



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Rausch, Héctor

Práctica docente y formación inicial : las concepciones de la práctica en docentes y alumnos en el proceso de formación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Rausch, H. (2013). *Práctica docente y formación inicial. Las concepciones de la práctica en docentes y alumnos en el proceso de formación. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/132>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

“Práctica docente y formación inicial”. Las concepciones de la práctica en docentes y alumnos en el proceso de formación

TESIS DE MAESTRÍA

Héctor Rausch

hectorybeatriz@speedy.com.ar

Resumen

Se trata de una investigación de tipo cualitativo que busca indagar en los procesos de formación docente inicial y en las diferencias y similitudes con los ámbitos de inserción laboral. Lo hace discutiendo las principales líneas de constitución de los enfoques pedagógicos, que se sostienen en las concepciones acerca de la práctica docente.

Varios especialistas (Schön, 1998; Jackson, 2002; Davini, 2002; Sanjurjo, 2009, Edelstein, 2011 entre otros) afirman la complejidad e indeterminación de los problemas de la práctica docente. Sugieren, en todo caso, la posibilidad de interpretación crítica como marco que favorezca la comprensión de esta problemática en contextos disímiles y fragmentados.

Los Diseños Curriculares de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As., en esta última década (1997, en adelante) han optado por espacios importantes de Práctica Docente, desde el primer año de la estructura curricular. Sin embargo, no siempre el mero contacto con la práctica profesional desencadena un espacio de aprendizaje alternativo y provocador de reflexión.

A través de instrumentos coherentes con el enfoque seleccionado intentamos producir conocimiento en torno a las concepciones de práctica, que se sostienen en los Institutos Superiores de Formación Docente, y en las Escuelas que reciben alumnos practicantes a lo largo de toda la formación.

Realizamos entrevistas en profundidad a distintos actores claves de este proceso: alumnos de diferentes etapas de la carrera, docentes de los institutos, docentes y directivos de diversas escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires.

Las conclusiones recorren las concepciones halladas en los actores seleccionados. A partir de la comparación entre ambos, surge que en el caso de los profesores prima la preocupación por la formación teórica de los alumnos en general y en menor escala, la construcción del conocimiento didáctico del contenido. Este último, se registra con insistencia, en cambio, en maestros y alumnos en formación. En relación al vínculo entre teoría y práctica, hay consenso generalizado respecto del lugar relevante de la práctica desde el inicio de la formación. Los acentos puestos en el citado vínculo son muy disímiles y estamos en condiciones de afirmar que el pensamiento práctico está aún en vías de afianzamiento, sobre todo en los ámbitos de formación.

La dimensión vocacional del oficio aparece con insistencia en el discurso de los maestros y, tímidamente, en de los profesores. Es casi nula la referencia a cuestiones institucionales, tanto en los aspectos limitantes como en rasgos positivos y superadores de la rutina escolar. No se evidencian, asimismo, aspectos vinculados a la dimensión crítica de la práctica docente y elementos relacionados con la investigación de la misma.

Agradecimientos

- **A mis padres**, por haberme transmitido la pasión por la lectura y el estudio.
- A mi esposa **Beatriz**, por su acompañamiento, apoyo y sugerencias constantes.
- A **Juan Segundo** y **Gerónimo**, mis hijos, porque estuvieron presentes preguntando: ¿cómo va la tesis?, y supieron perdonar ausencias.
- A la **Dra. Ana Laura Pereyra**, por su generosidad y paciencia en la corrección y elaboración de este trabajo.
- A **los directivos, docentes y alumnos** de los Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Bahía Blanca por abrir sus puertas para generar conocimiento.
- A **mis amigos y compañeros de trabajo**, por el constante aliento.
- A cada uno de **mis alumnos maestros**, con quienes comparto diariamente la utopía de un mundo más justo y humano para todos.

Índice

Introducción

Presentación del estado de la cuestión

Capítulo 1. Desarrollo de algunos enfoques teóricos

- 1.1. Teorías críticas y no críticas. Implicancias en el curriculum
- 1.2. Tradiciones en la formación de los docentes

Capítulo 2. Antecedentes en la Formación Docente

- 2.1. Práctica docente, formación inicial e inserción laboral: antecedentes en Europa y Estados Unidos
- 2.2. Práctica docente, formación inicial e inserción laboral: antecedentes en Argentina
- 2.3. A modo de cierre provisorio

Capítulo 3. Planteo general del problema y opciones metodológicas

- 3. 1. Preguntas disparadoras
- 3. 2. Formulación del problema
- 3. 3. Objetivos
- 3. 4. Relevancia del tema
- 3.5. Propuesta metodológica

Capítulo 4. Precisiones y distinciones conceptuales

- 4.1. Concepciones, creencias y representaciones
- 4.2. Práctica y práctica docente

Capítulo 5. La voz de los profesores

- 5.1. Categorías surgidas a partir de las entrevistas a profesores del Nivel Superior
- 5.2. Cierre provisorio

Capítulo 6. La voz de los alumnos y de los profesores

- 6.1. Categorías surgidas a partir de las entrevistas a los alumnos
- 6.2. Primera conexión: "La voz de los docentes y de los alumnos"

Capítulo 7. La voz de los maestros, profesores y alumnos

- 7.1. Análisis de las categorías surgidas a partir de las palabras de los maestros: "La Práctica Docente"
- 7.2. Análisis de las categorías surgidas a partir de las palabras de los maestros: "La reflexión acerca de la práctica"
- 7.3. Comparación entre relatos de profesores de Nivel Superior, alumnos de la carrera de Profesorado y maestros de las Escuelas de Nivel Primario
- 7.4. Cierre provisorio

Capítulo 8. Conclusiones

- 8.1. Las concepciones de Práctica en los docentes del Nivel Superior
- 8.2. Las concepciones de Práctica en los alumnos en Formación Inicial
- 8.3. Las concepciones de Práctica en los maestros de Nivel Primario
- 8.4. Algunos puntos de comparación entre las concepciones de los profesores de Nivel Superior, los alumnos en Formación Inicial y los maestros de Nivel Primario
- 8.5. Posibles líneas de trabajo futuro
- 8.6. Algunas limitaciones del presente trabajo

Bibliografía

Anexo

Introducción

Con este trabajo queremos indagar qué concepciones acerca de la práctica docente sostienen alumnos y profesores en la formación inicial para el Nivel Primario de los Institutos Superiores de Formación Docente y maestros de las escuelas destino¹ de una ciudad del sur de la provincia de Buenos Aires. Buscamos describir y analizar supuestos acerca de la práctica en la formación inicial y en los ámbitos laborales, así como considerar diferencias y similitudes entre dicha formación y la inserción laboral.

La práctica docente se presenta como compleja, importante pero cuestionada a lo largo de la formación y con variados requerimientos en los contextos actuales. No existen investigaciones recientes que tiendan a recuperar las concepciones de profesores de educación superior, alumnos en formación y maestros de las escuelas primarias en la vasta geografía del interior de la provincia de Buenos Aires.

En los dos primeros capítulos presentaremos algunos aspectos relacionados con el estado de la cuestión. En el capítulo 1 expondremos el desarrollo de los enfoques teóricos y concluiremos con las principales tradiciones en la formación docente. En el capítulo 2 acercamos los aportes internacionales y nacionales, vinculados a la formación docente, en especial, los referidos a la práctica en la formación y en los ámbitos laborales.

Para dar cuenta del problema planteado, llevaremos adelante un estudio de tipo exploratorio – descriptivo, en el marco de un diseño cualitativo. Seguiremos los lineamientos de la teoría fundamentada en los datos, y en el capítulo 3 daremos cuenta del trabajo metodológico que efectuaremos a partir de la elección de la entrevista en profundidad como el tipo de instrumento utilizado. Elegiremos las dos instituciones históricas de la ciudad dedicadas a la formación docente, ambas públicas, una de gestión estatal y otra de gestión privada, con propuestas curriculares que responden a la Jurisdicción de provincia de Buenos Aires. En el caso de los maestros seleccionados, trabajan en las escuelas de gestión estatal y privada donde los alumnos realizan prácticas diversas durante el período de formación.

Dedicaremos el capítulo 4 a la definición y acuerdo de algunos términos muy utilizados durante el trabajo. En los tres capítulos siguientes analizaremos los relatos de los actores elegidos y antes mencionados. Si bien comenzaremos por los profesores del Nivel Superior, seguiremos con los alumnos y finalizaremos con los maestros de las Escuelas Primarias, en cada capítulo se provocará el análisis espiralado y comparativo de las concepciones que sostienen cada uno de ellos, procurando algunos principios teóricos detectados. Como lo

¹ En documentación reciente aparece la expresión equivalente “escuela asociada”.

prevé la metodología escogida, se generarán, en la medida de lo posible, categorías, propiedades e hipótesis a partir de la lectura reiterada y sostenida de la información reunida.

Finalmente, en el capítulo 8, se expondrán las principales conclusiones a las que arribamos, junto a algunas sugerencias y posibles temas para continuar en futuras investigaciones, además de las limitaciones constatadas a lo largo del desarrollo de la investigación.

Presentación del estado de la cuestión

Capítulo 1. Desarrollo de algunos enfoques teóricos

1.1. Teorías críticas y no críticas. Implicancias en el curriculum

Hacemos un recorrido por los enfoques teóricos que históricamente se han diseñado para dar respuesta a los problemas que más arriba nos planteamos. En este sentido, puede decirse que la racionalidad de la sociología dominante tal como lo manifiesta De Ibarrolla (1994: 21), se fundamenta en un tipo de sociedad industrial, racional y democrática que para sobrevivir necesita de la división del trabajo. Ésta, a su vez, implica posiciones sociales que requieren diferentes habilidades para su desempeño. María Eugenia Cabrera (2010:17) retoma las ideas de esta autora y sostiene “desde esta perspectiva teórica, la sociedad es una sociedad abierta y el sistema educativo es el instrumento a través del cual se lograría la movilidad social ascendente, es decir, la posibilidad de modificar –a través de la educación- el lugar de las personas en la sociedad.”

Dermeval Saviani (1983: 8) identifica a estas teorías como “teorías no críticas” y enumera algunos rasgos: la sociedad es entendida como armoniosa, la marginalidad es un accidente que afecta a un número de miembros, es una distorsión que debe ser corregida con educación. La escuela, es entonces, el remedio contra la ignorancia que ha sido producida por la marginalidad.

En el otro extremo, se halla la sociología crítica que realiza fuertes cuestionamientos a esta concepción de la sociedad. Entre otros supuestos, se señala el papel reproductor, desigual y excluyente del sistema educativo en sus expresiones escolares.

A este grupo de teorías, Saviani (1983: 16) las denomina “teorías crítico-reproductivistas”, las caracteriza diciendo que la sociedad está marcada por la división de clases, que la marginalidad es inherente a la propia estructura de la sociedad y que, por lo tanto la educación está conectada fuertemente a los condicionamientos sociales.

“Los trabajos de los representantes de la corriente crítico-reproductivista en educación (Althusser (1988), Baudelot y Establet (1998), Bowles y Gintis (1981)) muestran cómo las escuelas no son instituciones neutrales o ‘políticamente inocentes’. Estos autores estudiaron el funcionamiento de los sistemas educativos en sociedades capitalistas, y demostraron cómo la escuela, bajo un manto de neutralidad colaboraba con el mantenimiento del orden social capitalista, profundamente desigual e injusto” (Cabrera, M. E: 2010, 20)

Frente a este panorama, se puede hablar de diferentes alternativas con algunos puntos en común. Ibarrolla (1994: 22) menciona la sociología emergente, Giroux (1992: 11) habla de

críticos de la resistencia o de la esperanza. En general, hay coincidencia, en que si bien se acepta el papel reproductor de la escuela, se vislumbran espacios de cambio y transformación.

“Aparte de los esfuerzos teóricos de Freire, quien reconoce que estamos muy necesitados de teoría, la multitud de esfuerzos educativos para las clases oprimidas requieren de un esfuerzo teórico muy grande que, para empezar, sistematice las características y los métodos de esas experiencias (...) (De Ibarrolla, 1994: 38)

Sin embargo, esta opción no está exenta de cuestionamientos. A principios de los años 90 Graciela Batallán y Fernando García afirmaban: “Ambas teorías² parten a nuestro juicio del mismo error: suponer, sea a la totalidad social, o a los agentes, como algo inmediato, incondicionado” (Batallán, G., García, F., 1992: 217). Profundizar este pensamiento nos remite a la reciprocidad entre individuos e instituciones. La pretensión de validez, superando algunas posturas de la Modernidad, aparece en acuerdos activos de tipo intersubjetivo que genera unidad de significaciones comunes.

Promediando el año 2007, la misma autora explica cómo se sentaron las bases de lo que después se conocería como teoría de la resistencia y cita a Giroux y a Mc Laren. (Batallán, 2007). Asume, además, que el movimiento etnográfico, proveniente de los países de habla inglesa, documenta “acciones contrahegemónicas” dentro de los establecimientos escolares. Este dato hace sospechar la “visión reproductivista”, en cuanto reduce la acción de los sujetos al considerarlos meros reproductores de las relaciones sociales de dominación. Pareciera que los movimientos no son ni tan mecánicos ni tan absolutos.

“En el contexto de este debate, el concepto de agencia (agency) de Anthony Giddens (1982) resulta especialmente provechoso para pensar el cambio o la transformación de la escuela. Este concepto se refiere a la capacidad de los agentes para interpretar las normas y las interacciones, y para actuar y reaccionar frente a ellas” (Batallán, 2007: 32)

Todo lo que sucede en las instituciones tiene algún sentido para sus agentes, sin embargo, las interpretaciones y significaciones de los agentes no explican la totalidad del significado de sus actos ni de sus efectos. En palabras de Graciela Batallán, “la visión de las instituciones como instancias que se actualizan y concretan en la interacción y capacidad de negociación de sus agentes, abre un campo interesante para pensar los procesos sociales dentro de la escuela y sus posibilidades de transformación” (Batallán, 2007: 33)

Entender a los educadores como trabajadores intelectuales, implica enfrentarse a los enfoques en la formación de maestros y profesores que solo los ven como ejecutores de políticas diseñadas por otros. Recuperamos aquí el concepto de participación real o genuina,

² Los autores se refieren al Reproductivismo y a los Críticos de la Resistencia.

trabajado en Argentina por María Teresa Sirvent: "la participación no es un juego (...) significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común". (2008: 106)

"Asimismo, considerar a los docentes como intelectuales sirve para criticar seriamente aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales que separan la conceptualización, la planificación y el diseño de los procesos de implementación y ejecución. Es importante recalcar que los docentes deben asumir una responsabilidad activa en el planteo de preguntas serias acerca de lo que enseñan, cómo deben enseñarlo y cuáles son los objetivos generales que se están buscando" (Aronowitz y Giroux, 1992: 171)

Pensar a los docentes como intelectuales se relaciona con la función política y pedagógica de la tarea, con la proyección social de sus prácticas y el sostenimiento de algunos valores que, indefectiblemente, se transmiten. En este sentido, tomamos algunas categorías que los autores citados esbozan para mostrar la función social de educador. "Es importante señalar que estas categorías son un tanto exageradas, 'tipos ideales', cuyo propósito es resaltar la multiplicidad de elementos integrados que señalan los intereses y tendencias a las que apuntan" (Aronowitz y Giroux, 1992:177).

La categoría de intelectuales transformadores promueve culturas emancipadoras. La enseñanza, la reflexión y la acción crítica se vuelven un proyecto para el desarrollo de una conciencia que se sobrepone a las injusticias y apunta a cambiarse a sí mismos. El lenguaje de la crítica se une al de la posibilidad, se trata de crear condiciones donde los alumnos puedan ser ciudadanos con capacidad para asumir la necesidad de "desalentar el abatimiento y pragmatizar la esperanza".

Los intelectuales críticos denuncian la desigualdad y la injusticia, aunque muchas veces son incapaces de posturas hacia la solidaridad y la lucha colectivas. Suelen autodefinirse como autónomos en relación con el resto de la sociedad. "(...) los intelectuales críticos olvidan que la emancipación no puede otorgarse desde afuera. (Aronowitz y Giroux, 1992:180).

Los intelectuales acomodaticios, en cambio, sostienen, a veces inconscientemente, prácticas e ideologías que favorecen el poder de los grupos dominantes. De este modo se afianza el "statu quo".

Finalmente, los intelectuales hegemónicos, están comprometidos con los grupos dominantes. "Los intereses que definen las condiciones, así como la naturaleza de su trabajo, están ligados a la preservación del orden vigente" (Aronowitz y Giroux, 1992:180).

A lo largo de la historia, y en estos últimos siglos, estas posturas sociológicas y pedagógicas han ido teniendo correlatos en el campo del curriculum. Recordemos que el campo del curriculum como conocimiento e intervención surge en la primera mitad del siglo

XX. Junto a la expansión del industrialismo y de los sistemas educativos, dice María Cristina Davini, (1999:17) “se instala la confianza ilimitada en el poder de la ciencia positiva como base del bienestar, el progreso y la democracia, se construyen tecnologías de intervención social basadas en modelos racionales y se busca la eficiencia y productividad de las escuelas”. En este contexto y como “estructura conceptual y metodológica potente” surge el curriculum.

Shirley Grundy (1994:19) piensa que el curriculum no es un concepto sino una construcción cultural. “Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”. En este sentido, sostiene que la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento propuesta por el filósofo alemán Jürgen Habermas, nos proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. “Estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo” (Grundy, 1994: 26)

Habermas señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses conforman el tipo de ciencia que organiza el saber en la sociedad. En esta línea las ciencias empírico-analíticas incluyen un interés técnico, las ciencias hermenéuticas suponen un interés práctico y las ciencias críticas se orientan al interés crítico emancipador.

En el caso del interés cognitivo técnico, su mayor pretensión está en el interés por el control y la manipulación del ambiente. Este enfoque del curriculum, persigue entonces, preparar a los individuos en los conocimientos y destrezas para aportar al desarrollo económico y ubicar socialmente a los sujetos para ocupar puestos requeridos por el poder económico. La escolaridad era vista como vía de movilidad social para la inserción en el mercado de trabajo.

“El curriculum debía tornarse un instrumento eficiente y planificado para asegurar estos logros y dar herramientas a los profesores para que cumplieren este papel a través de la planificación prescriptiva y de una batería de tecnologías escolares” (Davini, M. C., 1999: 61)

El interés práctico busca comprender el medio de modo que el sujeto tenga posibilidades de interacción en él. “Es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (Grundy, 1994: 32)

Entre otros, L. Stenhouse desarrolla un enfoque de proceso cuyo objetivo es la mejora de las escuelas. El desarrollo del curriculum real es la base de la deliberación e investigación. El curriculum pasa de ser una prescripción a convertirse en una hipótesis de trabajo a contrastar con la situación educativa real. “El curriculum es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca

abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, L., 1987: 29)

Finalmente abordamos el interés emancipador. “Las teorías críticas del curriculum se configuran en torno a una perspectiva metateórica diferente de las anteriores formas de hacer teoría sobre el curriculum basadas en el razonamiento técnico y práctico” (Kemmis, S., 1993: 85). Recuperando logros y limitaciones de los razonamientos técnico y práctico, Habermas elabora una tercera postura. “Se trata del conocimiento dialéctico que descubre la unidad en la oposición de las dos posturas previas” (Kemmis, S., 1993: 87)

En esta postura, que intenta trascender las dos mencionadas, el interés constitutivo es el emancipador. Este interés busca la autonomía y libertad racionales, que liberen a las personas de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social. Se trata de superar, mediante las acciones organizadas y cooperativas, la irracionalidad y la injusticia.

Ahora bien, “(...) Un docente en ejercicio que mantenga una orientación práctica del curriculum no tendría por qué evolucionar necesariamente, con el tiempo, para convertirse en un práctico cuyo trabajo estuviera informado por un interés emancipador. Para que su práctica estuviera informada por este último interés en vez de por el primero, haría falta una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la manera de decir y actuar en el mundo” (Grundy, S., 1994: 140)

1.2. Tradiciones en la formación de los docentes

“Entendemos por tradición en la formación de los docentes a 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” (Davini, M. C., 1995: 20)

Al tiempo que se daba el desarrollo del curriculum y sus enfoques, surgían y se consolidaban diferentes tendencias, algunas de ellas, aún actualmente, con influencia en la formación.

1.2.1. Tradición normalizadora – disciplinadora. El buen maestro. Su origen aparece relacionado con el surgimiento del sistema educativo moderno. El docente es concebido como un luchador contra la barbarie y un agente de civilización.

“Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado carácter civilizador reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela. La escuela fue, así, concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de cultura.” (Davini, M. C. 1995: 25)

Se deduce, entonces, un fuerte carácter conservador y prescriptivo tanto para docentes como para alumnos.

1.2.2. La tradición académica. El docente enseñante. Lo esencial de la formación y acción docente reside en el conocimiento sólido de la materia que enseñan. La formación pedagógica no será significativa, y, en algunos casos, obstaculiza el crecimiento como maestro.

“La tradición académica ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de los contenidos en la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto los saberes ‘socialmente significativos’ que deberían incorporarse a aquélla.” (Davini, M. C., 1995: 31).

Si bien la tradición en cuestión plantea un problema importante en la constitución de la identidad docente, desconoce la problematización en torno a producción y reproducción de los saberes, la contextualización social de los contenidos y el impacto de las decisiones de los expertos respecto de qué es enseñable.

1.2.3. La tradición eficientista. El docente técnico

“Esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero” (Diker, G. Terigi, F., 1997:115). El impacto sobre la práctica ha sido muy importante: control del aprendizaje, evaluación objetiva, microenseñanza, enseñanza programada y un alto grado de importancia a la planificación; son las expresiones típicas de esta concepción.

“Las políticas de perfeccionamiento se centraron en bajar a las escuelas ‘paquetes’ o documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar. Ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares producidas por los expertos y se expandió el mercado editorial de los libros-texto que ya presentaban no sólo qué enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo” (Davini, M. C., 1995: 39)

Se registra gran pérdida de la autonomía docente, ante la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado, y el sistema de control sobre la escuela, por otro.

1.2.4. La concepción personalista o humanista. A la formación se la concibe como ‘construcción de sí’ en el que el recurso más importante es el profesor mismo. El acento está

puesto en las dimensiones personales: lo relacional, las actitudes hacia el cambio y la afectividad.

1.2.5. El enfoque hermenéutico reflexivo o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva. Citando a Vera Godoy, Gabriela Diker y Flavia Terigi dicen que “Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente (...)”. (1997: 117). Implica la revisión crítica, a través de talleres y espacios reflexivos; tanto de aspectos institucionales como rituales de clase, formas y condiciones de trabajo. Si bien este enfoque no ha logrado ingresar realmente en la formación inicial, la literatura producida es cuantitativa y cualitativamente interesante.

Desarrollamos la evolución de las teorías no críticas y críticas en pedagogía, contextualizamos el surgimiento del curriculum y el afianzamiento de la escuela moderna. Finalmente, al mismo tiempo de este desarrollo, presentamos las concepciones fundamentales acerca de la formación docente.

