



Dávalos, Adriana

La formación docente inicial en un mundo de incertidumbres : currícula y praxis en un instituto de formación docente de gestión pública y un instituto de formación docente de gestión privado la ciudad de Zárate



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:

Dávalos A. (2022). *La formación docente inicial en un mundo de incertidumbres: currícula y praxis en un instituto de formación docente de gestión pública y un instituto de formación docente de gestión privado la ciudad de Zárate. (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/20.500.11807/3676>

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

La formación docente inicial en un mundo de incertidumbres: currícula y praxis en un Instituto de Formación Docente de gestión pública y un instituto de Formación Docente de Gestión Privado la ciudad de Zárate

TESIS DE MAESTRÍA

Adriana Dávalos

adridavalos@yahoo.com.ar

Resumen

En los últimos tiempos, en el conocimiento de las ciencias la incertidumbre tiene un papel importante. Según Bauman (2005), vivimos tiempos líquidos, donde el futuro está cargado de perplejidad, lo que parece requerir una nueva manera de ejercer el rol docente. En este marco la sociedad le exige a la escuela y sus docentes, transformaciones que permitan preparar a las nuevas generaciones para enfrentar el cambio constante. La práctica docente es una actividad compleja y multidimensional, donde resulta importante generar estrategias y propuestas singulares, como respuesta a situaciones únicas, ambiguas e inciertas, para las cuales, la docencia necesita prepararse desde su formación inicial.

Diversas investigaciones, experiencias y aportes teóricos en las últimas décadas han destacado la importancia de generar prácticas reflexivas que permitan, a la docencia en formación, vivenciar y adquirir herramientas pedagógico didácticas, para producir conocimientos y generar experiencias de aprendizaje con un posicionamiento ético y político. Del mismo modo las reformas en las políticas de formación, en nuestro país, han acompañado y reforzado la toma de conciencia sobre la importancia de la formación de una docencia reflexiva y comprometida con lo individual y colectivo, a fin de reconocer y problematizar lo singular del quehacer cotidiano, alejándose de la formación como internalización de reglas.

En ese marco, el objetivo de la presente investigación ha sido indagar la currícula y lo que Gimeno Sacristán (1991) llama “el curriculum en acción”, relevando en la experiencia de las formadoras y los formadores si, más allá de lo normado, en la praxis se instalan temáticas y estrategias de enseñanza vinculadas con las prácticas reflexivas, como medio para actuar

ante las incertidumbres del mundo cotidiano. Para esta tarea, se analizaron las propuestas curriculares, las percepciones y estrategias de enseñanza de la docencia formadora y la percepción de la docencia en formación.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Zárate; uno de gestión pública y uno de gestión privada.



Tesis de Maestría en Educación

La formación docente inicial en un mundo de incertidumbres: currícula y praxis en un Instituto de Formación Docente de gestión pública y un instituto de Formación Docente de Gestión Privado la ciudad de Zárate

Aspirante

Lic. Adriana Davalos

Directora

Dra. Monica Fernandez Braga

Lugar de Realización

Programa de Investigación: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas

Fecha de Presentación

Junio 2021

ÍNDICE

Introducción.....	3
Capítulo I: Estado de la cuestión.....	8
Capítulo II: El docente profesional de la educación para este siglo.....	13
El acto educativo como acción multidimensional.....	17
Capítulo III: La formación docente inicial y las concepciones curriculares.....	20
1. Concepto de curriculum.....	20
2. Diferentes enfoques en la formación docente.....	24
3. Tendencias curriculares actuales.....	27
Capítulo IV La formación de una docencia reflexiva.....	40
Prácticas de enseñanza en la formación.....	43
Capítulo V Metodología.....	48
Capítulo VI Resultados y discusión.....	52
1. Conocimientos a formar en los docentes hoy.....	54
1.1 Conocimientos y saberes del contenido que se debe enseñar.....	54
1.2 Conocimientos de aspectos didácticos.....	57
1.3 Conocimiento y apertura a la diversidad que hay en las aulas, junto con otras actitudes profesionales.....	60
1.4 Tecnología de la información y la comunicación.....	63
2. ¿Qué lugar ocupa la reflexión y la incertidumbre en el proceso formativo?..	66
3. Prácticas en contexto de cada materia.....	71
4. Enseñanza a través de trabajo interdisciplinario.....	78
5. Enseñanza en el contexto real de las escuelas.....	82
6. Dificultades que restringen o limitan las prácticas reflexivas.....	87
Capítulo VII: Conclusiones	93
Bibliografía.....	99
Anexos.....	105

INTRODUCCIÓN

La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece.

