educativo de Internet?, ¿por qué los formadores no conseguimos hacer propios estos avances tecnológicos?

En primer lugar, deberíamos alcanzar un consenso mínimo de hacia dónde queremos ir, es decir, cuál es la visión de la formación docente con tecnologías y qué tipo de profesional queremos formar. Y en este punto, debemos reconocer que son los formadores los principales mediadores y modelos de los nuevos profesores. Por eso, es importante comenzar a reconocer las propias limitaciones, capacidades, dificultades y resistencias.

¿Por dónde empezar? Si queremos que las tecnologías lleguen a integrarse en el hacer habitual de la práctica docente de los formadores en formación inicial, debemos pensar en considerarlas como una parte más del conocimiento profesional docente. Nos resulta complejo pensarlo de este modo porque muchos de nosotros hemos aprendido a usarlas en la cotidianeidad, por ensayo y error, de modo informal, intuitivo, visual, preguntándoles a los más jóvenes, pasándonos trucos y recomendaciones, con la finalidad de informarnos, entretenernos y comunicarnos.

Perrenoud (2004) propone el uso de las TIC como una nueva competencia profesional para enseñar, proponiendo cuatro entradas realmente prácticas. El autor considera que los docentes deberían "utilizar programas de edición de documentos, explotar las potencialidades didácticas de programas con relación a los objetivos de enseñanza, comunicar a distancia

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 193

mediante la telemática y utilizar instrumentos multimedias en la enseñanza" (Perrenoud, 2004: 108).

Sin embargo, nos parece que con eso no basta, ya que hay muchas posibilidades, como reconoce luego el mismo autor, ya que las TIC no sólo transformaron nuestras maneras de comunicarnos, sino también de decidir, trabajar y pensar (Perrenoud, 2004).

Consideramos que, en el caso de los formadores, un primer paso sería definir un encuadre teórico desde el cual se va a pensar la incorporación de las nuevas tecnologías y un segundo momento estaría dado por la posibilidad de conocer las potencialidades concretas de estas herramientas.

Algunas claves en la formación docente y el desarrollo profesional

La incorporación de las TIC en la formación docente inicial no puede ser una actividad improvisada, motivada simplemente por acomodarnos a los tiempos. En el informe de la UNESCO (2004) ya mencionado, se hace referencia a algunos elementos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de pensar en implementar un proceso de incorporación de las TIC en la formación inicial docente.

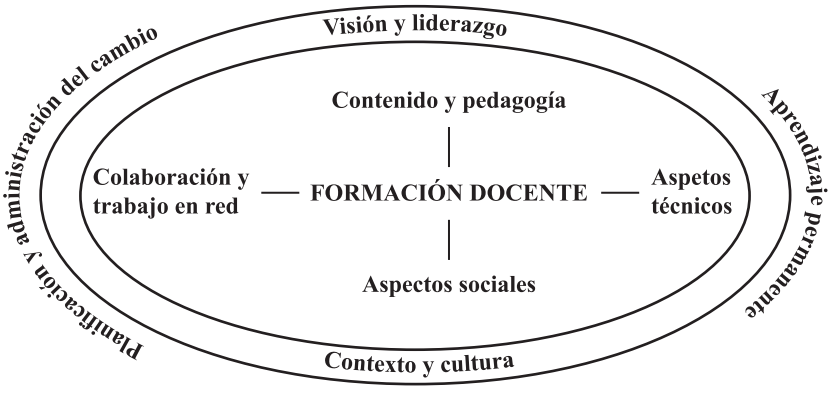
Este informe propone un marco conceptual, delineado para orientar el desarrollo de políticas educativas y el diseño de los cursos de los educadores de docentes y de otros profesionales abocados al desarrollo del uso de las TIC en el desarrollo profesional docente. El documento plantea las competencias en la aplicación de las TIC organizadas en cuatro grupos:

- *Pedagógica*: centrada en las dimensiones disciplinares, curriculares y didácticas, requiere que los docentes desarrollen maneras de aplicar las TIC en sus materias para hacer un uso efectivo de ellas, como forma de apoyar el aprendizaje y la enseñanza.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 194

- *Colaboración y trabajo en red*: hace hincapié en el potencial comunicativo e interactivo de las TIC para extender el aprendizaje más allá de los límites del aula.
- *Aspectos sociales*: vinculada al hecho de que la tecnología trae consigo nuevos derechos y responsabilidades, entre los que se incluyen el acceso igualitario a recursos tecnológicos, el cuidado de la salud de los individuos y el respeto de la propiedad intelectual.
- *Aspectos técnicos*: relacionada con el tema del aprendizaje permanente, en cuyo contexto los docentes deben actualizar sus conocimientos de herramientas a medida que emergen nuevos desarrollos tecnológicos.

La propuesta de UNESCO considera que sería un error seleccionar partes aisladas o simplemente copiar este marco sin haber comprendido la sinergia de las partes como un todo. Como se refleja en la Figura 2, el marco conceptual para la formación docente se compone de cuatro grupos de competencias, englobadas dentro de cuatro temas de apoyo. El diagrama también sugiere que cada docente puede interpretar este marco de acuerdo a su contexto y a su enfoque pedagógico personal, el cual se encuentra siempre más relacionado con su campo o área disciplinar, más que con la tecnología propiamente dicha.



Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 195

«Marco conceptual para la aplicación de las TIC en la capacitación docente». Fuente: UNESCO, 2004:46.

Repensando esta propuesta, nos parece relevante trabajar en algunas líneas de acción para desarrollar estas capacidades en la formación inicial. Por un lado, construir la relación con las nuevas tecnologías, por el otro, crear contextos de aprendizaje con TIC y en tercer lugar, el aprendizaje en torno a las posibilidades de las tecnologías.

• *Construir la relación con las nuevas tecnologías*

Las percepciones y expectativas que tengamos respecto de las virtudes y potencialidad de las nuevas tecnologías influyen en el tipo de acercamiento y utilización que hagamos de ellas. Según investigaciones recientes (Tenti Fanfani, 2005), los docentes acuerdan en reconocer como positivo que las TIC facilitan la tarea pedagógica, mejoran la calidad de la educación y amplían las oportunidades de acceso al conocimiento. Por otro lado, muchos perciben como aspectos negativos la sensación de "deshumanización de la enseñanza" y la creencia de que las tecnologías pueden alentar el "facilismo" en los alumnos. Se debería trabajar con estas representaciones para construir una relación de aprovechamiento educativo de las TIC.

• *Crear contextos de aprendizaje con TIC*

Las TIC facilitan el acceso a la información sobre muchos y variados temas, en distintas formas (textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos), a través de Internet, el CD-ROM, el DVD, etc. Y también son instrumentos que permiten:

- procesar datos de manera rápida y fiable: realizar cálculos, escribir y copiar textos, crear bases de datos, modificar imágenes; para ello hay programas especializados: hojas de cálculo, procesadores de textos, gestores de bases de datos, editores de gráficos, de imágenes, de sonidos, de videos, de presentaciones multimedia y de páginas Web;
- automatizar tareas;
- almacenar grandes cantidades de información;

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 196

- establecer comunicaciones inmediatas, sincrónicas y asincrónicas;
- trabajar y aprender colaborativamente;
- producir contenidos y publicarlos en la Web;
- participar en comunidades virtuales.

• *El aprendizaje en torno a las posibilidades de las tecnologías*

En esta línea propondremos reflexionar en cómo pensarlas en el marco de la cultura, la sociedad y la política. Es decir, las tecnologías se desarrollan en otros contextos diferentes del escolar, y nosotros nos relacionamos con ellas también en otros ámbitos. Interpretar este marco social y cultural nos brinda, además, la oportunidad de definir un uso con sentido y que agregue valor a las propuestas. Teniendo en cuenta esta mirada, tendremos elementos nuevos para repensar nuestros supuestos pedagógicos y las decisiones sobre qué, para qué, por qué y cómo, preguntas que guían la inclusión de TIC en la enseñanza.

En la formación inicial del profesorado, no creemos que la solución pase por la capacitación tecnológica. El saber manejar equipos es obviamente necesario, y se incluye en todos los estudios sobre formación en TIC. Sin embargo, y aunque implique luchar contra la corriente, nos parece totalmente inapropiado priorizar los contenidos técnicos e instrumentales. En los entornos educativos de formación de los docentes, el énfasis debería estar en la reflexión sobre la presencia de las TIC en nuestra sociedad, sobre su influencia en nuestras vidas, sus ventajas e inconvenientes.

"También deben tomar la iniciativa —las instituciones de formación docente— para determinar la mejor forma de utilizar las nuevas tecnologías en el contexto de las condiciones culturales y económicas y de las necesidades educativas de su país" (UNESCO, 2004: 15).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 197

Recursos que ofrece internet y algunas experiencias

Las TIC ofrecen diferentes modalidades de intercambio. Podemos hacerlo en forma presencial, a distancia, *e-learning* (utilizando un aula o campus virtual), *blended learning* (la combinación de lo presencial con *e-learning*), *v-learning*, que consiste en la utilización de un "mundo virtual" y lo que hoy ya comenzamos a utilizar, el denominado aprendizaje electrónico móvil, *m-learning*, que se vale del uso de pequeños y maniobrables dispositivos móviles, tales como teléfonos móviles, celulares, agendas electrónicas, pocket pc, i-pods y todo dispositivo de mano que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica.

Nos parece interesante glosar las herramientas que encontramos en la Web que servirían a dichas instancias formativas, ya que hay un grupo de alternativas que es por todos bastante conocidas, como el chat, el e-mail y los foros de discusión, pero hay otras que no tienen demasiada difusión.

Aclaramos que no somos expertas en tecnologías, pero como formadoras, hemos tomado conocimiento de las herramientas disponibles, animándonos a algunas modestas experiencias.

En la bibliografía de referencia, no encontramos una clasificación de las TIC que nos satisfaga, por lo cual hemos construido una sencilla tipificación en función del uso predominante, con algunos ejemplos, a saber:

Herramientas de comunicación social

- *Sistemas de mensajería electrónica* (MSN), así como ambientes de chat textual o multimedial (video o audio conferencia) que permiten hacer diálogos sincrónicos.
- *Sistemas de correo electrónico, sistemas de foros electrónicos* moderados o no moderados, que permiten diálogos asincrónicos.
- *Redes sociales,* como Facebook que conecta a personas con amigos por trabajo, estudio o diversión. Se usa para subir

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 198

fotos, hacer amigos, compartir links y videos y saber más de la gente que uno conoce (www.facebook.com/).
- *Juegos en la red, colaborativos o de competencia*, con argumentos cerrados o abiertos, en dos o tres dimensiones.
- Flickr, un sitio para compartir fotos (www.flickr.com/).

Herramientas de audio y video conversación
- *Sincrónica*: Skype, Messenger, ooVoo
- *Asincrónica*: video recording: Skype + Audacity/ Pamela; mp3 *recorder*.
- *Podcasts and video blogs:*
  - Yackpack (www.yackpack.com/education.html).
  - Chinswing (www.chinswing.com/).
  - Voicethread (http://voicethread.com/#home).
- YouTube, para guardar video clips (www.youtube.com/).

Herramientas de construcción colaborativa de conocimientos
- *Wikis*, espacios de creación de conocimiento en forma conjunta como meta principal (www.wikisapaces.com).
- *Plataformas educativas,* disponen de todo tipo de herramientas, incluyendo las colaborativas (*moodle*, *e-ducativa*).
- *Gestión del conocimiento,* permiten elaborar mapas mentales y conceptuales (www.mindmesister.com, www.cmaptools.com).
- *Listas de correo,* que actualmente están en retroceso debido al desprestigio causado por el spam (correo basura) en el correo electrónico (http://groups.google.com, http://groups,yahoo.com).
- *Comunidades virtuales*, cuya meta puede no ser tanto la creación de contenido como mantener agrupado a un colectivo con intereses comunes. Muchas veces pueden ser usadas como una *wiki* con más recursos: calendario de eventos, chat. Énfasis en el grupo.
- *Redes sociales,* las cuales agrupan personas con intereses comunes que comparten información. Énfasis en poner en contacto personas individuales con intereses comunes. Dispone de herramientas para el trabajo colaborativo (ELGG: http://elgg.org/;

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 199

EduSpaces: http://eduspaces.net/, Sociedad y Tecnología: www.sociedadytecnologia.org/ayuda/weblog/31.html). Por el otro lado, una red social permite a los participantes aportar contenidos, propios o ajenos, e interactuar entre sí, por lo que es uno de los puntales de la llamada Web 2.0, o segunda generación de Internet. Las redes sociales como Ning se definen por la comunicación interactiva y la organización en torno a un interés compartido (www.ning.com).

- SlideShare, un sitio para compartir y etiquetar presentaciones (http://slideshare.net).
- *Blog*, sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. Algunos sitios: Blogger: http://blogger.com/; Podomatic: http://podomatic.com/; Wordpress: http://wordpress.com/; Multiply: www.multiply.com.
- *Technorat*, que permite buscar blogs por categorías (www.technorati.com/tags). Para tener una idea de la variedad de temas, estilos de escritura, dinámicas de actualización y elecciones estéticas en los weblogs, basta visitar algunos directorios como los siguientes: www.weblogs.com.ar; www.blogalia.com; www.blogdir.com y www.bitacoras.net.
- Second Life, un universo virtual que permite al usuario crear contenido (http://secondlife.com/whatis/). Las aplicaciones educativas están en: www.iste.org/Content/NavigationMenu/Membership/Member_Networking/ISTE_Second_Life.htm.

Desarrollaremos a continuación algunas de las herramientas anteriormente mencionadas que ofrecen mayores potencialidades en la formación docente inicial y en el desarrollo profesional.

a) *Wikis*

Las aplicaciones *wiki* son la mejor forma de compartir información a través de Internet. Tienen la base de Wikipedia, la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 200

mayor enciclopedia de la Red. Un *wiki* es, sencillamente, un repositorio o almacén de páginas web. La diferencia con otros sistemas es que todos los usuarios pueden escribir y modificar las páginas. Por ejemplo, un usuario del *wiki* crea una página nueva donde introduce un determinado contenido. A partir de ahí, cualquier otro visitante puede cambiar esa misma página. El sistema *wiki* se encarga de mantener una copia de las versiones anteriores del texto. Si es necesario, se restaura la versión anterior al cambio.

La esencia de un *wiki* es la colaboración entre varias personas para generar información y revisar documentos. En esa tarea se demuestra su utilidad. Por ejemplo, un escritor puede escribir sus artículos en una página y añadir o corregir partes progresivamente. Después, otra persona autorizada puede realizar los cambios sobre el mismo documento. De este modo, ya no es necesario enviar mensajes de correo con el archivo de un lado a otro.

Es una instancia superadora del correo electrónico en el que la información queda desperdigada en las distintas bandejas de entrada. Dado que el *wiki* conserva un archivo histórico de todas las modificaciones sobre un documento, ya no es necesario establecer un foro de debate o escribir mensajes en cadena entre los participantes. Las discusiones se pueden llevar a cabo sobre el propio documento.

Los documentos son muy sencillos de organizar, las búsquedas resultan muy efectivas y se puede establecer una jerarquía de editores para autorizar los cambios. Como es una aplicación gratuita y muy fácil de usar, representa una alternativa eficaz.

Los usos de un *wiki* en formación docente son muchos. Puede funcionar como un simple almacén de documentos, con la ventaja de que se pueden editar directamente y que dispone de un potente sistema de búsqueda de sus contenidos de una materia o curso. Incluso al ofrecer espacios públicos, protegidos o privados, da lugar a que sea visto y editado por todos, o visto

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 201

libremente, pero editado sólo por los miembros del espacio ó sólo ser visto y editado por los miembros del espacio. Eso lo define quien lo organiza.

Se podría aplicar a la producción de trabajos monográficos grupales o informes, como por ejemplo, los que proponemos en los seminarios de integración y síntesis durante al formación inicial. Grupos de investigación almacenan sus trabajos en estos sistemas, de modo que están ampliamente accesibles y son fáciles de actualizar.

Como ejemplo de *wikis*, podemos comentar el que vienen realizando el Taller de Docencia III del Profesorado en Inglés del Instituto Nº 28 de Rosario, que puede visitarse en: www.eflworkshop.pbwiki.com. La profesora formadora seleccionó materiales, por ejemplo, videos ilustrativos acerca del funcionamiento de *wikis* y materiales de lectura, presentó el calendario con tareas, y propuso una instancia colaborativa de elaboración de planes de clase, en los que todos pueden sugerir o dar opiniones, modificando la concepción con respecto a la corrección y supervisión de los mismos. Esta instancia aparece como tarea y responsabilidad de todos. El blog vinculado a este *wiki* tiene propuestas de preguntas dirigidas a los practicantes que posibilitan la reflexión sobre las prácticas.

b) *Blogs*:

Un blog es un espacio personal de escritura en Internet. Está diseñado para que, como en un diario, cada artículo (post) tenga fecha de publicación, de forma tal que el escritor (weblogger) y los lectores mantengan un diálogo, socialicen conocimientos y construyan saberes. A diferencia de los *wikis*, la edición es restringida al administrador del blog. No se necesita tener conocimientos específicos, ya que las opciones están presentadas paso a paso.