Capítulo 2. Antecedentes en la Formación Docente

En el segundo capítulo del estado de la cuestión, abordamos dos grandes aportes relacionados entre sí. En el primero, hacemos un recorrido de aquellas experiencias relevantes que, en el mundo, plantean los principales problemas respecto de la formación docente. En el segundo, rastreamos investigaciones nacionales: la lógica del recorrido se relaciona con algunos nudos abordados por autores con trayectoria investigativa en estas temáticas. Se recorre así: la significación de la formación docente como objeto de estudio, la pedagogía de la formación docente, el concepto de práctica y su valoración en el desarrollo curricular, la relación entre práctica y reflexión y el análisis didáctico en la práctica docente. Finalmente, se describen algunas investigaciones puntuales, y más bien locales, que guardan conexión con el tema de este trabajo.

2.1. Práctica docente, formación inicial e inserción laboral: antecedentes en Europa y Estados Unidos

En el ámbito español y en un clásico estudio, Ewald Terhart se pregunta “qué es lo que forma en la formación del profesorado” (1987: 133). La pregunta apunta a las formas de saber consideradas formativas en la formación del profesor. El autor piensa que la pregunta tiene doble sentido: uno, que considera la implicancia normativa en cuanto lo “que debe formar en la preparación del profesorado”. El otro, de naturaleza empírica, cuestiona: “¿Cuáles son los efectos formativos reales de la preparación del profesorado?, y aporta, según esta línea de pensamiento, un conocimiento lo más amplio posible de la realidad.

En la línea de recuperación de versiones de tipo empírico concluye:

“El número de trabajos de investigación anglo-americanos sobre los efectos de la preparación o, más ampliamente, sobre la socialización en la profesión del profesor es inabarcable; los trabajos en lengua alemana no son tan numerosos. (...) A pesar de la diferencia de los distintos sistemas de preparación, del procedimiento metodológico de investigación y de los resultados obtenidos en cada caso, estas investigaciones muestran siempre una tendencia ampliamente unitaria: la preparación del profesorado es, más que nada, una empresa de efectos generalmente débiles” (Terhart, E. 1987: 148)

La socialización profesional, la formación en las instituciones, aparece como una más entre otras, no como decisiva. El contacto progresivo con la práctica, en el primer período de trabajo, lleva a una adaptación a ella y a sus estructuras.

“Ante las inseguridades de la situación docente y del contacto con los colegas, superiores, etc., el profesor en servicio preparatorio o el joven docente regresa a ese fondo de saber, reglas de acción y actitudes que adquirió en su propia época escolar en contacto con sus profesores. (Terhart, E. 1987: 150). Si bien la verdadera preparación del profesorado se produce antes de esta propuesta formal, el autor piensa que esta confirmación empírica no invalida los esfuerzos puestos en lo que nosotros llamaríamos formación inicial, o al menos, afirma que esta investigación no puede demostrarlo. Piensa, en cambio, que resultará más fecundo ocuparse “de la disputa sobre la significación, el cometido y el efecto de los estudios de práctica escolar y, por tanto, de las prácticas de la primera fase de preparación del profesorado.” (Terhart, E, 1987: 151). Desde una mirada empírica y no abordando necesariamente concepciones, el autor realiza preguntas que son también de nuestro interés: “¿Qué ocurre con el estudiante de magisterio en el período de prácticas? ¿Cómo y por qué medio se modifica su saber adquirido, su actitud hacia la profesión elegida? ¿Contribuye el contacto práctico durante la carrera al desarrollo del perfil individual de capacidades profesionales?.

“Es posible, pues, en buena medida contraponer globalmente los dos mitos, así denominados por Zeichner, sobre las prácticas: mito 1ro.: ‘las prácticas realizan al fin la integración de la teoría y la práctica’; mito 2do. “las prácticas no son más que instrumentos de adaptación a la práctica existente’(...)” (Terhart, 1987: 153)

En el ámbito de los Estados Unidos, Andy Hargreaves se manifiesta a favor de la revalorización de la formación inicial y realiza aportes críticos a partir de investigaciones propias:

“(...) Convertirse en docente, y empezar a enseñar, siempre ha significado problemas para aquellas/os que aprenden a enseñar y aquellas/os que les enseñan. La enseñanza escolar es sumamente difícil de aprender, las habilidades para enseñar tienen que ser adquiridas al mismo tiempo que hay que actuarlas/ponerlas en ejecución, y para los nuevos docentes esta puesta en acto está rodeada, en general, por profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad. Preparar docentes es un trabajo emocional y técnicamente difícil, y quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos.” (Hargreaves, A, 1998: 135)

En una de las investigaciones relata: “Paula era una nueva maestra, de veinte años y pico. Vivía en un barrio suburbano grande, con sus padres, y estaba empezando su carrera docente en un distrito cercano” (Hargreaves, A. 1998: 137). Opinaba muy bien respecto de su formación docente, y refería, fundamentalmente a su instructor principal y al uso de enfoques de aprendizaje cooperativo que había implementado. Estas ideas moldearon sus expectativas y creencias. Llegaron los primeros días de clase. “Aquí se encontró con estudiantes difíciles que no habían experimentado el aprendizaje cooperativo anteriormente, y trabajó con colegas

que no colaboraban con ella, ni la apoyaban". (Hargreaves, A. 1998: 137). La interacción con colegas y directivos eran mínimas y, habitualmente, por quejas provocadas por el desorden causado por el aprendizaje cooperativo. Paula pronto percibió que sus prácticas no encajaban, por lo menos, en ese sistema. Comenzó a cambiar sus prácticas y esto le trajo sentimientos de incoherencia respecto de lo que pensaba. Pensó en abandonar la docencia y fue acostumbrándose a la "sobrevivencia" como una salida eficaz para permanecer. A partir del análisis de este caso complejo se puede concluir:

- Una preocupación importante en formación docente debiera ser la orientación a los docentes que empiezan.
- Hubo dificultades en el tipo de adhesión a un estilo de trabajo: ¿más emocional que racional la opción por el estilo de aprendizaje cooperativo?. Cuando la estrategia no funcionó, ¿se cayó también el objetivo?
- Supongamos una adhesión racional a la práctica por parte de la novel docente. ¿Cómo modificar las estructuras escolares tan resistentes a cualquier innovación?

Recientemente Ángel Pérez Gómez (2010:50) "propone la necesidad de reconceptualizar y reformular la teoría y la práctica de la formación de los docentes, a la luz de las nuevas exigencias de la sociedad de la información y la incertidumbre, de las investigaciones nacionales e internacionales en el campo, así como de las experiencias internacionales en la última década. Al decir del autor, después de "prolongados y relevantes procesos de investigación –acción" podrían agruparse tres competencias básicas que sostienen los programas innovadores de formación de docentes:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación.

Sin diferencias relevantes, quizá poniendo énfasis en el trabajo con los maestros noveles, el pensamiento de otro catedrático español:

“En general se observa una gran insatisfacción, tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio, o de los formadores de docentes, respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. (Marcelo, C y Vaillant, D. 2009: 48). Sin embargo, el autor, a renglón seguido, piensa que en la formación inicial está la oportunidad de crear “nuevos docentes apasionados por la enseñanza” o bien contribuir a afianzar actitudes reproductoras que suelen traerse de origen. “Universidad y escuela deben conversar para que la formación docente inicial ‘hable el lenguaje de la práctica’ (...) (Marcelo C. y Vaillant, D. 2009: 49). Aboga, más bien, por focalizar en el primer período de inserción laboral y en este sentido, habla de dos tareas esenciales de los profesores principiantes: “deben enseñar y deben aprender a enseñar”. Hay competencias que solo se aprenden en la práctica y las condiciones de maestros y profesores principiantes son idénticas, en este momento, a la de profesores experimentados.

En estos últimos tiempos, es llamativo el giro que ha hecho en la reflexión, un referente indiscutible como es José Contreras Domingo. “Formarse como docente es necesariamente hacer algo consigo mismo” (Contreras, J., 2010: 66). Ubica la preocupación por la formación docente más allá de la relación teoría – práctica, como tradicionalmente se ha hecho. Utiliza la noción de saber, pero no en el sentido de conocimiento o teoría. “Digo ‘saber’ precisamente por su apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales, o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica en la relación con el mundo” (Contreras, J., 2010: 68). En otro pasaje, tomado de una expresión de Jorge Larrosa dice: “(...) la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” (id.: 62)

Patrick Rayou, preocupada por el recambio entre “viejos” y “nuevos” docentes, tanto cualitativa como cuantitativamente, incorpora algunas reflexiones del ámbito francés, en lo que hace a nuestro foco de interés. Entre las preguntas de investigación surgen: “(...) ¿aquellos que nosotros llamamos nuevos profesores están rompiendo con los habitus profesionales de sus mayores o simplemente son jóvenes sin experiencia cuyas prácticas va a acercarlos cada vez más a aquellas de sus antecesores?”. Se presentan algunos cambios significativos en relación a la formación y a la manera de dar clases.

“En oposición al discurso de la institución sobre la formación profesionalizante, muchos de los practicantes y de los recién recibidos defienden la idea de un aprendizaje ‘en el puesto de trabajo’ que ninguna formación pedagógica ni ningún libro les ahorrará. Los colegas mayores pueden ser los vectores, ya que los verdaderos problemas que

encuentran los más jóvenes exigen respuestas acerca de cómo deben ser resueltos y no una multiplicación de los 'por qué' (Rayou, P., 2009: 31)

Habría, entonces, una interesante alianza entre jóvenes y mayores en contra de los institutos de formación que habrían perdido contacto con la realidad. "El respeto por los mayores que ellos mismos aseguran, y que los sostiene, no está, sin embargo, garantizado. Porque los debutantes se dan cuenta demasiado rápidamente de que los 'trucos' y las 'recetas' no tiene éxito idéntico con otras personas, ni en situaciones diferentes" (Rayou, P. 2009: 31)

En la conclusión del citado trabajo, la autora aventura algunas características de los nuevos docentes franceses: "Parecen más abiertos que sus antecesores a una formación por la competencia, que se apoya en la experiencia, en el aprendizaje en el puesto de trabajo, en los valores de la solidaridad y el trabajo en equipo y que se distingue del modelo de la cualificación que valorizaba los títulos, los conocimientos formales, la autonomía de los docentes y las distinciones estatutarias" (Rayou, 2009: 36 - 37) . Habría, más bien, una postura pragmática que evitaría enfrentarse con los 'mayores' si bien surgen críticas a los modos de trabajo.

Ivor Goodson y Caroline Norrie utilizan la perspectiva narrativa para explorar acerca de la reestructuración ('reforma') educativa, las vidas y el conocimiento profesionales de los maestros de primaria en Inglaterra.

"Los profesionales tradicionales son frecuentemente caracterizados por una larga formación, un cuerpo de conocimientos exclusivo, la auto-regulación a través de un cuerpo profesional y un código de ética. Actitudes paternalistas, autonomía, poder y respeto público se asocia con los profesionales tradicionales. A diferencia de esto los profesionales redefinidos se caracterizan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el desarrollo profesional continuo, el intercambio de experiencias, la práctica basada en la investigación, el trabajo en equipo, y la práctica reflexiva. (2009: 19)

2.2. Práctica docente, formación inicial e inserción laboral: antecedentes en Argentina

María Cristina Davini, hablando de las realidades y discursos de la década del 90 acerca de la formación y el trabajo docente, expresa: "Si en lugar de indicar qué y cómo debe formarse a los docentes buscásemos saber qué y cómo se forma, necesitaríamos dar un giro empírico y pensar a la formación como objeto de estudio". Sin embargo, afirma un poco más adelante: "El número de producciones es difícil de abordar en este trabajo." (1994:15). Se percibe una gran dispersión: el enfoque histórico, rastreando tendencias en los enfoques actuales; el enfoque etnográfico, poniendo acentos en el interior de los procesos formativos; el estudio del curriculum y las instituciones formadoras; otros analizan las condiciones de

trabajo y su incidencia en las prácticas, otro grupo importante analiza los procesos de pensamiento y toma de decisiones del profesor, otro aborda el cuerpo de conocimientos básicos para la formación. En algún caso se priorizan los estudios de caso y en otro se trabaja sobre regularidades y tendencias globales.

“Por otro lado, los estudios en formación de docentes han llevado a la constatación de que la cuestión de la formación de grado no puede realizarse al margen del análisis del contexto de inserción laboral y de las características de la práctica docente en las escuelas. Un importante cuerpo de investigaciones han mostrado las limitaciones del enfoque que se restringe al análisis interno de la formación de grado” (Davini, M. C., y otro, 1994:14; 1995:17)

Otro aporte interesante requiere identificar el trabajo docente como trabajo pedagógico. La autora sostiene que las características de los problemas que se enfrentan, los desafíos valorativos y cognitivos se deben resolver en el contexto en acción. Se necesitan comprender ciertas regularidades de la diversidad de contextos y evitar la “tendencia histórica a dictaminar sobre la formación desde paradigmas extrínsecos a la lógica de la práctica docente”

María Cristina Davini es en Argentina quien ha trabajado “la necesidad de reconstruir una pedagogía propia de la formación permanente de los docentes, tanto en la educación de grado como en el perfeccionamiento en servicio” (Davini, M. C. 1995:101)

La autora toma de Domingo Contreras (Davini, M.C., 2002:15) la idea de que el período de prácticas o residencias es importante aunque más difuso que la inserción sostenida en el trabajo. Prueba de ello es la ambigüedad del lugar que ocupa el practicante: no es totalmente maestro (con el conocimiento de alumnos, padres, docentes y directivos), pero tampoco es solamente un alumno. “Esta situación de inestabilidad, provisionalidad y ambigüedad hacen que la fuerza formativa de las prácticas iniciales o residencia docente sea relativa” (Davini, M. C., 2002: 15). La autora insiste en este punto, en incluir a las escuelas como instituciones formadoras de docentes. Formadoras en el período de prácticas y en la inserción laboral. Es aquí donde los estudiantes aprenden aspectos básicos que definen su quehacer profesional: pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza, formas de interacción con los alumnos, los padres y los docentes entre sí, estrategias para construir su propia carrera docente, rutinas y rituales escolares, una manera de vincularse al conocimiento, las normas y la autoridad. (cfr. Davini, M. C., 1995: 94-95).

“Sin embargo, poco sabemos acerca de qué aprenden y cómo aprenden los nuevos maestros en la práctica, en el contexto concreto de la acción, en el escenario real de las escuelas, durante las primeras experiencias docentes como estudiante y en sus primeras inserciones laborales en las escuelas. Poco sabemos acerca de cómo se configuran los dispositivos pedagógicos en el período de residencia y cuáles son sus

efectos en dicho aprendizaje, así como qué aprendizaje reconocen y qué estrategias desarrollan los jóvenes en sus primeras inserciones laborales” (Davini, M.C. 2002: 16)

Además de este problema nodal sostiene que no es suficiente afirmar que la formación inicial es una empresa de bajo impacto. Necesitamos el análisis de los dispositivos que se ponen en práctica en la formación de los futuros docentes y docentes noveles de manera que se comprendan las dificultades y fortalezas en la formación. No se pueden desconocer los nuevos desarrollos teóricos en el análisis institucional, que propician un análisis en estrecha relación entre actores, saberes y prácticas. En otro trabajo Lea Vezub (2005), analizando las “Tendencias internacionales de desarrollo de la profesionalización docente” concluye en el reemplazo “de programas centrados y dirigidos al docente individual, aislado, hacia programas centrados en la escuela, en colectivos o comunidades profesionales específicas con un arraigo institucional. La escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente”

“Es decir, las prácticas van a desempeñar una labor nada desdeñable sobre el futuro del profesor y sería un grave error menospreciar este hecho. Aprender a ser profesor no es sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación (...) (Davini, M. C.2002: 27)

En una investigación clásica de la década de los años 90, dirigida por la autora que venimos citando, nos interesa puntualizar la relación hallada entre desarrollo curricular y práctica docente. El proyecto de investigación se llamó “Curriculum en acción, formación docente y construcción social de la identidad del magisterio”, llevado adelante entre los años 1995 y 1997 en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente.

“A pesar de que el conglomerado, valores y actitudes que conforma la identidad del magisterio representa la confluencia histórica de una serie heterogénea de tradiciones pedagógicas y de saberes que circulan cotidianamente en las escuelas e institutos formadores de docentes, muchos de estos elementos no son siquiera mencionados en las propuestas curriculares oficiales. Constituyen uno de los aspectos no documentados de las experiencias formativas de maestros” (Suárez, D. 1998: 15).

Un referente del estudio de la “cotidianeidad escolar” lo constituye para nosotros Justa Ezpeleta, quien analiza las características de esta en el entramado institucional, ligando aspectos no vistos y considerados desde la perspectiva oficial

“En un medio donde las características sociales de los usuarios plantean permanentes desafíos a las capacidades y estrategias docentes, donde los métodos consagrados son puestos a prueba a cada momento, las iniciativas y la innovación son las actividades que requieren ser autorizadas; las que alteran el ritmo normal. La quietud, en cambio,

las silenciosas rutinas –aunque no se sepan lo que contienen- constituyen los comportamientos esperados, los que no causan problemas (...) (Ezpeleta, 1991: 145)

En un escrito anterior, Daniel Suárez (1994: 44) habla de la “reconstrucción de la perspectiva de los actores” en donde la cotidianeidad y las situaciones de vida adquieren un carácter relevante.

No tienen status oficial, pero representan un impacto vital en la formación de la subjetividad de maestros. Por eso, los procesos de formación de maestros, no solo son considerados “procesos instruccionales sistemáticos” respondientes a la ciencia pedagógica. “El estudio tiende a complementar esta perspectiva. Supone además que la formación de maestros es una instancia orientada a la conformación de un tipo particular de sujeto social: el magisterio, y a la producción y reproducción de significados relacionados con una forma particular de otorgarle sentido a su función y actividad en la escuela y, a través de ella, en la sociedad” Se incorporan y se aprenden, en este sentido, rasgos de identidad, rasgos del oficio de enseñar, y reglas y pautas de la escuela primaria.

“Por eso la indagación trata de describir cómo el curriculum efectivamente en vigencia en las instituciones tiende a aglutinar a los sujetos en torno a ciertos valores y significados que definen qué significa ser maestros en escuelas primarias” (Suárez, D. 1998: 15). Elencamos a continuación los principales resultados:

Se analiza cómo se necesitan crear espacios de consenso para que la norma curricular se incorpore efectivamente en las comunidades escolares a las que se dirigen. Suelen presentarse como el resultado de la aceptación participativa junto al refuerzo de ciertos principios técnico pedagógicos. En esta línea, el autor afirma: “Ahora bien, para dar cuenta de la lógica y dinámica del espacio complejo y situado en el que los aspirantes al magisterio tienden a convertirse progresivamente en maestros, resulta necesario: por un lado establecer y ponderar la vigencia y adhesión del mandato formativo oficial en los escenarios curriculares concretos; y por otro, reconstruir descriptivamente los modos mediante los cuales los miembros de la institución mediatizaron, confrontaron, reprodujeron y/o alteraron algunos de sus contenidos y prescripciones” (Suárez, D. 1998: 18).

La investigación propuso, a efectos analíticos, tres niveles de concreción o de actualización del curriculum formativo de maestros que no aparecen los textos curriculares, pero sí y con fuerza, en el modo de encarar la práctica por parte de los sujetos.

1. “Un primer nivel de actualización curricular está vinculado fundamentalmente a las posiciones y prácticas de recepción de los sujetos y grupos institucionales respecto de las orientaciones normativas y cognitivas contenidas en las políticas curriculares oficiales” (Suárez, D, 1998: 21). Dos ámbitos de influencia del discurso oficial lograron

mantenerse históricamente: el primero tiene que ver con la ubicación y clasificación de las materias y el segundo con la diferenciación entre teoría y práctica pedagógica. Debe aclararse que estamos haciendo referencia a propuestas curriculares típicas de la década de 1970. Las consecuencias más inmediatas fueron las relacionadas con la dicotomización entre teoría y práctica.

2. “Un segundo nivel de actualización curricular remite a las prácticas productivas de los sujetos y grupos institucionales durante la gestión y desarrollo locales del curriculum” (Suárez, D. 1998: 23). Las variaciones y/o alteraciones pueden ser totales o parciales respecto de la norma curricular y van conformando el llamado “curriculum institucionalizado o representado”. La producción del curriculum institucional juega, aquí, un papel preponderante.
3. El tercer nivel de actualización curricular profundiza la posibilidad de confluencia o alteración aún mayor que el nivel anterior. “En este nivel entran a jugar un papel fundamental las formas culturales propias construidas por los sujetos individuales o colectivos, más allá de su posible articulación y formalización institucional (...) Es el espacio de la interacción y de la práctica en dónde se consolidan las notas típicas de la ideología de la enseñanza que, entre otras cosas, caracteriza simbólicamente el ser y el deber ser de las prácticas docentes en la escuela” (Suárez, D., 1998: 27). Este es el ámbito de negociación y construcción de la identidad del magisterio como grupo social y ocupacional. “Resulta posible afirmar, entonces, que esas prácticas y esas relaciones entre sujetos tienen implicancias relevantes en la conformación local del campo de desarrollo curricular propiamente dicho: es en este nivel donde, mediante la actualización y resignificación de las dimensiones formativas del curriculum y la disposición de estrategias y mecanismos específicos, se concreta la constitución simbólica del magisterio y la conversión de los aprendices en maestros” (Suárez, 1998: 27). No siempre las lógicas de organización pueden rastrearse en documentos institucionales ni en documentos personales tales como planificaciones, actas de reuniones, etc. El autor recupera tres escenarios cotidianos y posibles: “el dictado cotidiano de las materias del plan vigente de estudio”, “el desarrollo de las prácticas de ensayo y de la residencia docente”; y la puesta en marcha de los “proyectos institucionales”. Aunque con mayor dificultad para su identificación aparecen como relevantes “algunas prácticas interactivas” tales como charlas, conversaciones e intercambios informales mantenidos en diferentes momentos de la vida institucional. Un hallazgo interesante, en esta línea, es que para los alumnos muchas veces, “las prácticas escolares” son la realidad misma y se vuelven el

referente para la validación de los conocimientos teóricos y metodológicos. Daniel Suárez (1994: 50) la denomina “como una especie de tiranía de la práctica”. Vale decir que para muchos alumnos la práctica escolar deja de ser el “ámbito de aplicación de la teoría” (como lo concibe la norma curricular) para convertirse en un espacio social y pedagógico con una lógica propia. Son muy valoradas, entonces, todas las experiencias de aproximación a la escuela y las propuestas que recojan los criterios formativos “tal como lo hacen los maestros de la escuela”.

“En síntesis: a través de la comprobación de la eficacia empírica del acierto, las ‘prácticas docentes’ aparecen hipostasiadas como criterio de verdad y de realidad. Son el lugar donde los alumnos-futuros maestros verifican si tienen vocación, donde se configura el gusto por la enseñanza y el amor por los niños, donde se manifiesta la voluntad por comunicarse efectivamente con los alumnos y donde se disipan las imágenes fantasiosas sobre la escuela y el maestro. Erigiéndose, a su vez, en criterios de clasificación, discriminación y selección de los aspirantes a ser maestros, estos contenidos configuran el fundamento donde se apoya el saber hacer y el cómo hacer exigidos tanto en el puesto de trabajo como en las instancias preliminares de la socialización laboral – profesional. (Suárez, D., 1994: 52).