Freire (2013:26)

La práctica docente se constituye, sin dudas, en una actividad compleja que se encuentra influenciada por el contexto histórico, social e institucional. Ante esto, las prácticas de enseñanza, al ser respuestas a situaciones únicas e inciertas, cargadas de subjetividad, adquieren su carácter de singularidad.

Para poder dar respuesta a los grandes cambios socioculturales y a los diversos y complejos contextos en que se desarrolla la labor docente, resulta imperioso reconocer el valor de la otredad y las consecuencias éticas y pedagógicas que esto deriva; como así también, promover el vínculo de los docentes con los nuevos conocimientos producidos en la sociedad, actuando críticamente sobre ellos, generando tanto nuevos interrogantes como compromisos.

Al abordar la formación docente, Achilli (2000) refiere que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, de su profesionalización.

Frente a la situación única que se desarrolla en el quehacer cotidiano de cada aula, la reflexión cobra importancia ya que permite generar experiencias, dar respuestas o realizar interpretaciones de lo acontecido, mediante el análisis y la búsqueda de alternativas. Reconocer la originalidad de cada acto educativo implica emprender un camino caracterizado por las dudas, la incertidumbre y la construcción de nuevos senderos que contienen respuestas siempre provisionarias.

Bárcena refiriéndose a la formación de docentes reflexivos, afirma lo siguiente: “*Que exista incertidumbre significa que, como educadores comprometidos en una actividad práctica, tenemos que aprender a pensar reflexivamente mientras estamos inmersos en las situaciones prácticas que nos vinculan.*” (2016:116). En ese marco, proponemos indagar qué estrategias para abordar la incertidumbre se indican en el currículo para la formación inicial del profesorado de educación de nivel primario, y qué prácticas se ponen en marcha desde la docencia formadora, es decir, en la práctica propia de la docencia formativa hacia el interior de los Institutos Superiores de Formación Docente (de ahora en adelante I.S.F.D).

Nuestra propuesta de estudio cobra relevancia, porque pretende identificar los modos en que la currícula se concretiza en la práctica educativa formativa, analizando la condición de posibilidad de formar al profesorado para enfrentar la incertidumbre. Para esto, lejos de plantearse una docencia reproductora de contenidos y estrategias didácticas cerradas, se pretende construir una comunidad docente productora de nuevas miradas que puedan desnaturalizar prácticas y ser capaces de cuestionarlas, generando procesos de innovación.

Bárcena afirma:

Atajar la incertidumbre en la enseñanza, en el marco de una generalizada preocupación por tecnificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reclama el asentamiento de una sólida «estructura cognitiva de reflexión práctica» en los docentes y educadores como punto de partida para una coherente elaboración de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas. (1993:107)

En suma, preparar a la docencia para enfrentar un mundo en constante cambio, es formar al profesorado para la incertidumbre que afecta a todas las esferas de las sociedades del siglo XXI, pero también para afrontar lo singular e incierto del encuentro con la alteridad, donde las *recetas* o respuestas estandarizadas pierden su valor o legitimidad. Por esto, esta investigación analiza si los institutos de formación docente han logrado transformarse en centros de innovación pedagógica para brindar una formación integral: contenidos temáticos y ejercitación reflexiva desde la práctica, o continúan brindando un cúmulo de contenidos, con rigidez interna y segmentación. En ese marco institucional, e indagando acerca de la incertidumbre, entendida como un contenido práctico-reflexivo, es programada desde el texto curricular de la provincia de Buenos Aires. Nos preguntamos, entonces, ¿qué tipo de espacios o material bibliográfico se programan para habilitar la reflexión sobre la praxis educativa?, ¿qué estrategias metodológicas podrían restringir o limitar el ejercicio de la práctica reflexiva?, ¿qué espacios áulicos se habilitan para dialogar y deliberar sobre la incertidumbre? y ¿cómo se percibe la formación para la incertidumbre, tanto la docencia formadora como la docencia en formación?

Para poder encontrar algunas respuestas a las preguntas de investigación, propusimos el siguiente objetivo general:

- Indagar las estrategias para abordar la incertidumbre, entendida como práctica reflexiva, que se ponen en acción, tanto desde la currícula escrita como desde la práctica áulica, en dos institutos superiores de formación docente de la Ciudad de Zárate.

Siendo tres los objetivos específicos, a saber:

- Identificar, en el texto del diseño curricular para la formación del profesorado de la provincia de Buenos Aires, contenidos relacionados al abordaje de la práctica reflexiva

- Explorar qué tipo de prácticas se ponen en marcha desde la docencia formadora para incorporar estrategias de formación enfocadas al tratamiento de la incertidumbre.
- Indagar las percepciones sobre la práctica reflexiva y la praxis educativa entre estudiantes de los dos profesorados mencionados.