Vanoli, citando a Fumero, lo define como “una jerarquía de texto, imágenes, objetos multimedia y datos, ordenados cronológicamente, soportados por un sistema de contenidos capaz de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 202

proporcionar (al autor) la funcionalidad necesaria para distribuir esos contenidos con cierta frecuencia, exigiéndoles unas *capacidades* técnicas mínimas y que puede facilitar la construcción de conexiones sociales significativas o comunidades virtuales alrededor de cualquier tema de interés" (Vanoli en Urresti, 2008: 227).

Con respecto a las posibilidades que ofrece en educación, siguiendo a Crespo (2007), podríamos señalar las siguientes:

- Publicar material didáctico.
- Estimular a la autoevaluación.
- Socializar las producciones de alumnos.
- Trabajar de forma colaborativa entre alumnos/docentes.
- Organizar producciones de cada alumno en carpetas, álbumes, etc.
- Realizar el seguimiento de un proceso de crecimiento y aprendizaje tanto del grupo como de cada integrante del mismo.
- Interactuar con otros grupos.
- Realizar encuestas.
- Aproximarnos a las publicaciones multimedia.
- Funcionar como espacio de experimentación en la investigación-acción de nuestras prácticas.
- Favorecer los distintos roles de un grupo y estimular la expresión de todos los integrantes.
- Guiar, coordinar y moderar de forma virtual los trabajos presentados en clase.
- Proponer actividades lúdicas.
- Incentivar a la construcción de redes.

Como vemos, son múltiples las posibilidades que facilitan los blogs. En la llamada blogósfera, que es el término bajo el cual se agrupa la totalidad de weblogs**,** hay una infinidad de ejemplos vinculados a los espacios de práctica de la enseñanza. Mencionaremos algunos de ellos:

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 203

• El caso de *Docencia.es* (www.docencia.es) resulta muy interesante, ya que se define a sí mismo como "una *Comunidad de Bloggers* relacionados con la Enseñanza en la que sois vosotros los que enviáis y votáis las noticias que consideráis más importantes". Funciona de la siguiente manera, permite enviar una historia (noticia) que será revisada por todos y será publicada, o no, en la página principal. Cuando un usuario envía una noticia, ésta queda en la cola de pendientes hasta que reúna los votos suficientes para ser promovida a la página principal. Los envíos están sujetos a la revisión de los lectores que las votarán o no. Aún así, el objetivo principal es que se trate de noticias y apuntes de blogs y que estén relacionadas de una forma o de otra con la educación y la docencia. La comunidad tiene reglas de convivencia como las siguientes: "no debes hacer *autobombo* o *spam*, es decir, enviar demasiados enlaces con el objetivo de promocionar tu propio *blog* (o el de tus amigos), envía historias que puedan ser interesantes para muchos. Ya sabemos que si lo escribes es porque lo consideras relevante para ti, pero puede no serlo para la audiencia de docencia. Además, si todos hiciesen lo mismo, habría decenas de miles de noticias para votar, lo que haría imposible el funcionamiento de la idea. Usa el sentido común, intenta pasar un *cromo* interesante o que alegre a la gente. No mires sólo tu ombligo. Sólo usa el *sentido común y un mínimo de espíritu colaborativo y respeto hacia los demás*" (www.docencia.es/faq-es.php).

• Otro ejemplo interesante para conocer es *Merlot* (Multimedia educational research for learning and on line teaching, en www.merlot.org). Aquí se comparten todo tipo de recursos para la enseñanza. Trabaja como un repositorio de materiales que suben los profesores miembros. Aunque la página está en inglés, es valioso recorrerla para entender el abanico de alternativas, ya que contiene gran variedad de materiales de todas las disciplinas, desde lecciones, actividades y tareas para estudiantes. El blog tiene cinco aspectos

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 204

fundamentales: repositorio de materiales, el encuentro con expertos reconocidos (que son los mismos profesores que ponen a disposición sus materiales, rankeados por el nivel de colaboración en la página), colecciones personales de los profesores para ser utilizadas por todos (colecciones de juegos educativos, Power Point, presentados con la fundamentación y el marco teórico que los sustenta) y búsqueda de expertos según categorías.

Merlot cuenta en este momento con 20.399 materiales para compartir y 68.573 miembros.

• Una propuesta más modesta con respecto al aprovechamiento de las TIC en los espacios de práctica es la que hemos organizado con algunas colegas del trayecto de práctica del Instituto "Olga Cossettini" de Rosario. Se trata de un blog cuyos destinatarios son los alumnos que estén cursando las prácticas y residencias de las carreras docentes del Instituto mencionado. La propuesta es generar un espacio virtual que propicie el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre el ser docente. En este caso, las profesoras formadoras somos las editoras del blog y las finalidades que nos propusimos son:

- Difundir materiales de lectura.
- Socializar las producciones de los residentes.
- Trabajar de forma colaborativa entre residentes, profesores coformadores y formadores.
- Construir reflexiones grupales sobre el proceso de práctica, compartir narrativas y relatos que permitan pensar y analizar las prácticas.
- Interactuar con otros grupos pertenecientes a otros profesorados.
- Estimular la expresión de todos los integrantes, especialmente de la identidad colectiva que se construye por identificación en las instancias de prácticas y residencias.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 205

Las partes del blog son: estante de lectura, encuestas, foros de discusión, buscadores, cronograma de trabajo, libros recomendados, links de interés, entre otros. Se puede visitar en: http://tallerdedocenciaies.blogspot.com/.

Entre los links se puede visualizar un primer intento de blog en el año 2008, editado por los propios alumnos, quien en esa oportunidad trajeron la propuesta (www.tallerdocencia2.blogspot.com/).

Recomendamos visitar los siguientes blogs, organizados por formadores a cargo de espacios de prácticas y residencias de distintas instituciones: www.tallerdedocencia-edita.blogspot.com del Profesorado en Inglés del Instituto Nº 28 "Olga Cossettini"-Rosario-Santa Fe; http://trayectobiologia.wordpress.com, del Profesorado de Biología del Instituto Superior de Profesorado Nº 7. Venado Tuerto-Santa Fe-Argentina; www.profesoradonivelinicial.blogspot.com, Profesorado de Nivel Inicial. Instituto Superior Del Profesorado Nº 16 "Dr. Bernardo A. Houssay" Anexo Granadero Baigorria.

Con respecto a la dinámica de uso de los blogs, las dificultades que venimos detectando, de manera exploratoria, tienen que ver con los problemas de acceso a las TIC, con respecto a la denominada "brecha digital", que hace referencia a la diferencia socioeconómica entre aquellas comunidades que tienen accesibilidad a Internet y aquellas que no. También nos encontramos con diferentes niveles de alfabetización digital de los alumnos, lo que les da mayor o menor seguridad en la tarea. La realidad nos muestra que en nuestras aulas de formación docente no hallamos la presencia mayoritaria de nativos digitales.

Además la actividad insume un inversión extra del tiempo que a veces ni formadores ni estudiantes están en condiciones de realizar. Por otra parte, en el inicio de la propuesta, todos se encuentran muy movilizados, pero con el correr del año lectivo, cuesta mantener el interés.

Nos encontramos con que, si bien los jóvenes manejan, en algunos casos, las TIC, lo hacen vinculado al uso social, por lo cual la gestión de conocimientos se les presenta como un desafío.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 206

Estar conectados es sinónimo de tener iniciada la sesión del Messenger, que les permite chatear. Expresa Pahor (2008), al preguntarse respecto a para qué usan Internet lo jóvenes, que dos son las actividades más realizadas: buscar información y chatear. “En cuanto a la búsqueda de información, esa es en primer lugar por pedido de algún/a profesor/a y en segundo, por interés personal. En este último caso, suelen buscar información sobre música y sobre deportes. En el primer caso, recurren a páginas que proveen resúmenes, trabajo y monografías” (Pahor en Urresti, 2008: 76).

Esto nos plantea que hay mucho por trabajar en la formación con respecto a la lectura crítica, la producción personal y la ética en el uso de las TIC.

-En *Bitácora de WebQuest* se comparten experiencias y formas de trabajo entre docentes, referidas específicamente a una herramienta; el WebQuest (WQ) o Cazas de Tesoro, permitiendo la agilidad de publicación, con el objetivo de socializarlas con otros.

Según los propios autores de este blog, las posibilidades que ofrece son las siguientes: visitar los enlaces dedicados a las WebQuest, escribir artículos; hacer comentarios a los “post” que haya publicados y dejar el enlace a alguna WebQuest que haya elaborado el docente (webquest.wordpress.com/).

Cabe aclarar que el WQ es una modalidad para la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web. “Un WebQuest es una actividad de investigación guiada con recursos Internet que tiene en cuenta el tiempo del alumno. Es un trabajo cooperativo en el que cada persona es responsable de una parte. Obliga a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel y prioriza la transformación de la información” (Barba, 2005: 2).

La metodología tiene una estructura propia, cumpliendo varios requisitos: el profesor debe establecer un objetivo claro y concreto para la tarea, proporcionar las fuentes documentales con las que deben trabajar, para que los alumnos no se pierdan

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 207

navegando por la Red, fijar los requisitos que debe cumplir el producto de su trabajo y establecer los criterios con los que será evaluado el trabajo.

En el siguiente esquema se visualiza los momentos del WebQuest.

- Una introducción que establece las condiciones.
- Una tarea que resulte interesante.
- Una cantidad de recursos informativos que están disponibles dentro y fuera de la Internet, seleccionados por el profesor que sirvan como guía.
- Una descripción del proceso que se necesita hacer para completar la tarea. El proceso debe estar enunciado en pasos claros y definidos.
- Criterios para la evaluación del WebQuest.
- Una conclusión que finaliza la búsqueda y recuerda a los estudiantes lo que han aprendido y los anima a aplicar la experiencia a otras áreas del conocimiento.

Lo atrayente de la propuesta es que, partiendo de una situación problemática, contextualizada, se distribuyen roles para enriquecer las miradas desde perfiles profesionales distintos o disciplinas diversas, se busca e investiga en sitios seguros en la Web, se solucionan problemas o se buscan acuerdos, para finalizar con la presentación de lo producido al resto del grupo.

Entre las ventajas de esta propuesta figuran las siguientes: promover la lectura crítica, ejercitar la validación de las fuentes, desarrollar habilidades cognitivas, poner en juego el pensamiento cooperativo y experimentar el trabajo en grupo.

“Las WebQuests deben ser producidas por los mismo profesores y maestros, no por especialistas ni técnicos, y deben ser presentadas como cualquier otro sitio web y deben ser: abiertas, de libre acceso y gratuitas. Las WQ pretenden ser y lo han demostrado una metodología efectiva, para iniciar a niños y maestros en el uso educativo de Internet que estimule la investigación, el pensamiento crítico y que al

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 208

mismo tiempo incentive a los maestros y profesores a producir materiales pedagógicos para compartir en la red" (Barba , 2005 : 3).

Como experiencia personal, hemos utilizado esta estrategia en instancias de perfeccionamiento dirigidas a profesores de nivel medio, en el Postítulo de Especialización en Formación Ética y Ciudadana, y la evaluación ha sido positiva.

A continuación, compartimos la propuesta:

a) Elaborar una *WebQuest* referida a los temas desarrollados en los seminarios de Bioética o de Problemática Política, consignando:

- Alumnos a los que va dirigida la *webquest*.
- Objetivos.
- Tarea y proceso: temporalización, modalidad, consignas y formas de presentación.
- Recursos necesarios.
- Evaluación.

b) Realizar una narrativa acerca de la experiencia: cómo les resultó, aspectos positivos y negativos que deducen de su posible aplicación.

c) Subir la producción al aula virtual del Seminario para compartir con los compañeros.

Luego de las consignas, se refirieron direcciones en Internet con sitios de interés y ejemplos.

En principio, la mayoría de los cursantes no conocía la estrategia, lo cual demandó una profunda explicación. Al evaluar la experiencia, los cursantes destacaron que la mayor dificultad radicó en buscar las fuentes en Internet, que sean confiables y comprensibles para los alumnos. La presentación en multimedia a los compañeros los condujo a nuevos aprendizajes.

Transcribimos aquí las conclusiones de uno de los grupos:

> *Valoramos de esta propuesta de trabajo la posibilidad de emplear, para el desarrollo de un tema curricular, las nuevas tecnologías, en las cuales los alumnos*

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 209

son nativos. Como recurso, da la posibilidad de presentar de un modo más atractivo el proceso de apropiación de conocimientos. Al mismo tiempo, permite concretar la relevancia social de los saberes a partir de ampliar la comunicabilidad de lo aprendido.

Por otra parte, la conexión a internet, respecto de la búsqueda de información, amplía la accesibilidad y la cantidad de material hallado sobre un mismo tema, lo cual si bien es beneficioso puede crear obstáculos para el alumno si se siente avasallado por la magnitud de ésta. De este modo, la webquest da la posibilidad de ordenar el acceso al conocimiento, a través de un procedimiento guiado por el docente.

No obstante, creemos que el desafío se dirige a superar la idea de pensar las TIC como un mero recurso que reemplaza a los ya conocidos, esto es, sustituir la tiza y el pizarrón por una PC. Esta simplificación reduce las potencialidades y especificidades que las TIC promueven como herramienta tecnológica que genera nuevas preguntas, interacciones y problemas. Consideramos que avanzar en las nuevas alfabetizaciones implica resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando la multiplicidad de lenguajes que ofrecen.

Para romper con esta mirada simplista, el docente debe tener una apropiación crítica de esta herramienta, ya que como producto cultural que expresa el progreso de la sociedad no se debe conformar en convertirse en un reflejo de ese progreso, sino que debe ser el motor. De este modo, es necesario que el docente conozca en profundidad las TIC para poder evaluar la pertinencia de su uso y generar a través de ellas una interacción intersubjetiva, con el contenido y la tecnología donde los saberes no sólo circulen de forma distinta, sino que contribuyan a romper con estructuras de pensamiento.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 210

Las limitaciones con que nos encontramos se orientan en este último sentido, en la dificultad de formación en las TIC que habilite un trabajo desde la complejidad metodológica que supere la idea de reemplazo de recursos.

c) *El portal Educ.ar*

No podemos dejar de mencionar los portales educativos, de los cuales el más emblemático es Educ.ar, que desde el año 2000 se encuentra en funcionamiento. El objetivo inicial desde el gobierno nacional de ese momento era facilitar el acceso a Internet a todas las escuelas del país y capacitar a los docentes.

Actualmente, la labor de Educ.ar, según se indica en el mismo portal, está enfocada fundamentalmente a auxiliar a docentes y directivos de instituciones educativas en la incorporación de las TIC en las prácticas docentes.

Educ.ar es fundamentalmente un editor y proveedor de contenidos y recursos educativos en línea. Además, entre otros servicios, ofrece cursos en línea *(e-learning)* destinados a docentes y organiza jornadas y talleres presenciales de capacitación docente.

Según Levis (2009): "Las iniciativas de Educ.ar no alcanzan a conformar un corpus estructurado que permita hablar de un programa integral de formación docente en medios informáticos. Se trata de cursos poco articulados e insuficientes para cubrir las necesidades que existen en este campo, tanto cualitativa como cuantitativamente. La principal acción de Educ.ar en esta área, más por su alcance que por su valor, es la publicación y distribución de una colección de CD de contenidos educativos que ha llegado al número 20, muchos de los cuales utilizan la computadora únicamente como un medio para presentar los contenidos, al modo de una pizarra o libro electrónico o televisor" (Levis , 2009 : 11).

De todas formas, en este momento recibe aproximadamente dos millones de visitas y cuenta con 15.000 recursos educativos, sistema de weblogs, cursos de e-learning y servicio de e-mail para los usuarios.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 211

d) *Second Life*

Para los que aún no han sentido nombrar a Second Life, diremos que es una especie de juego virtual online: "Second Life (SL), cuya traducción sería "Segunda Vida", es un mundo virtual 3D creado por sus residentes. En él, cada persona que se registra debe crear su propio avatar (personaje virtual) con las características físicas que se ofrecen.

El mundo virtual cada vez toma más elementos de la vida diaria, y las personas interactúan en entornos sociales creados. Este universo virtual comenzó siendo un entretenimiento o juego, pero paulatinamente se vinculó a las actividades educativas a partir de un modulo informático de integración, llamado Sloodle, entre Second Life y el software libre Moodle para actividades educativas (http://sloodle.org). Este último posibilita la confección de Campus Virtuales a medida, con espacios para desarrollar clases, ejercicios, foros, exámenes etc., y SL posibilita el "estar" presente virtualmente por medio de un avatar, participando de una clase o conferencia en tiempo real.

En Second Life ya hubo algunas experiencias educativas como "La Universidad Pública de Navarra" (www.argentonia.com.ar/blog/?p=51), la UADE en Argentina (www.argentonia.com.ar:80/blog/?p=54) y el Proyecto educativo con escuelas porteñas (www.argentonia.com.ar:80/blog/?p=10).