En una obra que recoge las experiencias de diversos paneles, publicada en el año 1998, María Cristina Davini habla del riesgo de la “naturalización de las prácticas”. Agrega que con el sentido de rescatar el valor de la práctica y de los sujetos y oponiéndose a la racionalidad instrumental, este enfoque se ha difundido en las últimas décadas. “Este enfoque nos presenta un importante punto de partida al recuperar las lógicas de las prácticas y la dimensión subjetiva en la definición de la realidad. Sin embargo, su difusión acrítica ha sufrido una fuerte distorsión, y transforma la reflexión sobre la práctica en un practicismo en donde la práctica se naturaliza. (Davini, M. C., 1998: 170). La autora percibe poco nivel de criticidad en una concepción de práctica “transparente” que refuerza tendencias conservadoras.

Llegados a este punto, y para evitar los señalamientos anteriores, no podemos pasar por alto una viejo nudo problemático que hace a la relación teoría y práctica. Liliana Sanjurjo se dedica a problematizar esta relación: dice que recién en las últimas tres décadas comienza un desarrollo teórico y programas de investigación en esta línea. Se parte “(...) del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asumen que es imposible ‘actuar sin pensar’ (Sanjurjo, L. 2009: 17). Se recuperan aspectos de la racionalidad práctica, intentando superar la racionalidad tecnocrática. “Los aportes de Schön han sido cruciales en el avance las investigaciones desde este enfoque, pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica (...) (Sanjurjo, L. 2009: 18). Entre otros, podríamos mencionar los siguientes tópicos:

- La actuación de los profesores está regida por supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento. No puede desconocerse el entramado de condicionantes que constituye la práctica.
- Los profesores son racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos. Se hace necesario, entonces, conocer más acerca del proceso de reflexividad.
- “Las investigaciones acerca 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” (Sanjurjo, 2009: 24)
- “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” (Sanjurjo, L. 2009: 15)
- “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” (Sanjurjo, L. 2009: 27). En la “tradición freireana” se vuelve indispensable considerar las complejas articulaciones entre teoría y práctica indivisa, transformadora y contextualizada.

“El intento de dar cuenta de la complejidad de la tarea docente ha conducido a análisis de los más diversos, en los que, a pesar de que las concepciones y los supuestos sobre la docencia y la formación presentan divergencias entre los autores, se coincide en enumerar una serie de rasgos característicos del trabajo docente” (Diker, G.; Terigi, F. 2008: 96). Las autoras consideran que en este “inventario” debieran señalarse las siguientes características de la actividad: multiplicidad de tareas, variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse, la complejidad del acto pedagógico; su inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.

Un aporte que consideramos fundamental para este trabajo que, sin duda, resulta de referencia a la temática tiene que ver con la concepción de la práctica en la formación inicial:

“(…) debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en los jardines, escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles. (Diker, G; Terigi, F. 2008: 138)

Gloria Edelstein manifiesta la necesidad de dar contenido concreto a la profesionalización genuina de la formación docente. En su tesis, recientemente publicada advierte:

“el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza constituye una alternativa para abordar, en su especificidad disciplinar, la reflexión crítica sobre el trabajo docente en procesos de formación. En este sentido, se toma posición por una profesión genuina de la docencia que jerarquice el estatuto intelectual de maestros y profesores, que los autorice, legitime y, a la vez, habilite no solo como aplicadores, sino como productores de saber pedagógico”. (Edelstein, G., 2011: 213)

El análisis didáctico requiere una actitud investigativa que incorpore la idea de provisionalidad en la construcción de instrumentos. Comparte las herramientas conceptuales y metodológicas propias de la investigación en educación y de la enseñanza como objeto de estudio. La diferencia estriba en el propósito y alcance de cada intervención: operar un cambio a corto plazo, ensayar respuestas parciales a los problemas detectados.

“La recuperación, en procesos de formación, de relatos de maestros y profesores acerca de su labor cotidiana en las escuelas y en las aulas como una vía privilegiada para dar lugar al papel que les cabe en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza” (Edelstein, 2011: 215). Importante también resulta, según la autora, una perspectiva multirreferencial en la tarea de analizar las prácticas de enseñanza, dada su complejidad y problematicidad.

En el ámbito de la educación secundaria, también Gabriela Gamberini retoma ideas mencionadas y titula su trabajo “Contar las primeras experiencias docentes”. (2008: 59). Analiza el relato de profesores recién recibidos e insertos en las primeras experiencias docentes en escuelas de nivel medio. De allí se desprenden tres ejes emergentes que podrían aportar nuevos recorridos a la formación inicial. “Comprender la cultura escolar: dinámicas institucionales y relaciones singulares, considerar la trayectoria del profesor novel como sujeto social y abordar la complejidad de las prácticas docentes”. (Gamberini, G., 2008: 70-71)

En el ámbito de las universidades estatales, Stella Pasquariello (2008: 31) piensa que la identidad profesional guarda algún tipo de relación con la formación inicial. En este sentido, las prácticas de residencia, según la autora, se constituyen en una instancia idiosincrática. Las

conclusiones a las que arriba son “La residencia aparece como el momento de la formación, que regula de un modo singular la experiencia. A través de ella los estudiantes se inscriben en configuraciones escolares, asumiendo una posición particular y ciertas formas de acción que son constitutivas de un modo de ser docente”. (2008: 41)

Alicia Devalle de Rendo realizó su tesis doctoral, teniendo como objeto de estudio las representaciones de los residentes en el contexto de vinculación de las instituciones involucradas: escuela y profesorado. Las conclusiones y recomendaciones son varias, tomamos las que se ajustan directamente a nuestro problema de investigación: “escucharlos (a los residentes) desde sus propios discursos, promover una experiencia de residencia más heterogénea, en distintas escuelas; favorecer una actitud indagadora que promueva la investigación pedagógico-didáctica, contextualizar las prácticas en el ámbito que las condiciona (...) (Devalle de Rendo, A., 2010: 142)

En la provincia de Neuquén, Verónica Fallik, Rosa Mateo y Miriam Muneta publicaron en el año 2009 el libro titulado “Maestras y maestros en el primer trabajo en la escuela pública”. “Con la intención de descubrir las prácticas de los ‘nuevos’ maestros cuando ingresan como trabajadores de la educación al sistema público de Neuquén, sus modos de sentir y actuar, nos ocupamos de sus primeras experiencias como docentes. En particular, nos centramos en sus precepciones y estrategias frente a las condiciones de trabajo en un tiempo histórico marcado por la hegemonía cultural del neoliberalismo” (2009: 17). La reflexión está centrada en el trabajo de enseñanza en contextos de pobreza y exclusión social y las condiciones fragmentadas del sistema escolar y social.

Respecto de la identidad profesional ‘podemos reconocer la tesis de maestría llevada adelante por Valeria Bedacarratx. “la investigación se estructuró en torno al interés por conocer cómo se entretajan los mandatos sociales que recaen sobre la docencia con las significaciones que los estudiantes van construyendo acerca de la profesión docente a lo largo de su biografía de formación, en la configuración de una identidad profesional” (2009: 15). Las conclusiones remiten a la mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica.

2.3. A modo de cierre provisorio

En un intento de articulación entre las investigaciones nacionales e internacionales podemos adelantar que:

- Si bien la mayoría de los especialistas coinciden en el “bajo impacto de la formación inicial o de grado” no podemos descartar ni desvalorizar los esfuerzos

encaminados hacia su realización. Pareciera no haber datos de investigación que nieguen la validez de estos esfuerzos.

- Se inscriben algunos lineamientos para programas innovadores en la formación inicial. Estos aparecen coincidentes con algunos datos arrojados por diferentes trabajos.
- Hay acuerdos básicos en las ventajas, de establecer fuertes conexiones entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales.
- Surgen interesantes reflexiones acerca del “trabajo sobre sí mismo” en la formación docente.
- Se insiste en la reconstrucción de la pedagogía de la formación docente. Esto supone:
 - indagar lo que ocurre con la práctica en la cotidianeidad.
 - cuestionar la sobrevaloración de la práctica (“naturalización” en algunos casos o “tiranía de la práctica”, en otros)
 - ubicar dialécticamente la relación reflexión-práctica.
 - el análisis didáctico de la práctica docente.

Capítulo 3. Planteo general del problema y opciones metodológicas

3. 1. Preguntas disparadoras

El núcleo central de la preocupación está relacionado con el lugar que ocupa la práctica en el ámbito de la formación docente. Nadie discutiría el valor formativo de este concepto. “Aprender desde la práctica es una expresión que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable” (Davini, 2008: 111).

Sin embargo son varios los interrogantes que surgen:

¿Cómo opera este concepto en contextos fragmentados? ¿Cómo superar los peligros de una lógica meramente adaptativa? ¿Cómo se construyen las prácticas docentes que hoy se sostienen en las instituciones? ¿Cuáles fueron aprendidos en el Instituto Superior de Formación Docente? ¿Cuáles en las primeras prácticas?.

3. 2. Formulación del problema

¿Cuáles son las concepciones acerca de la práctica docente y qué diferencias y similitudes sostienen alumnos y profesores en la formación inicial para el Nivel Primario de los Institutos Superiores de Formación Docente y maestros de las escuelas destino³ de una ciudad del sur de la provincia de Buenos Aires?

3. 3. Objetivos

- Describir y analizar supuestos acerca de la práctica en la formación inicial y en los ámbitos laborales.
- Reflexionar sobre el papel que juega la práctica docente en la formación de grado.
- Rastrear diferencias en el modo de concebir la práctica entre la formación inicial y la práctica laboral y entre los mismos profesores del Nivel Superior.
- Definir cuáles son las demandas que se hacen a la formación inicial desde los alumnos en formación y desde los ámbitos laborales.

3. 4. Relevancia del tema

La importancia del tema elegido se puede justificar desde diferentes niveles de análisis:

³ En documentación reciente aparece la expresión equivalente “escuela asociada”.

Varios autores, de diversas geografías, a lo largo de estos últimos veinte años; (Davini, M. C.: 1995; Diker, G., Terigi, F.: 1997, Marcelo, C., Vaillant, D.: 2009, Agüerrondo I., 2006; Tenti Fanfani, E., 2006; Sanjurjo, L.: 2009; Pérez Gómez, A. 2011, Edelstein, 2011, Guyot, V., 2011) entienden a “la práctica docente como una práctica social compleja”. Algunos de ellos hacen referencia a aspectos contextuales, como las transformaciones sociales de fines del siglo XX; otros, a la multiplicidad de demandas que se le hacen a la profesión docente y a la multiplicidad de tareas que supone el ejercicio docente. Otros piensan que faltan visiones concretas de cómo se enseña a ser docente o que estamos necesitados de una pedagogía propia de la formación de docentes.

Existen preocupaciones instaladas en organismos nacionales y jurisdiccionales respecto del lugar que ocupa y ocupará en contextos de reforma la “práctica docente”. Así, en la Recomendaciones para la Elaboración de los Diseños Curriculares el INFOD afirma:

“Para que las propuestas en el diseño del currículo de formación del profesorado se constituyan en una posible alternativa de mejora, no solo es necesario sostener el campo de formación en la práctica a lo largo del plan de estudios. Son necesarios, además, algunos acuerdos que lo fortalezcan como un verdadero espacio sustantivo de formación.”⁴

En el ámbito de la Jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, se lee: “Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él.”⁵

No existen, en la zona sur de la provincia de Buenos Aires, registros que den cuenta de la interacción de actores claves en relación a la práctica docente. No hay, en este sentido, sistematizaciones tendientes a recuperar las concepciones de profesores de educación superior, alumnos en formación y maestros de las escuelas asociadas.

3.5. Propuesta metodológica

3.5.1. Tipo de estudio. Llevamos adelante un estudio de tipo exploratorio – descriptivo. La naturaleza de los estudios exploratorios apunta más bien al examen de un tema o problema de investigación poco estudiado. Habitualmente preparan el terreno y anteceden a otro tipo de estudios. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades

⁴ www.me.gov.ar/infod. Consulta 28 de octubre de 2011.

⁵ Dirección Gral. de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As., Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario.

importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., 2003: 58)

3.5.2. Diseño. Se trata de un diseño no experimental en cuanto se realiza sin manipular deliberadamente las variables. "(...) en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador." (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., 2003: 184). Es además de carácter cualitativo y seguimos básicamente los lineamientos de la "Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss.

"La teoría fundamentada, tal como fue originalmente formulada, supone la convergencia de dos tradiciones intelectuales y académicas de la sociología norteamericana: por un lado la de Barney G. Glaser, proveniente del departamento de sociología de la Universidad de Columbia (...); y la de Anselm Straus, del departamento de sociología de la Universidad de Chicago (...). Ambas tradiciones se conjugan en una original síntesis que puede definirse como 'una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada' en información sistemáticamente recogida y analizada" (Soneira, 2006: 153)

La codificación: "(...) la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea." (Soneira, A., 2006: 156). Realizamos la codificación abierta, en algunos casos usando las expresiones manifestadas por los actores (códigos in vivo). Miguel Vallés, citando a Strauss expresa: (1987) "El objetivo de la codificación [abierta] es abrir la indagación. Cualquier interpretación en este momento es provisional (...) el analista experimentado aprende a...permanecer abierto como la codificación misma...la codificación está enraizada tanto en los datos sobre el papel como en los datos de la experiencia, incluido el conocimiento de la literatura técnica que el analista trae a la indagación" (1999: 349).

Realizamos la comparación entre las entrevistas y surgen entonces las primeras categorías. "Los elementos básicos de una teoría son las categorías, las propiedades de las categorías y las hipótesis" (Soneira, 2006: 157). Los especialistas en metodología de la investigación consultados (Vallés, 1999; Soneira, 2006; Piovani, 2007, Sirvent, 2008) recomiendan, en el primer paso, maximizar y agrupar las similitudes; para, en un segundo momento, realizar el proceso inverso. El proceso de comparación de similitudes y diferencias lo realizamos a través de dos operaciones: "el criterio de parsimonia", tratando de economizar conceptos y formulaciones, pero aumentando la capacidad de comprensión y el "criterio de alcance", buscando ampliar el campo de alcance teórico sin desprenderse de la base empírica.

“El primer criterio se operativiza a través de un proceso de reducción de categorías, lo que permite centrarse en alguna categoría central” (Soneira, A., 2006: 158). Se trata de una categoría con alta frecuencia de menciones y conexiones importantes con otras categorías. Podría darse el caso, también, de la elaboración de hipótesis, en tanto “respuestas provisionarias de las relaciones entre categorías” (Soneira, A., 2006: 155).

3.5.3. Muestra. Es un tipo de muestra no probabilística, donde la intencionalidad reside en la generación de teoría emergente.

3.5.3.1. Tipo de instrumento utilizado. Entrevista personal en profundidad administrada a diferentes actores relacionados con el problema de investigación. “ En definitiva, siguiendo a Alonso (1998), podemos definir a la entrevista en profundidad como una especie de conversación entre dos personas (...), dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado (...) (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 216). Las entrevistas se clasifican en tres grupos y están dirigidas a las personas en cuestión. Mantienen gran similitud entre sí, con algunas diferencias propias del rol desempeñado.

3.5.3.2. Composición de la muestra y procedimientos realizados. Una vez desgrabadas las entrevistas hechas a los profesores y alumnos que frecuentan ambos institutos superiores⁶ (total: 19, diecinueve docentes entrevistados; total: 24 veinticuatro alumnos entrevistados), procedemos a la lectura sistemática y sostenida de cada una de ellas. Las notas de campo se organizan en dos columnas los “hechos” corresponden a los dichos textuales de los entrevistados y, en algunos casos, se registran “comentarios” que consisten en apreciaciones surgidas del contexto o impresiones propias del entrevistador. Finalmente, se repite el mismo proceso con los maestros entrevistados. En este caso se selecciona un total de 15 (quince) maestros de nivel primario, en actividad, en diferentes contextos escolares. Se prevé que las escuelas donde trabajan estos maestros sean públicas de gestión estatal y de gestión privada.

⁶ Se tomaron las entrevistas a profesores que trabajan en los institutos públicos que ofrecen la carrera de Profesorado de Educación Primaria según el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires en Bahía Blanca. Se trata de un instituto de gestión estatal y otro de gestión privada. Ambas instituciones, con más de cincuenta años de antigüedad, dictan otras carreras de formación docente.

Capítulo 4. Precisiones y distinciones conceptuales

En este capítulo definimos algunos términos claves de la investigación. Si bien hay, en general, múltiples acepciones, se hace necesario puntualizar algunas posiciones a efectos de análisis posteriores. En primer lugar, ponemos en interacción los conceptos de concepciones, creencias y representaciones. El objetivo es articular significados y distinguir cuando se hace necesario. Luego, intentamos focalizar el concepto de práctica, relacionándolo con otros conceptos tales como práctica docente y práctica de la enseñanza. En ambos casos, se trabaja con la etimología de las palabras a fin de enriquecer el significado de las mismas.

4.1. Concepciones, creencias y representaciones

Tomaremos ahora un interesante análisis que hace un autor respecto de cómo se construyen las concepciones en los seres humanos:

“En primer lugar, la formación de concepciones tiene su raíz biológica en los sistemas sensoriales que poseen los seres humanos. Nuestra capacidad de experimentar las diferentes cualidades que constituyen el medio a través de los sistemas de recolección de información representados por nuestros sentidos provee el material con el que se construyen las concepciones. Así, estas se constituyen en forma no solo visual sino también gustativa, olfativa, táctil y auditiva. Tenemos una concepción de redondez no sólo por saber cómo es una esfera sino también porque sabemos cómo se la siente al tacto”

En segundo lugar, las clases de sentidos que aprehendemos se ven afectadas por nuestros propósitos, los marcos de referencia que usamos y el grado de diferenciación que hemos alcanzado.” (Eisner, E.: 1998, 61)

Si indagamos en la etimología de la palabra aparece como “el acto y efecto de concebir, del latín *conceptio*’, generación, el acto y efecto de engendrar. Y figuradamente, el modo formal y prescrito de explicarse en los juicios y actos públicos; la acción de comprender, de abrazar, de ceñir”. (Barcia, R: 1945). En publicaciones más recientes que estudian el origen de las palabras encontramos que el “término concebir referido a la conformación de un concepto o idea deriva del latín *concipere*, un compuesto de *capio* ‘agarrar’, ‘tomar de la mano’, y por extensión ‘contener’, a partir del cual se desarrolla el sentido de contener en la mente” (Castello, L., Mársico, C., 2005).

Si examinamos ahora el sustrato filosófico del término, tendremos que: “Concepción, 1 Como operación: A. todo acto de pensamiento que se aplica a un objeto. B. Más especialmente, operación del entendimiento, opuesta a las de la imaginación, sea reproductora, sea creadora (concepción de una diferencia, concepción del mundo). C. Más

específicamente consiste en asir o en formar un concepto. Crítica. Designan en el lenguaje corriente toda operación de pensamiento que determina un objeto y Port Toyol lo entiende así: “se llama concebir la simple vista que tenemos de las cosas que se presentan a nuestro espíritu, como cuando nos representamos un árbol, un sol, una tierra, un círculo, un pensamiento sin ningún juicio expreso” (Sociedad Francesa de Filosofía, 1953).

En relación al concepto de creencia, Carlos Marcelo y Denise Vaillant citan a Pajares y dicen: “Corresponde hacer referencia a Pajares (1992) como uno de los investigadores que más contribuciones ha realizado respecto al análisis de las creencias docentes” (2009: 66). El mismo autor llama la atención sobre la dispersión semántica que ha caracterizado estas investigaciones. Se encuentran términos, entre otros tales como: creencia, actitud, valores, concepciones, teorías implícitas, principios prácticos, representaciones. No siempre son utilizados conceptualmente en el mismo sentido y expresando los mismos alcances.

“Pajares ha diferenciado entre conocimiento y creencias, poniendo de manifiesto que las creencias, a diferencia del conocimiento, poseen una clara connotación afectiva y valorativa. (Marcelo, C; Vaillant, D, 2009: 67). En los resultados de investigación acerca de las creencias de los profesores se pueden enunciar algunos principios: las creencias se forman en edad temprana y tienden a arraigarse más allá de los razonamientos, el tiempo, la escuela o la experiencia; tienen función adaptativa y ayudan a definir y comprender el mundo; las más antiguas se muestran resistentes al cambio; a pesar de la interrelación entre conocimiento y creencia, el carácter afectivo y evaluativo de las creencias se convierten en un filtro de interpretación.

A pesar de las mínimas y sutiles diferencias, otros autores prefieren hablar de concepciones. Es interesante rastrear un trabajo que proviene del ámbito de la enseñanza de las matemáticas:

“Éstas (las concepciones) pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Ponte 1992, 1994) recordándonos el punto de vista de Brown y Cooney con respecto a las creencias. Otros escritores prefieren ver concepciones como un paraguas conceptual. Ese es el caso de la investigación de Thompson (1992), quien los caracteriza como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos” (p. 130). Finalmente, es posible ver concepciones como conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la matemática (Contreras, 1998)⁷.”(Ponte, J., 1999: 4)

⁷ Más precisamente, Contreras (1998) considera *concepciones* como el conjunto de posiciones que un investigador asume que un profesor tiene sobre su práctica, en tópicos relacionados con enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Desde otro lugar, Rafael Porlán agrega un nuevo calificativo: “Conviene aclarar que entendemos por creencias o concepciones implícitas aquellos puntos de vista que, aun no habiendo sido elaborados conscientemente por cada profesor, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido hacer lo que se hace (por ejemplo, no tiene sentido que la enseñanza de los contenidos se base fundamentalmente en la transmisión verbal, si no es porque se supone que de esta manera los alumnos aprenden)” (1996: 25)

En una investigación reciente y en relación con lo que venimos diciendo, Alicia Devalle de Rendo toma de Serge Moscovici el concepto de representación social para explicar el lugar que ocupa la residencia en la formación docente.

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.(...) En otras palabras, es el conocimiento del sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce (...) Significa entonces que la representación social contribuye al proceso de formación de conductas y a la orientación de las comunicaciones” (Devalle de Rendo, A, 2010: 44).

Si bien guarda alguna relación con los conceptos que estamos analizando, la diferencia estriba en el acento comunicacional y en el sentimiento de grupal y comunitario que crea.

Carlos Marcelo y Denise Vaillant nos insisten en que “la literatura de investigación consagrada al tema de aprender a enseñar ha identificado tres categorías de experiencias que influyen en las creencias y los conocimientos que los profesores desarrollan sobre la enseñanza” (2009: 68) Ellas son, las experiencias personales: la visión del mundo, creencias respecto de uno mismo y en relación con los demás, ideas acerca de las relaciones entre la escuela y la sociedad. Cuestiones sociales, culturales y religiosas también pueden definir las creencias personales. En segundo lugar, aparece la experiencia con el conocimiento formal: es la imagen de lo que debe trabajarse en la escuela. Las creencias acerca de la materia que se enseña así como el modo de enseñarla. Finalmente, las rutinas que se presentan a lo largo de la historia como estudiante: las experiencias escolares y de aula.