Existen diversas investigaciones que procuran dar respuesta a las nuevas demandas educativas. En todos los casos, se menciona la importancia de modificar las prácticas de enseñanza, para brindar al estudiantado espacios de creación y no solo de repetición. Desde ese lugar, la reflexión sobre las prácticas educativas resulta una potente herramienta para mejorarlas. Sin embargo, más allá de la variada cantidad de trabajos que hablan sobre esta temática desde sus aportes teóricos, este trabajo pretende ir más allá de la teoría fundamentada, tratando de aportar reflexiones sobre la manera en la que esta problemática se presenta en la praxis docente cotidiana.

Para realizar el trabajo de campo, utilizamos la técnica de entrevistas a docentes formadores de dos institutos de formación docente, uno de gestión pública y uno de gestión privada. Por otro lado, aplicamos encuestas a estudiantes de ambas instituciones educativas. De este modo, a partir de este estudio, pretendemos relevar información sobre los saberes, creencias y sentires, respecto de la formación docente, procurando identificar si la reflexión, se traslada a las prácticas formadoras como experiencia de aprendizaje.

Como afirman Anijovich et al:

(...) ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, como tomar conciencia acerca de los sistemas de creencias que van produciendo a partir de ellas. Una de las claves básicas del desarrollo efectivo de cualquier diseño curricular está en un docente activo y comprometido con las acciones de transformación. (Anijovich et al, 2007: 241).

En correspondencia con lo expuesto anteriormente, el trabajo se estructura del siguiente modo: el primer capítulo releva avances sobre la problemática presentada, considerando los aportes teóricos importantes en relación a la misma.

El segundo capítulo, denominado “El docente profesional de la educación para este siglo”, aborda la formación docente desde una sintética descripción de la escuela tradicional y la necesidad actual de una formación distinta, lo que implica no pensar en *recetas*, ni tampoco propiciar actitudes *aplicacionistas* de teorías. Hablar de una formación distinta, implica prepararnos para afrontar la incertidumbre del encuentro con la alteridad. Una formación ligada a la reflexión, a la investigación y a la innovación, entendida esta como capacidad de mejora o cambio, renovando lo establecido. Dentro de este capítulo, se aborda “El acto educativo como acción multidimensional”, reconociendo la multiplicidad de aspectos que intervienen en el acto pedagógico, colmado de la subjetividad de quienes intervienen. Aquí se articula desde lo social

hasta lo individual y personal, lo epistemológico, lo pedagógico y lo afectivo, requiriendo afrontar cada situación propia de la vida en las aulas con un posicionamiento político y ético. Recuperar el valor de la educación como encuentro singular que, aunque se puede planificar, es impredecible en sus derivaciones, habilita la apertura a lo inesperado y por lo tanto a la reflexión.

En el tercer capítulo, realizamos un recorrido sobre diferentes enfoques del *curriculum* y el *curriculum* de formación docente: el *curriculum* de formación inicial docente, concepto de *curriculum*, diferentes enfoques en la formación docente y tendencias curriculares actuales. En ese marco, en este apartado dialogamos sobre distintos modos de concebir el *curriculum* y los modos en los que estos se relacionan con las políticas de los distintos momentos históricos, a fin de reconocerlo no como elemento estanco y unívoco, sino como en un término polisémico y cambiante. Luego presentamos diferentes enfoques en la formación docente en nuestro país, reconociendo la influencia política en su elaboración, terminando con las tendencias curriculares actuales, donde analizamos el contexto histórico de las dos últimas reformas curriculares de formación docente inicial; procurando realizar un somero análisis sobre la presentación y caracterización de los Diseños Curriculares de Formación docente actualmente vigentes. Además sabemos que toda normativa se encuadra desde una política educativa específica que se enmarca en un tiempo histórico particular que incluyen determinadas concepciones de Estado, sociedad y educación. En la actualidad, la política educativa expresa su posicionamiento en el Marco General de la Política Curricular, el cual refiere que:

Las políticas educativas procuran la construcción de una realidad deseada. Para ello, los procesos de producción de ese horizonte deben ser verdaderamente participativos para profundizar la democracia y aportar a la consolidación de lo común y lo colectivo. Esto significa posibilitar a todos los sujetos el ingreso al entramado de oportunidades y el ejercicio pleno de sus derechos. (2007: 13)