Para tener una idea de las posibilidades, la isla de la UADE en Second Life cuenta con cuatro sectores principales: el Punto de llegada e información —donde entre otras cosas es posible orientarse sobre la propuesta y tomar remeras alusivas al proyecto—, el Centro cultural con exhibiciones permanentes —que inaugura con muestras de pintura, diseño y diseño de indumentaria—, el Laboratorio de Experimentación Inmersiva para alumnos y docentes, y un Auditorio para clases y conferencias que cuenta con una pantalla para proyectar videos, otra para presentaciones y una pizarra interactiva.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 212

f) *Redes sociales*

Una comunidad virtual se organiza en base a afinidades. "Sus miembros están unidos por los mismos focos de interés, los mismos problemas: la geografía, contingente, deja de ser un punto de partida y un obstáculo. Pese a estar fuera de ahí, esta comunidad se anima con pasiones y proyectos, conflictos y amistades. Vive sin un lugar de referencia estable, donde quiera que estén sus miembros móviles (…) o en ninguna parte. La virtualización recrea una cultura nómada" (Lèvy, 1999: 21).

Tal es el caso de varias comunidades que se crean en la red, como la Red de iniciación en la docencia creada por el pedagogo Carlos Marcelo que se presenta como "una red de intercambio sobre los problemas y procesos de formación del profesorado principiante en cualquiera de los niveles educativos" (www.formadores.ning.com). En esta red se comparten contenidos, se pasan avisos, se plantean discusiones.

Existe una gran variedad de redes sobre temáticas similares. Por ejemplo, por iniciativa de la Universidad de Córdoba, se constituyó la Red Nacional de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, "como vía continua y sistemática de intercambio de conocimientos y experiencias que se están produciendo tanto en Institutos de Formación como en Universidades, orientada a promover nuevos lazos que permitan afirmar y consolidar el sentido social, político y ético de las prácticas de formación" (www.ffyh.unc.edu.ar/formadoresenred/index.php).

Esta red tiene un espacio social y un espacio académico. En este último, se comparte información de interés, normativa nacional y provincial sobre formación docente y definiciones específicas para el espacio de la práctica, investigaciones que involucran el espacio de la práctica, ensayos y relatos de experiencias, acuerdos y normativas institucionales de prácticas y los propios programas de prácticas y residencias.

Un intento más humilde de construir una red de docentes de prácticas fue el iniciado por profesores del trayecto de la práctica de institutos de formación docente del sur de la provincia de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 213

Santa Fe, allá por el año 2005. Si bien en ese entonces nos propusimos recrear cada encuentro en un blog, adjuntar bibliografía y proponer instancias de intercambio, en la práctica, los participantes de la red, en lugar de ingresar a la superficie web, optaban por solicitar que se les enviara la información a través del correo electrónico. Por lo tanto, las síntesis de los encuentros, la bibliografía, las producciones grupales se recibían individualmente en cada casilla de e-mail.

La velocidad de los cambios y la disponibilidad interminable de alternativas es muy vertiginosa, y podemos afirmar que hoy existen más y variadas alternativas para viabilizar esta propuesta en otros formatos y propiciar intercambios genuinos y de producción colaborativa. De todos modos, fue muy importante la posibilidad de recopilación y sistematización del recorrido, además de alentar la curiosidad en estos desarrollos tecnológicos.

g) *Los campus virtuales*

Los campus virtuales, también conocidos como "plataformas", son sitios web especializados que poseen herramientas comunicativas que posibilitan la gestión de la enseñanza y del aprendizaje. Por supuesto que el nombre que reciben es metafórico y en cierta medida algo alejado de nuestras realidades educativas, ya que al imaginarnos un campus pensamos en grandes complejos universitarios.

Pero, en relación a su función, se emparentan con el mundo de las instituciones educativas, ya que virtualmente hacen posible recrear un espacio en el cual se establecen relaciones comunicativas entre profesores y estudiantes en función de generar procesos de construcción y de intercambio de conocimientos.

Los campus virtuales proporcionan un entorno que permite maneras nuevas de relacionarse y de interactuar entre docentes y alumnos, brindan la posibilidad de desplegar a través del monitor de una computadora espacios como aulas (con sus

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 214

correspondientes clases, trabajos prácticos, bibliografía, recursos), bibliotecas, salas de reuniones, intercambio de experiencias y otras instancias.

Las plataformas son programas de software que han sido diseñados específicamente para su función, no es posible contar con desarrollos propios ya que llevan mucho tiempo y son sumamente costosos. Muchos de ellos han sido creados por empresas privadas y su uso es posible mediante el pago, otras circulan como software libre, la más conocida de este grupo de plataformas es moodle.

En nuestro país, muchos institutos han optado por utilizar la plataforma diseñada por e-ducativa. Por iniciativa del Ministerio de Educación, cada uno de los institutos formadores cuenta con la posibilidad de incorporar esta herramienta a sus carreras de formación docente. Estos últimos años se han organizado capacitaciones virtuales para docentes de los institutos, a los que denominan "facilitadores", con el propósito de la apropiación y el uso de estas herramientas por parte de la comunidad educativa de cada institución.

Estos entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se podrán desplegar institucionalmente sólo en el marco de un proyecto educativo, con docentes y estudiantes que lo conozcan y que efectivamente lo frecuenten. Es preciso aclarar que estos campus son espacios, entornos, escenarios que por su sola disposición o presencia no generan nuevas posibilidades para la gestión de la enseñanza y del aprendizaje.

La apropiación de estas herramientas requiere de un proyecto institucional que las incluya, de la formación de facilitadores, de docentes, de administradores. A su vez, dado que los futuros docentes también necesitan de competencias y capacidades que les permitan desplegar su tarea en estos entornos, el uso de los campus virtuales en la formación inicial estaría proporcionando un plus, acercándolos al mundo en el cual van a trabajar y a continuar su formación.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 215

Para la utilización de un campus virtual, tienen que consensuarse los propósitos y las funciones, o sea, no basta con digitalizar el material, sino que es necesario proporcionar a docentes y estudiantes nuevos escenarios y nuevas posibilidades para mejorar la tarea de formar docentes.

Creemos que la incorporación de plataformas virtuales en las carreras de formación docente y en los recorridos de desarrollo profesional docente puede promover nuevas reflexiones acerca de la forma de enseñar y, en este sentido, una recuperación tanto de cuestiones epistemológicas como didácticas.

Los campus virtuales pueden implementarse como plataforma para propuestas a distancia y también semipresenciales, y además, como complemento de instancias presenciales.

Dada su primordial función comunicativa, estos entornos están proporcionando una forma sistemática de hacer circular y a la vez archivar diferentes tipos de informaciones. Como central de informaciones permite tener secciones de noticias y novedades que estarán en el sitio. Pero para asegurar que la información llegue a los destinatarios se les envía a través del correo electrónico del campus un mensaje avisando su disponibilidad.

Tanto los apuntes de clase como materiales bibliográficos o de tipo gráfico pueden estar a disposición de los docentes y estudiantes en diferentes espacios, y cuando los requieran. A su vez, permite que las producciones individuales o grupales de cada curso estén accesibles y se pueda compartir y hacer circular los trabajos. El profesor puede también dejar en su aula ejercicios, consignas, propuestas de trabajo asentadas, haciendo posible un ida y vuelta en la progresión de las producciones solicitadas.

Los documentos relacionados a cuestiones normativas y de reglamento también pueden publicarse, así como también planificaciones y otro tipo de información institucional a la que sea pertinente que los estudiantes accedan.

Un campus virtual permite que allí se desplieguen clases virtuales, su desarrollo no es muy diferente que las clases presenciales. Siendo la clase el escenario natural de los procesos

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 216

de enseñanza y aprendizaje, una clase colgada en el campus va a contar con una presentación, con conceptos claves, con ejemplos, con recursos diversos, con propuestas de actividades planteadas por los docentes en el marco de un proyecto educativo. Estas clases pueden ser parte de un cursado a distancia o semipresencial o bien un complemento de un cursado presencial.

Para los docentes, darle a sus clases un formato escrito, constituye una invitación a otorgarle mayor sistematicidad a las mismas. Un apartado de fundamentación de la clase en sí, un desarrollo conceptual durante el cual se pueden ir desplegando interrogantes orientativos que permitan a los estudiantes ir incorporando reflexiones propias, la presentación de recursos con la disponibilidad y facilidad que brinda la tecnología, el planteamiento de actividades obligatorias u optativas, consignas de trabajo y ofrecimiento de materiales complementarios. Los intercambios pueden quedar registrados para luego trabajar sobre ellos en la modalidad de "foro". Si docentes y estudiantes están en línea en algún momento acordado, es posible comunicarse a través del Chat. Si no, la opción diferida del foro permite, al no ser simultánea la participación, organizar las intervenciones, releer las anteriores, fundamentar con bibliografía, relacionar con las clases y otras alternativas que alienten la reflexión.

Los profesores también pueden, en sus clases, tomar en cuenta las "formas", o sea editar en diferentes letras, tamaños y formatos, incluir imágenes, cuadros, infogramas, esquemas. Otra alternativa es "linkear" elementos (una palabra o frase resaltada, que al situar el cursor sobre ella, remite a documentos o sitios web).

Las posibilidades y oportunidades son muchas, pero debe tenerse en cuenta que la clase virtual no es simplemente transmitir información o elaborar materiales didácticos, sino, a través de un escenario diferente, habilitar procesos de construcción de conocimientos en los cuales es primordial la tarea del docente. La posibilidad de dejar asentado en un formato digital "todo" el material que en un contexto de clase presencial se desarrolla

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 217

oralmente permite efectuar el recorrido una y otra vez, y a través del mismo, un análisis sistemático y pormenorizado de la tarea, tanto de nosotros mismos en tanto docentes como de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Los espacios de prácticas y residencias, dadas sus características constitutivas, y en función de lo expresado en otros capítulos, requieren de espacios de intercambio y de socialización de experiencias. Las producciones: narrativas biográficas, diarios, notas de campo, observaciones, planificaciones, guiones, entre otras, pueden ser accesibles a todo el grupo a través del campus virtual. Los foros también posibilitan el análisis y la interpretación de situaciones a través de las participaciones que expresan los puntos de vista de estudiantes y docentes. Asimismo, los coformadores pueden sumarse a los intercambios. La posibilidad de contar con archivos que además de texto muestren imágenes fijas o en movimiento, posibilita desde filmar clases para compartir con el grupo hasta tener a disposición fotos de las escuelas asociadas, de las aulas, de los recreos, de los pizarrones y otras imágenes que puedan recrear situaciones y experiencias que permitan la reflexión sobre las prácticas.

Muchas veces sucede que las producciones de los estudiantes en el transcurso de las prácticas y residencias no son compartidas entre ellos, como así tampoco con los coformadores, a veces por falta de tiempo, y otras, por dificultades en la organización. A su vez, estas producciones pueden ser un excelente insumo para enriquecer el cursado de años siguientes. Hasta ahora, en varios institutos de formación, hay espacios de consulta de las producciones en las bibliotecas, pero la posibilidad de ir digitalizando los materiales en compilaciones ordenadas brinda la alternativa de ir sistematizando casuística de las prácticas. Muchos de los docentes de prácticas y residencias tenemos registros de observaciones o diarios o relatos en formato papel, pero archivarlos en el campus los hace más fácilmente compartibles y a accesibles. También se han generado aulas virtuales con foros, materiales digitalizados, correo interno, links y hasta cafetería.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 218

Hasta aquí hemos realizado un recorrido que nos permite reconocer que cualquiera sea el recurso web o la herramienta que utilicemos no tenemos que perder de vista las finalidades. Creemos que, para resignificar la práctica, la formación docente debería apuntar a la conformación de comunidades de aprendizaje de estudiantes/formadores para trabajar y cuestionar lo que se da por sentado en la educación y que incluyan los siguientes aspectos:

1) Articular teoría-práctica en procesos de investigación sistemáticos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización.

2) Promover una cultura de colaboración, donde todos los actores (formadores, coformadores y practicantes o residentes) estén continuamente aprendiendo a enseñar y a la vez investigando sobre su propia enseñanza.

3) Compartir y construir un conocimiento de forma fluida y cooperativa.

4) Explicitar marcos conceptuales generando espacios y concepciones comunes.

5) Trabajar colaborativamente entre las instituciones de formación docente y las escuelas en las que se realizan prácticas y residencias.

Para finalizar

> *Nuestra existencia es a la vez virtual y presencial, que las dos dimensiones se entreveran en todas nuestras prácticas y que la ampliación de nuestras posibilidades de expresión extiende y enriquece nuestro ser social. Bienvenidos al mundo que ya es el nuestro, bienvenidos a la cultura de la virtualidad real* (Castells, 2007).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 219

Como vemos, el tema de las TIC en la formación inicial tiene que definirse en algunas cuestiones. Tal vez en este momento sea más importante discutir de qué manera no usarlas, más que cómo usarlas. Porque implementarlas de una forma inadecuada puede ser tan infructuoso como no hacerlo.

En el campo de la educación, como en tantos otros, de nada vale establecer planes de acción si no se determina con claridad cuáles son los fines que se persiguen. Del mismo modo, de poco vale tener objetivos bien definidos si no se realizan las acciones necesarias para alcanzar el fin buscado. No basta con declaraciones de principios y cartas de intenciones. Es necesario establecer un plan de acción acorde a los fines buscados.

Formar a los docentes para que puedan utilizar creativamente los medios tecnológicos en el aula es condición necesaria para la incorporación efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto, es imprescindible adoptar una postura crítico-reflexiva que permita definir qué se quiere hacer, para qué y cómo se va a hacer, sin olvidar los recursos con los que se cuenta y el contexto en el cual se llevarán a cabo las acciones previstas. El siguiente paso es empezar a hacer sabiendo que las equivocaciones siempre son posibles, pero que no hacer nada al respecto tampoco es posible.

Es difícil imaginar que la vida en las aulas se renovará a partir de las iniciativas aisladas de docentes inquietos que utilizan los recursos tecnológicos de un modo creativo o de cursos de capacitación fragmentados tomados por empuje personal.

Como ya expresamos, las TIC no son ni la solución ni una amenaza que pone en peligro a la formación. Pero lo esencial es garantizar la igualdad en el acceso a la tecnología. La formación para la sociedad del conocimiento y las alfabetizaciones tecnológicas deben ser para todos. De lo contrario, ningún esfuerzo vale la pena.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 220

Sin duda, es imprescindible que existan políticas educativas definidas y posiciones institucionales claras que denoten acciones concretas de apoyo al cambio y que provean la infraestructura tecnológica y la capacitación necesaria para aquellos docentes decididos a abrir, por fin, las puertas de las vetustas aulas al siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, R.; G. DIKER y G. FRIGERIO (comps.) (2007) *Las formas de lo escola*r. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

BARBA, C (2005) "La investigación en Internet con las Webquest". Disponible en: www.juntadeandalucia.es/averroes/manuales/jornadas2005/documentos/investigacion_wq_carme.pdf. Última consulta: 25/03/2009.

BATISTA, M. A.; V. CELSO y G. USUBIAGA (2007) *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

BURBULES, N. y T. CALLISTER (2006) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Granica. Buenos Aires.

CASTELLS, M. (2005) *La era de la información, vol. I "La sociedad red"*. Alianza. Madrid.

CASTELLS, M. (2007) "Los mitos de Internet". En: *La Vanguardia*. Versión digital. Disponible en: www.lavanguardia.es/. Última consulta: 30/06/07.

DUSSEL, I. (2008) "Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones. Las transformaciones en la escuela y en la formación docente". En el Curso: "Las alfabetizaciones en el nivel Superior". INFOD.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 221

GROS, B. (2004) *De lo excepcional a lo cotidiano*. Edutec. Barcelona.

GROS, B. y J. Silva (2005). "La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 36(1). Disponible en: www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm. Última consulta: 28/03/2009.

HARGREAVES, A (2003) (comp.) *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador***.** Amorrortu. Buenos Aires**.**

LÈVY, P. (1999) *¿Qué es lo virtual*? Paidós. Barcelona.

LEWIS, D. (2009) "Formación Docente En Tic: ¿El huevo o la gallina?". En: Revista *Razón y Palabra*. Nº 63. México. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html. Última consulta: 27/03/2009.

LITWIN, E. (2005) (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu. Buenos Aires.

LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.

MARCELO GARCÍA, C. (2007) "De la tiza al teclado: cambios, incertidumbres y aprendizaje en el proceso de convertirse en profesor online". En *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, Vol. 3, Nº 1, pp. 41-66. Disponible en: http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/colombia.pdf. Última consulta: 27/03/2009.

MARCELO GARCÍA, C. (2008) *El Profesorado Principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro. Barcelona, Buenos Aires, México.

MOREIRA, M. "Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de internet. Laboratorio de educación y nuevas tecnologías". Universidad de La Laguna. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/averroes/manuales/jornadas2005/documentos/wq_estrategia_aprendizaje.pdf. Última consulta: 30/03/2009.

PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Grao. México.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 222

PISANI, F. (2005) "Los 'nativos' del mundo digital y el futuro de las TIC". Diario *El País*. 27/10/05. Disponible en www.elpais.com/articulo/semana/nativos/mundo/digital/futuro/TIC/elpeputec/20051027elpciblse_1/Tes. Última consulta: 30/03/2009.

PISCITELLI**,** A. (2009) "El Hilo de Alejandro". Prólogo del libro *Nativos Digitales* de Francis Pisani. Disponible en: www.filosofitis.com.ar/2009/03/03/el-hilo-de-alejandro-prologo-del-libro-nativos-digitales-por-francis-pisani/. Última consulta: 30/03/2009.

SAGOL, C. (2007) "¿Educación 2.0? Transformaciones del paradigma educativo". Presentación en Power Point. Disponible en: www.educ.ar.

TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI. Buenos Aires.

URRESTI, M. (edit.) (2008) *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. La Crujía. Buenos Aires.

UNESCO (2004) *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Informe UNESCO. París.

VAILLANT, D. y MARCELO, C (2001) *Las tareas del formador.* Ediciones Aljibe. Málaga.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 223

Capítulo VII

El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?

María Fernanda Foresi

> *En la enseñanza, como en cualquier otra actividad, existen maestros expertos de quienes los aprendices pueden y deberían aprender. Aunque quizás no haya un acuerdo perfecto sobre quién merece ese título, es probable que en cada sistema escolar pueda haber al menos un grupo de profesores a los que se pueda considerar sobresalientes según casi todos los modelos (…) quizá el modo de aprender algo de estos profesores sea observarles en acción* (Jackson, P. 1998 : 149).

Con el término "profesor coformador" designamos al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 224

seguimiento individualizado de la formación "en terreno" de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases.

La bibliografía de referencia y los programas de formación docente de otros países mencionan esta función de diferente manera, como "profesor tutor", "profesor mentor", "profesor asociado", "profesor adscriptor", "profesor orientador" o "formador en terreno", pero elegimos expresamente el término "coformador", para significar la actividad colaborativa que pretendemos llevar a cabo junto a estos maestros y profesores en el itinerario formativo.

La función que cumplen es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender las prácticas docentes. Sin embargo, en la República Argentina, esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y, en el mejor de los casos, institucionales.

Consideramos necesario explicitar la función del profesor coformador, quien debería formar parte de los equipos de cátedra de los trayectos de práctica de los institutos de formación docente y de las universidades.

En este capítulo, intentaremos precisar la identidad profesional de esta actividad bajo la consideración de que su participación resulta de vital importancia en los primeros acercamientos a las instituciones educativas como parte de la socialización profesional incipiente.

Los inicios de la socialización profesional

Durante la formación inicial y en los acercamientos a las prácticas docentes, se produce un juego de múltiples relaciones. Por un lado, se vinculan universidades o institutos de formación

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 225

docente con las escuelas asociadas que reciben a los practicantes y residentes. Dichas instituciones tienen sus propias culturas, sus estilos de gestión, sus rituales, sus juegos de poder y sus lógicas de funcionamiento. Por otro lado, se teje una trama de vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos participantes del proceso.

En el dispositivo formativo se produce entonces una interacción entre practicantes y residentes con profesores formadores y coformadores, en dos territorios disímiles, las aulas del instituto formador y las prácticas en las escuelas asociadas.

En estos territorios, el residente espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente. Como grupo, los residentes crean lazos entre sí, ya que la misma situación de compartir la experiencia y, en algunos casos, las instituciones educativas asociadas, los hace sentir parte de un colectivo que les otorga cierta seguridad. Las prácticas generan cierto sentido de pertenencia.

El vínculo que se desarrolla con los pares es un aspecto importante a tener en cuenta en el dispositivo formativo. Una opción a considerar, es la inclusión de practicantes en parejas pedagógicas, compartiendo los cursos de las escuelas asociadas, modalidad que potencia el intercambio y la colaboración, permitiendo la co-observación y la co-evaluación. Otra posibilidad es insertarlos de manera individual, o sea, un residente por grupo-clase, pero con el compromiso de observar y socializar el proceso de prácticas con un compañero. También, encontramos experiencias interesantes referida a parejas pedagógicas compuestas por alumnos en formación correspondientes a distintos años de cursada de la carrera, especialmente los dos últimos.

Todas estas modalidades se fundamentan en que las valoraciones que se hacen entre pares son mejor recibidas que aquellas apreciaciones que realizamos los profesores formadores, ya que en este momento la situación de práctica está fuertemente atravesada por la acreditación, aspecto que desarrollaremos más adelante.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 226

En principio, la tarea de practicantes y residentes consiste en observar e indagar sistemáticamente prácticas educativas concretas. Para comenzar a hacerlo, debe tener cierta seguridad sobre qué aspectos han de considerar para poder "leer" la clase, lo cual implica desentrañar el sentido de cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza.

La inserción en las escuelas asociadas significa una instancia de formación y no se trata simplemente de "un baño de realidad" (Perrenoud, 2007: 230). Por el contrario, el residente debe tener claridad con respeto a los instrumentos de indagación y sus posibilidades para que esta experiencia no se transforme en una mera inmersión que, planteada sin algún recorrido teórico previo, carecerá de impacto formativo.

Como ya se desarrolló en el capítulo segundo, la observación constituye una actividad sumamente compleja, ya que las prácticas observadas constituyen un corte arbitrario de un proceso de enseñanza, que no es posible interpretar si no se intenta vislumbrar el lugar del otro profesor, los vínculos con sus alumnos y con el conocimiento, la historia, las normas formales e informales y el contexto. Tanto la sola inmersión con escasa articulación teórico-práctica como una mirada dirigista y estructurada en consonancia con prescripciones y grillas de observación cerradas puede darle a la situación de práctica un tinte altamente reproductor, no llegando a constituirse en experiencia, es decir, no alcanzando a interpelar al sujeto que la transita en ningún aspecto.

El ingreso a las instituciones educativas, desde el lugar de practicante o residente, debería tender a lo que denominamos "experiencia formativa", concepto que remite a todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive. Es lo aprendido en tanto "nos pasa", como sujetos, por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000).

En algunos casos, los estudiantes sostienen una visión crítica de la enseñanza y del profesor, tanto en el instituto formador como en las escuelas asociadas. Pero pocas veces, este juicio va

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 227

acompañado por una revisión de sus propios modelos docentes internalizados durante su propia trayectoria escolar. De ahí que hayamos insistido en capítulos anteriores con respecto a los dispositivos de acompañamiento que facilitan el replanteo de los modelos internalizados subjetiva y socialmente.

Es fundamental ayudar a los futuros docentes a reflexionar, animándolos a superar la apreciación casi despiadada que en general realizan al iniciar el proceso de inserción, y que obtura el trabajo del profesor coformador como figura de identificación, ya que muchas veces buscan reconocer "*todo lo que en su lugar, no harían*".

Otra dificultad radica en el necesario cambio de mentalidad que debe hacerse desde la posición de alumno a la de docente. Recién al comenzar a preparar y desarrollar sus clases advierten que no es un trabajo simple, que es una actividad intrincada, y allí se enfrentan a sus primeros fracasos y frustraciones, realizando un aprendizaje fuerte: las prácticas presentan tensiones complejas y de difícil abordaje. Es en ese momento que tienen la sensación de estar en "un laberinto sin salida" (Abraham, 1998).

En el dispositivo formativo, no es menor la función del profesor formador, quien parecería tener una actividad bien delimitada, percepción que puede resultar engañosa. Advertiremos que el formador, aparece en el imaginario como el docente autorizado para realizar señalamientos a practicantes y residentes, dar pautas y aprobar situaciones. Esta representación debería al menos ponerse en discusión.

Su función como bisagra entre la teoría y la práctica permite la construcción de saberes profesionales a través de las experiencias, pero sin limitarse a ellas, comparando, explicitando y teorizando. El trabajo del formador es muy movilizador, ya que pone en juego las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de tradiciones formativas, como la normalizadora-disciplinadora, la eficientista o la academicista, ya mencionadas en el capítulo primero.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 228

Para esta actividad, es necesaria cierta especialización en el análisis didáctico, el estudio de casos, la supervisión de las prácticas y el seguimiento de proyectos, así como el dominio consistente de los saberes disciplinares.

Si pretendemos la formación de profesores reflexivos, esto no escapa al formador. Hay que saber salir del cerco de fascinación del sentido común, del relato catártico de los residentes sobre sus prácticas, de la "queja rumiante", para alcanzar reflexiones profundas sobre las dimensiones técnicas, éticas y políticas de la tarea de enseñar.

En los apartados que siguen definiremos extensamente la figura del otro integrante del dispositivo formativo, el profesor coformador, cuya influencia nos parece decisiva, ya que, de algún modo, podría neutralizar o potenciar los efectos de la formación de grado.

El perfil del profesor coformador

Perrenoud (2001) denomina a los coformadores "formadores de terreno" y conceptualiza su papel desde la autonomía profesional. No los piensa como auxiliares dóciles de los formadores, sino que considera que deben encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, lo que implicaría que, en la medida de lo posible, estén asociados a los objetivos del proceso, pero que a su vez tengan libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación.

El coformador debería poder transmitir lo que le parece importante, aún cuando esto varíe de una persona a otra y no esté estrictamente acotado a lo que los formadores le solicitan que se trabaje con los practicantes.

Un perfil identitario de los profesores coformadores significaría poder asumir que su tarea se maneja en dos planos: uno por delegación, que corresponde a su participación en el logro de los objetivos de formación del dispositivo con el cual

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 229

colabora, y otro, propio, vinculado al proyecto personal de formación profesional. Es fundamental que ambas aspiraciones sean compatibles entre sí (Perrenoud, 2001).

Los formadores pedimos que el coformador habilite a los residentes, dándoles un lugar en el proceso de enseñanza de los alumnos. Concretamente, que aporten desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, que lo orienten sobre la realidad del aula, para retroalimentar la teoría abordada por el alumno y que, básicamente, compartan experiencias e iniciativas concretas, procedentes de la práctica cotidiana.

Desde nuestra experiencia, en la coordinación del departamento de práctica, hemos definido que "la función ayudaría a que el docente coformador sienta revalorizada su práctica específica y encuentre, en esta actividad, una forma concreta de perfeccionamiento docente en actividad" (Publicación Informativa del Trayecto de la Práctica, Instituto de Educación Superior Nº 28 "Olga Cossettini" de Rosario, abril 2007).

Entendemos que su participación es esencial en las diferentes etapas en que se desarrolla la enseñanza, planteadas tan claramente por Jackson (1991), como preactiva, interactiva y postactiva, por lo cual algunas de las actividades que desarrollaría un coformador serían las siguientes:

- *Construir espacios de diálogo*: lo cual implicaría tareas como reunirse con el docente formador y con el alumno residente, previamente al ingreso de este último en el aula, para realizar acuerdos básicos sobre distintos aspectos de esta instancia de formación (desempeño de cada uno, modalidad y criterios de evaluación).
- *Facilitar la construcción de una propuesta pedagógica*: dar a conocer su programación anual, acordar los contenidos que el residente desarrollará, orientar si fuera necesario en la realización de dicha planificación, sugerir bibliografía o actividades.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 230

- *Aportar desde su experiencia pedagógica*: ofrecer sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, dialogar sobre lo actuado, orientar sobre la realidad del aula.
- *Comprometerse con el proceso*: iniciar al futuro profesor en todas las actividades inherentes a la tarea docente, presenciar sus clases, estar dispuesto a evaluar el proceso del practicante en interacción cooperativa con el profesor formador.
- *Capitalizar los aportes para su propia práctica*: o sea, aprender de la situación de formación. "Comprometerse a tener desafíos consigo mismo" (Beillerot, 1996: 26).
- *Difundir los saberes construidos*: socializar las producciones, sus reflexiones sobre la práctica a la luz de la experiencia que se está transitando, sus propios aprendizajes, los relatos y narrativas que pudiese ir acopiando.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación y del Instituto Nacional de Formación Docente (2007) reconocen esta función en varias oportunidades, denominándolo "profesor orientador" y estableciendo que su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores.

En dicho documento, se señala como sus funciones más importantes "favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica" (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, 2007: 44), pero tal vez el aspecto más controvertido es el reconocimiento explicito de la necesidad de una capacitación "para el ejercicio

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 231

activo y significativo de este nuevo rol" (ídem: 44). Sabemos que no es un rol nuevo, ya que no podemos desconocer su desarrollo histórico en el sistema educativo, desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales en adelante.

Identidad de la actividad

La sola presencia de un residente en un aula no garantiza la construcción del perfil profesional de coformador. Es necesario reconocer ciertas cuestiones que pueden funcionar como obstáculos en la búsqueda de la dinámica identitaria, por ejemplo:

- Ausencia de estatuto específico para la actividad.
- Saberes construidos a partir de la experiencia con diferentes niveles de metacognición.
- Campo de actividades diversificada en cambio continuo.
- Diferencias de enfoques entre los distintos formadores (aún pertenecientes a la misma institución).

Estas dificultades y las diferentes formas de encauzarlas, permiten reconocer diversas maneras de asumir esta tarea de acompañante: permitiendo y abriendo espacios a la recreación, innovación y construcción de significados, o bien, tendiendo a una transmisión ligada a parámetros tradicionales que buscan la continuidad y dificultan la construcción de dichos espacios (Loyola y Poliak, 2000).

Nuestra experiencia recorriendo las aulas de las escuelas asociadas y entrevistando a los profesores coformadores nos permite caracterizar una galería de profesores con muy diversas actitudes que oscilan entre las siguientes polaridades:

- Del sobreprotector al indiferente.
- Del nostálgico o conservador al progresista
- Del competitivo al comprometido.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 232

La importancia de ponerlas en evidencia radica en habilitar su análisis y su incidencia dentro del proceso de práctica. Reconocemos que en toda relación pedagógica hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como del alumno. “El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condicionantes del contrato pedagógico y también a su inconsciente” (Blanchard Laville, 2004: 80). El inconsciente actúa sobre nuestros comportamientos a pesar de uno mismo.

Del sobreprotector al indiferente

Algunos profesores coformadores protegen de modo paternalista al futuro profesor, teniendo una relación agradable y de cierta complicidad. El docente coformador le ayuda al practicante a plantear sus proyectos, le da el material que debe usar y le pide que cumpla con ciertos quehaceres, los cuales redundan en su propio beneficio. Sin embargo, la lógica que subyace es cierta desconfianza sobre lo que el residente haría solo, por sus propios medios. Esta actitud de protección puede dirigirse hacia el practicante o hacia los propios alumnos, protegiéndolos de ese docente principiante, que resulta menos nocivo si se le indica exactamente qué hacer.

En el otro extremo, encontramos al profesor indiferente, casi “abandónico”, que es aquel que si bien no manifiesta hostilidad u oposición, tampoco se muestran muy comprometido con el proceso de aprendizaje del residente. Podemos advertir dos modalidades: en una de ellas, se muestra indiferente, e incluso pueden ausentarse física o simbólicamente de las clases, como si la presencia del alumno del profesorado significara un descanso de sus tareas en ese curso; en la otra, se mantiene al margen de dicho proceso o interviene únicamente cuando se le solicita (ya sea para responder a inquietudes del residente o pedidos concretos del formador), con expresa voluntad de “no interferir” en lo que consideran que no le corresponde.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 233

Este desentendimiento no favorece la formación, ya que recibir residentes no significa vacaciones anticipadas de los propios alumnos.

Del nostálgico, conservador al progresista

En algunos profesores se da a menudo la añoranza por los residentes de otras épocas que están reflejadas en las frases como las siguientes: "Cada año son peores", "Nosotros jamás hubiéramos hecho esto", encarnando una nostalgia que quiere recuperar un estilo de docente que ya es parte del pasado. A veces, la tensión entre residente-referente, el encarnado en la memoria y el referido, o sea, el que se inserta realmente en el aula, condiciona tanto que el coformador suele construir una mirada del residente en la que prevalecen las carencias, referidas al nivel académico, o bien, al distanciamiento con respecto al capital cultural y social que se considera valioso para la docencia.

Frente a esta situación, una de las actitudes más frecuentes es que lo mejor es imponer formas convencionales de dar clase. "No vale la pena cambiar" expresan algunos, dejando claro que se espera del residente la continuidad y la similitud con respecto al proceso que se venía desarrollando en el aula, sin mayores innovaciones. El argumento que suele sustentar estos discursos pone en primer plano a los alumnos del curso, justificando la necesidad de dar permanencia al estilo de gestión de la clase, a fin de evitar cortes o disrupciones que alteren el proceso de aprendizaje.

Ya sea por este motivo, o por la debilidades e inseguridades propias del residente, se disminuye notablemente la posibilidad de innovación, creación y resignificación de la práctica áulica, y por lo tanto, de la construcción de aprendizajes significativos acerca del rol docente.