“(...) las imágenes y creencias que los candidatos a profesores traen consigo cuando comienza su formación inicial, actúan como filtros mediante los cuales éstos dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se van encontrando. Pero también pueden actuar como barreras de cambio, limitando las ideas que los estudiantes pueden llegar a desarrollar sobre la enseñanza” (Marcelo, G; Vaillant, D., 2009: 69)

Coincidentemente en nuestro medio, Alicia Devalle de Rendo piensa que las representaciones de los residentes se manifiestan a través de “sus propias teorías implícitas, profanas, pero que de hecho responden a sus percepciones y por ende a sus acciones. Este

conocimiento, cualquiera sea su origen, es el trasfondo de cómo los residentes se posicionan en el momento de ingresar en la residencia" (2010: 141)

4.2. Práctica y práctica docente

Nos preguntamos por el concepto de práctica." Práctica, el ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas. El uso continuado, costumbre o estilo de alguna cosa. Etimología, de raíz sanscrita ´par´, cumplir, disponer, llevar a cabo. Ejercicio de una actividad voluntaria que modifica lo que nos rodea. (...)" (Barcia, R., 1945). "El término ´práctica´ tiene múltiples usos en el ámbito docente, ya que se aplica en un sentido similar al de ejercicio, pero también designa la actividad misma del maestro en expresiones como práctica docente, donde se engloba todo su quehacer (...) Esta plasticidad del término le viene de su origen griego a partir del verbo *prásso* hacer, actuar. De este modo la forma nominal *praxis* ´acción´, formada con el sufijo *-si-* que indica proceso dinámico, constituye el término típico para señalar de modo amplio los actos humanos. Entre las diferentes raíces ligadas en griego con la noción de ´hacer´, *prásso* tiene la particularidad de referir a acciones humanas antes que a actividades productivas. (...) (Castello, L., Mársico, C., 2005).

Nos centramos, ahora, en el análisis de la práctica docente. Lo hacemos siguiendo las ideas de una publicación reciente que recupera con fuerza el análisis epistemológico de nuestro problema.

"Más acá de la situacionalidad histórica en que se presentan enmarcados estos problemas de los diversos países del mundo y sus modos particulares de vinculación con los procesos sociales, encontramos unos interrogantes generalizados vinculados a la práctica efectiva de la enseñanza de las ciencias.(...) La práctica docente en el aula, o en el trabajo de campo, constituye la escena en la cual se despliega la experiencia de la enseñanza con sus obstáculos, sus desafíos, sus esperanzas, sus triunfos y sus fracasos. En ella surgen los interrogantes más apremiantes respecto de las posibilidades de una transformación que mejore las condiciones de enseñanza y produzca mejores frutos" (Guyot, V., 2011, 40)

Esta autora tomó problemas propios y ajenos e intentó problematizar las "propias concepciones y representaciones" arribando a planteos claramente relacionados con la teoría del conocimiento. Dos hipótesis provisionales son las que surgen:

1. "La primera de ellas postula que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes en el campo educativo."

2. “La segunda pretende que la relación entre epistemología, historia de la ciencia y disciplina científica permiten, en el ámbito de las prácticas docentes, comprender, modificar y transmitir conocimientos de un modo no dogmático y promover el desarrollo y la creatividad de los sujetos que intervienen en ella”

“Partimos de la idea de que la educación implica el ejercicio de prácticas sociales específicas, que se realizan en determinados espacios institucionales, cuya organización y objetivos garantizan el sistema de relaciones subjetivas que la hacen posible. La práctica educativa se especifica a partir de la enseñanza. No hay práctica docente sin enseñanza, ella organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento” (Guyot, V., 2011: 42).

Sin embargo, Gloria Edelstein (2011: 104) advierte sobre la imposibilidad de desconocer “los determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar”. En este sentido la práctica de la enseñanza se encuadra dentro de las prácticas docentes y estas como un tipo de práctica típicamente social.

Siguiendo el pensamiento de Violeta Guyot (2011:43): “La práctica educativa se estructura a partir de la articulación de tres funciones: sujeto enseñante-sujeto que aprende-conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros”. La autora pone de relieve la complejidad de la práctica docente y sugiere algunos ejes para su análisis:

La situacionalidad histórica: está dada por la condición espacio – temporal. Inciden directamente los intereses y representaciones de la sociedad de una determinada época. A su vez, la práctica docente es afectada por los juegos de poder más amplios, provenientes del sistema educativo y de la sociedad misma. Existen posibilidades de “contrapoder”, “de resistencia al poder instituido”.

La relación teoría – práctica: la autora piensa que hay maneras ingenuas de entender la práctica docente. Una puede ser la que justifica la práctica en sí misma: la legitimación se da por el recurso a la experiencia sin mayores conexiones con el pensamiento. La otra valoriza la teoría y considera a la práctica como una mera aplicación de aquella. “Actualmente, la revisión de la relación teoría-práctica, permite repensarla como el modo de ser de los sujetos en su situación histórica, en la cual todo es creado por su capacidad de hacer y de pensar mutuamente sostenidas. No hay ser humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica. De este modo teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vista a la acción creadora del hombre.” (Guyot, V., 2011: 48) Debemos decir aquí, que varios referentes, en Argentina, coinciden básicamente en este debate. (Davini, M. C., 1995: 116 ss.; Diker, G; Terigi, F. 1995: 118 y ss;)

Análisis de los relatos obtenidos

Capítulo 5. La voz de los profesores

5.1. Categorías surgidas a partir de las entrevistas a profesores del Nivel Superior

Como anticipáramos en un capítulo anterior son 19 (diecinueve) los docentes contactados para escuchar su voz. Comenzamos por ellos, ya que se trata de los actores principales en el proceso de formación inicial de los futuros docentes.

5.1.1. Primera categoría: la práctica se aprende en la práctica misma

Estamos ante una categoría que pone el énfasis en la práctica misma. “Se aprende en la práctica y por la práctica”.

Ante la pregunta, [“¿cómo se aprende la práctica docente?”], la gran mayoría de las respuestas son del estilo de las siguientes: *“La práctica, fundamentalmente con la práctica; y lo digo por experiencia propia”*⁸ Karina, (40 años, 15 de antigüedad, 5 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto estatal).

“Creo que en el aula, viendo las formas de enseñar...hay ciertas indicaciones que te van quedando. (...).Ana, (57 años, 30 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto estatal).

“Practicando. Tomando contacto con el alumno, interactuando permanentemente con él, viendo los problemas que tiene”(…). Celeste, (42 años, 20 años de antigüedad en la docencia en el Nivel Superior, Instituto privado).

Recuperemos una afirmación que María Cristina Davini realizó en la década del 90:

“Aprender desde la práctica es una expresión que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable (...) Sin embargo una primera mirada a la complejidad del problema muestra un campo muy confuso y reduccionista. Aprender desde la práctica tiene muchas acepciones, y el peligro estriba en que se pierda su sentido dentro de contextos institucionales fragmentados, con actores sociales que portan concepciones muy diversificadas acerca de tal aprendizaje (...) (Davini, M. C., 1995: 111).

⁸ Para la transcripción de los fragmentos de protocolo se utilizó el siguiente criterio: los dichos del entrevistador se consignan entre corchetes []; los dichos del entrevistado en itálicas. Cuando se ha omitido un fragmento del protocolo se consigna (...) y cuando el fragmento omitido pertenece solo a los dichos del entrevistado se consigna (...).

Existen algunas coincidencias entre los hallazgos de nuestro trabajo y el que en su momento realizó la autora citada: “una identificación más o menos lineal entre la idea de práctica y la actividad de enseñar en el aula” (Davini, M. C.1995: 111). El gran peligro estriba en un proceso temprano de tipo adaptativo más que un proceso de transformación.

5.1.1.1. Primera propiedad: La teoría como acceso a la práctica

[¿Cómo se aprende la práctica docente]

“Bueno, ¿cómo se aprende en el sentido de cómo ejercerla después?, bueno, en primer lugar teniendo en cuenta los contenidos o el paradigma donde estoy parada porque dentro de los 25 años de experiencia yo tuve mucho tiempo de observación y práctica como se lo llamaba en un momento la ejercía de acuerdo a los lineamientos de ese momento, si era más tradicional y de acuerdo a eso se va organizando; o sea la aprendés con la misma práctica siguiendo siempre los lineamientos que corresponden.

[¿Pensás que primero hay que aprender teoría?]

“Bueno considero que sí, por supuesto. En primer lugar, a mi criterio tengo que tener muy claro cuál es la teoría con respecto a cómo orientar a los alumnos para realizar esas prácticas si yo no tengo conocimiento teórico no lo puedo dar. Que después tenga la experiencia con los alumnos es otra cosa, pero tengo que partir de un marco teórico”. Graciela, (58 años, 25 años en el Nivel Superior, Instituto estatal)

[¿Cómo se aprende la práctica docente]

“Yo diría, a partir de la experiencia que tengo, que primero hay que ir a un marco teórico. Esto es todo un debate, es decir yo apuntalo primero un marco teórico y después sí o sí tiene que haber una relación entre enseñanza y aprendizaje (...).Silvia, (50 años, 25 años en el Nivel Superior, Instituto estatal y privado)

“De dos maneras. Una es manejando los aspectos teóricos de cada asignatura que son indispensables para después aplicarlos a la práctica. Y otra es, valga la redundancia, practicando” Graciela, (54 años, 29 años de antigüedad en la docencia, y 17 en el nivel Superior, Instituto privado).

[¿Pensás que primero hay que aprender teoría?]

“Sí. Pero no teoría rígida como que tengo que saber un montón de conceptos enciclopedistas. Yo tengo que vivenciar esos contenidos, estar segura de lo que enseño.(...) Cecilia, (50 años, 15 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto estatal).

“Ehh, sí, yo creo que sí; te da otra visión de lo que te vas a enfrentar (...) Karina, (40 años, 15 de antigüedad, 5 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto estatal).

Estamos frente a una concepción que entiende la práctica como una mera aplicación de la teoría. Si bien hay matices en las afirmaciones, la teoría posee un fuerte efecto regulador y normativo para las diferentes actuaciones. A pesar de que las últimas investigaciones (Guyot, 2010) suponen superadas estas visiones unilaterales, o por lo menos se las presenta como ingenuas, llama la atención la fuerza de su presencia en profesores de edades y trayectorias docentes diversas. Sin embargo, guarda relación con la presentación que hacen varios autores de las concepciones acerca de la formación docente. (Davini, M.C., 1995; Diker, G., Terigi, F., 1997). En la misma se insiste en el gran impacto que ha tenido y en las promesas de cambio que históricamente hizo.

5.1.1.2. Segunda propiedad: interacción entre teoría y práctica

En esta propiedad se recuperan las biografías escolares y la relación dialéctica que no concibe una sin la otra. Podemos pensar en una propiedad cuando ubicamos el lugar que ocupa la teoría y la práctica en la acción docente.

[¿Cómo se aprende la práctica docente]

“... qué silencio!, y sí es un tema denso. La práctica docente se aprende con interacción. La práctica no es solo un espacio, es el producto de la interacción entre... hoy creo que la biografía escolar pesa mucho más en la práctica que otros condicionantes. O sea la biografía escolar, la formación docente, los espacios de reflexión que se van dando... pero básicamente tiene que ver con lo que trae cada uno de la biografía escolar, lo va construyendo uno con base científica y lo que implica la reflexión sobre todo eso.” Alicia, (49 años, 21 años de antigüedad en el Nivel Superior, trabaja en Instituto estatal y privado).

“A través de esa interacción entre la teoría y la práctica. La práctica se aprende haciéndola pero relacionándolo con el saber desde los marcos teóricos” Silvia, (49 años, 20 años de antigüedad en nivel Superior, Instituto privado.)

Una pregunta estrechamente vinculada con la anterior es [¿Pensás que primero hay que aprender teoría?]

“No demasiada, creo que debe intercalarse permanentemente la teoría y el para qué de esa teoría. No es que la teoría vaya a tener una aplicación directa sino entender esa teoría desde la realidad directa que estamos observando... siempre hay que intercalar con la realidad.” Rosario, (41 años, 13 años de antigüedad, 11 en el Nivel Superior. Instituto estatal y privado)

“No necesariamente. La relación entre teoría y práctica deberían ser un ida y vuelta. No necesariamente hay que ir de la teoría a la práctica, o de la práctica a la teoría. Es rico cuando

se dan ambos caminos al mismo tiempo, o por momentos ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.” Facundo, (34 años., 6 años de antigüedad, Instituto estatal y privado.)

“No, me parece que hay cosas que van a la par. Parte de poder tener la capacidad de hacer un análisis didáctico y de la propia práctica también, uno con el marco teórico puede programar, proyectar y establecer relaciones, pero la experiencia es la que te permite acotar esa programación, reprogramar, reformular, revertir situaciones que en el momento de la programación no tuviste en cuenta, o tenerlas en cuenta para la próxima vez.(...)” Patricia, (46 años, 20 años en nivel Superior. Instituto privado y estatal.)

“Yo creo que va de la mano, teoría y práctica. Qué bueno decir que un teórico me está diciendo que el conocimiento se construye en forma colectiva, en forma participativa. Entonces ahora lo veo, vemos en esta clase si realmente circula el conocimiento, cómo circula. Entonces teoría y práctica, práctica y teoría, creo que hacen a la praxis. Esa es la idea.” Mónica, (52 años, 22 años de antigüedad en la docencia, y 13 años de antigüedad en nivel Superior, Instituto estatal)

No aparecen todavía, con insistencia, elementos que den cuenta de la “situacionalidad histórica” y la “práctica docente en cuanto práctica social”. Una excepción a esta afirmación lo constituyen los dichos de Alicia que recuperan la biografía escolar y el poder de la interacción más allá del concepto de espacio. Patricia manifiesta la posibilidad de reelaboración del conocimiento teórico en una nueva situación. Creemos que esta postura permite superar la mera aplicación que encontrábamos en otros docentes con anterioridad. Estos casos analizados parecieran acercarse al decir de Violeta Guyot: “De este modo teoría y práctica se reconcilian en praxis, en vistas a la acción creadora del hombre” (2011: 48)

5.1.2. Segunda categoría: “Uno en ese momento se juega todo”

[¿Qué es la práctica docente para usted?

“Uno en ese momento se juega todo. Porque haya el problema que haya en ese momento, tu relación con los alumnos, el hecho de jugarte de ir al límite, hasta dónde puedo hacer que este alumno se supere. Es un desafío diario importante. Se juegan un montón de afectos, se juega un importante desafío, no es lo que tiene que ser pero se juega también el propio humor y autoestima, porque uno es parte de lo que está logrando con esos chicos. Es demasiado valioso, mucho más allá de un trabajo.” Cecilia, (50 años, 15 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto estatal)

5.1.2.1. Primera propiedad: “(...) es un arte”

“La práctica docente para mí es un arte, es un arte al estilo de la propuesta de los viejos profesores que tuve” (...) Silvia, (50 años, 25 años en el Nivel Superior, Instituto estatal y privado)

“Es arte”. Subyace una concepción de la enseñanza como actividad artesanal. En medio de la cultura escolar se aprende el conocimiento de la mano de un experto. “(...) la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficio: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio (...) (Diker, G; Terigi, F., 1997:113) Si bien la postura ha recibido numerosas críticas por su carácter conservador y reproductor, últimamente han surgido voces que recuperan algunos aspectos valiosos. “Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace. Es preciso añadir en ese aspecto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo modélico tradicional ni tampoco en sobredimensionar lo ejemplar” (Alliaud, A.; Antelo, E.; 2009: 97). Los autores advierten que tiene sentido, “el mostrar cómo se hace” siempre y cuando se cuente cómo se hace y no se pretenda un acabado idéntico.

5.1.2.2. Segunda propiedad: Se vincula con la vocación docente

[¿Qué es la práctica docente para usted?]

“Es algo muy importante para el docente porque es llevar al campo todo lo teórico y que verdaderamente de ahí sale digamos, entre comillas, la vocación del alumno y para mí personalmente es algo muy interesante porque comparto muchas experiencias con los alumnos, conozco distintas realidades, las trabajamos esas realidades, más hoy desde la etnografía etc etc, trabajarlas desde un marco teórico es muy interesante.” Graciela, (58 años, 25 años en el Nivel Superior, Instituto estatal).

Más arriba hemos analizado, e incluso, generado una categoría que da cuenta de “la aplicación en el campo de lo teórico”. No queremos ahora volver sobre ese tópico, sino esbozar otra dimensión que pareciera presente en la práctica docente. En la obra ya mencionada de Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, los autores dan cuenta de la estrecha relación entre la enseñanza y el oficio. “Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular” (2009: 82). No obstante, existe una interesante recuperación que hace Francois Dubet hablando de las profesiones modernas: “El tema de la vocación significa que, en el programa institucional, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o actor como los demás. No afina su legitimidad solamente en su técnica o su *savoir-faire*, sino también en su adhesión directa a principios más o menos universales” (2006: 41). Si bien coincidimos con María Cristina Davini (1995) cuando afirma que la sobrevaloración de la

práctica no supone definir aspectos relacionados con las opciones vocacionales, nos parece importante recuperar una dimensión poco habitual de la reflexión en los últimos tiempos.

5.1.2.3. Tercera propiedad: Un encuentro

[¿Qué es la práctica docente para usted?]

“En principio rescato un encuentro. Porque en educación la práctica hay que pensarla en el encuentro con el otro. Y por otro lado, pensar qué intervención uno hace en ese encuentro, fundamentalmente desde lo social. Esa intervención tiene un impacto en el otro que implica una transformación. También me parece que, si lo pensamos desde lo vincular y lo social, no puedo dejar de pensar en esa relación, la transformación de ambos: como una relación dialéctica donde uno hace una intervención para producir un cambio, pero que a su vez, uno también se transforma. El otro también está marcando una influencia que nos transforma a nosotros también como docentes.” Facundo, (34 años., 6 años de antigüedad, Instituto estatal y privado.)

El trabajo de Laura Duschatzky (2008: 50) profundiza el tema del encuentro educativo. Recorre las diferentes acepciones consultando el diccionario (Moliner, 1998). Las mismas son:

- Hallazgo.
- (en una imprenta) Claro de los que se dejan al imprimir para llenarlos después, por ejemplo con letras de otro color. (...)
- Tropezar: cuando el tropiezo obliga a pararse. Encontrar casualmente a una persona. Chocar involuntariamente con alguien o algo al ir andando.
- Tropiezo: desliz. Equivocación, desacierto. Mal paso.

Facundo dice: “la práctica hay que pensarla en un encuentro con el otro” y podemos imaginarnos entonces “hallazgo”, tropiezo”, y otras imágenes muy sugerentes. ¿Pero, qué implicancias tiene ese encuentro entre maestro/alumno?. Creemos que el maestro no puede constituirse en “mediador para”, esta figura lo empobrece y limita. En tal caso, sí es importante hablar de las mediaciones en cuanto condiciones que el maestro genera. Por otro lado, la figura mediadora entre el objeto a transmitir y el alumno, podría adjudicar excesivo poder y posesión al maestro para que el alumno “atravesase un espacio y llegue a otro”.

“Todo encuentro educativo, entendido en el registro que venimos desarrollando, supone la implicancia y la vivencia tanto de maestros como de discípulos y aprendices. En todo caso, hablar del medio no implica concebirlo como “un instrumento para”, sino más bien

como una situación desde donde es posible crear el encuentro. Es en ese medio donde la potencia de dicha situación de despliega” (Duschatzky, L., 2008: 54)

5.1.2.4. Cuarta propiedad: Síntesis entre teoría y práctica

[¿Qué es la práctica docente para usted?]

“Es síntesis entre teoría y práctica. Es una praxis que tiene que ver con esa unión entre la teoría y la práctica. Poder reflexionar acerca de lo que estoy haciendo, darme cuenta, ver si estoy acertado o desacertado, ir corrigiendo, ir haciendo ajustes. Creo que eso me lo da la formación teórica, una formación académica (...) es muy importante la formación académica que se va dando en los institutos”. Fernando, (36 años, 16 años de antigüedad en la docencia, 10 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto privado).

Se puede expresar un elemento de la relación sobre otro. “Efectivamente se trata de dos realidades independientes, pero es discutible que ello haga deseable su desarrollo por vías paralelas, o que sean suficientes los esfuerzos eventuales por hallar alguna relación” (Diker, G., Terigi, F., 1997: 119).

“Cómo entender la teoría? Siguiendo a Carr, diremos que toda teoría demuestra su capacidad al explorar de un modo sistemático y riguroso una serie de problemas; pero, en el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica. En este punto Carr encuentra necesario distinguir entre dos grandes significados para el término teoría: como producto de la investigación teórica y como marco conceptual para sustentar la actividad práctica” (Diker, G., Terigi, 1997: 120)

5.1.3. Tercera categoría. Reflexión acerca de la práctica: escasa precisión

Si bien aparece como importante y recurrente en el discurso docente, no se profundiza en los detalles del contenido y la forma en la que ésta ocurre. Llama la atención que aparezca reiteradamente la expresión “permanente” sin especificar pasos y posibles acciones, salvo en algunas excepciones. Podríamos, con esta expresión, estar corroborando cierta banalización⁹ de los espacios de reflexión acerca de la práctica.

[¿Qué entiende por reflexión acerca de la práctica?]

“Yo pienso que en la práctica tenés que cuestionarte permanentemente. No es una cosa al principio, ni en el medio ni al final. Vos permanentemente te tenés que ir preguntando porque permanentemente te vas encontrando con cosas nuevas que te tenés que ir replanteando en el momento en que aparecen. Y es bueno que aparezcan, porque vos vas aprendiendo con eso. Es un continuo preguntarse” Graciela, (54 años, 29 años de antigüedad en la docencia, y 17 en el nivel Superior, Instituto privado)

⁹ Entendemos como la acción de trivializar, vaciar de contenido.

(...) Y cuando hay situaciones de conflicto o algo que veamos que diga “bueno, a ver, esto por qué no camina”. Ahí tiene que haber reflexión. Porque si yo ya me lo programo, tal vez no es el momento oportuno. Hay que ver en qué momento hay alguna crisis, un conflicto (...) (Florencia, 41 años, 17 años de antigüedad en la docencia, Instituto Privado)

5.1.3.1. Primera propiedad: Reflexión ligada a la evaluación

[¿Qué entiende por reflexión acerca de la práctica?]

“Llevarlo al alumno a la reflexión es analizar distintos aspectos. En primer lugar llevarlo a que el alumno se autoevalúe. Desde esta autoevaluación después ir viendo los distintos puntos: qué es lo que pasó, por qué se desarrolló, por qué no. Y hacer un análisis crítico, constructivo. No es solamente analizar lo externo, sino también qué pasó conmigo. Yo creo que la autoevaluación es importante para llegar a una reflexión”. Graciela, (58 años, 25 años en el Nivel Superior, Instituto estatal).

Pensamos que ligar la reflexión tan estrechamente a la evaluación empobrece y limita aspectos potentes que se ven obturados por una mirada demasiado supervisiva.

5.1.3.2. Segunda propiedad: Indicios de algunos contenidos y modalidades

[¿Qué entiende por reflexión acerca de la práctica?]