Los diseños curriculares constituyen propuestas teóricas que se redefinen y singularizan en las instituciones educativas y en los sujetos que las integran, lo cual nos lleva a analizar cómo estos cambios curriculares se presentan, o se pretende que impacten en las prácticas de cada institución de nivel superior. Por lo cual realizamos una descripción y sucinto análisis de dichos diseños

El cuarto capítulo llamado “La formación de una docencia reflexiva” incluye prácticas de enseñanza en la formación y presenta la importancia de la formación sistemática en la reflexión y para la reflexión. La labor docente no sólo requiere tener el conocimiento de conceptos, teorías o métodos, sino también, la capacidad de concretizar prácticas de enseñanza inclusivas e interculturales, que respeten la alteridad y lleven a la democratización de la enseñanza. Para poder brindar este tipo de prácticas, resulta de vital importancia formar docentes que actúen de modo reflexivo. Se trata de generar experiencias de aprendizaje que posibiliten un aprendizaje liberador, que guíe a cada estudiante a desplegar su propio saber. Bárcena expresa que: “El acento se pone

en la experiencia de aprendizaje: el aprender como experiencia, no como competencia o como dominio (2012: 68)

El capítulo quinto desarrolla la estrategia metodológica, especificando la población bajo estudio, los instrumentos de recolección y el tratamiento y análisis de los datos.

Surge el capítulo sexto al entrar en discusión los resultados obtenidos en el trabajo de campo, por lo cual profundizamos sobre los sentires, pensares y la acción diaria de la docencia formadora, como así también de la docencia en formación sobre:

- Los “Conocimientos para formar docentes hoy”.
- ¿Qué lugar ocupa la reflexión y la incertidumbre?
- Las prácticas en contexto de cada materia.
- La enseñanza a través del trabajo interdisciplinario.
- La enseñanza en el contexto real de las escuelas.
- Las dificultades que restringen o limitan las prácticas reflexivas.

Finalmente se esbozan algunos comentarios finales con la intención de retomar los recorridos realizados y formular nuevos interrogantes que podrían abordarse en estudios posteriores.

Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando un yo pienso, sino un nosotros pensamos. No es el yo pienso lo que constituye el nosotros pensamos, sino por el contrario es el nosotros pensamos lo que me permite pensar (Freire 1990: 66)

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La formación del profesorado, aunque no siempre con esta denominación, ha sido una preocupación que surge en el mundo moderno. Aunque la inquietud por la educación ha estado presente ya desde la Atenas clásica.

Considerando el lugar de la escuela como motor de cambios sociales, y cómo estos cambios generan y forman distintos tipos de maestros y maestras, es que trabajaremos a continuación sin pretensión de exhaustividad, la formación docente en el siglo XXI desde una mirada vinculada a la formación para la incertidumbre, desde la práctica docente reflexiva. Dentro de los antecedentes de investigación que utilizamos, existen varios tipos de fuente, a saber: fuentes documentales (leyes, normas, etc.) y bibliográficas (libros, artículos investigaciones, tesis, etc.).

Analizando el mundo contemporáneo encontramos que las metáforas de fluidez y licuefacción que aborda Bauman (2005), dan cuenta de una forma de concebir los procesos sociales presentes, donde la incertidumbre y la falta de certezas describen este ámbito de la modernidad líquida.

Para Wallerstein (2005) la visión determinista, disciplinar y cientificista en la que se apoyó el conocimiento, entró en crisis desde la segunda mitad del siglo xx. Ya entrados en el tercer milenio, la ciencia, y en particular las ciencias sociales, cambian su perspectiva, adoptando el paradigma de la complejidad para observar sus objetos de estudio, aceptando el desafío de las incertidumbres. Wallerstein lo plantea así:

Vivimos sabiendo que la incertidumbre, al menos la de largo plazo, es la única e inextricable realidad. Eso significa que las actividades de saber reflexivo no solo deben incorporarla a sus quehaceres para ampliar nuestro conocimiento del mundo, sino estar dispuestas además a moverse de un nivel de análisis a otro en busca de explicaciones más plausibles y a tomar decisiones mejor fundamentadas. En última instancia, el conocimiento consiste en hacer elecciones y, por lo tanto, en innovar, imaginar, y pensar distintas posibilidades (2005: 52)

En el siglo XXI, ante la velocidad de los cambios tecnológicos, la escuela podría brindar respuestas nuevas, incluso la sociedad parece estar exigiendo docentes preparados para afrontar estos cambios, lo que implica adoptar una actitud crítica y reflexiva ante sus propias prácticas, eliminando o achicando la brecha que existe entre teoría y práctica, y enriqueciendo ambos conceptos con elecciones fundamentadas desde distintas miradas de análisis.