En contraposición, se sitúa el profesor coformador con estilo innovador, que demanda que los residentes modifiquen la dinámica de la clase y utilicen todas las estrategias didácticas

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 234

novedosas que aprendieron en sus años de estudio y que él ya no puede poner en práctica, justificándose en la cantidad de alumnos, el sistema y el escaso tiempo. Según Loyola y Poliak (2000), los residentes valoran más a los docentes coformadores que dan lugar a innovaciones, a la reflexión compartida sobre la práctica y a la búsqueda de alternativas de acción.

Del competitivo al comprometido

Otro grupo de profesores entra en cierta competencia con el residente, viviéndolo como una amenaza a su tarea profesional, de alguna manera, se sienten interpelados en sus propias debilidades, las que supuestamente el futuro profesor viene a evidenciar.

En algunos casos, surgen conflictos por la definición de los espacios; por ejemplo, el residente busca su inclusión en el aula y su autonomía para tomar decisiones, mientras que el docente coformador intenta hacer primar sus criterios y no ceder "su" lugar. La competencia entre ambos puede darse por cuestiones académicas (quién sabe más), didácticas (quién propone mejores clases) o afectivas (quién es el más querido por los alumnos), entre otras.

Entre los motivos desencadenantes de esta actitud podríamos mencionar:

- Condiciones inadecuadas de trabajo.
- Dificultades en la comunicación con los formadores.
- Disparidad de criterios con el docente formador.
- Experiencias negativas con residentes anteriores.
- Falta de reconocimiento de su actividad por parte del sistema formal.
- Malentendidos causados por una inadecuada comunicación.
- Recepción de residentes por imposición.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 235

En estos casos, es posible que el docente coformador manifieste cierta hostilidad de diversas maneras, como por ejemplo, exigiendo cierta forma de trabajo sin admitir ningún cambio, mostrando disconformidad con la presencia o accionar del residente o hasta expresándole al principiante que no le será fácil progresar o mejorar. Incluso hemos presenciado actitudes de descalificación hacia el residente frente a terceros.

Cualquiera de estos comportamientos obstaculiza claramente la construcción de aprendizajes sobre la práctica docente, porque el coformador, con estas actitudes, no habilita al residente a desempeñarse como profesor, al no permitir la innovación en sus propuestas, la apropiación del lugar de autoridad para enseñar y aprender y, en consecuencia, la toma de decisiones frente al trabajo áulico en general.

Finalmente, detallaremos la forma de desempeñar la tarea de docente coformador que, según nuestra experiencia, sería la que promueve, en mayor medida, la construcción de los aprendizajes esperados durante la instancia de residencia.

Se trata del profesor que comprende su función como guía y acompañamiento al residente en las diversas actividades propias de este período. El compromiso, más allá de las personas, es con el proceso formativo del que forma parte. Es por esto que no se mantiene al margen del proceso ni lo obstaculiza, sino que se convierte en promotor de aprendizajes al fomentar la autorreflexión permanente y, consecuentemente, la toma de decisiones más fundamentadas por parte del practicante.

Desde nuestro posicionamiento, invitamos al profesor coformador a decir adiós a la clase deslumbrante y a colocarse en el lugar del que todo lo sabe, para que destaque en otro registro: compartir una práctica reflexiva, para iniciar al principiante en "el razonamiento profesional que sin volver la espalda a los saberes y a los principios, toma y deja, arregla e improvisa para crear una pedagogía que corresponda a la persona del docente y a la realidad de su clase" (Perrenoud, 2007: 230).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 236

Nuestra expectativa es que el profesor coformador pueda expresar sus propias formas de pensar y de decidir, sus dudas, sus ambivalencias, sus temores y malestares. Para ello, es necesario un clima de concertación y colaboración que disminuya la posibilidad de surgimiento de tensiones y conflictos extras, que se sumen a los ya inherentes al proceso de práctica y residencia.

Por último, cabe aclarar que estas formas de actuación no pretenden ser fiel reflejo de casos particulares y que, más allá de las polaridades descriptas, existe una gama infinita de posibilidades. Además, es justo que reconozcamos que, en esta galería de actitudes, bien podríamos identificarnos todos los formadores. Como expresa Cifali: "El hecho de reconocer que nos implicamos psíquicamente en nuestra profesión nos hace menos nocivos. Por más elaborada que esté una teoría, ella sola no puede protegernos de cometer algún deliz, de tomar el poder o de rechazar a alguien que nos ha decepcionado" (Cifali, 2005: 173).

Evaluación del residente: ¿tarea del coformador?

Uno de los aspectos más controvertidos de la tarea del profesor coformador es la evaluación del residente, ya que implica un compromiso y una responsabilidad que a veces se trata de soslayar. Dicha tarea está aceptada como parte de la actividad del formador, pero no es bien tolerada como actividad a cargo por algunos coformadores. Por otra parte, cabe advertir que en algunas oportunidades es la misma institución formadora la que no valoriza suficientemente el aporte de dicho profesor en la evaluación del residente.

El sentido implícito de la evaluación en la gramática de los institutos de formación docente y de las universidades está absolutamente imbricado con la acreditación. La acreditación se define como "la certificación de conocimientos curriculares

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 237

previstos, que sin duda, responden a una demanda social e interinstitucional, supone la certificación de capital cultural en estado institucionalizado" (Poggi, 2002: 84), y siempre entra en tensión con la evaluación propiamente dicha.

En este sentido, la acreditación responde más a una lógica institucional y social que a la del proceso de aprendizaje de un sujeto. Tiene una dimensión pública; vuelve explícita la delegación de poder que realiza la sociedad a la escuela y a los docentes, encargándolos de certificar ciertas capacidades, conocimientos o competencias. Resulta entonces asociada a la ideas de calificación, de escalas numéricas, de notas, que están prefiguradas en el discurso pedagógico y que son validadas desde el poder que ejerce todo docente en la situación de enseñanza. La homologación entre la acreditación y la evaluación ha generado que se reduzcan las prácticas evaluativas al proceso de acreditación del aprendizaje.

En principio, cabe aclarar que sostenemos la necesidad de desmontar la idea de calificar las prácticas de la enseñanza de manera particular, ya que son instancias de aprendizajes que constituyen un proceso. La calificación según Del Val (1996) no tiene ningún valor didáctico o educativo para el alumno, y hasta incluso puede desorientarlo. El hecho de tener que calificar una práctica puede ser un obstáculo en el diálogo interpersonal, "ya que la calificación subyace como mediadora distorsionante de la deliberación" (Del Val, 1996: 94).

No desconocemos que la acreditación resulta necesaria, pero es posible que entre en coalición con el proceso formativo, sobre todo si se la sobredimensiona o se la instala como meta principal. La falsa disyuntiva entre "aprobar las prácticas con buena nota" o "aprender en las prácticas" debe ser abordada en profundidad con los residentes.

Sería de vital importancia discutir el sentido de la noción de evaluación al interior del dispositivo formativo, ya que desde nuestra óptica merecería ser considerada desde la comprensión, la reflexión, el aprendizaje y la mejora (Santos Guerra,1996).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 238

La evaluación entendida desde dicho enfoque toma en cuenta el contexto y los procesos, y no sólo los resultados; da voz a los participantes en condiciones de apertura y diálogo; busca captar la complejidad de los fenómenos que se producen; está atenta a los valores en juego y no a los indicadores técnicos; no convierte la complejidad en simplificación y se realiza a partir de una negociación en la que tienen voz los evaluados.

"Evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad" (Poggi, Bertoni y Teobaldo, 1995: 20). Existe una coproducción entre la realidad evaluada y el sujeto evaluador. "Hay siempre un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar. En ese proceso, en función de las propiedades de la realidad a evaluar, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá pronunciarse sobre la realidad que evalúa. Con respecto al producto de la evaluación, también concierne al evaluador construir los resultados de la evaluación, construir los datos, lo referido (con relación al referente)" (Poggi, Bertoni y Teobaldo, 1995: 21, 23).

Es por lo antedicho, que la evaluación no puede limitarse a la interpretación de un solo profesor, sino que debería ser una actividad compartida entre todos los involucrados, incluyendo las apreciaciones del propio residente.

En las prácticas formativas, es deseable lograr la autoevaluación, en la que el practicante participa efectivamente, haciendo especial hincapié en lo que puede pensar y decir sobre sí mismo, ya que es quien, advirtiendo sus propias regularidades, contradicciones, intenciones declaradas y prácticas realizadas, puede develar su propio progreso.

Surge en este tema la dificultad de definir qué es lo que se tendría que evaluar en las prácticas y residencias, es decir: ¿cuál es el conocimiento profesional propio del profesor principiante? La dificultad de definir el bagaje con que se debería

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 239

salir de una experiencia de práctica, que podría ser expresado en competencias, constituye un riesgo, como por ejemplo, que se crea que el cumplimiento de ciertos parámetros de desempeño es garantía de que ciertas acciones profesionales sean efectivas en todos los contextos escolares. De ser así, no se estaría formando a los docentes en la flexibilidad, el cambio, la autocrítica y la reflexión desde su práctica, ni se estaría trabajando la práctica como la conciben Dewey y Schön: un mundo complejo, inestable, incierto y conflictivo.

Durante los últimos años hemos asistido a la imposición de ciertas categorías teóricas para definir el bagaje necesario para la formación docente. Surgieron los conceptos de objetivos, capacidades, competencias, perfil profesional. Cada uno de ellos justifica su surgimiento desde enfoques diferentes. Preferimos la noción de *propósito formativo* definido "como una negociación de sentido en donde se articulan las representaciones deseadas, asumidas y posibles acerca, en este caso, de la docencia, incluyendo las concepciones acerca del trabajo docente" (Documento Borrador, Jornadas de Cambio Curricular para La Formación Docente, Santa Fe, noviembre de 2008).

De esta manera, no sería adecuado evaluar la calidad docente, por listados de desempeño, universales y rígidos, construidos desde afuera, desde otras épocas, desde otros contextos, y asumirlos como válidos para cualquier realidad escolar.

Nos permitimos interpelar las famosas grillas de evaluación y desempeño que expresan estándares de calidad únicos y predeterminados y la evaluación por competencias, a la luz de una concepción, que pretende producir una negociación entre todos los participantes del proceso de práctica, incluyendo el residente y sus pares, en un contexto escolar siempre cambiante, con la finalidad de que aporten a la comprensión de los procesos y a la mejora de las prácticas.

Los conocimientos evaluados no se reducirían a una lista de comportamientos profesionales deseables, sino que registrarían un proceso de mejora y aprendizaje del practicante, el

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 240

compromiso adquirido en su propio proceso de evaluación, y la triangulación del desempeño, considerando la percepción de todos los actores involucrados.

Lo fundamental en esta negociación de sentidos sería que el futuro docente tome conciencia de que aquello que puede ser relevante en un contexto escolar, puede no serlo para otro, que las escalas de apreciación de desempeño son limitadas ante la complejidad de la realidad escolar, y que obtener altas calificaciones en la residencia no garantiza el futuro desempeño profesional.

Es decir, es necesario que la evaluación posibilite la toma de conciencia del compromiso individual y social, ético y político de toda práctica formativa y de la importancia de una actitud ante la propia formación. En cualquier oficio comprometido fuertemente con lo humano "hay que realizar un trabajo incesante de lucidez" (Cifali, 2005:173).

Este modo de abordar el seguimiento de la práctica nos lleva a plantear un *enfoque clínico* que, como ya se mencionó en el capítulo cuarto, es "un modo de conocimiento cuyo objetivo central es la comprensión de una persona total en situación y en interacción" (Blanchard Laville, 2004: 79). El abordaje clínico asegura la circulación de la palabra, la manifestación de la capacidad para pensar y construir significados desde la propia perspectiva. Como expresa Ardoino, se trata de tomar la clínica "como postura epistemológica, como postura de escucha del Otro, como inteligencia de la complejidad, de la temporalidad, de la opacidad, de la contradicción" (Ardoino, 1993: 18).

Esto representa un reto, ya que implica la construcción de un espacio en que se acepte la diversidad, la incertidumbre, el diálogo, los contextos inestables, la propia reflexión como motor en la construcción de conocimiento, a la vez, que se creen y recreen nuevas lecturas de la realidad escolar desde los conocimientos construidos intersubjetivamente. Y en el que además se reconozca la implicación en las propias prácticas de la enseñanza.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 241

El concepto de implicación (Barbier, 1977; Ardoino, 1997), oponiéndose a la postura de exención y neutralidad, supone el involucramiento subjetivo que debe ser reconocido y trabajado por el propio sujeto. La implicación es justamente el estar comprometido en una situación y se da en distintos niveles. Según Ardoino, éstos son el libidinal, el social y el institucional, mientras que Barbier plantea una implicación de índole psicoafectiva, histórico-existencial y estructuro-profesional. En ambos autores, se presenta la implicación en un primer nivel referida a la estructura psicológica que todo sujeto posee y de la cual no se puede evadir, al relacionarse con los otros. Aquí se reconoce la presencia de lo inconsciente como factor que actúa en la comprensión de la situación. A su vez, se está en presencia de otro sujeto o grupo que también es portador de proyectos, inscripto en un tiempo y una historia. Al enfocar el nivel social e institucional o histórico-existencial y estructuro-profesional, se reconoce que el profesor es un sujeto histórico y social, y que, en cuanto tal, está socializado en una cultura determinada y una clase social específica cuyos valores y normas lo condicionan a que vea la realidad desde esa óptica y no desde otra. Es por eso que no podemos desconocer la influencia de la implicación al evaluar el proceso de prácticas y residencias.

Dicha evaluación podría desarrollarse en un espiral de cuatro cuestiones centrales:

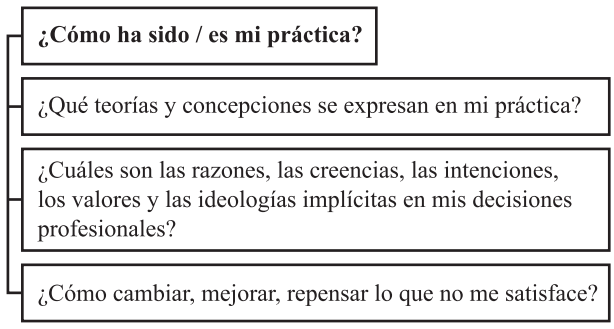


Figura 1

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 242

Como instrumentos útiles en esta tarea, podríamos considerar los diarios de clases, los portafolios y la memoria profesional en tanto manera de objetivar las reflexiones y poder tomar cierta distancia que permita el análisis.

Los *diarios de clases* permiten realizar "un registro narrativo en el que el profesor da su versión sobre la actuación en clase y de la perspectiva personal desde la cual la afronta" (Zabalza, 1991: 90). Como se especificó en el capítulo cuarto, no se trata de un simple registro de lo que pasa, sino de lo que nos pasa a nosotros y las interpretaciones posibles, las teorías que subyacen y los procesos de articulación pensamiento-acción.

Los *portafolios* son "colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo que captan un proceso imposible de apreciar plenamente, ya que constituyen una historia en evolución, un espejo de este docente hoy" (Martín-Kniep, 2001: 17). Posibilitan registrar, evaluar y mejorar el trabajo porque documentan lo sucedido, las reflexiones y lo que se ha aprendido. El propio autor elige qué colocar en su colección. Una posibilidad sería que para el cierre de la residencia solicitemos que cada cursante recopile un conjunto de no más de cinco elementos (trabajos escritos, videos, ilustraciones, fotografías, producciones de los alumnos, propias) que constituyan una muestra de sus logros. Luego deberán justificar las razones de su elección. A partir de este ejercicio metacognitivo, se pueden construir narrativas acerca de las experiencias de enseñanza, lo que contribuye a encontrarles un nuevo sentido. El portafolio "fomenta la reflexión sobre la práctica centrándose en el proceso de crecimiento en el tiempo que permite apuntalar la capacidad de aprender de la experiencia" (Zinder, Lippincott y Bower en Lyons, 2003: 170).

La *memoria profesional* refiere a un nuevo género que lleva a analizar las situaciones profesionales (la práctica, el aprendizaje de los alumnos, las situaciones educativas) movilizando conocimientos y lecturas que permitan y apoyen este análisis (Fabre, 2003). La escritura de memorias profesionales propone

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 243

interrogarse sobre las problemáticas con un modo de reflexión muy personal. La tarea del formador y del coformador, al compartir las memorias profesionales, pasaría por escuchar las preocupaciones de los practicantes y residentes, ayudarlos a enriquecer y complejizar sus cuestionamientos, remitirlos a los saberes científicos y didácticos necesarios, ayudarlos a construir situaciones de clase que permitan explorar dicha cuestión.

Como plantea Litwin, el análisis de las prácticas de evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Dice la autora que "las buenas prácticas posibilitan evaluaciones en circunstancias no previstas donde una respuesta oportuna del estudiante o una buena pregunta que dé cuenta de su proceso del pensar permite reconocer mejor los conocimientos adquiridos o el nivel de reflexión que posee" (Litwin, 2008: 178).