“Es una herramienta fundamental para hacer la docencia. Son espacios que faltan bastante. La reflexión en la práctica necesita sí o sí de otro. Porque uno puede reflexionar teniendo tiempo, marcos teóricos que ayuden a la reflexión, más allá del juicio crítico que se pone en juego. Uno solo puede trampear y pensar las cuestiones que solo le vengan en gana, por así decirlo. En ese sentido la reflexión de la práctica debería ser sí o sí con otro, como para poder hacer una... o para generar una diferencia mucho más rica a quien quiera hacer modificaciones sobre la práctica. Pero en sí la docencia no la pensás si no es a partir de esa reflexión, donde yo pueda hacer modificaciones” Facundo, (34 años., 6 años de antigüedad, Instituto estatal y privado)

“Reflexionar sobre la práctica es observar un poco. Que el alumno mismo te diga cómo le pareció que fue su clase, si lo alumnos aprendieron, si estuvieron interesados, qué tipos de producciones realizaron. Pero qué ocurre. Muchas veces uno lo hace inmediatamente después de la práctica, y los chicos están nerviosos, uno a veces cuando las clases no son muy lindas también no está del todo tranquilo. Y es difícil decirte. Yo diría que habría que dejar pasar un tiempo, por lo menos al otro día, darlo por escrito”. Ana, (57 años, 30 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto del Estado)

“Es una habilidad complicada de adquirir porque es metacognición. Poder volver sobre los pasos. Siempre les digo a los chicos que uno puede ser más o menos creativo, saber muchísimo o un poquito menos, pero hay una cosa que no puede faltar, que es ser reflexivo. Si no se es reflexivo no se crece.” (Patricia, 46 años, 13 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto privado)

En los dichos de Facundo y de Ana aparecen algunos indicios. Presentan la observación y algunas condiciones: no provocar inmediatamente la reflexión, apelar a la escritura, y la necesidad de que sea con otro. Sin embargo creemos que la expresión de Patricia marca una diferencia respecto de los anteriores.

“María Moliner (1990), para develar los significados del concepto, define ‘reflexión’ [derivado del latín *reflectere*, *de flectere*, doblar, como 1) acción de reflejar: a) rechazar una superficie, según leyes físicas, una onda o radiación como la luz; b) devolver una superficie brillante la imagen de un objeto; 2) acción de reflexionar, examinar un sujeto sus propios estados íntimos y pensamientos.” (Anijovich, R. y otros, 2009: 41)

Las mismas autoras dicen que “la reflexión acerca de la práctica docente” tuvo su auge en los programas relacionados con el pensamiento del profesor y en el contexto de discusión con posturas tecnicistas. Se dan valoraciones relacionadas con el desarrollo profesional y las formas de estructurar el hacer y el pensar.

“Es una habilidad complicada de adquirir porque es metacognición” dice Patricia. Los autores citados recientemente, también advierten de su complejidad y por lo tanto “requiere de dispositivos para poner en palabras y traducir las ideas”. Se hace necesario prever que si hablamos de reflexión debemos tener en cuenta su naturaleza opaca y no visible.

En las conclusiones de un texto reciente, Gloria Edelstein sostiene que “el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza constituye un alternativa para abordar, en su especificidad disciplinar, la reflexión crítica sobre el trabajo docente en los procesos de formación” (2011: 213). Obviamente esta práctica posee una serie de requerimientos sobre los que volveremos más adelante.

5.2. Cierre provisorio

5.2.1. Los vínculos entre teoría y práctica

En este capítulo se construyeron tres categorías y varias propiedades que se desprenden directamente de ellas. En una primera aproximación, podemos sostener la construcción de una categoría central: “Uno en ese momento se juega todo”. Pareciera que

esta expresión condensa la visión de práctica como el lugar por excelencia donde se aprende la profesión. Indagando variables conectadas con esta categoría, aparecen sin embargo, diferentes propiedades. Algunas presentan miradas más bien tradicionales: “es un arte”, “se vincula con la vocación docente”. La última analizada, “síntesis entre teoría y práctica” es de tipo académico y se presenta, por lo menos, ambiciosa. La pregunta que continúa la indagación es: ¿hay posibilidades de síntesis en un campo de tanta tensión y reelaboraciones constantes?.

Durante el proceso de “codificación abierta”, que dará lugar más tarde a la “codificación selectiva” elaboramos una categoría llamada “la práctica se aprende en la práctica misma”. Aparecen allí dos fuertes dimensiones que la estructuran. Una, sostiene que la práctica es aplicación de la teoría, que esta última debe encontrarse primero en todo proceso y que, por lo tanto, rige cualquier secuencia de enseñanza en formación docente. Otra, pondera una relación dialéctica, en este proceso de reciprocidad se entiende la continua tensión entre ambos elementos.

Según Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997: 118) “Esto nos coloca directamente ante el espinoso problema de la relación entre teoría y práctica: asunto central tanto en la tarea de los docentes como en su formación (...) Las autoras, sostienen además, que en muchos casos, se prioriza un elemento sobre el otro. Se trata de dos elementos independientes pero cuyo desarrollo no necesariamente debe darse en forma paralela.

No desconocemos los aportes que sobre este tema ha hecho Wilfred Carr. En la tradición griega, la distinción clásica no se refiere a teoría y práctica (tal como la concebimos hoy), sino a dos formas de acción humana: “poiesis” (acción material) y “praxis” (realizar algún bien moralmente válido). Considerar este análisis evita la oposición teoría-práctica a la que asistimos hoy y reelabora el concepto de práctica de forma integral. “No se debe olvidar que una práctica educativa supone siempre mucho más que ‘saber cómo’ hacer algo (...) porque una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados” (Carr, W. 1996: 90)

“Volviendo entonces a nuestra pregunta inicial, ¿qué tipo de balance se debe establecer entre teoría y práctica en la formación?. Cabe sostener que de lo que se trata es de lograr modos de organizar los circuitos formativos en que ni la tendencia aplicacionista (la práctica al final como aplicación de los fundamentos teóricos) ni la tendencia ejemplificadora (la práctica al principio, y la teoría como explicación posterior) se instauren como lógica de formación (...)” (Diker, G., Terigi, F., 1997: 122)

Uno de los caminos para lograr esta tensión entre elementos puede ser tomar a la práctica como objeto de estudio. En este sentido es René Rickenmann del Castillo quien ha

desarrollado estudios de la alternancia “teoría – práctica profesional” en los dispositivos de formación.

“El proceso abarca dos movimientos que nos parece necesario recalcar: la descentración ruptura, por una parte, y la posibilidad para el educando de disponer de un espacio de materialidad y de herramientas que habiliten la re-construcción. Como subrayamos a principios de este texto los dispositivos constituyen fuentes de actividad individual que producen profundos cambios y reorganizaciones internos. Los dispositivos de formación en alternancia, al invitar a los educando a traducir una actividad (la experiencia docente) en otra actividad (la escritura, la autoconfrontación crean elementos de ruptura y proveen al mismo tiempo las herramientas de reconstrucción necesarias al análisis de las prácticas “ (Rickenmann del Castillo, y otros, 2011: 137)

La última categoría registra fuertes conexiones con los marcos teóricos de referencia. Por un lado, una importante imprecisión respecto de contenidos y modalidades de la reflexión acerca de la práctica. Es reiterado el calificativo de permanente cuya advertencia de posible banalización ya hicimos. Es cierto, también, que se vislumbran indicios, desde el punto de vista de los sujetos, relacionados con la metacognición; y desde el punto de vista de los dispositivos, relacionados con el análisis didáctico de las prácticas.

Capítulo 6. La voz de los alumnos y de los profesores

En este capítulo continuaremos la indagación en torno a la concepción de práctica, en este caso a alumnos que estudian la carrera de Profesorado de Educación Primaria. Analizamos un total de 24 entrevistas hechas a los estudiantes. Intentamos, además y en forma espiralada, incorporar el relato de los docentes, para avanzar en posibles cruzamientos entre ambos.

6.1. Categorías surgidas a partir de las entrevistas a los alumnos

6.1.1. Primera categoría: “En la escuela, practicando, con la experiencia, en contextos diversos”

No podemos dejar de hacer una lectura asociada a la categoría detectada en los docentes del Nivel Superior. Aparece con fuerza la idea de “la práctica se aprende en la práctica misma”. Sin embargo, se perciben algunas particularidades que, a modo de incidentes, analizamos y comentamos al pie de los registros de los alumnos.

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“(…) se aprende en la escuela, en lo cotidiano, en las cosas que te van pasando, en los desafíos, que te imponés vos. Se aprende en la escuela más que en la formación, en la formación te dan la teoría pero la ponés en práctica una vez que estás en el aula.” Julieta, (21 años, alumna Instituto de gestión estatal). Resaltamos la referencia a lo personal: *“en las cosas que te van pasando, en los desafíos que te imponés vos”*.

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Bueno nosotros, vamos no solamente a la escuela sino que también conocemos el contexto, el barrio, los lugares en los que se mueven los chicos y después a la escuela . Paola, (28 años, Instituto de gestión estatal.)

“Practicando, estando en contacto con los alumnos en el aula y viendo lo cotidiano de lo áulico” Florencia, (23 años, alumna Instituto gestión privada)

[¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?]

“Sí, (...). Creo que te hacés docente dentro del aula.” Julieta, (21 años, alumna Instituto de gestión estatal)

“Yo creo que la práctica docente no te enseña a ser docente. A ser docente, creo, te lo va a enseñar la experiencia cuando empieces a trabajar.” Paola, (28 años, Instituto de gestión estatal.)

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“En primer lugar es algo diferente. Es hacer todo lo que uno ve en teoría y practicarlo en la escuela, y es cierto que haciendo se aprende” Florencia, (20 años, alumna Instituto de gestión privada)

Es interesante reparar en esta afirmación: *“es algo diferente”*. Si bien subyace la idea de aplicación de la práctica a la teoría, se advierte un “corte” en la expresión. Podríamos hablar de cierta intuición de que estamos frente “a algo que rompe con lo que veníamos haciendo”.

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“En el aula. Porque lamentablemente vos podés estudiar un montón del libro, te pueden plantear determinadas características del docente, pero son alumnos virtuales. Vos no los conocés. Vos los imaginás. Cuando llegás al aula en sí es donde vas a empezar a aprender.”

[¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?]

“En la práctica se aprende a ser docente porque vos ahí ves si realmente es la carrera perfecta que vos elegiste y te gusta.” María de los Ángeles, (43 años, alumna Instituto de gestión privada)

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Con la experiencia, yendo. Porque la teoría a veces no te cuenta todo lo que es un aula, cómo son los chicos, cómo es la directora, el establecimiento al que te mandan tus profesores de práctica.” Laura, (28 años, alumna Instituto de gestión estatal)

“Ehhh, creo que es un arduo trabajo. De cualquier manera en este nuevo diseño nos estamos manejando de una manera bastante pobre, bastante pobre. No tenemos una buena formación lamentablemente, ni en lo curricular ni en lo didáctico (...)” Cinthia, (23 años, alumna Instituto de gestión estatal).

Resaltamos la constatación de que no estamos frente a algo simple y fácil de llevar a cabo, justamente “arduo” hace referencia a la dificultad del trabajo.

“A través de la experiencia”. Florencia, (20 años, alumna, Instituto de gestión estatal)

6.1.2. Segunda categoría: “Confrontado la teoría y la realidad escolar”

En un trabajo de cercana aparición, Ángel Pérez Gómez (2010: 40) critica la relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica. El autor califica a esta concepción de “ingenua y mecanicista” en cuanto mera aplicación objetiva de la teoría. Advierte, además, alguna dificultad del uso de las teorías por parte de los aprendices: dado que no tiene para ellos, muchas veces, la significación que tiene para los investigadores o expertos se convierte en adquisiciones memorísticas, “sin valor de uso”. Recupera, por un lado, el pensamiento de

Dewey; posteriormente los trabajos de Schön y Argyris y propone el concepto de “pensamiento práctico”.

“(…) se consolida una alternativa epistemológica que entiende la formación de los ciudadanos y de los docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencias personal y profesional” (Pérez Gómez, A., 2010: 42).

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Yo creo que pasa por eso de ir confrontando la teoría, lo que uno va leyendo y bueno, y también ir tomando contacto con la realidad escolar, de a poco. Creo que en la reflexión sobre la práctica está el eje.”

[¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?]

“Yo creo que sí, que mucho pasa por estar ahí. Mucho se puede leer, mucho te pueden contar, pero hay cosas que están ocultas y que vas aprendiendo ahí, o cosas que te van enseñando los mismos chicos o cosas que vas descubriendo en vos mismo, no te las dice nadie, son parte de tu aporte personal. Tiene que ver con lo que aprendés en el momento.” (Rafael, 24 años, alumno Instituto de gestión privada.)

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“En la práctica, en el campo de trabajo. Porque recibís bastante teoría pero a veces la teoría es un poco distinta a lo que es la práctica en realidad. La teoría está apegada a una serie de herramientas, de recursos, que hace que dejes de tener una mirada etnocentrista y tener una mirada más realística. Pero yo creo que con la práctica, estando en el lugar.”

[¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?]

“No. Hay docentes que tienen muchos años de práctica y no son buenos docentes. Creo que está en uno. Se puede saber mucha teoría y no ser un buen docente. (...). Analía, (32 años, alumna Instituto de gestión estatal)

Pérez Gómez llama “pensamiento práctico” a las “teorías en uso, no las teorías declaradas”. Agrega, a su vez: “La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico y emergente del conocimiento práctico.” (2010: 43). Lo presenta como integración indisoluble entre elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales.

[¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?]

“Sí. Igual creo que es una construcción, que no es “bueno, aprendí a ser docente”. No sé si alguna vez se termina de aprender. El título no es suficiente: ser docente implica seguir formándose” Macarena, (20 años, alumna Instituto de gestión estatal).

Liliana Sanjurjo (2009) parafrasea a Schön para afirmar que las situaciones inciertas, singulares, conflictivas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. “Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional” (Sanjurjo, L. 2009: 19). De ahí la importancia de este conocimiento para resolver situaciones que, en su mayoría, son singulares.

“Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión 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” (Sanjurjo, L. 2009: 20).

La autora toma de la tradición de Dewey la idea de reflexión como “examen activo, persistente y cuidadoso” de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de fundamentos que la sostienen. Advierte, además, que puede incluir una o varias dimensiones: supuestos y creencias, contenidos a enseñar, concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, problemáticas institucionales, sobre el contexto socio-político, entre otras. Queremos indagar en este sentido, cuáles son los contenidos relevantes de la reflexión en los alumnos estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria.

6.1.3. Tercera categoría: “Revisar para mejorar”

6.1.3.1. Primera Propiedad: “La acción en el aula y los aspectos técnicos”.

[¿Qué entendés por reflexión acerca de la práctica]

“Lo ideal es el mismo día que terminaste de dar esa clase, cuando el maestro orientador te puede hacer la devolución. Hay veces que no dan los tiempos porque tiene otra clase y no te la puede dar, pero generalmente si te la da es mucho mejor porque vos te vas pensando y preparando el próximo plan de una manera distinta. Y eso es mejor”. Magalí, (22 años, alumna Instituto de gestión estatal)

“Tener un juicio crítico. No conformarme con lo que hice sino querer siempre hacer más de lo que pude hacer. Ver lo positivo y lo negativo, reconocer los errores que uno va teniendo y también darse cuenta de lo bueno que hizo durante las prácticas y tenerlo como modelo para seguir haciéndolo” Natalí, (22 años, alumna Instituto de gestión privada)

“Es como ir revisando la propia práctica todo el tiempo, viendo lo que puedo mejorar, lo que no me gusta, si me equivoco. Los errores son bárbaros en la práctica, porque ahí son el punto inicial para mejorar” Florencia, (20 años, Instituto de gestión estatal)

“La reflexión me parece que es ver los aspectos negativos y positivos de la práctica. Es como el análisis FODA. De ver y en base a los negativos tratar de cambiarlos, y en base a los positivos tratar de optimizarlos o mejorarlos también. Es importante hacerlo sobre todo después de la práctica porque uno ya sabe qué es lo que hizo y puede mejorar frente a la próxima práctica” Florencia, (22 años, alumna Instituto de gestión privada)

“Creo que tiene que ver con una evaluación, con pensar lo que uno va a hacer dentro del aula e incluso después de haberlo hecho, reflexionar acerca de lo que se hizo, y pensar, proponer mejoras. Implica no quedarse quieto y estancado en lo que uno piensa y estar abierto a poder mejorar, a cambiar algunas cosas”. Macarena, (20 años, alumna Instituto de gestión estatal)

El énfasis está puesto en la revisión de aspectos técnicos relacionados con la clase: en este sentido se observa un intento de búsqueda de mejora y aprendizaje a partir del error. No aparecen los aspectos contextuales ni tampoco la intencionalidad última o el sentido del hecho educativo. En el caso de Macarena se resalta el componente fuertemente evaluativo, relacionado con afirmaciones similares halladas entre algún docente de Nivel Superior.

6.1.3.2. Segunda Propiedad: “La dimensión personal”.

[¿Qué entendés por reflexión acerca de la práctica]

“Es una reflexión personal, no de la práctica en sí, sino de vos como practicante y como persona que vas a llevar la docencia adelante. No la práctica en sí. A mí la práctica en sí no me produce ninguna reflexión. Sí, yo como persona: si estoy preparada, si estoy capacitada para llevar adelante esta práctica como docente”. María de los Ángeles, (43 años, alumna Instituto de gestión privada)

[¿En qué sentido la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo?]

“Es un gran porcentaje el trabajo personal de uno. Yo puedo venir, preparar, estar en las clases, pero si después voy a mi casa y guardo todo, creo que va a ser algo muy superficial el aprendizaje en cuanto a esto de reflexionar. Creo que va más allá de un sentimiento, de un don, pero creo que pensar en uno mismo lo que vos querés (...)” Claudia, (39 años, alumna Instituto de gestión estatal)

6.1.3.3. Tercera Propiedad: “La intencionalidad y la confrontación entre teoría y realidad”

[¿Qué entendés por reflexión acerca de la práctica]

“Plantearse desde el lugar de docente qué es lo que quiero, qué es lo que pretendo de esta práctica docente. Docente, alumno, contenidos, materiales... implica muchas cosas la práctica docente. Reflexionar sobre qué es lo que estamos haciendo, con quiénes estamos trabajando, qué es lo que pretendemos”. Claudia, (39 años, alumna Instituto gestión estatal)

“Confrontar la teoría con la realidad que vas palpando. De los dos lados, también para discutirle a quien tiene autoridad en el tema, decir que eso no es tan así, que no tiene nada que ver con el aula en la que estoy” (Rafael, 24 años, alumno Instituto de gestión privada.)

Claudia plantea con claridad la pregunta por el sentido de la práctica. Para diferentes autores (Pérez Gómez, A. 2010; Sanjurjo, L. 2009) esto supone trabajar en la formación de la conciencia profesional. En el caso de Rafael, “la reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción (...)” (Sanjurjo, L. 2009: 23).

6.1.4. Cuarta categoría: “Experiencia personal”

6.1.4.1. Primera Propiedad: “Satisfacción”

[Si tuvieras que resumir tu experiencia de práctica en una o en dos palabras ¿cuál sería y por qué?]

“Satisfacción, porque como yo le dije a mi profesora de práctica. Me fui llena de amor (...)”. Cinthia, (23 años, alumna Instituto de gestión estatal).

6.1.4.2. Segunda Propiedad: “Fantástica”

[Si tuvieras que resumir tu experiencia de práctica en una o en dos palabras ¿cuál sería y por qué?]

“Fantástico. Una experiencia fantástica. Porque te permite el contacto directo con los chicos (...)”. Paola, (28 años, alumna Instituto de gestión estatal)

6.1.4.3. Tercera Propiedad: “Enriquecedora”

[Si tuvieras que resumir tu experiencia de práctica en una o en dos palabras ¿cuál sería y por qué?]

“Enriquecedora. Porque en la práctica llevás a cabo todo lo que aprendés. Lo pesado que estudias de las fotocopias, de los libros, lo podés hacer carne viviendo en la clase o en el aula”. Florencia, (23 años, alumna Instituto de gestión privada)

“Mucho enriquecimiento. Uno se enriquece más en el momento de la práctica, con el trabajo con los mismos nenes.” Romina (26 años, alumna Instituto de gestión estatal)

6.1.4.4. Cuarta Propiedad: “Desafío”

[Si tuvieras que resumir tu experiencia de práctica en una o en dos palabras ¿cuál sería y por qué?]

“Desafío, que uno va teniendo en los distintos contextos”. Yamila, (22 años, alumna Instituto de gestión privada)

“Desafío. Porque no te asegurás nada. Es como que siempre vas a un lugar oscuro, que no sabés qué hay. Todo el tiempo es así”.

[¿En qué sentido la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo?]

“El modo de dirigirse a los alumnos, cómo vincularse, cuál es el punto justo en el vínculo, cuándo pasa a ser un poco destructivo el vínculo.” Florencia (20 años, alumna Instituto de gestión privada)

6.1.4.5. Quinta Propiedad: “Significativa”

[Si tuvieras que resumir tu experiencia de práctica en una o en dos palabras ¿cuál sería y por qué?]

“Para mí fue lo más significativo de la carrera, fue lo más real, lo más cerca de lo que uno quiere ser. De hecho en la práctica me decidí que quería hacer esto”. Rafael (24 años, alumno Instituto de gestión privada).

6.1.4.6. Sexta propiedad: “Bastante fea”

[Si tuvieras que resumir tu experiencia de práctica en una o en dos palabras ¿cuál sería y por qué?]

“Este año tuvimos una experiencia bastante fea por el tema de la profesora que nos tocó. Era una profesora que no acompañaba mucho y en cierto sentido por ahí me dieron ganas de dejarla, pero la seguí (...)”. Leonor (26 años, alumna Instituto gestión estatal)

Las respuestas son variadas, en general todas en un tono positivo y afectan fuertemente la dimensión personal del practicante. Si bien la publicación de José Contreras Domingo es reciente, el autor desarrolla este pensamiento desde hace algunos años. Se trata de un giro que incluye insistente y deliberadamente los aspectos de la subjetividad en la formación docente. “La formación docente supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” (2010: 61). Toma la noción de experiencia “como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo”. Recupera la situación de novedad ante lo vivido y la pregunta por el sentido de esa experiencia, rescata, en última instancia el concepto de saber.

“Digo saber precisamente por su apretura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las verbales, las expresables, o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría que es una especial disposición anímica en la relación con el mundo” (Contreras Domingo, J. 2010: 68).

En la recuperación de los espacios vividos en la práctica aparece con nitidez la categoría de experiencia personal. Los adjetivos expresados son: “fantástica, enriquecedora, desafiante, significativa, bastante fea, de gran satisfacción”. Nos atrevemos a sostener que podría ser el inicio de un camino progresivo al registro y escritura de una concepción alternativa de la experiencia de práctica.

6.2. Primera conexión: “La voz de los docentes y de los alumnos”

Nos proponemos conectar la voz de los docentes de Nivel Superior con la voz de los alumnos estudiantes de la carrera de profesorado. (*Figura 1, pág 63*). Seguimos las orientaciones que los metodólogos dan en cuanto al trabajo de interpretación. (Valles, M., 1999; Soneira, A., 2006)

En cuanto al núcleo central expresado en la pregunta: [¿Cómo se aprende la práctica docente?], la coincidencia mayor se encuentra en el valor otorgado a la práctica como el ámbito donde se aprende. Es cierto también, que surge con fuerza otra variable relacionada con el vínculo entre la teoría y la práctica. No aparece, al menos mayoritariamente, entre los alumnos, una valoración relevante a los aspectos teóricos de la formación, ni la percepción de su carencia en el proceso formativo. Recordemos que este elemento era objeto de preocupación en algunos docentes.