La mayor parte de las políticas educativas han centrado las reformas en el currículum, constituyéndose en una temática ampliamente abordada por escritores e investigadores del área. Siendo el currículum un término polisémico, poliforme y complejo, podemos afirmar que tiene diversas implicancias en toda la vida de la escuela. Ya no solo como mera definición de objetivos,

contenidos y actividades prescritas para enseñar, sino que tiene implicancias directas en la manera de estructurar el aprendizaje.

Ya en las últimas décadas del siglo XX, se han elaborado gran variedad de estudios e investigaciones que informan, desde distintos ángulos, sobre la situación de la formación del profesorado, tanto en nuestro país como en toda Latinoamérica. Entre las críticas más significativas, podemos señalar las siguientes: que no se capacita para enfrentar adecuadamente la práctica docente y que se tiende a la mera reproducción (Ferry, 1990; Davini, 1995).

Cualquier reflexión que aborde la formación de futuros y futuras docentes se relaciona directamente con la clarificación de la identidad de la actividad de enseñanza que han de desarrollar en su futura práctica profesional. De esta forma, se plantea la compleja e incierta labor de formar profesionales para desarrollar múltiples, simultáneas y complejas funciones en contextos prácticos diversos.

En nuestro país, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en diciembre de 2006, la formación docente inició un profundo proceso de revisión de su sentido político, su institucionalidad y del modo de pensar los procesos formativos. El Instituto Nacional de Formación Docente, creado a partir de esta Ley, tiene entre sus funciones, según menciona el artículo 76, inciso e): “Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua”.

La Resolución CFE N° 24/07 aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, donde se establecen nuevos parámetros curriculares y orientaciones para la práctica.

Este Diseño Curricular se encuentra organizado sobre la base de Campos y Trayectos que se interrelacionan complementándose y vinculándose uno con el otro y articulándose de manera especial con la Práctica; por otra parte, se incluye dentro del Campo de la Práctica el Taller Integrador Interdisciplinario cuyo objeto sería provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos.

Los cambios curriculares no traen aparejados *per se*, cambios en las prácticas; por esto la Política Educativa ofrece las condiciones para que el Instituto Nacional de Formación Docente comience a trabajar en la evaluación de los cambios en la formación.

La Resolución CFE N° 134/11, establece, entre otras, la necesidad de: “Evaluar los diseños curriculares de formación docente inicial y promover las adecuaciones para asegurar mayor profundización en los saberes y estrategias didácticas relacionadas con la alfabetización inicial, la enseñanza de la matemática y de las ciencias” (art. 51).

De este modo a partir del año 2011 comienza un proceso inédito en nuestro país de evaluación curricular de la Formación docente, siendo en el año 2015 en el que vio a la luz el documento: “Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria” donde se analiza la incidencia de los cambios propuestos a partir de la implementación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, desde la mirada de directivos, profesores y estudiantes de los ISFD estatales y privados de todo el país.

Este informe menciona que “Pese a la diversidad de modalidades o formatos pedagógicos de unidades curriculares previstos en los diseños jurisdiccionales, como seminarios, talleres y trabajos de campo, las estrategias de enseñanza que aún predominan son la exposición y la explicación de temas.” (Pag 38) lo cual se evidencia en la voz de los estudiantes consultados.

La necesidad de intensificar y mejorar las modalidades, los tiempos, espacios y las experiencias de aprendizaje que los estudiantes realizan en la práctica profesional, ha sido extensamente documentada por las investigaciones y los especialistas (Vaillant, 2013; Guevara, 2016). Sin embargo tanto en nuestro país como en la región se cuenta con escasos trabajos empíricos sobre las prácticas.

Schön (1998) argumenta que al ser la praxis docente compleja y cargada de incertidumbre, la teoría presentada de forma aislada se torna insuficiente, por lo cual debe entenderse la tarea como una actividad reflexiva y artística en la que, se incluyen algunas aplicaciones técnicas.

Pérez Gómez (2010) propone “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” (2010:50).

Existen ejemplos de iniciativas que promueven el análisis sobre la práctica y la sistematización de estos saberes en la investigación en el aula (Cardelli, Duhalde y Datri, 2002) y otras más recientes como las de documentación de narrativas docentes (Suárez, 2007; Alliaud y Suárez, 2011) Estos autores consideran que tanto en la formación del profesorado como en el lugar de trabajo en la escuela resulta adecuado propiciar la circulación, producción y sistematización de relatos de experiencias pedagógicas, a fin de que los docentes aprendan a escribir y sistematizar sus experiencias, pero también a confrontarlas con las experiencias de los otros y con el saber producido.