En este sentido, la evaluación de los practicantes solo resultaría relevante para ellos, si:

- Posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido.
- Despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender, impulsando el compromiso hacia el aprendizaje de sus futuros alumnos.
- Se constituye en una práctica social, ética y política, ya que no sólo implica los propios aprendizajes como practicante, sino los futuros aprendizajes de sus alumnos.
- Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, haciendo una retroalimentación constante entre teoría y práctica.

Es necesario tomar conciencia que toda evaluación, además de responder a ciertas exigencias metodológicas, se articula con presupuestos políticos que las enmarcan y sustentan. Esto es, que las prácticas de evaluación no pueden ser revisadas, y mucho menos modificadas, si las desvinculamos de otros dispositivos que las hacen efectivas. Es preciso analizarlas en un encadenamiento en el que las relaciones de poder, los controles,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 244

las diversas condiciones de aprendizaje, la heterogeneidad de las subjetividades que entran en juego constituyen una trama complicada de desanudar. No podemos desconocer que "modificar la cultura evaluadora del sistema de enseñanza implica la ruptura de las concepciones profesionales y educativas de los docentes" (Del Val, 1996: 96).

Por eso, creemos que la primera decisión del equipo de residencia pasaría por concebir la práctica profesional como una instancia de evaluación de proceso, y no sólo como instancia terminal de evaluación de producto, mediante estándares de desempeño. La segunda decisión sería reivindicarla como actividad colaborativa, que se constituye a partir de criterios comunes, consensuados y de marcos teóricos referenciales.

De todas maneras, reconocemos lo difícil que resulta establecer una negociación en igualdad de condiciones entre un equipo reducido y más o menos consolidado de profesores formadores pertenecientes a una institución educativa y una red de coformadores dispersos en las escuelas asociadas, que se van renovando y cuya tarea principal no es formar docentes, sino enseñar a sus alumnos en sus clases, y a los cuales esta actividad les llega como un plus.

Serían necesarias decisiones políticas que permitiesen la participación activa en la construcción del itinerario formativo y un contrato pedagógico que asegure un seguimiento negociado del residente, ya que queda claro que la función no se yuxtapone con la del formador, sino que se articula. Una tarea tan relevante no puede pasar por arreglos personales, se necesitan acuerdos que revelen aquello que se espera de los futuros docentes en este contexto, en estas condiciones; invitando a la reflexión crítica, a la decisión de apropiárselos o no, a la discusión respecto a la pertinencia o no de los mismos.

Insistimos conque el peso de la acreditación suele obturar el aprendizaje de la reflexión, por lo cual, consideramos significativo hacer comprender a todos los participantes que estamos ante un proceso de aprendizaje, que las calificaciones, ineludibles en

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 245

el sistema formal, son signos que, en ciertos momentos, pueden producir cierta opacidad y no permitir el avance en la elucidación de razones y motivos de la acción pedagógica.

Relación con las escuelas asociadas

Una de las características del trabajo docente es guardar gran isomorfismo institucional, desde las experiencias como alumnos, pasando por la formación de grado y continuando con la socialización laboral. En las tres fases el ambiente es isomórfico, con lo cual los aprendizajes implícitos informales de la escuela en cada una de las instancias y fases no permite generar rupturas, distanciamientos, y manera diferentes de enseñar y aprender. Entendemos por isomorfismo "la escasa distancia entre la lógica de la institución formadora de docentes y las de las instituciones para las que se los forma, lo que impide también una visión crítica de la cultura escolar" (Sanjurjo, 2008: 57).

A pesar de esto, y de la gramática sostenida como rasgo común entre las instituciones, sabemos que la relación puede resultar altamente compleja. Generalmente, la vinculación institucional entre el Instituto formador o la Universidad y las escuelas asociadas en las que se realizan prácticas y residencias pasa exclusivamente por la inserción de residentes, desaprovechándose otras alianzas posibles, como las referidas a intercambio, asesoramiento situado, tutoría, acompañamiento a docentes noveles o graduados recientes, e investigaciones sobre problemáticas educativas de interés común.

En la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 30/07, se deja expresa intención de la necesidad de "promover políticas generales para el sistema formador, producidas en ámbitos integrados por las jurisdicciones y representantes de las universidades que forman docentes, que favorezcan el trabajo conjunto en cuestiones compartidas por ambas instituciones, relativas al ingreso, la retención, el egreso, las condiciones de

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 246

desarrollo de las prácticas, la vinculación de las carreras de formación inicial y continua, la articulación con las escuelas de los niveles para los que forman, entre otras" (Artículo N° 8).

Asimismo, en dicho documento se reconoce la necesidad de "acordar que las jurisdicciones implementarán acciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de los futuros docentes" (Artículo N° 5).

Si bien estos escritos reflejan buenas intenciones, no podemos dejar de mencionar que en los últimos años no se ha avanzado demasiado al respecto con decisiones concretas.

Marcelo García y Estebaranz García (1996) caracterizan las relaciones entre la Universidad[3] y las escuelas asociadas por la ignorancia recíproca y el desencuentro más que por una colaboración de beneficio mutuo. Los autores plantean la existencia de cuatro modelos posibles de vinculación, que han ido evolucionando en función de las concepciones de enseñar y aprender que se han venido asumiendo en cada momento histórico, aunque puedan estar presentes en la actualidad, a saber:

Modelo de yuxtaposición

Este modelo entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan los profesores y posteriormente imitándolos. "Es una especie de 'aterriza como puedas' en la enseñanza. En este caso le corresponde al formador de la universidad establecer las conexiones posibles entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación y el currículo vivido durante las prácticas, o sea la articulación teoría- practica" (Marcelo García

3. Se refieren a universidades, pero lo podemos aplicar también para los institutos superiores de formación docente.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 247

y Estebaranz García en Zabalza Beraza, 1996: 90). Se impone una yuxtaposición: la teoría es previa a la práctica, la cual es pensada como espacio de aplicación.

Cabe señalar tres rasgos importantes: la selección de instituciones educativas asociadas es sin criterio, la hegemonía en el dispositivo es de los formadores y se delega en la buena voluntad del profesor coformador la tarea que alcanzase a realizar. Todo esto empobrece notablemente el proceso formativo.

Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñar ha venido determinado por la preocupación en el dominio de destrezas y competencias docentes. La principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas asociadas sea consistente con la que proporciona la universidad o el instituto, y para ello, se recurre en algunos casos a la aplicación de los resultados de la investigación sobre la eficacia docente.

Las investigaciones en las universidades producen los conocimientos necesarios para la formación, por lo cual los profesores coformadores reciben preparación en el dominio de competencias, para que lo enseñado a los futuros docentes no se contradiga con lo que se lleva a cabo en la escuela. Hay una imposición del modelo que se considera óptimo sin participación de la escuela asociada. Sin dudas, se trata de un modelo de formación fragmentado, confuso para el futuro docente y de muy bajo impacto en la institución asociada.

Modelo de disonancia crítica

En este caso, se reconoce que el aprender a enseñar no sólo tiene que ver con saberes preposicionales, sino que se producen conocimientos derivados de la interacción en situaciones prácticas. “Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 248

conductas y las de los demás" (Marcelo García y Estebaranz García en Zabalza Beraza, 1996: 94). Por eso, lo que la universidad o el instituto formador tratan de promover es el desarrollo de una actitud crítica cuando se analizan las prácticas de la enseñanza de las escuelas, por lo que los practicantes y residentes realizan autoanálisis, supervisión de compañeros o supervisión clínica.

Pero en este proceso no participan los profesores cofomadores, los cuales ignoran los análisis que se hacen de las prácticas, por lo cual es de escaso impacto en el sistema educativo, sobre todo en lo concerniente al desarrollo profesional.

Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida

El cuarto modelo es más complejo pero con mayor potencial, ya que entiende que se aprende a enseñar a lo largo de todo un recorrido, en diferentes contextos, tanto formales como informales, en circunstancias diversas. Para ello, es imprescindible una cultura de colaboración en la cual profesores principiantes, experimentados y formadores aprenden continuamente e investigan sobre la enseñanza.

Esta perspectiva propone una relación equilibrada entre profesores formadores y coformadores. Los saberes y los marcos teóricos de todos los profesores involucrados son igualmente importantes. Esto permite otros tipos de intercambios entre las instituciones. "La colaboración implica que las partes comparten responsabilidad y autoridad en tomar decisiones, (…) se ponen de acuerdo para trabajar juntos" (Marcelo y Estebaranz, 1996: 104). Esta última forma de vinculación sería la más constructiva en el marco del dispositivo que proponemos y hacia la cual deberíamos tender, pero para ello deberían producirse determinadas condiciones, tanto desde las políticas educativas como desde las posiciones institucionales.

Desde las políticas educativas, urge iniciar procesos de debate y acuerdos que aporten a la planificación, organización y

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 249

financiamiento de la formación docente y el desarrollo profesional docente. Esto implicaría poder revisar y adecuar las normas jurídicas del sistema de formación docente a nivel nacional, jurisdiccional e institucional.

En las instituciones formadoras, se debería debatir y acordar federalmente los niveles de regulación estatal y la autonomía institucional para poder promover propuestas de trabajo de corto y mediano plazo, para que se formalicen vínculos con las escuelas asociadas, que redunden en la mejora de las prácticas formativas y de la enseñanza en el sistema educativo.

En la actualidad, diversos documentos y trabajos especializados insisten en la consecución de redes institucionales, buscando impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos. Queda claro que no se puede pensar en redes sin previamente construir una asociación sólida entre el instituto o la universidad y el terreno, al modo que se puede evidenciar en el siguiente esquema:

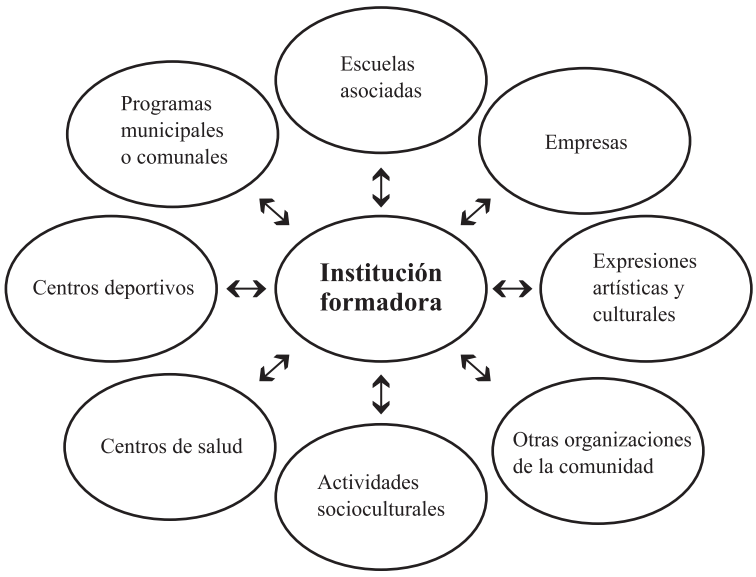


Figura 2 | Proyectos pedagógicos y comunitarios

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 250

- Como ya expresamos, el sistema educativo, que recibe a los alumnos en prácticas y residencias, necesita, al menos en nuestro país, puntualizar una concepción de la alternancia y de sus implicaciones (períodos de práctica y de trabajo en terreno; modo de inserción progresiva, tareas y responsabilidades de los practicantes; posible retribución económica a los profesores coformadores), lo cual debería ser discutido y consensuado a nivel macropolítico. Además, se debería tener en claro las posibilidades de capitalización de la instancia formativa al interior del sistema, como capacitación y asesoramiento situado a partir de problemáticas a resolver, que se develan en las prácticas y residencias.
- Las instituciones educativas en su conjunto, dirección y cuerpo docente, deberían acordar las características de la instancia formativa y participación de los distintos actores. En muchas escuelas asociadas, consideran sumamente positivo el aporte de los residentes, como forma de habilitar experiencias enriquecedoras, que permiten dar un nuevo sentido a los propios proyectos pedagógicos, institucionales y profesionales. Se necesita del compromiso de todos los miembros de la institución, directores, tutores, alumnos, comunidad y especialmente de los profesores, que deben aceptar voluntariamente la tarea formativa, consintiendo las instancias de seguimiento y evaluación en las que están implicados.
- Otro grupo de instituciones podrían vincularse con las instituciones formadoras abriendo horizontes no formales, que son escenarios donde también se aprende la práctica. En varias carreras docentes hay experiencias valiosas en ese sentido, integrándose a centros de salud, entes municipales, museos y entidades culturales, centros deportivos, para la realización de experiencias formativas.
- Las organizaciones que refieren a aspectos culturales y artísticos, son espacios necesarios para promover el acceso a los bienes culturales, el pensamiento critico y la “emancipación

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 251

intelectual" (Rancière, 2003) de los futuros docentes, cuya profesionalidad también se asienta en la posibilidad de ser pasadores de la cultura.

Desde hace unos años y como primer paso para pensar la red socioeducativa, en algunas instituciones formadoras, ya hemos instrumentado el mapa de escuelas asociadas, en el cual se agrupan las instituciones según niveles, contextos, características, y se visualiza el tipo de actividad que están realizando los estudiantes, según la etapa de cursado de la carrera. Este instrumento facilita tomar conciencia, en el caso del Instituto Nº 28 de Rosario, de que un número importante de alumnos de las distintas especialidades realizaba prácticas y residencias en escuelas de enseñanza media para adultos, cuando a lo largo de la formación no existían referencias explicitas a este nivel. Tal situación nos exigió vincularnos con las instituciones mencionadas a través de instancias de capacitación y programas, y completar un vacío que existía en la formación docente hasta ese momento.

Queda claro que, aunque solicitemos definiciones y marcos políticos, las instituciones deben ser las convencidas de las posibilidades que encierra esta vinculación en red. Es decir que podríamos tener convenios que se conviertan en obligaciones, lo cual no favorecería el proceso, o en algún caso, contar con la voluntad de los actores involucrados, sin sostén institucional. Pensar a las instituciones integradas en redes es un avance interesante que fortalecería el compromiso de la formación conjunta. La base para cualquier vinculación debe ser la existencia de proyectos consensuados y articulados, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación para que todas las instituciones involucradas en la red resulten beneficiadas.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 252

Territorios compartidos

A lo largo de este libro, hemos insistido en que la formación docente debe superar la desconexión entre teoría y práctica, lo cual hace imprescindible reconocer la potencialidad formativa de los distintos territorios que los futuros docentes recorren: los institutos o universidades y las instituciones asociadas, para evitar la disociación entre ellos.

Durante muchos años, la formación docente marcó la diferencia entre ambos, delimitando que los coformadores eran los prácticos experimentados, los ejecutores, en el marco de una formación que empeñosamente dividía los saberes teóricos del saber-hacer práctico.

La lógica de la racionalidad técnica tuvo como premisa que lo teórico era previo a lo práctico, éste último aparecía como espacio que se iluminaba desde la prescripción teórica, como lugar de prueba de las habilidades para la enseñanza. Desde este enfoque, se pensó el aprendizaje de las prácticas como imitación, situaciones en las que se internaliza el modelo a reproducir, luego de horas y horas de observación.

Las nuevas líneas de investigación significaron un progreso, se avanzó en una epistemología de la práctica, planteando la noción del profesor como profesional reflexivo, categoría que, tal como se señaló en el primer capítulo, reclama una consideración especial en los itinerarios formativos.

Encontramos dos territorios a vincular en la formación: las clases y las actividades académicas en los institutos de formación docente o en las universidades y la actividad en terreno, en las instituciones asociadas. Cada uno posibilita experiencias formativas diversas, compartiendo los mismos objetivos, por lo cual, todos los profesores involucrados son igualmente responsables de la articulación teórico-práctica.

Las prácticas y residencias develan los vacíos, las debilidades, las desintegraciones o los logros alcanzados en el proceso formativo, y en consecuencia, invitan al replanteo del diseño y a la puesta en marcha del programa de formación docente en su conjunto.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 253

Una dificultad de la formación que se patentiza en el terreno radica en que, efectivamente, no siempre se articulan los saberes de referencia y los saberes prácticos (Perrenoud, 1994), como se explicitó en el capítulo primero, o dicho de otro modo, no se consigue potenciar la alternancia de instancias teóricas y ejercicio de la práctica profesional (Ferry, 1990).

La dinámica formativa de alternancia implica transformar las situaciones de trabajo en situaciones de formación y que los aspectos teóricos evolucionen desde una lógica de repetición de informaciones a una lógica de producción de saberes.

Expresa Ferry que "el actor de la alternancia es el practicante, es de él de quien depende la eficacia formativa, pues en definitiva él es el único que tiene las dos experiencias: la del centro de formación y la del campo de trabajo. Hay y habrá siempre una diferencia entre lo que ocurre en el centro y lo que ocurre en la práctica. Pero esta diferencia no corresponde al enunciado 'el centro es la teoría y el terreno es la práctica'" (Ferry, 1997: 90).

En las aulas de las instituciones formadoras, no es posible teorizar sin hacer referencia a la cotidianeidad de la práctica. En el terreno, no hay manera de comprender la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso didáctico. Ambos territorios deben articularse permanentemente, para funcionar en complementariedad, en sinergia, y ya no en yuxtaposición, competencia o negación del otro.