Recuperamos una inquietud expresada por María Cristina Davini, a mediados de la década de 1990: “la noción de práctica limitada al saber hacer en el aula”. No desconocemos la trascendencia del aprender a enseñar, pero no acordamos con la reducción del trabajo docente a aspectos meramente técnicos. “Consecuentemente, también, se requiere cuestionar la visión de la práctica como espacio de ‘lo real’. Si la práctica es ‘lo real’ que se impone con la fuerza del dato objetivo, lo que nos queda es adaptarnos a ella” (Davini, M. C., 1995: 115).

Varios autores (Davini, 1995; Sanjurjo, 2009; entre otros) vuelven sobre el poder de la subjetividad y los marcos de interpretación de los sujetos en las realidades sociales. “Como señalamos más arriba, sostener que las prácticas docentes son sociales y contextuadas supone reconocer que pueden ser modificadas” (Sanjurjo, L. 2009: 29).

Uno de los aspectos a tener en cuenta, si queremos obtener cambios, es la reflexión sobre la propia práctica (figura 1, cuadro 2). Los autores insisten en que no sea esporádica

sino que forme parte de los hábitos profesionales. Si bien, entre los profesores, surgen indicios de algunos contenidos y modalidades de esa reflexión; se halla también, la preocupación por cierta banalización del concepto. Entre los alumnos surge la temática de las intencionalidades últimas de la acción educativa y, en ambos, la reflexión que dialécticamente recorre teoría y práctica.

“(…) En otras palabras partimos de la base de que la modificación de una práctica no se reduce a disponer de un modelo de práctica alternativa sino por el contrario y primeramente [consiste] en un reconocimiento de la racionalidad personal e institucional que tiene la práctica que actualmente ejerce como profesor” (Diker, G.; Terigi, F. 1997:124).

Nos parece relevante ahora, poner en comunicación las preguntas a los profesores [¿Qué es la práctica docente para ud.?] y [¿En qué sentido la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo?] con la realizada a los alumnos [Si tuvieras que resumir tu experiencia de práctica en una o en dos palabras ¿cuál sería y por qué?] y [¿En qué sentido la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo?] (Cuadro 3)

Llama la atención que en las respuestas de los alumnos no se encuentran aspectos de tipo técnico sino rasgos fuertemente ligados a lo experiencial y personal. Adquieren relación con la concepción de práctica como “un encuentro” que aparece en algún docente. No encontramos tan presente, entre los docentes, la reflexión ligada a aspectos del trabajo sobre uno mismo. A propósito, Liliana Sanjurjo toma de Perrenoud esta idea y dice: “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 (...) (Sanjurjo, L. 2009: 31).

6.2.1. La práctica docente como práctica crítica

No aparecen con fuerza aspectos vinculados a la práctica docente como crítica. Retomamos esta idea dado que es notable su ausencia en el discurso de alumnos y profesores. “Aunque este enfoque no ha penetrado por completo en el campo de la educación, está comenzando a suscitar interés (...) (Carr, W. 1996: 74). Con Carr afirmamos que el enfoque crítico no acepta la afirmación determinista de la práctica como inalterable. Persigue, por lo tanto, aumentar la autonomía racional de los profesionales. “Trata de conseguirlo interpretando la práctica educativa no solo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica” (Carr, W. 1996: 75).

Consideramos las ideas anteriores para analizar lo siguiente: si la práctica es muy valorada en la formación de docentes, pero no se la concibe o por lo menos no aparece explícitamente, en su enfoque crítico, estaríamos ante la carencia de un elemento transformador relevante en contextos históricos y situados.

“La transformación de la práctica docente solo es posible, en las prácticas de la vida cotidiana de la escuela (...) La práctica docente es afectada por los juegos de poder más amplios de la institución, el sistema educativo y de la sociedad; al mismo tiempo que posibilita el ejercicio de un contrapoder, de resistencia al poder instituido, y un efectivo poder en relación a los alumnos” (Guyot, V. 2011: 48)

Cuadros de comparación (figura 1)

	Alumnos de la carrera de Profesorado	Docentes de Nivel Superior
Cuadro 1	Categoría: “En la escuela, practicando, con la experiencia, en contextos diversos”. Categoría: “Confrontado la teoría y la realidad escolar”	Categoría central: “Uno en ese momento se juega todo”. Categoría: “La práctica se aprende en la práctica misma” Propiedad: “La teoría como acceso a la práctica” Propiedad: “Interacción entre teoría y práctica.”
Cuadro 2	Categoría: “Revisar para mejorar” Propiedad: “La acción en el aula y los aspectos técnicos”. Propiedad: “La dimensión personal” Propiedad: “La intencionalidad y la confrontación entre teoría y práctica.”	Categoría: “Escasa precisión” Propiedad: “Reflexión ligada a la evaluación” Propiedad: “Indicios de algunos contenidos y modalidades”
Cuadro 3	Categoría: “Experiencia personal” Propiedad: “Satisfacción” Propiedad: “Fantástica” Propiedad: “Enriquecedora” Propiedad: “Desafiante” Propiedad: “Significativa” Propiedad: “Bastante fea”.	Categoría: “Uno en ese momento se juega todo” Propiedad: “(...) es un arte” Propiedad: “se vincula con la vocación docente” Propiedad: “Un encuentro” Propiedad: “Síntesis entre teoría y práctica”

Capítulo 7. La voz de los maestros, profesores y alumnos

En este capítulo nos proponemos el análisis de los registros de los maestros de las escuelas de nivel Primario que reciben los alumnos en formación. Pretendemos, además, avanzar en la comparación con los otros sujetos de investigación. Finalmente, y de acuerdo con las posibilidades metodológicas, la intención es concluir con la construcción de una posible hipótesis en tanto articulación provisoria de las categorías.

Los últimos relatos a analizar pertenecen a 15 (quince) “maestros orientadores” de las escuelas donde los futuros docentes en formación realizan prácticas diversas. El criterio de elección de las escuelas y de los docentes obedece a la vinculación previa que ambas Instituciones Formadoras poseen con los mismos. Se trata, en este caso, de cuatro Instituciones de Nivel Primario con características diferentes. La primera de las instituciones es de gestión estatal, se halla ubicada en un contexto de pobreza importante, posee comedor y los niños provienen de familias desempleadas o subempleadas. La otra escuela es de gestión estatal pero ubicada en el centro de la ciudad, recibe alumnos de sectores cercanos y de otros barrios. La tercera escuela a la que pertenecen los maestros entrevistados se halla en un barrio de sectores medios y medios-bajos y es de gestión privada perteneciente a la Iglesia Católica. Por último, nos encontramos con una escuela ubicada en el centro de la ciudad, que atiende a sectores medios-medios altos y a la cual concurren alumnos de diversos barrios de la ciudad, con el mismo tipo de gestión que la anterior.

7.1. Análisis de las categorías surgidas a partir de las palabras de los maestros: “La Práctica Docente”

7.1.1. Primera categoría: “Se aprende en la práctica diaria”

7.1.1.1. Primera propiedad: “Con vocación y con otros”

Nos ofrece cierta dificultad la construcción de la propiedad; aparecen dos núcleos temáticos que aparentemente no están relacionados. Surgen en conjunto y, entonces, merecen un análisis también articulado. El primer aspecto ha sido previamente desarrollado, porque se hizo presente en los dichos de docentes de Nivel Superior. Aquí surge con mucha relevancia, aún más que en la categoría anterior, la dimensión vocacional. Por el momento, no avanzaremos en esta reflexión.

El otro aspecto, relativamente novedoso, al menos hasta ahora, tiene que ver con “el trabajo con otros”. Escuchamos en las palabras de los maestros: “con cada compañero, con cada chico, escuchando...(a otros)”. Andrea Alliaud y Estanislao Antelo piensan que, actualmente, el trabajo con otros y en equipo no es una mera organización laboral y escolar. “Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción” (2009: 99). Pablo dice: (...) *si te gusta lo que hacés, en la institución en que estás, buscás uno o dos referentes con el cual aprendés. (...)*

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“uh, qué difícil... con cada compañero. Pero fundamentalmente en la práctica diaria. Cada año es diferente, cada caso es diferente. Cada chico es diferente y cada vez más. Y cada vez más. Igualmente creo que uno trae algo adentro. Que lo tenés o no tenés, que tiene que ver con el manejo de grupo, con el presentarse frente a, pero con eso se nace o no se nace. Yo creo que se nace o no se nace docente. Después podés mejorar el cómo seas, si sos mejor o peor, pero yo creo que eso (...) No me quiero ir de acá. No sé. Yo entro y este es mi lugar. Ahora me quiero ir, estoy cansada, me quiero quedar en mi casa. (la entrevista fue tomada en diciembre de 2010). Silvia, (docente, 48 años, 24 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal en contexto de pobreza)

“En la escuela. Se aprende trabajando, enfrentándote a los casos, con cada escuela, con cada chico, con cada directivo, con cada inspector, con cada... para mí todo se aprende. Yo en mi vida jamás hubiera pensado que iba a ser docente. Viste que estudié de grande (...), pero esto es cada vez menos gratificante, (...). ¿Cuántos casos por año tenemos que decís “mirá todo lo que aprendió, mirá todo lo que avanzó, mirá lo bien que le fue, mirá lo que sabe”? Cada vez son menos (...) Patricia (docente, 44 años, 8 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal en contexto de pobreza)

“Mirando a otros docentes. Me parece que eso pasa en todo ámbito de la vida: si te gusta lo que hacés, en la institución en que estás, buscás uno o dos referentes con el cual aprendés. (...)” Pablo, (docente, 42 años, 12 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica)

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“No es un trabajo sencillo y por sobre todas las cosas tenés que tener vocación. Por más que digan que tenés un trabajo fácil, que podés tener suplencias, que podés tener un sueldo, que puedo trabajar cuatro horas y ganar \$2100 como maestra, si no tenés vocación no sirve (...)” Cecilia, (docente, 43 años, 23 años de antigüedad, trabaja en una escuela estatal céntrica)

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Primero hay que escuchar mucho. En los primeros años sobre todo, cuando uno está estudiando para ser maestro. Hay que escuchar las sugerencias de los docentes, de los que ya tienen experiencia. Y bueno, después como ya le toca entrar en el campo de acción, uno entra a observar primero, después empieza a prepara las planificaciones y uno después empieza a intervenir. Creo que la práctica docente se aprende haciendo, no hay otra manera. Se aprende haciendo. Si bien uno escucha las sugerencias y todo, lo fundamental está en cómo uno recibió todo lo que le dieron y cómo lo puede volcar a través de lo que es su propia persona. Porque cada uno es docente de acuerdo a lo que es como persona.” Mónica (docente, 34 años, 10 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica)

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Un poquito de los errores, el día a día los alumnos te enseñan. Hay otras personas. Uno también tiene que saber escuchar, darse cuenta de los errores propios. Pero yo creo en mi caso, y que aparte de la experiencia, de los años, del leer, de darse la cabeza contra la pared, hubo personas en la escuela que me enseñaron mucho, mucho de lo que sé.” Sandra, (docente, 43 años, 15 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica barrial)

Una vez ubicadas la segunda y tercera categoría, intentaremos hacer una análisis relacionado de las mismas, lo hacemos al final de las palabras de los maestros, porque necesariamente las incluye.

7.1.1.2. Segunda propiedad: “La teoría (de los Institutos) es distinta y a veces no sirve”

Nos preguntamos ¿cuál es la teoría que no sirve? o ¿por qué la inserción en la práctica produce un quiebre?. Pareciera que los aspectos teóricos planteados en los institutos no poseen relación directa con los problemas reales que luego se presentan en las escuelas.

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Se aprende aprendiendo con los chicos. Se aprende en la práctica. La teoría por ahí que ven en los institutos, ese tipo de preparación, al llegar a una escuela, no es igual. Creo que un docente se hace trabajando en las escuelas y sobre todo en las escuelas de estas características, que son realidades muy distintas a otras zonas más céntricas o de otros barrios”

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

(...) para mí la teoría es importante, ayuda un montón, pero cuando vamos a la práctica es otra realidad. Una cosa es la teoría, otra cosa es la práctica. Por lo menos en mi caso, yo salí con una teoría, se me presentaron situaciones, “¿y acá cómo hago?”. En mi caso. O sea que no me lo dio ninguna teoría, me lo dio la misma vida, los mismos chicos. Fui aprendiendo.

[¿Primero hay que enseñar teoría?]

“La transmisión del conocimiento uno la aprende cuando está acá, en el aula, delante de los chicos. Pero sinceramente del Instituto no salís, cómo transmitir cierto contenido. Salís con un montón de didáctica, con un montón de fundamentos. O sea, información que no sirve mucho al momento de plantarse frente a una situación de enseñar”. Claudia (docente, 39 años, 18 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal céntrica)

[¿Primero hay que enseñar teoría?]

“Yo entré con mucha formación, pero qué me pasó: ¿Cómo me planto frente a un grupo para dar tal o cual tema? Buscar la manera de llegar al chico, qué material elijo para darle este tema, cómo lo motivo. Porque no es todos los días un papel como cuando uno hace las prácticas. No todos los días es eso. Buscar la manera de que si yo no tengo un papel, llegar al chico y darle el tema de determinada forma. Creo que eso es lo que falta en la formación docente”. Sandra, (docente, 43 años, 15 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica barrial)

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“En el aula. Yo tuve en mi cursada que fue la última camada del título viejo, que teníamos el tronco común y después el jardín, era todo teoría. Cuando nos encontrábamos en el aula, a veces no sabíamos para dónde salir. Era mirar a la maestra que estaba adelante para saber después qué nos tocaba hacer a nosotras como practicantes. De mi punto de vista, me parece que desde el principio habría que ir a mirar cómo se mueve la señorita, cómo se mueven los chicos, cómo es el ambiente de la escuela, que ya es distinto a la época nuestra. Para mí tienen que ir de la mano las dos cosas juntas de entrada.” Romina, (docente, 32 años, 12 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica).

7.1.1.3. Tercera propiedad: “Trabajando y estudiando”

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Trabajando y estudiando. En primer grado te tenés que poner a estudiar y vas probando estrategias, vas avanzando... pero en la práctica. Las mejores herramientas las sacás de la práctica. Enfrentándote con el problema. Influye la base teórica” María Lidia, (docente, 40 años, 11 años de antigüedad, trabaja en escuela en contexto de pobreza)

[¿Primero hay que aprender teoría?]

“La teoría es necesaria. No sé en qué orden de la formación la ubicaría. Sin la teoría uno no tiene un marco donde trabajar, no registra lo que es la práctica en su totalidad. No dispone de conocimiento a la mano cuando hay situaciones que a uno lo superan. Si hay situaciones que uno con la teoría puede resolver, hay otras que no. Que uno necesita de otro

sustento.” Mónica (docente, 34 años, 10 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica)

[¿Primero hay que aprender teoría?]

“Creo que tienen que ir las dos cosas de la mano: la teoría y la práctica. Y creo que los docentes más preparados serían los que tendrían que estar trabajando acá. No por ahí los que no tienen ganas. Todo lo contrario: los más preparados, los mejores docentes tendrían que estar en estas escuelas”. Silvia, (docente, 44 años, 21 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal en contexto de pobreza).

7.2. Análisis de las categorías surgidas a partir de las palabras de los maestros: “La reflexión acerca de la práctica”

En este punto nos detendremos en la primera categoría que surge como desconocida. En el caso de las restantes ya están incluidas en los relatos de los otros actores de la práctica y le dedicaremos las reflexiones finales en el momento de la comparación (página 71).

7.2.1. Primera categoría: “Catarsis”

[¿Qué entendés por reflexión acerca de la práctica?]

“Hacer catarsis (...) (...)” Patricia (docente, 44 años, 8 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal en contexto de pobreza)

Nos interesa referirnos a esta categoría para ubicarla en una reflexión más amplia. Patricia Redondo (2004: 120) dice: “Educar enfrenta a los educadores en muchas ocasiones al dolor. Dolor, que por otra parte, se expresa en desolación, desesperanza, fatiga, quizá en las palabras de Pessoa, desasosiego”. Parece cómico pensar la reflexión de la práctica asociada a la catarsis, sin embargo, consideramos que es el inicio de un camino que no puede olvidar serias preguntas por el sentido de la escuela en estos contextos. En este sentido, podríamos hacer mención al potencial que ofrece la educación popular y que ha sido trabajada, entre muchos otros, en Latinoamérica, por José Luis Lenz (estudiando la obra de P. Freire, 2001) y Patricio Bolton, llevando adelante una experiencia concreta en un barrio cordobés.

“Por qué pensar entonces en educación popular al querer diseñar estrategias para la educación formal de los sectores empobrecidos? En nuestra práctica, construir propuestas educativas implica buscar respuestas en marcos, teorías, ideas y experiencias que estuvieran emparentadas con una mirada que empoderara al pobre, que lo mirara como sujeto de derecho, que ayudara a construir justicia social, que

partiera de la realidad y que ayudara a transformarla, en busca de mejor vida para todos" (Bolton, P. y equipo, 2006: 54)

7.2.2. Segunda categoría: "Contenidos de la revisión"

7.2.2.1. Primera propiedad: "Revisar para mejorar"

[¿Qué entendés por reflexión acerca de la práctica?]

"Lo que tenés que hacer todos los días: mirar lo que aplicaste, si funcionó, si no funcionó, si lo tenés que cambiar, y después tenés que buscar material o consultar y volver o través y ver cómo funciona, y volver a leer... como un ida y vuelta entre la práctica y la teoría y la experiencia de otros docentes. Siempre para cambiar el camino, para mejorar." (...) María Lidia, (docente, 40 años, 11 años de antigüedad, trabaja en escuela en contexto de pobreza)

"Realizar una mirada para adentro del desempeño que tiene uno adentro del aula. Cómo realiza uno su tarea: sus fortalezas y debilidades" Hernán, (maestro, 27 años, 3 de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica)

7.2.2.2. Segunda Propiedad: "Autoevaluación"

[¿Qué entendés por reflexión acerca de la práctica?]

"A veces uno, justamente cuando llega esta etapa del año es como que te autoevaluás vos mismo, esto no funcionó porque yo no lo habré hecho bien, lo habré encarado bien, o te arrepentís de, "si me hubiese calmado cuando Fulanito vino tan sacado". Y eso también se aprende. Silvia, (docente, 48 años, 24 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal en contexto de pobreza).

"Yo siempre cuando hablo de la reflexión pienso, no sé si en un momento del día, pero sí un momento en el cual uno piensa y se mete en su sí mismo viendo qué hizo y resultaron positivas, qué cosas no resultaron positivas, qué cosas... fueron productivas para el grupo, qué cosas no... creo que todos estamos haciendo una reflexión permanentemente. No hay un momento específico, pero sí es importante reflexionar sobre mi práctica docente. Cuando devuelvo una evaluación, hago la devolución, tengo que preguntarme: "estos alumnos que salieron bien ¿por qué salieron bien?, estos alumnos que salieron mal ¿por qué salieron mal? ¿En qué fallé? ¿En qué fallaron? ¿Cómo modificar eso?". Y no quedarse en el permanente "no estudian". Me parece una cosa lógica, que tenemos que reflexionar" Daniel, (docente, 42 años, 18 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica)

7.2.2.3. Tercera Propiedad: “Para encontrar el sentido a la tarea”

[¿Qué entendés por reflexión acerca de la práctica?]

“Reflexión de tu laburo. En todos los trabajos se da, pero más en la docencia. Si vos no pensás tu trabajo, me parece que no tiene mucho sentido. Está bien, tal vez durante el año no tanto, pero llega un momento que te tenés que sentar. O también te lo hacen ver los cachetazos que te van dando, o tuviste algún conflicto... no esperar hasta fin de año. Vos podés reflexionar manejando el auto... si a vos te gusta lo que vos hacés, vas a estar pensando. Es que en educación vos tenés que parar. Es inconcebible que vos no tengas cierto grado de fanatismo si sos educador. A vos te tiene que apasionar. Si no podés dar clases, pero vas a ser un tipo flaco. En cambio si a vos te apasiona, en algún momento vas a decir “pucha, saltó esto”, “vi esta respuesta” Pablo, (docente, 42 años, 12 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica)

7.3. Comparación entre relatos de profesores de Nivel Superior, alumnos de la carrera de Profesorado y maestros de las Escuelas de Nivel Primario

7.3.1. Concepción de Práctica

Figura 2. Concepto de práctica

	Profesores de Nivel Superior	Alumnos de la carrera de Profesorado	Maestros de las Escuelas de Nivel Primario.
Cuadro 1	Categoría central: “Uno en ese momento se juega todo”. Categoría: “La práctica se aprende en la práctica misma” Propiedad: “La teoría como acceso a la práctica” Propiedad: “Interacción entre teoría y práctica.”	Categoría: “En la escuela, practicando, con la experiencia, en contextos diversos”. Categoría: “Confrontado la teoría y la realidad escolar”	Categoría; “Se aprende en la práctica diaria”. Propiedad: “Con vocación y con otros”. Propiedad: “La teoría (de los Institutos) es distinta y a veces no sirve”. Propiedad: “Trabajando y estudiando”

Profesores de Nivel Superior		Alumnos de la carrera de Profesorado	
Cuadro 2	Categoría: “Uno en ese momento se juega todo”	Categoría: “Experiencia personal”	
	Propiedad: “(...) es un arte”	Propiedad: “Satisfacción”	
	Propiedad: “se vincula con la vocación docente”	Propiedad: “Fantástica”	
	Propiedad: “Un encuentro”	Propiedad: “Enriquecedora”	
	Propiedad: “Síntesis entre teoría y práctica	Propiedad: “Desafiante”	
		Propiedad: “Significativa”	
		Propiedad: “Bastante fea”.	

Hipótesis¹⁰: “Para aprender el oficio en la práctica, se necesita,

7.3.1.1. De un vínculo especial entre teoría y práctica.¹¹

7.3.1.2. De la dimensión vocacional y de la interacción con otros actores.¹²

7.3.1.3. De un tipo de conocimiento particular

7.3.1.4. De la vivencia de una experiencia

7.3.1.2. Dimensión vocacional e interacción con otros

En el capítulo dedicado al análisis de los relatos de los Profesores iniciamos una reflexión acerca del concepto de oficio, y en nuestro caso, su relación con la práctica. Volvemos nuevamente sobre estos conceptos. Francois Dubet en las conclusiones del texto mencionado afirma: “En conjunto, las observaciones realizadas durante el transcurso de esta investigación me impulsan decididamente a defender el oficio. Cuanto más se apoyan los actores en un oficio, más serena es su experiencia de trabajo, como en los casos de formadores de adultos y los profesores de primaria” (Dubet, F. 2006: 443). Andrea Alliaud y Estanislao Antelo nos recuerdan que la palabra oficio es portadora de distintos significados que remiten a ocupación, cargo, profesión, función. (2009: 82). De cualquier manera estamos frente a un tema que admite ciertas acentuaciones. Tal es el caso de Inés Aguerrondo (2006: 240), quien hablando de este tema afirma: “Decimos que un hacer profesional implica manejar un cuerpo de conocimientos elaborados, un cuerpo de conocimientos científicos, de manera

¹⁰ Concebimos “las hipótesis como respuestas provisionarias de las relaciones entre categorías” (Soneira, A., 2006: 155).