Un trabajo de investigación exploratorio y cualitativo, indaga sobre los saberes docentes en la formación inicial desde la perspectiva de los formadores de ISFD de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Vezub, 2016). Si bien este es un trabajo acotado (tal como expresa en sus consideraciones finales el mismo estudio), la exploración realizada abre nuevos interrogantes y sostiene:

Frente a los cambios en las instituciones y en los sujetos educativos, es preciso consolidar un saber pedagógico enraizado en la experiencia, en la práctica de enseñar y en la reflexión de los docentes. Un conocimiento profesional capaz de responder a los nuevos desafíos de la escolarización, que genere el interés de los estudiantes en los programas escolares, que transmita contenidos sociales relevantes, construyendo autoridad pedagógica y atendiendo la creciente diversidad cultural. (Vezub, 2016: 12).

La autoridad pedagógica articula su conocimiento en la formación permanente, puesto que ello le permite fundamentar sus decisiones prácticas desde la teoría y viceversa; pero también necesita de un encuadre normativo, garantizando la igualdad de oportunidades para quienes habitan la institución escolar y finalmente implica una vinculación con la alteridad, que permita la comunicación y el enriquecimiento mutuo. De este modo, se habilitan caminos hacia el saber experiencial, procurando el aprendizaje sostenido en las relaciones interpersonales.

En tanto la docencia puede renunciar al control sobre la otredad y reflexiona sobre sus propias prácticas, la heterogeneidad del aula deja de ser un obstaculizador, para convertirse en motor de nuevos aprendizajes, potenciando los distintos modos de aprender o pensar, democratizando el saber y la autoridad misma.

Ante la complejidad, la incertidumbre y los cambios que atraviesan los escenarios escolares y la sociedad toda, el saber teórico es “resbaladizo”, “poco conducente”, para afrontar situaciones de enseñanza (Alliaud, 2013).

“Todas las fuentes consultadas y la literatura que aportan los expertos sobre la formación docente coinciden en la idea del docente reflexivo, investigador de su práctica, derivada de los clásicos trabajos de Stenhouse, Schön y Elliot. No obstante, todavía no es tan clara la evidencia acerca de cómo lograrlo, cuáles son los dispositivos formativos necesarios, es decir qué saberes y habilidades en este caso deberían poseer los formadores para habilitar estas capacidades en los futuros docentes. Otras veces, las condiciones institucionales, de la organización y trabajo de los profesores obstaculizan la implementación de este tipo de prácticas y dispositivos ya que requieren gran inversión de tiempo y recursos humanos para acompañar a los maestros y profesores en formación.” (Alliaud, Vezub 2015:118)

Marcelo y Vaillant (2009) piensan que en la formación de las y los docentes está la oportunidad de crear “nuevos docentes apasionados por la enseñanza o bien contribuir a afianzar actitudes reproductoras que suelen traerse de origen” (2009: 48).

Como manifestó Sennett (2009) “Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas”. (2009: 21).

Prosiguiendo con la idea de Sennet, Andrea Alliaud recupera el carácter de oficio de la enseñanza, expresando la necesidad de que las prácticas no queden acotadas a un espacio formativo, sino que

por el contrario brindan cohesión a todo el trayecto, mediante formas de formar que no disocian la teoría de la práctica: “...se trata de abordar la formación como experiencia que habilite a experimentar, a probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Hacer un buen trabajo significa, en esta frecuencia, tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre” (2017: 84)

Reconocer que la labor docente involucra el encuentro con el otro, con su singularidad, que nos interpela e incluso nos desconcierta, llevándonos más allá de aquello planificado, implica salir de ese espacio de “seguridad” para estar abierto al otro y a una nueva “experiencia”. Concebir el aprendizaje como una experiencia entraña ir a lo desconocido, a lo imprevisible, a lo incierto; estando abiertos y sensibles a la novedad.

Bárcena y Mèlich

Y si todo aprender es el resultado del acontecer de una experiencia, el aprendizaje humano no es una mera articulación lógica de ya sabido a lo que queda por saber. Se requiere, en todo aprender, un salto. Aprender no es incrementar ni acumular, la experiencia que se “hace”, a diferencia de la experiencia que se “tiene”, no se resuelve en la mera repetición. “Tener experiencia” es repetir, de algún modo, lo que venía siendo. Se trata pues de confirmarnos de algún modo en lo mismo. Pero las experiencias no se tienen, se hacen. Y hacer una experiencia significa decepcionarnos en algún punto: la hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en otro. (2014: 172)

Aprender es una experiencia entre diversas subjetividades, por lo cual resulta importante que el docente establezca relaciones educativas donde brinde espacios para “dejar aprender” y escuchar al otro, recuperando “la educación como acontecimiento ético” (Bárcena y Mèlich 2014)

CAPÍTULO II:

EL DOCENTE (PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN) PARA ESTE SIGLO.