Dos cuestiones se hacen necesarias para superar esta falsa oposición: una actitud activa del alumno en formación y el acompañamiento y compromiso de un conjunto de profesores, quienes habilitan el puente entre estas dos instancias que permiten la construcción de un posicionamiento frente a la práctica docente.

Según Ferry (1997), los profesores formadores que están en el instituto o en la universidad trabajan sobre las representaciones: lo que se dice sobre la actividad docente, las metodologías, los recursos, los recuerdos de escenas y actos que se actualizan en el momento de reflexionar sobre ellos. Mientras que el formador de campo (coformador), en cambio, trabaja "con" y no "sobre" las

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 254

representaciones, porque en realidad trabaja sobre presentaciones, o sea, las hace presentes. “Esta es la problemática de la formación simultáneamente teórico-práctica” (Ferry, 1997: 91).

Existe, entonces, una tarea y una responsabilidad compartida entre profesores formadores y coformadores, ya que el trabajo de ambos es una actividad docente desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos formativos de los futuros docentes. Ninguna de las tareas puede constituir actividades que involucren teoría absoluta o práctica exclusiva, y en ningún caso, se pueden monopolizar ni los saberes construidos a partir de la realidad empírica ni los saberes referidos a las teorías científicas.

Los desarrollos teóricos sobre el pensamiento del profesor (Schwab, 1983; Zeichner, 1987; Shavelson y Stern, 1991; Schön, 1992) nos muestran que se hace necesario sumar un plus de significación a lo que sucede en el territorio, que las situaciones cotidianas en las escuelas por sí solas no producen ningún impacto formativo si no se realiza un proceso de construcción reflexiva y metacognitiva (Sanjurjo, 2002). La metacognición se conceptualiza como “el conocimiento acerca del conocimiento, la capacidad de evaluar, planificar, y regular el propio proceso de aprendizaje mediante la autovaloración de las propias competencias y la autodirección en la consecución de las mismas” (Sanjurjo, 2002: 31).

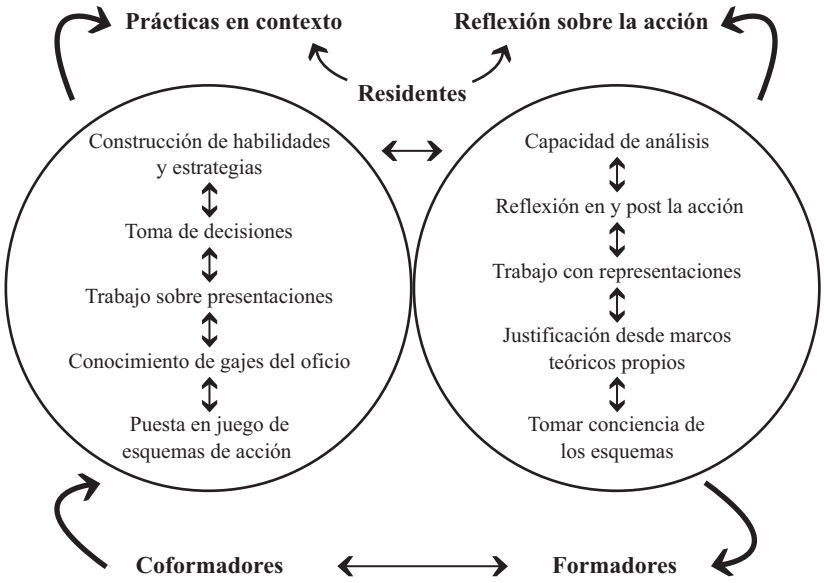
En síntesis, en el proceso de práctica se construyen habilidades y estrategias, se toman decisiones, se trabaja sobre presentaciones, se conocen los gajes del oficio, se ponen en juego esquemas de acción conforme a los contextos. Simultáneamente, se deben desarrollar la capacidad de análisis de la propia práctica, la reflexión en y post la acción, el trabajo con representaciones, la justificación desde marcos teóricos propios, para tomar conciencia de los propios esquemas y del *habitus* profesional. La metacognición resultaría un instrumento clave para la comprensión de este intrincado proceso.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 255

En la construcción del conocimiento profesional docente, que además se encuentra atravesado por tradiciones, enfoques y modelos de formación docente, participan tanto profesores coformadores como formadores en igual nivel de importancia.

En el siguiente esquema se representa lo explicado, donde se visualiza la complejidad del trabajo que hace posible que una práctica en contexto pueda convertirse efectivamente en instancia formativa:

Construcción del conocimiento profesional



Este interjuego entre prácticas en contexto y reflexión sobre la acción es fundamental en la actividad docente, ya que permite desarrollar múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, habilidades, informaciones, valores, actitudes, y esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, en síntesis, el *habitus* profesional (Perrenoud, 2001).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 256

La tarea conjunta y sistemática de profesores formadores y coformadores contribuye a que estas primeras experiencias dejen huellas en el conocimiento profesional del futuro docente, especialmente en los modos de apropiación y construcción de dicho conocimiento y en la iniciación en los denominados "gajes del oficio" (Perrenoud, 2001).

Socializando experiencias

Presentamos a continuación una serie de propuestas. Se trata de un conjunto de experiencias que hemos construido en nuestra trayectoria profesional y que pueden servir para generar nuevas ideas.

Nos parece necesario en el marco de los dispositivos formativos:

a. Desarrollar acuerdos entre la institución formadora y la escuela donde se inserta el residente, con definición de intencionalidad, propósitos, estrategias y acuerdos de trabajo.

Los acuerdos marco o actas de mutua colaboración deben dejar en claro la distribución y complementariedad de tareas y responsabilidades entre los participantes: directivos, docentes formadores y coformadores, practicantes o residentes y otros actores. La vinculación no sólo debe referirse a la recepción de residentes, sino que se trata de una propuesta mucho más amplia entre las instituciones.

En este equipo, hemos organizado un Programa articulado de investigación y capacitación, conjuntamente con escuelas asociadas, que se presentó a la jurisdicción de Santa Fe para su aprobación en el año 2004, pero que no ha podido ser llevado a cabo por falta de financiamiento. El mismo se orienta a la articulación de acciones de capacitación e investigación con la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 257

formación de grado, para enriquecer las acciones tradicionales de capacitación (cursos) con otras alternativas de mayor potencialidad (asesoramiento institucional, tutorías a graduados); reconociendo la necesidad de apoyar y contribuir a los proyectos institucionales de las escuelas asociadas. Esto significa la posibilidad de extender la función formadora de los institutos y universidades concretando el seguimiento y apoyo de sus graduados, lo cual permitiría reorientar las acciones que se llevan a cabo en la formación de grado, en función de una fluida articulación con las escuelas asociadas.

b. Facilitar la comunicación utilizando los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En algunos Institutos de la provincia de Santa Fe, hemos desarrollado publicaciones informativas de aparición periódica destinadas a profesores coformadores. Son breves reseñas de las actividades del instituto formador y una vía de comunicación de novedades. Cuentan con explicaciones con respecto a la dinámica del dispositivo formador que plantea cada institución. Se entregan en copia papel o se envían vía mail.

Tal como planteamos en el capítulo sexto, las TIC podrían sernos de gran utilidad para la circulación de información, la elaboración colaborativa de documentos y la socialización de bibliografía o experiencias. Retomando lo desarrollado anteriormente, podríamos construir otros espacios, como *blogs* o comunidades y aprovechar los campus virtuales que permiten una variedad de posibilidades de comunicación e intercambio. Incluso animarnos a organizar ateneos virtuales, del modo como se explicitó en el capítulo quinto, proponiendo problemas reales, tal como se plantean en la práctica, para resolverlos incorporando la teoría y los conocimientos existentes, en discusión colectiva en modalidad asincrónica, a través de las TIC.

Esto último sería una alternativa interesante para abordar con los residentes y profesores coformadores. Aunque es cierto

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 258

que la dificultad podría provenir de la imposibilidad objetiva o subjetiva de acceso a las TIC, por lo cual habría que evaluar la situación en cada contexto.

c. Plantear instancias de intercambio y capacitación colaborativa entre formadores y coformadores

Estas instancias serían una forma de conocimiento entre todos los involucrados y una vía valiosísima para la construcción de un marco teórico compartido que facilite la formación de un equipo ampliado de los Trayectos de Práctica, vinculándonos y valorizando las experiencias formativas en las instituciones de destino. Para este aspecto, pueden pensarse en diversas modalidades como reuniones periódicas, jornadas, talleres, ateneos, cursos de capacitación.

En nuestra experiencia hemos planteado una instancia de capacitación para los Profesores coformadores denominada: "La intervención del coformador en el trayecto de la práctica docente" (organizado y desarrollado durante el año 2006 por Profesores del Trayecto de la Práctica del IES Nº 28 "Olga Cossettini" y del ISEF Nº 11 "Abanderado Mariano Grandoli" de Rosario, surgido en el marco de la Red de Profesores de Práctica de la zona sur de Santa Fe).

El proyecto consiste en un curso de capacitación con evaluación, semipresencial, con encuentros de corte teórico-práctico y con la posibilidad de acreditar las horas de seguimiento y atención del residente por parte del profesor coformador como momento importante de su instancia de formación. La estructura curricular de la propuesta es en seis módulos, contiene los dos primeros, comunes para los profesores coformadores de las distintas orientaciones que se cursan en los mencionados institutos. Los cuatro módulos restantes son ceñidos a cada disciplina, ya que están determinados en la epistemología y las didácticas específicas. Los mismos apuntan a facilitar la tarea del docente coformador, brindándole así mayor seguridad en su función y favoreciendo la socialización de conocimientos y experiencias.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 259

Algunas de las temáticas trabajadas fueron:

El coformador en la formación docente actual. La formación docente como proceso inacabado: momentos principales. La práctica como trayecto. Estrategias para la formación. Características del Diseño curricular vigente. Multiplicidad de modelos de formación docente. Los Talleres de Docencia: inserción y articulación institucional. Equipo docente: el formador de base y el coformador. Maestros como investigadores reflexivos. Investigación-acción en la práctica docente.

El coformador como integrante del equipo pedagógico. De la observación espontánea a la observación sistemática. La observación de situaciones educativas: tipos, funciones y efectos. El análisis didáctico.

El coformador frente a la propia disciplina. Actualización disciplinar y didáctica.

La experiencia llevada a cabo fue muy enriquecedora para todos los participantes, ya que permitió reflexionar en forma conjunta sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos, didácticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes, con colegas de todas las disciplinas. La instancia presentó un panorama variado y enriquecedor, ya que cada disciplina tiene formas particulares de entender las prácticas de enseñanza. Cabe aclara que significó un esfuerzo por parte de todos los participantes, ya que no hubo garantías políticas necesarias para esta actividad, como por ejemplo, licencias, retribución monetaria o algún otro tipo de reconocimiento. No obstante, hubo una respuesta masiva y una participación comprometida tanto de parte de los formadores como de los coformadores.

Otra actividad interesante es la que viene realizando desde hace varios años la cátedra de Residencia de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario, en la cual se invita anualmente en forma rotativa a distintos profesores coformadores pertenecientes a Institutos de Formación Docente o profesionales de ámbitos no formales a integrar un panel que aborda

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 260

diversas discusiones sobre la función y que permite el intercambio de ideas y reflexiones. Del encuentro participan estudiantes y profesores de la carrera.

Con respecto a los talleres destinados a profesores coformadores, comentaremos dos experiencias. El siguiente ejemplo fue realizado con el grupo de profesores coformadores del profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación del IES Nº 28 de Rosario, en el año 2006. En esa oportunidad, como profesores del último espacio de práctica, nos propusimos reunir al grupo de coformadores de ese ciclo lectivo. Simultáneamente, sosteníamos los encuentros semanales de taller de docencia con los futuros residentes.

Resultó interesante trabajar separadamente con ambos en los momentos previos a la inserción en las escuelas y al mutuo conocimiento. El propósito era conocer las expectativas cruzadas y poder reflexionar sobre las representaciones muy arraigadas en el imaginario de las prácticas y residencias.

El disparador fueron dos problemáticas:

¿Qué esperan del otro (residente/profesor coformador)?

¿Qué pueden ofrecer al otro (profesor coformador/residente)?

En esa oportunidad, aparecieron cuestiones como las siguientes:

La voz de los residentes

¿Qué esperan del profesor coformador?	**¿Qué pueden ofrecer al profesor coformador?**
En cuanto a sus características personales: • Que tenga buen trato, flexibilidad, calidez, seguridad. En cuanto a su rol de coformador: • Que no me vea como una competencia, que sea guía, generoso con su saber, idóneo, trabaje en equipo, sea organizado, nos dé los temas con tiempo, nos ponga en el lugar de profesores, tenga ganas de tener residentes, nos dé la devolución de lo que observó, "nos incluya", nos marque las falencias.	• Oxígeno. • Estrategias diferentes. • Que se sienta menos atrapado en el sistema. • Que se sienta menos solo. • Colaborar en su reflexión sobre la propia práctica. • Muy poco.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 261

La voz de los residentes *(Cont.)*

En cuanto a la dinámica de las prácticas: • Que nos dé las características del grupo para poder organizar la clase, pautas para mejorar la clase, poder presentarle dudas e inquietudes, reflexionar juntos, que no lo incomode nuestra presencia, que nos dé herramientas para manejar el grupo, nos sugiera bibliografía.	

La voz de los coformadores

¿Qué esperan de los residentes?	**¿Qué pueden aportar a los residentes?**
En cuanto a sus características personales: • Responsabilidad. • Compromiso. En cuanto a su rol: • Compromiso. • Puntualidad. • Buena comunicación. • Que acepte sugerencias. En cuanto a la dinámica de las prácticas: • Marco conceptual sólido. • Conocimientos disciplinares. • Principios didácticos. • Manejo de grupo. • Adecuada elección de actividades.	• Aportes bibliográficos. • Ayudar a la autoevaluación de su práctica. • Colaborar en la planificación en las marcaciones necesarias. • Guiar, asesorar. • Ayudar, colaborar, acompañar. • Crítica constructiva. • Calmar la ansiedad. • Dar oportunidad de crecer, de experimentar.

En cada taller se reflexionó separadamente en primera instancia, para luego brindar la información cruzada, o sea, lo que dicen los otros, para discutir y sacar conclusiones. Los residentes expresaban frases textuales como: “lograr una alianza honesta”; “queremos aprender de él (coformador)”, manifestando sus carencias, dificultades y mucho temor.

Los coformadores por su parte se dijeron a sí mismos: “no al amiguismo” y pidieron “que presenten los borradores de su plan”. Al recibir las expresiones de los residentes, en algunos

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 262

casos, tomaban una actitud defensiva. Por ejemplo, cuando aparece que los residentes pueden ofrecer "oxígeno", un coformador interpela "algunos no lo necesitamos". Cuando los residentes expresan frases como "que se sienta menos atrapado en el sistema" o "que se sienta menos solo", se escucha por parte de los profesores coformadores, "no creemos que puedan con eso".

Curiosamente cuando los residentes expresan que pueden ofrecer muy poco al otro, son los coformadores los que los revalorizan afirmando que pueden otorgar: "nuevos recursos, nuevas relaciones entre contenido, nuevos aportes didácticos, diferente bibliografía, ganas de trabajar". Mucho más que lo que los propios residentes piensan que pueden aportar. Al anoticiarse de esto, se manifiestan sorprendidos y se produce un diálogo interesante tendiente a destacar las fortalezas y debilidades para ingresar a la experiencia de práctica.

También se generaron interesantes discusiones cuando los residentes solicitan que se los "ponga" en el lugar de profesores, como si eso fuera una situación que depende exclusivamente del exterior y no los involucrara. En un momento, hacen un pedido: que el coformador "nos dé la devolución de lo que observa". Sobre ese aspecto, los coformadores expresan que siempre se les da una devolución a los residentes con respecto a sus prácticas.

En encuentros sucesivos, se trabajó con los coformadores con el objetivo de definir su función, por ejemplo, a partir del uso de metáforas, lo que permite objetivarse y mirarse en perspectiva. La actividad consiste en ofrecer al grupo de coformadores un conjunto de imágenes de revistas con fotografías y publicidades. Las imágenes que se presenten refieren a oficios, profesiones, personajes, paisajes. Aparecían representaciones de equilibristas, directores de orquesta, bomberos, máscaras, laboratorios, personas estresadas, paisajes armoniosos, tormentas, una gran variedad.

De manera individual, se les solicitaba que seleccionen la imagen que mejor los representa en la tarea de coformador. Luego, en pequeños grupos, se debía presentar a los otros la

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 263

imagen elegida y justificar el motivo. Al socializar con el grupo general, se intenta responder a: "¿Qué función cumple un profesor coformador?".

En la segunda parte, se promueve un "focus group" (entrevista grupal), la cual "consiste en la reunión de un pequeño número de personas para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que estimula el debate y la confrontación. El tipo de material que produce es, obviamente, cualitativo y acostumbra a ser objeto de análisis de contenido y de análisis del discurso" (Iñiguez Rueda, 1999: 121).