¹¹ Estos términos de la hipótesis ya han sido analizados en el capítulo anterior.

¹² Para respetar la lógica de la metodología analizamos cada uno de los términos que siguen y los convertimos en un subtítulo.

que se posible tomar decisiones personales para realizar intervenciones prácticas eficaces (...) Lo particular de la profesión es que requiere de un saber más elaborado que el oficio”.

Recordemos que, en nuestra investigación, la cuestión vocacional del oficio surge, incipientemente, en los profesores de Nivel Superior, pero se consolida con fuerza en los maestros en actividad. Andrea Alliaud y Estanislao Antelo retoman una investigación anterior (2009: 106) donde los maestros novatos, en sus biografías, ubicaban el componente afectivo vocacional en un lugar central. El componente vocacional está asociado al llamado o inspiración y contiene, en este contexto, la idea de gratificación personal, trascendencia, pasión y compromiso.

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“No es un trabajo sencillo y por sobre todas las cosas tenés que tener vocación” Cecilia, (docente, 43 años, 23 años de antigüedad, trabaja en una escuela estatal céntrica).

Nuestras constataciones en el campo coinciden con las investigaciones de los autores citados: se observa, en el discurso de los maestros, una vuelta a la valoración del componente vocacional. En este sentido, los autores y los maestros lo asocian al concepto de deseo. “Deseo de de perseverar en lo que uno quiere y en el esfuerzo que supone llevar ese deseo a buen puerto” (Alliaud, A. y Antelo, E., 2009: 106).

Valeria Bedacarratx , en un texto del mismo año, trabajando los dichos de practicantes, afirma: “La convicción y la vocación permiten hacer frente a las tensiones que provocan las condiciones socioinstitucionales de desempeño” (359)

En el papel que juegan “los otros” en el aprendizaje de la práctica, también encontramos similitudes con otras investigaciones.

“Si la formación inicial no es constitutiva con potencia de una identidad laboral, son los otros, los discursos que portan y otros textos que circulan por las instituciones educativas los que tienen importancia fundante en la definición de la misma” (Mórtola, G. 2010: 200)

Esta presencia, en nuestro caso, es valorada por los tres actores analizados y hay, en este sentido, fuertes coincidencias.

A lo largo del desarrollo de la vida profesional, la construcción identidad se desarrolla en forma personal y social. No se produce en abstracto, siempre supone al “otro”. Si bien es una realización individual siempre reconoce una operación de tipo intersubjetiva.

“La última tesis de Ricoeur es que nosotros construimos nuestra identidad, respondemos a la pregunta ¿quién soy? o ¿quién eres?, narrando las acciones de nuestra vida. La identidad es una construcción narrativa. (...) ésta es una afirmación que tiene una

dimensión ontológica, pues construye un aspecto de la conciencia de sí" (Pampillo, G., 2004:163)

La construcción de la identidad profesional se inicia durante el período de estudiante en las escuelas, pero se consolida después en la formación inicial, y se prolonga durante todo su ejercicio profesional afirma Carlos Marcelo. (Marcelo, C y otro, 2009: 35). Esta identidad no surge como resultado de la titulación. Implica construcción subjetiva, donde juegan un rol importante el concepto de sí mismo, la autoestima y la propia imagen social. Este autor sostiene que no se trata tanto de una respuesta a la pregunta "¿quién soy (en este momento)? sino la respuesta a la pregunta "¿qué quiero llegar a ser?".

En una publicación reciente José Contreras Domingo desafía aún más este problema de la constitución identitaria: "Porque al fin y al cabo, aquello que soy, un docente, es justo lo que trato de ayudarles a entender a mis estudiantes: de qué va este oficio, qué hay en juego en él, cómo encaminarse hacia el mismo, a partir de lo que son, de quienes son, de lo que ya poseen, pero también más allá, abriendo otras miradas, conociendo otras experiencias, explorando otras posibilidades, proyectando sus deseos. ¿Qué de lo que soy como profesor me ayuda en mi trabajo de enseñar a ser docente?" (Contreras Domingo, J., 2010: 64).

No es nuestra intención profundizar esta temática, sí queremos señalar su estrecha vinculación con el oficio y advertir que en nuestro medio se vuelve particularmente compleja su presentación y quizá, sea bueno apelar al pensamiento de Silvia Dustchazky cuando cuestiona la esencia de la identidad y agrega: "El maestro errante gestiona las condiciones para que su oficio tenga lugar" (2006: 90).

[¿Por qué te quedás en esta escuela?]

" (...) Hay situaciones que a veces te mueven muchísimo. Por eso, cada grupo es diferente y hay veces que te toca un grupo que decís "¿qué hago yo acá?", pero al otro año te tocan otros grupos que vos decís "sí, esto es lo que quiero". y tiene que ver también con otra formación. (...) Porque yo por ejemplo me reniego mucho porque digo "yo no soy una asistente social ni profesora de especial". Patricia (docente, 44 años, 8 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal en contexto de pobreza)

"La identidad profesional les permite a los miembros de una misma profesión reconocerse a sí mismos como tales y manifiesta su especificidad hacia el exterior. Por lo tanto las identidad profesionales ejercen un papel doble: por un lado el de unificar y, por otro, el de permitir un reconocimiento externo" (Ion, 1990 en Lang, V, 2006: 87).

7.3.1.3. Un tipo de conocimiento particular

Llegados a este punto, quisiéramos quedarnos con un aspecto que es el reconocimiento externo recientemente mencionado. Si bien ya hemos definido varios aspectos de la Práctica, siguen vigentes algunas preguntas. ¿Cómo distinguimos la práctica docente de otras prácticas?, ¿cómo sabemos que eso es una práctica de enseñanza y no otra cosa?. En un clásico relato Philip Jackson (2002: 105) se plantea estos interrogantes, cuando cuenta su experiencia de convertirse en director de Nivel Inicial, nivel en el que nunca había trabajado en su trayectoria docente. Relata interesantes modos de comunicarse con los niños desde la postura, las formas que los maestros adquirían para leer un cuento; todas estas acciones eran sorprendentes para él que hacía las veces de un extranjero llegado a la institución.

“Un día mientras almorzábamos, saqué a colación el tema, comentando al pasar que las observaciones de mis recorridas por la escuela empezaban a dar sus frutos. ‘Me parece que estoy captando algunas triquiñuelas del oficio’ les dije. (...) Terminé afirmando que si alguna vez se me ocurría hacerme pasar por maestro de jardín de infantes, ahora sabía lo bastante como para conseguir que me confundieran con uno de ellos”

Más allá de las largas discusiones que mantuvo el autor con sus maestras, concluye algunas ideas que nos resultan de interés:

- “La primera es que no hay, ni podrá haber nunca, una definición de la enseñanza basada en el comportamiento”
- La segunda: nuestro intento de decir si una persona está en situación de práctica de la enseñanza es siempre un acto de interpretación.
- “La tercera convicción, consecuencia inmediata de las dos primeras, es que jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que significa enseñar”

La consideración anterior busca encuadrar lo que Violeta Guyot (2001: 40) llama la práctica docente en el aula o la escena en la cual se despliega la experiencia de enseñanza.

[¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?]

“(...) A veces nos dan mucha teoría pero no nos dicen cómo enseñar un tema, no hay sugerencias en ese sentido, eso hay que aprenderlo en otro lado y vos solo; nadie te enseñó cómo explicar y cómo hacerlo si los pibes no lo entienden”. Julieta (21 años, alumna Instituto de gestión estatal)

Si al relato de Julieta le agregamos los testimonios de las maestras Sandra, Romina y Claudia (páginas 65 y 66) y también los de María Lidia, Mónica y Silvia (página 68) constatamos que estamos frente a una de las diferencias importantes en las concepciones entre docentes del Nivel Superior y las concepciones que circulan en los ámbitos laborales.

“La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico y emergente del conocimiento práctico. El pensamiento práctico parece el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción.” (Pérez Gómez, I., 2010: 43)

El autor piensa que no hay suficiente conciencia acerca de los repertorios de este tipo de conocimiento que poseen las personas y que ponen en práctica ante cada situación. A veces, se trata de supuestos cotidianos muy usados, pero divergentes y contradictorios con las teorías proclamadas explícitamente. Por otra parte, sabemos que en este tipo de conocimiento es muy fuerte la presencia de creencias que se forman en edades muy tempranas. En este sentido retoma a Pajares (2010: 46) y dice: “Las creencias implícitas son de naturaleza fundamentalmente no consciente, vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos, que permanecen toda la vida y cuya resistencia al cambio es bien conocida, aunque sus fundamentos racionales y lógicos sean bien escasos.”

Lourdes Montero Mesa (2001), por su parte, advierte que los aportes más sustantivos respecto de qué conocen y cómo conocen los profesores proviene de dos constructos: “conocimiento práctico” y “conocimiento didáctico del contenido”. Para algunos pensadores es conveniente presentarlos en categorías diversas; para otros, el último se halla dentro de un tipo especial de conocimiento que es el práctico. Más allá de estas diferencias, y con la intencionalidad del ordenamiento de este trabajo, desarrollaremos ahora el último de los dos constructos.

También Shulman (2005: 11) enumera una serie de categorías propias del conocimiento del profesor. Al finalizar el elenco subraya la importancia del “conocimiento didáctico del contenido” y lo define como “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional”. Lourdes Montero Mesa retoma trabajos anteriores de Shulman y presenta “tres aspectos estrechamente relacionados incluidos en la noción de conocimiento didáctico del contenido” (2001: 73):

- Una forma de comprensión que los profesores poseen (o deberían poseer) y que distingue su pensamiento y razonamiento del de los meros expertos de un campo. Este es un ejemplo de la “sabiduría de los prácticos”.
- Formar parte del conocimiento esencial para la enseñanza, “un cuerpo de conocimientos, habilidades y disposiciones que caracteriza a la enseñanza como profesión y que incluye tanto aspectos propios de la racionalidad técnica cuanto capacidades de juicio, improvisación e intuición propias de la racionalidad práctica”

- Un proceso de razonamiento y acción pedagógica a través del que los profesores aplican su comprensión al problema de enseñar algo, en un contexto particular, hacen sus planes seriamente y los corrigen espontáneamente e improvisan cuando los impredecibles momentos de la enseñanza emergen, y por medio de los cuales desarrollan nuevas comprensiones, intuiciones y disposiciones (un proceso de reflexión en la acción).

Tal como se desprende de la reflexión de los maestros en ejercicio, estamos frente a un tipo de conocimiento que no está visiblemente presente en la preocupación y reflexión de los profesores de Nivel Superior. Una posible causa de esta constatación podría hallarse en que, por el relato de los recién mencionados profesores, se deriva que la gran mayoría de ellos no se encuentran trabajando en el nivel. Las acciones están regidas por los intereses y en este sentido, sus preocupaciones y demandas cotidianas, no siempre están relacionadas con la construcción de este tipo particular de conocimiento llamado conocimiento didáctico.

7.3.1.4. Vivencia de una experiencia

El último elemento de nuestra hipótesis corresponde a una categoría elaborada, fundamentalmente, a partir de la lectura de los alumnos en formación. No aparece tan nítida en los dichos de los profesores de Nivel Superior.

[Si tuvieras que resumir en una palabra la experiencia de práctica ¿cuál sería?]

"Fantástica. Una experiencia fantástica. Porque te permite el contacto directo con los chicos y con lo que uno pretende el día de mañana trabajar." Paola, (28 años, alumna Instituto de gestión estatal)

"Desafío. Porque no te asegurás nada. Es como que siempre vas a un lugar oscuro, que no sabés qué hay. Todo el tiempo es así" Florencia, (20 años, alumna Instituto de gestión privada).

Gloria Edelstein toma de Larrosa el concepto de experiencia para decir:

"La experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición" (2011: 141)

Está asociada más bien al acontecimiento, a lo no previsible. Tiene que ver con la capacidad de lectura e interpretación de lo que nos pasa y les pasa a otros. En este sentido, las mediaciones no son sólo externas, sino también internas. "Cada uno, cada una, tiene que

vivir como saber pedagógico el que nace de él o ella. Y esto significa hacer mediaciones consigo mismo en relación a otro (...)” (Contreras Domingo, J. 2010: 70). Podríamos leer una invitación a recuperar lo que ya se trae, lo que ya se tiene al ámbito de la formación; quizá no suficientemente valorado como saber pedagógico.

7.3.2. Reflexión acerca de la Práctica

Figura 3. Reflexión acerca de la práctica

	Profesores de Nivel Superior	Alumnos de la carrera de Profesorado	Maestros de las Escuelas de Nivel Primario.
Cuadro 1	Categoría: “Escasa precisión” Propiedad: “Reflexión ligada a la evaluación” Propiedad: “Indicios de algunos contenidos y modalidades”	Categoría: “Revisar para mejorar” Propiedad: “La acción en el aula y los aspectos técnicos”. Propiedad: “La dimensión personal” Propiedad: “La intencionalidad y la confrontación entre teoría y práctica.”	Categoría: “Catarsis” Categoría: “Contenidos de la revisión” Propiedad: “Revisar para mejorar” Propiedad: “Autoevaluación” Propiedad: “Para encontrar sentido a la tarea”

Categoría central:¹³

La intencionalidad de la reflexión de la práctica puede hallarse en:

- el desarrollo de algunas modalidades y contenidos.
- la búsqueda de sentido de la tarea.
- la revisión y mejora de la tarea.
- un componente evaluativo.

7.3.2.1. El lugar de la investigación en los Institutos Superiores

¹³ Procedemos del mismo modo que con la hipótesis, vale decir, los términos generan un subtítulo objeto de análisis.

En otro lugar dijimos con Gloria Edelstein (2010: 26) que “el problema ya no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas –ya que de alguna manera parece que lo hacen- sino en incursionar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión”. Nuestra categoría expresa cierta pobreza en los contenidos y modalidades de la reflexión en el Nivel Superior. Resulta llamativo que no aparezca en los relatos de ninguno de los tres actores indagados la potencialidad que suscribe la investigación de la práctica docente.¹⁴

Daniel Feldman plantea a fines de los 90 que el “vuelco reflexivo” muestra que los agentes construyen significativamente sus propias teorías y principios, y que el trabajo con esos marcos podía ser una alternativa válida para la mejora de la práctica. Dice, además, que se desconfía en la modificación de las prácticas desde afuera, otorgándole gran poder al accionar de los docentes y surgen, en esta línea, polémicas interesantes en torno a las propuestas de investigación - acción que el propio autor retoma en reflexiones más cercanas en el tiempo.(Feldman, 2010). La percepción, en nuestro trabajo de recogida y análisis de datos, es que estamos en un estadio anterior en cuanto que este debate no aparece en los dichos de profesores y maestros y tampoco, por ende, en el decir de los alumnos en formación. Una de las razones, es que recientemente se prevé en la normativa para Institutos Superiores, la dimensión de investigación como una de sus funciones relevantes. En los relatos de los actores del nivel superior no aparece mayor insistencia en esta función ni se visualizan las condiciones reales que garanticen esas acciones.

Lourdes Montero Mesa (2001: 63) sintetiza la evolución de las preocupaciones acerca de la construcción de conocimiento en la enseñanza en tres momentos:

1. Conocimiento profesional obtenido del programa de investigación “ proceso producto” sobre la enseñanza eficaz para guiar la actuación de los profesores en el aula.(conocimiento formal, proposicional)
2. Conocimiento profesional procedente de la investigación acerca de lo que los profesores piensan y conocen a través del trabajo conjunto entre investigadores especializados y profesores (conocimiento práctico).
3. Conocimiento profesional obtenido por la investigación de los propios profesores individual o colectivamente (conocimiento práctico).

¹⁴Podemos hacer esta relación porque al decir de Feldman (2010: 91) se trata de dos enfoques emparentados que comparten un sustrato común: “la reflexión” y “la investigación de la práctica”. (Aunque admitimos con el autor que no siempre una actitud reflexiva lleva a algún tipo de investigación).

Como decíamos, en nuestro medio, la evolución del estadio dos a tres ha traído algunas controversias y discusiones respecto de las modalidades de investigación-acción (Feldman, D. 1999, 2010). El punto central estriba en el lugar y el vínculo que los especialistas mantienen con los prácticos y que, eventualmente, puede –como de hecho ha sucedido- tornarse crítico. De cualquier manera la principal causa de nuestros hallazgos estriba en que “por distintas razones, las visiones paradigmáticas que signaron la formación docente excluyeron la investigación como uno de los pilares de la formación.” (Pereyra, A. 2012).

Pensamos que esta ausencia detectada en nuestra investigación puede ser objeto de reflexión y acción en los Institutos de Formación Docente:

“Los equipos de práctica pueden ver en la investigación y en la extensión oportunidades singulares para problematizar, tensionar y articular lógicas que históricamente estuvieron divididas. La proyección comunitaria plantea nuevos interrogantes y nuevos problemas a la investigación, que a su vez pueden acercar miradas de invención”¹⁵

“El sentido dado a la investigación no radica, al menos en los espacios de práctica, en la formación de investigadores. Reconocemos que se trata de lógicas diversas, pero esto no niega la posibilidad de una relación particular con el conocimiento: la búsqueda crítica de alternativas, la elaboración de análisis a partir de investigaciones realizadas, el planteo de problemas que requieren abordajes metodológicos diversos” (Rausch, H., 2011: 248)

Existen, en general, énfasis como los que mostramos a continuación, pero sin dar cuenta del desarrollo profesional que esto implica:

[¿Qué necesitan las nuevas generaciones en relación a la práctica?]

“(...) Después, volviendo un poco a una pregunta antes, si apuntamos a una reflexión crítica, tenemos que pensar que se puede alcanzar eso. Eso tal vez es lo que yo veo que cuesta más. Por ahí no se da en el sujeto esa posibilidad de pensar críticamente. Yo creo que hay que trabajar, teniendo esta estructura curricular que me parece buena, del hacer, pero me parece que tenemos que trabajar mucho más en la capacidad de reflexión.” Silvia, (49 años, 20 años de antigüedad, trabaja en Instituto de gestión privada).

Quizá, parte de estos hallazgos estén relacionados con la afirmación de Edith Litwin respecto de “escasas décadas de investigación didáctica” y el encuentro con “ (...) un panorama nuevo y fructífero” (Litwin, E., 2008: 201). La misma autora advierte además de ciertas condiciones para que las prácticas reflexivas se transformen en teorías.

¹⁵ Presentamos este concepto en el sentido que lo hacen Silvia Duschatzky y Cristina Corea: “La invención supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende constituirnos como sujetos” Extraído de Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Bs. As.: Paidós, 2004.

La otra dimensión a pensar está relacionada con las condiciones en la que se da la reflexión acerca de la práctica. Gloria Edelstein (2010: 124) habla de los “recaudos en el proceso de reflexión”. Ciertas concepciones evaluativas ponen más el acento en el control de la subjetividad que en la apertura de nuevas alternativas posibles. La autora sugiere vigilar estos posibles excesos.

7.3.3. Necesidades de las nuevas generaciones. Miradas de los profesores y maestros

Nos interesa, a esta altura del desarrollo, indagar en una pregunta que hicimos a los profesores de Nivel Superior y a los maestros de Nivel Primario. Lo haremos en un formato distinto del que venimos realizando. El motivo de esta decisión está relacionado con un efecto propio de esta metodología. Nos referimos a la saturación teórica¹⁶ para significar que no se hallará ninguna información adicional para desarrollar nuevas propiedades de la categoría. Constatamos este efecto, pero nos interesa presentar la información solo a efectos de la comparación entre dos actores.

[¿Qué necesitan las nuevas generaciones en relación a la práctica?]

Figura 5 Necesidades de las nuevas generaciones respecto de la práctica.

Profesores de Nivel Superior	Maestros de Nivel Primario
Contenidos <i>“ (...) contenidos, la formación docente hoy tiene que ser amplísima”</i> Rosario, (41 años, 13 años de antigüedad, trabaja en Instituto de gestión estatal y privada. <i>“Bueno, en general les falta contenidos, contenidos de los areales”</i> Ana, (57 años, 30 años de antigüedad en el Nivel Superior, trabaja en Instituto de gestión estatal) <i>“Más lectura, habría que rever un poco más los contenidos”.</i> Graciela, (58 años, 25 años de antigüedad, trabaja en Instituto de gestión estatal)	Formación personal <i>“Yo creo que hay que formarlos pensando que estos chicos tienen que tener la misma igualdad de oportunidades que chicos de otras escuelas, pero que tienen realidades distintas, que hay que partir de estos contextos y tratar de ampliárselos. Que estos docentes tienen que estar muy preparados para la parte social y afectiva. Porque hay que contenerlos, pero no por eso hay que permitirles todo. Creo que más allá de la formación académica, de las materias, del conocimiento de las áreas, que por supuesto los tiene que tener, porque tiene que ser muy profesional para estar acá, tiene que tener toda esa parte</i>

¹⁶ Hacemos mención al concepto que presentan Barney Glaser y Anselm Strauss en la traducción realizada por el Equipo de Cátedra que dirige la Dra. María Teresa Sirvent. “Lecturas de investigación cualitativa I”, cátedra Investigación y Estadística educacional I, Universidad de Buenos Aires, año 2006.

sensible. Por ahí tendrían que venir más a estos contextos, a hacer más un trabajo de campo. Silvia (44 años, 21 años de antigüedad, trabaja en escuela de gestión estatal en contexto de pobreza).

Primero hay que ser una persona con mucha fortaleza, formarse bien como persona como ser humano. Porque nuestra carrera está muy vapuleada y a lo primero que vapulean es a vos como persona. Ni hablar después de tu ser profesional, las competencias que tengas las vas a ir adquiriendo. Pero me parece que primero te tenés que fortalecer como ser humano. Para poder formar... toda la formación que te dan, hacerla propia, y formarse como un buen profesional. Creo que necesitan eso. Y tomar contacto con distintas realidades. Mónica (docente, 34 años, 10 años de antigüedad, trabaja en escuela privada católica céntrica)

Es interesante hacer una lectura comparativa porque a primera vista surge una diferencia notable en el énfasis puesto entre un grupo de docentes y otros. En el caso del pedido de contenidos, ya fue analizado el “concepto contenido didáctico” y se diferencia bastante de la demanda, que en este caso, realizan los profesores. En contraste, algunos maestros de las escuelas, apuntan a un estilo diferente de formación. Se manifiesta la necesidad de componentes sociales y afectivos, de fortaleza para asumir situaciones desafiantes y complejas. No creemos forzar la interpretación si traemos aquí el concepto de formación que desde hace varios años trabaja Gilles Ferry.

“Entonces ¿qué es la formación?. Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. (...) La formación es completamente distinta de la enseñanza y el aprendizaje. O sea la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación (...) (2004:53)

7.4. Cierre provisorio

Hacemos el cierre provisorio de este capítulo con el avance comparativo entre categorías de los tres actores de la práctica analizados. Esta interrelación dio como resultado una hipótesis y una categoría central entre dos temáticas diversas, pero conectadas entre sí. La hipótesis da cuenta de las condiciones para aprender el oficio de la práctica y la categoría

presenta la intencionalidad del análisis de la práctica. Finalmente, solo a efectos de comparación, se cotejan algunas miradas sobre las necesidades de las nuevas generaciones de alumnos en relación a la práctica.