No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.

Henry Giroux (1992:18)

Si observamos la escuela actual podríamos afirmar que ésta aún responde a ciertas normas y estructuras organizativas que han permanecido relativamente estables desde su configuración hasta la actualidad: prácticas y rituales, usos de espacios, segmentación del tiempo, modos organizativos, formas de concebir el saber, etc., han persistido sólidamente a lo largo de la historia. Sin embargo, los continuos cambios que atraviesa la sociedad actual exigen a la escuela y a los docentes enfrentarse con situaciones nuevas, difíciles y complejas.

La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo XIX, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo XX devino aburrimiento y cotidianidad. (Pineau, 1999: 57).

Reconociendo que la enseñanza no se inicia en la institución, sino que atraviesa diferentes ámbitos sociales, resulta ineludible que los cambios o intentos de cambios, ingresen en ella. De este modo, se incorporan a la institución demandas de diferentes actores: docentes, padres, sindicatos, grupos académicos, etc., lo cual nos permite reconocer la complejidad del acto educativo. Al pensar la enseñanza como actividad compleja, reconocemos que reúne elementos heterogéneos, entramados en distintas dimensiones sociales, políticas, institucionales e instrumentales.

Creemos como Gvirtz, Grinberg y Abregú que *“nuestros sistemas educativos, en la actualidad, son sistemas en transición. Se trata de una transición entre un sistema tradicional, centralizado, verticalista y burocrático (...) hacia un sistema que se pretende más complejo, dinámico (...)”* (2011: 113). Ahora bien, entre un sistema tradicional que no da respuestas a las necesidades educativas de la sociedad actual y un sistema cuyas posibilidades están por verse, muchas veces se escogen opciones más cercanas al sistema tradicional que brinda la seguridad de lo conocido que el desafío de lo desconocido, de lo incierto.

Si bien son muchos quienes coinciden en que las propuestas tradicionales ya no alcanzan, no es sencillo determinar el camino a seguir, cuáles son los cambios adecuados y cuál es la manera de llevar esos cambios a la práctica.

Revertir esta situación es tarea compleja, pero ante estos cambios surge la necesidad ineludible de un *nuevo rol* docente, una docencia activa, responsable y comprometida, que reflexione e investigue sobre sus propias prácticas educativas, para transformarlas y optimizarlas, en pos de lograr mejores aprendizajes para el conjunto de estudiantes.

Nada parece más adecuado que formar un profesorado preparado para afrontar la incertidumbre en un mundo cambiante ampliando el campo de formación y de lectura de la realidad sociopolítica.

Como afirma Torres “Sin docentes de calidad no es posible una educación escolar de calidad¹. La verdadera reforma educativa, sobre todo en el ámbito curricular y pedagógico, que es el que finalmente importa, se juega en el terreno docente.” (2001: 2). Teniendo en cuenta que, si bien el aprendizaje es un indicador fundamental de la calidad, ésta no tiene que ver sólo con resultados sino con procesos, objetivos, contenidos, relaciones, convivencia. Importa no sólo cuánto se aprende sino sobre todo qué, cómo y para qué se aprende.

Conscientes de que el docente es una pieza clave entre las distintas piezas que conforman el rompecabezas llamado educación, es que resulta primordial el desarrollo profesional del profesorado, con una formación ligada a la reflexión, a la investigación, a la mejora y a la innovación escolar constante.

Sin lugar a dudas la formación docente es una tarea sumamente compleja, ya que se deben adquirir saberes y habilidades para enfrentar los grandes desafíos que implica la tarea de enseñar. Hablar de formación inicial implica considerar que los aprendizajes necesarios para enseñar no terminan en los años que un docente transcurre por los I.S.F.D, sino que deben continuar a lo largo de toda su carrera.

El período de formación inicial es fundamental en el desarrollo profesional docente, por lo tanto la educación superior se enfrenta a constantes desafíos para dar respuestas a las nuevas demandas. Por ello, necesita revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas: reflexionando sobre las estrategias de enseñanza, los aprendizajes obtenidos en la formación y las maneras con las que se accede a ellos, maximizando las oportunidades y condiciones con que cuentan para ir

¹ Si bien es cierto que existen múltiples perspectivas respecto del término calidad, esta autora entiende que la calidad no está asociada a la eficiencia, a la mercantilización o a la gerencialidad de los sistemas educativos, sino que se constituye en un concepto multidimensional y que no puede ser reducido a sus efectos observables, sino que requiere que niños, niñas y adolescentes puedan ingresar y transitar por el sistema educativo con aprendizajes, respetando la complementariedad y la sinergia potencial de cada encuentro educativo. En síntesis no concibiendo a la calidad educativa desde la eficiencia, sino desde la justicia social y la democratización

desarrollando sus concepciones y habilidades; como así también no perder de vista que educar es un acto político y profundamente ético.