Las preguntas disparadoras para permitir la circulación de la palabra, fueron las siguientes:

- ¿Por qué recibe o recibiría residentes?
- ¿Cuáles son los objetivos que se propone al ser profesor coformador?
- ¿Cuáles son las tareas cotidianas que realiza en su escuela con respecto a los residentes? ¿Cuáles ocupan la mayor parte de su tiempo? ¿Por qué y con qué criterios se establece esos tiempos?
- De todas las actividades mencionadas, ¿cuál piensa que le sirve más al proceso formativo y por qué?
- ¿Qué lugar deberían tener las escuelas asociadas y los profesores coformadores en el proyecto educativo de la escuela?
- ¿Cuáles son las dificultades?
- ¿Qué expectativas tienen con respecto al residente?

La dinámica propuesta es útil para explorar conocimientos y experiencias, y para analizar no sólo lo que los coformadores piensan, sino, cómo y por qué piensa de determinada manera. Como se puede apreciar, las preguntas refieren al lugar que se ocupa en el dispositivo de formación y al nivel de responsabilidad en la función. En el diálogo surgen dudas con respecto a cómo aunar criterios de evaluación con los formadores y cuáles son "deberes" de los residentes. Manifiestan cierta claridad con

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 264

respecto a que disfrutan de la actividad, enriquece su práctica y les permite actualizarse. La función queda definida con expresiones como guía, asesor, contención y crítica constructiva.

Las dificultades que señalan tienen que ver, principalmente, con la falta de conocimientos disciplinares por parte de los residentes, los problemas en el manejo de grupo, las diferencias respecto a principios didácticos, el escaso compromiso, y cuestiones como la responsabilidad y puntualidad. Se escucha que "los residentes conocen la teoría pero no saben qué hacer con ella" y que "muchas veces no aceptan sugerencias".

Al referirse a los problemas que se presentan con respecto a los formadores, enuncian la "falta de diálogo", la "necesidad de mayor seguimiento por parte de los docentes del instituto" y las "diferencias de criterio".

Como puede evidenciarse si se realiza una escucha cuidadosa de lo surgido como expresión genuina de estos encuentros, habría gran cantidad de aspectos a ser repensados al interior de las instituciones formadoras que develan falencias del enfoque formativo que no podemos desconocer.

Algunas consideraciones finales

> *Los profesores no tienen porvenir, son el porvenir*
> (Merieu, 2007: 122).

Concebir una propuesta de formación docente supone responder a muchas preguntas acerca del lugar que esperamos tengan los distintos sujetos en el dispositivo de formación. Tal vez debería quedar instalado el debate con respecto a ¿cómo logramos configurar con los coformadores un equipo de trabajo extendido?, ¿cómo construir vínculos, acuerdos, superar la mentalidad de territorios tan prolijamente demarcados que no permiten cruces?, ¿cómo pensamos su tarea, con o sin libertad para transmitir lo que a ellos les parece importante?, ¿cómo

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 265

evitamos "sujetarlos" estrictamente a lo que consideramos valioso para trabajar con los practicantes?, ¿cómo se pasa de ser "formador ocasional" a ser "socio" en la coformación?, ¿cómo se construye el *habitus* profesional propio de esta actividad?

Es momento ya de entender y considerar el trabajo del formador como una tarea que se extiende mas allá del aula y de la institución formadora y que, para su desarrollo, necesita buscar acuerdos con otras personas (López Hernández, 2007). Es necesario reconocer la instancia de práctica y residencia como un verdadero trabajo en equipo, por lo cual los profesores formadores deberíamos mantener actitudes dialogantes y democráticas, reconociendo el lugar del profesor coformador, de quien seguramente aprendemos.

Estamos seguros, por nuestra propia experiencia, de que la actividad de coformación abre una certera posibilidad de profesionalizar y revalorizar la propia práctica, permitiendo el desarrollo profesional.

Dejamos en claro que en nuestro país se hace imprescindible un marco regulatorio normativo con respecto a esta actividad y la institucionalización de esta función como parte de la carrera docente, a partir de su reconocimiento material y simbólico.

Volviendo a la pregunta que titula el capítulo: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?, consideramos que es preciso construir un perfil identitario de la función, ya que formar docentes es vital como nexo entre lo viejo y lo nuevo, es bisagra entre lo práctico y lo teórico, es crucial a nivel político. Nos da la posibilidad de permitir una experiencia formativa de una generación de profesores a otra y salvarnos, de alguna manera, de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven que nos permite resignificar la propia historia (Arendt, 1998).

La tarea de la formación participa de ese delicado cruce entre conservación y renovación, habilitando a los otros a ocupar nuevos lugares. En este caso, los lugares de la generación de profesores que está por-venir.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 266

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, A. (1996) *El enseñante es también una persona*. Gedisa. Barcelona.

ARDOINO, J (1997) *La implicación.* Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Paper.

ARENDT, H. (1998) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ensayos sobre la reflexión política*. Península. Barcelona.

BARBIER, R. (1977) *La investigación-acción en la institución educativa*. Gauthier-Villars. París.

BEILLEROT, J. (1996) *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica*). Novedades Educativas. Buenos Aires.

BERTONI, A., M. POGGI y M. TEOBALDO (1995) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.

BLANCHARD LAVILLE, C. (2004) *Saber y relación pedagógica.* Novedades Educativas. Buenos Aires.

CIFALLI, M. (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura". En: PAQUAY, L., M. ALTET, E. CHARLIER y P. PERRENOUD, (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica. México.

DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos.* Paidós. Barcelona.

DEL VAL, J. (1996) "¿Evaluación? No, gracias, calificación". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 243. Barcelona.

FABRE, M. (2003) "La memoria profesional del IUFM, un género pedagógico?". En: CRINO, J. *La memoria profesional de los practicantes, observatorio de prácticas y puente para la formación.* L'Hartmanan. París.

FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. México.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. UBA - Novedades Educativas. Buenos Aires.

IÑIGUEZ RUEDA, L. (1999) "Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales". En: Revista *Atención Primaria*. Vol. 23, Nº 8.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 267

IMBERNON, F. (2007) *La formación permanente del profesorado.10 ideas claves*. Graó. Barcelona.

JACKSON, P. (1998) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

LARROSA, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía Profana*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007) *El trabajo en equipo del profesorado. 14 ideas claves*. Graó. Barcelona.

LOYOLA, C. y N. POLIAK (2002) "El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros docentes". En: DAVINI, M. C. (coord.) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Papers. Buenos Aires.

MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1996) "Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado". En: ZABALZA BERAZA, M. A. *Los Tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Actas del Symposium de Prácticas Tomo I. ICE Universidad de Santiago de Compostela.

MARTIN-KNIEP, G. (2001*) Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Paidós. Buenos Aires.

MERIEU, P. (2007) *Cartas a un joven profesor*. Graó. Barcelona.

PERRENOUD, P. (1994) *Saberes de Referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Faculté de Psychologie e de Sciences de l´education & Service de la recherche sociologique Genéve. Manuscrito no publicado.

PERRENOUD, P. (2001) "La formación de los docentes en el siglo XXII". En: *Revista de Tecnología Educativa*. Tomo XIV, Nº 3. Santiago de Chile.

PERRENOUD, P. (2007) "La división del trabajo entre Formadores del Profesorado: desafíos emergentes". En: ALTET, M.; L.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 268

PAQUAY y P. PERRENOUD (coords.) *La formación de profesionales de la enseñanza*. Díada Editora. Sevilla.

POGGI, M. (2002) *Instituciones y Trayectorias escolares*. *Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Santillana. Buenos Aires.

RANCIÈRE, J. (2003) *El maestro ignorante*. Alertes. Madrid.

SANJURJO, L. (2002) *La formación práctica de los Docentes. Reflexión y Acción en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.

SANJURJO, L. (2008) "Educar en derechos humanos: un reto para la formación y profesionalización en Educación". En: *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación.* Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Zaragoza.

SANTOS GUERRA, M. A. (1998) *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

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

SCHWAB, J. (1983) "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

SHAVELSON, R. y P. STERN (1983) "Investigaciones sobre el pensamiento del profesor: sus juicios, decisiones y conducta". En: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1991) *Los diarios de clase como documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Universitas. Barcelona.

ZEICHNER, K. (1987) "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, Nº 282. Madrid.

ZINDER, LIPPINCOTT y BOWER (2003) "Los portafolios en la formación docente: ¿instrumentos técnicos o transformadores?". En: LYONS, N. *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu. Buenos Aires.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 269

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (2007) Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Documento Borrador Jornadas de Cambio curricular para la Formación Docente. Profesorado de Educación Primaria (2008) Provincia de Santa Fe.

Publicación Informativa del Trayecto de la Práctica (2007) Instituto de Educación Superior Nº 28 "Olga Cossettini" de Rosario. Abril de 2007.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 270

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 271

A modo de cierre

La tragedia de toda escritura (y también de toda lectura) es la tensión entre su inacabamiento y la necesidad de un punto final (…) es también la tragedia del conocimiento y del aprendizaje (…). Tragedia que se sitúa en medio de lo decible y lo indecible, entre el fragmento y la totalidad, entre lo que puede ser clasificable y delimitable y aquello que es importante de delimitar. Jean Piaget en su libro Sabiduría e ilusiones de la filosofía señala que la filosofía (vale también para el pensamiento complejo) es una toma de posición razonada con respecto a la totalidad de lo real.

Esta posición razonada se ubica en el resbaladizo terreno que comparten el conocimiento científico, el conocimiento práctico, las creencias y la evidencia del no saber,

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 272

> *y se encuentra siempre amenazada por las tendencias unidimensionales (…). Es necesario que se tome en cuenta la problemática del inacabamiento en el obrar. Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha sino que la señale* (Morin, 2003: 45 a 47).

> *En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que pueda resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana (…). Parecería que el práctico debe elegir ¿tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?* (Schön, 1992: 17).

Con esta publicación intentamos mostrar nuestros propios terrenos resbaladizos, pero también tenemos la intención de socializar lo que hasta aquí logramos construir, en un subir y bajar del pantano a las tierras altas y viceversa.

Estamos esperanzadas en relación al impacto que pueden producir tanto las escrituras como las lecturas, cuando éstas no son sólo verbalizaciones vacías de prácticas y de estudio, sino llenas de las propias vivencias, experiencias, convicciones, teorías que se quieren compartir.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 273

Estamos convencidas que se trata de un momento especial para el tema que nos ocupa. Por un lado, la formación docente y la formación en las prácticas profesionales están puestas en el centro del interés de las políticas públicas, en nuestro país y en el mundo. Por otro, porque los formadores de formadores se muestran movilizados por esa preocupación.

Como militantes desde hace muchos años en relación a la importancia de dar un lugar relevante a la práctica desde el inicio de la formación, aportamos esta producción sabiendo que puede ser tanto un instrumento de reflexión y mejora como un disparador para nuevas producciones.

Agradecemos a nuestros alumnos de profesorados y a los profesores de práctica con quienes hemos recorrido diversos itinerarios formativos, porque en diálogo con ellos pudimos avanzar en nuestros propios dilemas y en nuevas construcciones.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 274

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 275

Datos de las autoras

Liliana Sanjurjo

Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina). Profesora de Práctica Docente en la Carrera de Ciencias de la Educación e investigadora en dicha Facultad. Se desempeña como docente de post-grado en diversas universidades argentinas. Ha sido asesora pedagógica en diversas facultades de la UNR y en la Dirección de Educación de la Municipalidad de Rosario.

Es Supervisora de instituciones de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe. Docente del IES “Olga Cossettini” de Rosario.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 276

Ha participado en intercambios académicos con la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Zaragoza (España), la Universidad de Heredia (Costa Rica), el Ministerio de Educación de Santo Domingo y organizaciones dedicadas a la educación en Colombia.

Es autora de libros y artículos sobre su especialidad: la formación docente inicial y continua, la enseñanza en distintos niveles y modalidades.

Ha sido directora del proyecto de investigación aprobado en el marco del Programa Nacional de Incentivos: "Los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de Residencia. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación".

Actualmente dirige la investigación aprobada en el marco del programa PICTO 2005 "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio", desarrollada entre la UNR y catorce institutos de la zona sur de la provincia de Santa Fe.

Alicia Caporossi

Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes de la UNR). Doctoranda en Educación (Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR). Diplomada Superior en Ciencias Sociales (FLACSO - Argentina). Coordinadora de Grupos Operativos en Psicología Social (Centro de Investigación y Aprendizaje en Ciencias Sociales, San Nicolás, Argentina). Maestra Normal. Profesora Pasante de la Cátedra de Residencia en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Profesora en la Licenciatura en Gestión Educativa del Nivel Inicial y de EGB 1 y 2 y en el Profesorado de Enseñanza Superior de la Universidad de Concepción del Uruguay, Centro

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 277

Regional Rosario. Asesora Pedagógica en escuelas primarias de la ciudad de Villa Constitución, Santa Fe y en la Universidad de Concepción del Uruguay, Centro Regional Rosario. Primer lugar en la Categoría B de la Beca otorgada por la Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe, 2008. Autora de artículos en revistas de educación sobre las prácticas de la enseñanza. Becaria del proyecto de investigación aprobado en el marco del Programa Nacional de Incentivos: "Los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de Residencia. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación". Colaboradora en la investigación aprobada en el marco del programa PICTO 2005 "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio".

Ana Elena España

Profesora de enseñanza media y superior en Historia (Facultad de Humanidades y Artes de la UNR). Especialista en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral). Maestranda en Didácticas Específicas (UNL). Diplomada en Curriculum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Profesora en la carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.R. en el Seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales en el área del Currículum.

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia y de espacios del Trayecto de la práctica en el IES Nº 29 "Galileo Galilei" y en el IES Nº 28 "Olga Cossettini", instituciones de Educación Superior de la provincia de Santa Fe. Coordinadora de la red de práctica formada por docentes de institutos superiores de carreras de cuatro años del sur de la provincia de Santa Fe.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 278

Forma parte del equipo dirigido por Liliana Sanjurjo en la investigación aprobada en el marco del programa PICTO 2005 "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio".

Ana María Hernández

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes de la UNR). Maestranda de Educación Universitaria (Facultad de Humanidades y Artes de la UNR).

Es Profesora Adjunta de Residencia Docente en la Carrera de Ciencias de la Educación e investigadora en dicha facultad. Se desempeña como docente de post-grado en diversas universidades argentinas.

Es docente de la Escuela Normal Superior Nº 36 "Mariano Moreno" y del Instituto de Educación Superior Nº 28 "Olga Cossettini", ambos de la ciudad de Rosario.

Actualmente se desempeña como Co-directora del proyecto de investigación aprobado en el marco del Programa Nacional de Incentivos: "Los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de Residencia. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación", y como Investigadora Integrante del grupo Responsable de la investigación aprobada en el marco del programa PICTO 2005 "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio".

Es coautora del libro *La Globalización: una opción para planificar y enseñar* (UNR, Rosario, 1996) y de varios artículos en publicaciones específicas de la formación docente.

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 279

Iris Alfonso

Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes de la UNR). Magíster en Educación Universitaria. Es Profesora Adjunta de Residencia Docente en la Carrera de Ciencias de la Educación e investigadora en dicha facultad.

Es docente de la Escuela Normal Superior Nº 36, N° 35 e ISEF N° 11 de la ciudad de Rosario y directivo de una institución educativa de Nivel primario.

Actualmente se desempeña como integrante del grupo de investigación del proyecto aprobado en el marco del Programa Nacional de Incentivos: "Los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de Residencia. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación", y como Investigadora Integrante del grupo Responsable de la investigación aprobada en el marco del programa PICTO 2005 "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio".

María Fernanda Foresi

Profesora en Filosofía, Psicología y Pedagogía egresada de Instituto Superior del Profesorado de Rosario. Especialista en Gestión del Sistema Educativo y sus Instituciones (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en convenio con UNR). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Orientación a Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO - Sede Costa Rica). Licenciada en Pedagogía Social (Universidad del Salvador). Cursante de la carrera de Especialización de Postgrado en Nuevas Infancias y Juventudes (UNR).

Sanjurjo.qxp 06/07/2009 17:25 PÆgina 280

Es docente en la formación de grado en el Instituto Superior N° 28 “Olga Cossettini”, Instituto Superior Incorporado N° 9123 “San Bartolomé”, en la Universidad Nacional de Gral. San Martín y en la Universidad Católica Argentina, así como en diversos seminarios de posgrado, postítulos y cursos de capacitación en la provincia de Santa Fe.

Actualmente se desempeña como Jefa del Departamento de Práctica y como Directora del Postítulo de Actualización en Práctica Profesional Docente en el Instituto Superior N° 28 “Olga Cossettini” de Rosario. Es coordinadora de la RED Interinstitutos de Profesores de Trayectos de la Práctica de carreras docentes de cuatro años de duración.

Coordinadora del Departamento de Desarrollo Profesional del Instituto N° 9123. Participa del equipo responsable de la investigación “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”, Programa PICTO 2005.