Capítulo 8. Conclusiones

8.1. Las concepciones de Práctica en los docentes del Nivel Superior

Se registra una valoración acentuada de la Práctica como el “momento” y el “espacio” de aprendizaje del oficio docente. Es valorado por todos como una etapa muy importante en la formación inicial y considerada “casi en sí misma” como una experiencia donde se aprende. Entre los docentes, sin embargo, surgen visiones diversas y heterogéneas a la hora de conceptualizar. Apreciamos así, posturas ligadas a la construcción artesanal del oficio y otras, vinculadas fuertemente a la dimensión vocacional de la tarea. Una tercera propone la idea del encuentro donde resaltan componentes de mutua transformación entre aprendices y maestros, a partir de mutuos “hallazgos”. Finalmente, podemos afirmar, una postura cercana a aspectos profesionales de la vinculación entre teoría y práctica. Como deducimos de esta lectura, se observa una gran diversidad de ideas respecto de nuestro objeto de estudio. Coherente con lo que afirmamos, también se registran puntos de vista que sostienen que la práctica es aplicación de cuestiones teóricas y, contrariamente, posiciones que optan por una relación fuertemente dialéctica y constitutiva entre ambas dimensiones.

En relación a la reflexión acerca de la práctica, en primer lugar, encontramos ciertas imprecisiones y ausencia de modalidades para pensar su concreción. Si bien en el discurso se detecta gran relevancia, no es así a la hora de mayores precisiones respecto del contenido en cuestión. En otros casos, y a diferencia de los primeros señalados, sí aparecen indicios de acciones que estarían dando cuenta de su existencia. Mencionamos, por ejemplo; ciertas condiciones: “no inmediatamente después de la clase, que sea con otros, la importancia del registro escrito”, entre otras. Surge también, por parte de algún docente, la mención a la complejidad de la actitud metacognitiva que esta práctica exige.

8.2. Las concepciones de Práctica en los alumnos en Formación Inicial

Son diferentes las expresiones: “se aprende la práctica en la escuela, practicando, con la experiencia y en contextos diversos”. Si bien se pueden señalar aspectos disímiles, ya que no es lo mismo aprender en la escuela (haciendo referencia a la instancia áulica) que en contextos diversos; podemos concluir la preeminencia dada a las instancias fundamentalmente experienciales y ligadas “al hacer”. Es de destacar que al solicitar palabras referenciales a la práctica aparezcan fuertemente rasgos ligados a la experiencia. Más allá de las distancias, estaríamos ante conclusiones similares a las halladas por Patrick Rayou (2009),

en tanto que practicantes y recién recibidos franceses defienden la idea del aprendizaje en el “puesto de trabajo”.

Registramos voces que subrayan la importancia de la interacción entre la teoría y la realidad escolar. Se presentan posturas distintas: algunos piensan que en la práctica se aprende a ser docente y otros opinan que, en sí mismas, ni la práctica ni la teoría garantiza buena formación.

Al momento de la revisión de la propia práctica surgen varias propiedades. En primer lugar, las que restringen la revisión a la acción en el aula y a los aspectos técnicos: se enumeran cuestiones relacionadas con la devolución después de la clase, posibilidades que dan los errores cometidos. En segundo lugar, se resalta la dimensión personal; en tercer lugar, la intencionalidad de las acciones y aquí, se subraya aspectos vinculados con el sentido y las motivaciones últimas de lo que se pretende.

8.3. Las concepciones de Práctica en los maestros de Nivel Primario

En la indagación de las concepciones subyacentes se manifiesta, por un lado, la dimensión vocacional de oficio. Se la concibe como un resguardo para enfrentar las dificultades en el trato con los niños, en los problemas institucionales y para sobrellevar condiciones sistémicas y políticas, a veces, muy adversas. Por otro lado, se valora decididamente el trabajo con otros, sobre todo con los pares docentes, a sabiendas de la tradición básicamente individual y solitaria de la tarea docente.

En segundo lugar, se destaca “que la teoría tal como se la presenta en los Institutos” no colabora en el desarrollo de la práctica. Varios maestros dicen haber recibido muy buena formación teórica pero inútil al momento de resolver situaciones prácticas en contextos diversos. Finalmente, en la expresión “trabajando y estudiando” se expresa una compleja relación entre pensamiento, acción y contexto.

Entre los contenidos que se vislumbran en la reflexión acerca de la práctica aparece “la catarsis” como un emergente importante. La afirmación genera una reflexión en torno a la tarea en contextos particularmente complejos. Discurren otras propiedades, como por ejemplo; la revisión para la mejora, la estrecha conexión con acciones de autoevaluación y el modo para encontrar, cuestionar y replantear el sentido último del quehacer docente.

8.4. Algunos puntos de comparación entre las concepciones de los profesores de Nivel Superior, los alumnos en Formación Inicial y los maestros de Nivel Primario

En el desarrollo del capítulo anterior, y en el marco de la metodología escogida, hemos logrado una hipótesis y una categoría central. Ellas serán las orientadoras del análisis desarrollado a continuación.

En la mencionada hipótesis decíamos que “para aprender el oficio en la práctica, se necesita de un tipo de conocimiento particular”. Este abordaje tiene características disímiles, según se trate de los diferentes actores consultados y, a su vez, presenta características coincidentes. En el caso de los profesores ¹⁷, prima la preocupación por la formación teórica de los alumnos, en general, en menor escala, la posibilidad de construcción del conocimiento didáctico del contenido. Este último se registra con insistencia entre los maestros y los alumnos, tal como se observa en el cierre de los respectivos capítulos. Nos detenemos en esta cuestión porque al concepto de “conocimiento didáctico del contenido” subyace la idea de enseñanza. Nos parece relevante recuperar la importancia de esta idea como práctica deliberada, más allá de tecnicismos superados; y en el marco de finalidades éticas, sociales y políticas.

Vínculo entre la teoría y la práctica. En los tres actores hay consenso generalizado acerca de la importancia de la práctica como un espacio de aprendizaje relevante desde el inicio de la formación. No podemos dejar de señalar, en este sentido, la preocupación que María Cristina Davini y Daniel Suárez han manifestado, en reiteradas ocasiones, en torno a la práctica como “realidad transparente” y no como objeto de estudio crítico. En relación al tipo de vínculo a establecer entre ambos elementos, hay algunas divergencias. En algunos profesores, la práctica sigue siendo aplicación de cuestiones teóricas; en otros, en cambio, la relación es dialéctica y mutuamente constitutiva. Se puede afirmar, que tanto en alumnos como maestros; se encuentra, también, esta última concepción. En algunos casos, sobre todo en los alumnos, pareciera subyacer una valoración de la práctica en sí misma sin el registro de la complejidad de la misma. Podríamos inferir, a partir de lo dicho, que el pensamiento práctico está en vías de afianzamiento, pero no totalmente consolidado, tanto en los ámbitos de la formación como en los laborales.

La dimensión vocacional del oficio aparece con insistencia en el discurso de los maestros y, tímidamente, en el de los profesores. El valor del trabajo con otros en la constitución de la identidad aparece en los tres actores. Aquí, llama la atención la casi nula referencia a cuestiones institucionales. Si bien hay algunos elementos a contemplar en el discurso de los maestros, no se mencionan, en general, los condicionamientos propios de la complejidad institucional. Retomamos algunas consideraciones que sobre este punto realizan

¹⁷ En esta conclusión, denominaremos “profesores”, a los docentes que trabajan en el Nivel Superior, “alumnos” a los estudiantes en formación inicial y “maestros”, a los docentes que trabajan en el Nivel Primario en las diferentes escuelas.

María Cristina Davini (2002: 24-25) y Ángel Pérez Gómez (2010: 48) tales como la naturalización de los procesos institucionales, la distancia entre teorías declaradas y efectivamente llevadas a cabo, el valor del aprendizaje situado; son condicionamientos muy importantes para el análisis que venimos realizando. Tampoco son totalmente valorados los aspectos positivos y superadores que pueden tomar ciertas rutinas escolares y la posibilidad de volverse estructurantes de las prácticas.

Si toda práctica es situada, y justamente ahí radica su posibilidad de cambio (Sanjurjo, L., 2009: 29), estamos ante un dato no menor. Sin embargo, no hay referencias insistentes en los hallazgos de nuestra investigación respecto del aspecto crítico de la práctica docente. Nos preocupa, en este sentido, un estilo de formación que no revise los componentes esenciales de la práctica docente como práctica social.

La concepción de práctica como experiencia que atraviesa fuertemente aspectos personales se halla, fundamentalmente, en los alumnos. Son ellos quienes definen en estos términos sus vivencias. En el desarrollo didáctico es un tema que no tiene larga data y su ingreso en la agenda de la formación es relativamente reciente. Quizá, este núcleo temático, necesite de profundización a partir de los relatos de los alumnos, tal como lo señalan algunos autores. (Contreras Domingo, J., 2010, entre otros).

Recientemente, resaltábamos la preocupación por los aspectos del enfoque crítico de la práctica docente. En el decir de los profesores no encontramos, puntualmente, este contenido de reflexión, sí percibimos, en algunos, cierta banalización de la reflexión de la práctica e indicios de ciertos contenidos y modalidades, en otros. Entre los alumnos y maestros se puede afirmar que hay planteos en torno a la intencionalidad y la búsqueda del sentido último de lo que se hace. Estas motivaciones podrían ser la puerta de una reflexión conectada con estos aspectos de la educación.

Como lo expresamos en el capítulo 7 (punto 7.3.2.), no aparecen elementos relacionados con la investigación de la práctica docente. Si bien existe desarrollo bibliográfico profuso en esta línea, no se detecta en el discurso de los actores contactados. Razones históricas, concepciones acerca de la formación e inclusiones recientes en la normativa explican esta ausencia. Más allá de los debates que algunas modalidades generan, entendemos que estamos ante un vacío relevante en relación a la profesionalización docente. Consideramos relevante la inclusión de esta temática en la formación docente porque como lo han confirmado otras investigaciones: “es necesario dar lugar a los saberes de la experiencia (conocimientos profesionales que se construyen en el marco de los procesos de intervención) y a una relación diferente de los docentes con el conocimiento” (Edelstein, G. 2011: 211)

8.5. Posibles líneas de trabajo futuro

Las siguientes líneas guardan relación entre sí. Quieren, por un lado, constituirse en algunos aportes para seguir pensando la formación docente. Por otro, podrían convertirse en posibles temas, y consiguientemente problemas, de futuras investigaciones.

8.5.1. Algunas sugerencias para las instituciones y los organismos estatales jurisdiccionales y nacionales

8.5.1.1. En el ámbito de la gestión y la formación institucional

Propiciar espacios de lectura, reflexión, discusión y registro acerca de la práctica docente como núcleo crítico, en el contexto de finalidades éticas, sociales y políticas, donde participen profesores, maestros y alumnos.

Generar espacios de formación conjunta entre maestros y profesores, respecto de las implicancias y consideraciones del “conocimiento práctico” y el “conocimiento didáctico del contenido”.

8.5.1.2. En el ámbito de las políticas educativas

Generar instancias curriculares y condiciones materiales para la investigación de la práctica docente. Estas instancias deberían mantener fuertes conexiones interinstitucionales entre los diferentes niveles educativos y el objetivo clave estaría centrado en la producción de conocimiento.

Prever las condiciones necesarias para los espacios de acompañamiento a los alumnos, que implique la presencia de maestros y profesores en espacios curriculares reconocidos.

Proponer y efectivizar posgrados cuyo eje sea la responsabilidad política de la educación a los que puedan acceder docentes con diferentes niveles de titulación.

8.5.2. Posibles temas para futuras investigaciones

Práctica docente e investigación educativa: problemas, alcances y posibilidades.

Conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido: líneas teóricas, posibilidades de implementación a partir de las diferentes áreas.

8.6. Algunas limitaciones del presente trabajo

Uno de los puntos débiles es el carácter urbano de los relatos docentes. No sabemos si existen diferencias, por ejemplo, con las concepciones de profesores, maestros y alumnos de institutos más pequeños y cuantitativamente numerosos de la región.

La opción ha sido el análisis de los relatos para inferir las concepciones subyacentes. No se han corroborado, a través de la observación, las concepciones halladas.

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés. 2006. Notas sobre la formación docente en TENTI FANFANI (comp.) *"El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI."* Siglo XXI editores. Bs. As.
- ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. 2009. Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia en Andrea Alliaud y Estanislao Antelo *"Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación"*. Aiqué. Bs. As.
- ANIJOVICH, Rebeca y otros. 2009. *"Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias"*. Paidós. Bs. As.
- ARONOWITZ, Stanley y GIROUX, Henry. 1992. La enseñanza y el rol del intelectual transformador en Alliaud, Andrea y Laura Duschatzky (comp.), *"Maestros, formación, práctica y transformación escolar"*. Miño y Dávila, Bs. As.
- BARCIA, Roque. 1945. Diccionario general etimológico de la Lengua Española. Bs. As., Ediciones Anaconda.
- BATALLÁN, Graciela y GARCIA, Fernando. 1992. La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comp), *"Maestros. Formación, práctica y transformación escolar"*. Miño y Dávila. Bs. As.
- BATALLÁN, Graciela. 2007. *"Docentes de infancia. Antropología del trabajo en escuela primaria"*. Paidós. Bs. As.
- BEDACARRATX, Valeria. 2009. *"Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional"*. Biblos. Bs.As.
- BOLTON, Patricio y equipo. 2006. *"Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas en contextos desfavorables"*. Stella-La Crujía. Bs.As.
- CARR, Wilfred. 1996. *"Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica"*. Morata. Madrid.
- CASTELLO, Luis; MARSICO, Claudia. 2005. Diccionario etimológico. Bs. As. Altamira.
- CONTRERAS DOMINGO, José. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nro. 68 (24,2). Zaragoza. Agosto de 2010.
- DE IBARROLLA, María. 1994. Enfoques sociológicos para el estudio de la educación en GONZÁLEZ RIVERA Y TORRES (comp.) *"Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas"*. Miño y Dávila. México.
- CABRERA, María Eugenia. 2010. *"El trabajo del Educador. Desafío desde una práctica crítica."* Ministerio de Educación de la Nación, número 5, Colección pensar y hacer educación en contextos de encierro.
- DAVINI, María Cristina. Formación y trabajo docente: realidades y discursos de la década del 90 en Revista Argentina de Educación. Año XII. Nro. 21. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Bs. As. Julio de 1994.

- _____. 1995. *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía"*. Paidós. Bs. As.
- _____. 1999. *"Curriculum"*. Carpeta de Trabajo. Universidad Nacional de Quilmes.
- _____. 2002. La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas en DAVINI, María Cristina (comp.). *"De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar"*. Papers Editores, Buenos Aires.
- DE VALLE DE RENDO, Alicia. 2010. *"La formación docente"*. Lugar editorial. Bs. As.
- DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. 1997. *"La formación de maestros y profesores: hoja de ruta"*. Paidós. Bs. As.
- DUSCHATZKY, Laura. 2008. *"Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices"*. Miño y Dávila. Bs. As.
- DUSCHATZKY, Silvia. 2007. *"Maestros errantes"*. Paidós. Bs. As.
- EDELSTEIN, Gloria. 2011. *"Formar y formarse en la enseñanza"*. Paidós. Bs. As.
- EISNER, Elliot. 1998. *"Cognición y curriculum"*. Bs. As. Amorrortu.
- EZPELETA, Justa. 1991. *"Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina"*. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- FALLIK, Verónica; MATEO, Rosa; MUNETA, Miriam. 2008. *"Maestros y maestras. El primer trabajo en la escuela pública"*. Educo. Neuquén.
- FELDMAN, Daniel. 1999. *"Ayudar a enseñar"*. Aique. Bs. As.
- _____. 2010. *"Enseñanza y escuela"*. Paidós. Bs. As.
- FERRY, Gilles. 2003. *"Pedagogía de la formación"*. UBA – Novedades Educativas. Bs. As.
- GIROUX, Henry. 1992. *"Los profesores como intelectuales"*. Paidós, Bs. As.
- GOODSON, Ivor; NORRIE, Crolina. Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona. En Propuesta Educativa. Nro 31. Año 18. FLACSO Argentina. Bs. As. Junio de 2009.
- GRUNDY, Shirley. 1994. *"Producto o praxis del curriculum"*. Morata. Madrid.
- GUYOT, Violeta. 2011. *"Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico"*. Bs. As. Lugar Editorial.
- HARGREAVES, Andy. 1998. El futuro de la formación docente: las alternativas institucionales en debate en DUSSEL, Inés; BIRGIN, Andrea; DUSCHATZKY, Silvia, TIRAMONTI, Guillermina. (comp.). *"La Formación docente"*. Troquel, Bs. As.
- HERNANDEZ SAMPIERRI, R; FERNANDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. 2003. *"Metodología de la investigación"*. Mc. Graw Hill. México.
- JACKSON, Philip. 2002. *"Práctica de la enseñanza"*. Amorrortu, Bs. As.
- KEMMIS, Stephen. 1993. *"El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción"*. Morata, Madrid.

- LENS, José Luis. 2001. *"Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema"*. I. P. F. San Pablo y Tandil – NEES. Bs. As.
- LITWIN, E. 2008. *"El oficio de enseñar. Condiciones y contextos"* Paidós. Bs. As.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. 2009. *"Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?"*. Narcea. Madrid.
- MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélida; PIOVANI, Juan Ignacio. 2007. *"Metodología de las Ciencias Sociales"*. Emecé. Bs. As.
- MONTERO MESA, Lourdes. 2001. La construcción del conocimiento en la enseñanza en Carlos Marcelo (ed.) *"La función docente"*. Síntesis Educación. Madrid.
- MÓRTOLA, Gustavo. 2010. *"Enseñar es un trabajo"*. Noveduc, Bs. As.
- PASQUARIELLO, Stella. 2008. Primeras experiencias de formación en CHAPATO, María Elsa; ERROBIDART, Analía (comp). *"Hacerse docente"*. Miño y Dávila. Bs. As.
- PEREYRA, Ana. 2012. Introducción en "Los docentes bonaerenses", Cuadernos de Investigación 1, Secretaría de Investigación, UNIPE.
- PÉREZ GOMEZ, Ángel. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nro. 68(24,2). Zaragoza. Agosto de 2010.
- PONTE, J., 1999. *"La creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros"* disponible en: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>. Consulta: 29/10/2011.
- PORLÁN, Rafael. 1996. *"Cambiar la escuela"*. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.
- Sociedad Francesa de Filosofía. 1953. Vocabulario Técnico y Crítico de la Filosofía, Bs. As., El Ateneo.
- RAYOU, Patrick. "El relevo de las generaciones". En Propuesta Educativa. Nro 31. Año 18. FLACSO Argentina. Bs. As. Junio de 2009.
- RAUSCH, Héctor. 2011. Práctica e identidad docente en Raúl Menghini y Marta Negrín (comp.) *"Prácticas y residencias en la formación de docentes"*. Baudino Ediciones. Bs. As.
- REDONDO, Patricia. 2004. *"Escuelas y pobreza"*. Paidós. Bs. As.
- RICKENMANN DEL CASTILLO, René, ANGULO, Fany y SOTO LOMBANA, Carlos. 2011. *"El museo como recurso didáctico"*. Editorial de la Universidad de Antioquía.
- SANJURJO, Liliana. 2009. Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas en Sanjurjo, Liliana (coord.). *"Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales"*. Homo Sapiens. Rosario.
- SAVIANI, Dermeval. 1983. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista Argentina de Educación, Año 2, número 3.
- SIRVENT, María Teresa. 2008. *"Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones"* Miño y Dávila. Bs. As.

- SONEIRA, Abelardo. 2006. La Teoría fundamentada en los datos en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.) *"Estrategias de investigación cualitativa"*. Gedisa. Barcelona
- STENHOUSE, Lawrence. 1987. *"La investigación como base de la enseñanza"*. Morata, Madrid.
- SUÁREZ, Daniel. Formación docente, curriculum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio. En en Revista Argentina de Educación. Año XII. Nro. 22. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Bs. As. Julio de 1994.
- _____ Curriculum, formación docente y construcción social del magisterio. En Revista del instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IV, Nro. 7. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila, Bs. As., 1995.
- _____ Curriculum, escuela e identidad. Cuadernillo de Educación II. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Agosto de 1998.
- SHULMAN, Lee. 2005. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de curriculum y formación del profesorado. Nro. 9, 2.
- TERHART, Ewald. Formas de acción pedagógica y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. En Revista de Educación. Nro. 284. Madrid. Septiembre – Diciembre 1987.
- VALLES, Miguel. 1999. *"Técnicas cualitativas de investigación social"*. Síntesis. Madrid.

Anexo

Guión para las entrevistas.

Lugar de realización: Institutos Superiores de Formación Docente estatales y privados de la ciudad de Bahía Blanca.

- **Docentes del profesorado:**

¿Cómo se aprende la práctica docente?

¿Primero hay que aprender teoría?. ¿Por qué?

¿La práctica integra aprendizajes previos?. ¿Por qué?

¿Qué es la práctica para usted?

¿Qué entiende por reflexión acerca de la práctica?. ¿En qué momento es mejor hacer la reflexión?

¿Se puede formar en el ejercicio de la reflexión?

¿En qué sentido la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo?

En relación a la práctica, ¿qué necesitan las nuevas generaciones?

¿Es buena la alternancia entre instancias prácticas y teóricas en el trayecto de la formación? .

¿Por qué?

¿Es conveniente que los alumnos realicen prácticas en contexto de pobreza? . ¿Por qué?

¿En qué sentido la práctica aporta a la construcción de la identidad docente?

- **Alumnos del profesorado**

¿Cómo se aprende la práctica docente?

¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?. ¿Por qué?

¿La práctica integra aprendizajes previos?. ¿Por qué?

¿Qué entiende por reflexión acerca de la práctica?. ¿En qué momento es mejor hacer la reflexión?

¿Se puede aprender el ejercicio de la reflexión?

¿En qué sentido la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo?

Si tuvieras que resumir la experiencia de la práctica en una palabra, ¿cuál sería? , ¿por qué?

¿Cómo evalúas tu formación para abordar la inserción profesional?

¿Cómo hacés para poner en práctica en el aula lo que pensás teóricamente?

¿Qué aprendiste en las prácticas en contexto de pobreza? . ¿Es una práctica distinta?, ¿por qué?

¿En qué sentido la práctica aporta a la construcción de la identidad docente?

- **Docentes de las escuelas destino**

¿Cómo se aprende la práctica docente?

¿Primero hay que aprender teoría? . ¿Por qué?

¿La práctica integra aprendizajes previos?. ¿Por qué?

¿Qué es la práctica para usted?

¿Qué entiende por reflexión acerca de la práctica?. ¿En qué momento es mejor hacer la reflexión?

¿Se puede formar en el ejercicio de la reflexión?

¿En qué sentido la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo?

En relación a la práctica, ¿qué necesitan las nuevas generaciones?

¿Es buena la alternancia entre instancias prácticas y teóricas en el trayecto de la formación? .

¿Por qué?

¿Es conveniente que los alumnos realicen prácticas en contexto de pobreza? . ¿Por qué?

¿En qué sentido la práctica aporta a la construcción de la identidad docente?

Para citar este documento

Rausch, Hector. (2015) "Práctica docente y formación inicial". Las concepciones de la práctica en docentes y alumnos en el proceso de formación (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina: Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Disponible en: <http://ridaa.demo.unq.edu.ar>