Si bien enseñar nunca fue una tarea sencilla, podemos decir que hoy resulta ser aún más compleja. Exige al profesorado dejar de ser tecnócratas para ser profesionales críticos y reflexivos. Esta exigencia se relaciona con la recuperación o re-creación de las viejas prácticas reflexivas, de las prácticas filosóficas de la antigüedad. Barcena (1993) afirma que:

...el profesional de la educación, en su condición reflexiva, necesita ser iniciado en un aprendizaje anticipatorio y en una preparación para lo impredecible. Pues bien, sólo mediante una mentalidad ética y reflexiva puede el educador atajar en ocasiones lo impredecible, en lo que consiste un acontecimiento futuro —y por tanto desconocido—, pero de probable provocación, tan inintencional como segura.” (1993:106).

Así, enseñar hoy, es un desafío que exige crear, inventar, recrear, afrontar incertidumbres. Vásquez (2000) afirma que la creatividad “*no constituye un término más, sino la estrategia o herramienta fundamental para “sobrevivir” en el mundo educativo y en la vida cotidiana*” (2000: 194). Por consiguiente, se requiere la formación de un profesional creativo con unas características de flexibilidad, fluidez, originalidad y gran elaboración para responder con acierto y de forma innovadora a los retos de la educación para este siglo.

Dadas las cambiantes características de la sociedad y de la docencia del siglo XXI, además de acrecentar la producción de saber, parece adecuado aprovechar los saberes ya producidos, sistematizados y publicados, desde lo pedagógico y desde otras áreas; como así también el surgido como fruto de la reflexión de otros profesores y profesoras sobre situaciones reales. Así lo dice Bárcena:

La formación del profesor tiene que ir orientada, de acuerdo con estas ideas, a que éste pueda ir personalizando, en un esquema de pensamiento propio, un saber autorreflexivo, científicamente fundado y crítico, pues ni se resuelve la enseñanza con sólo mirarla, ni se convierte en práctica racional innovadora si no se supera el nivel del pensamiento vulgar, las creencias personales o el conocimiento tácito. (1993: 108)

Surge de lo anterior, que nos urge formar profesionales de la educación con capacitación adecuada para desarrollar múltiples funciones en contextos diversos, imprevisibles y cambiantes. En esos contextos cambiantes, se sugiere trabajar en un clima de colaboración con otros docentes; constituirse en mediador entre los conocimientos científicos, las estrategias de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. Para esto, se considera necesario contar con autonomía y autocrítica, con capacidad para reflexionar sobre sus prácticas y que estas reflexiones sirvan de guía para tomar decisiones. En ese sentido, además de los contenidos curriculares de la

formación, resulta útil la capacidad para acudir a otras disciplinas científicas que le permitan realizar una lectura global de la sociedad en la que la escuela está inmersa.

Formar docentes para enfrentar la incertidumbre implica ejercitarse en una práctica educativa colaborativa e interdisciplinaria. El trabajo colaborativo promueve aprendizajes grupales y solidarios. Acudir permanentemente al sustento de la producción teórica, tanto la proveniente del campo pedagógico como la de otros campos disciplinares (tales como: la filosofía, la psicología, la antropología, etc.,) se presenta como útil para desnaturalizar prácticas y cuestionar esas rutinas arraigadas en el imaginario docente, pero carentes de reflexión y sentido pedagógico en los actuales procesos educativos.

Es necesario que los conocimientos teóricos se vuelvan prácticos y los prácticos sean teorizados con el fin de generar docentes críticos y reflexivos. Sin perder de vista que, al pensar la práctica, se valora no solo los planteamientos relacionados a la didáctica sino también toda la carga de compromiso político y ético en la profesión de educar.

Por eso decimos que se necesitan docentes que puedan reflexionar sobre sus prácticas, que puedan sistematizar sus saberes, relatos y reflexiones, realizando un trabajo colaborativo con sus pares. Este parece ser el desafío de esta época.

Nos preguntamos con Diker y Terigi:

[...] ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico; generar las adecuaciones del caso, inclusive producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? (1997: 102).

En este sentido reafirmamos que es necesario formar docentes que puedan reconocer la provisionalidad del conocimiento, por lo tanto, que puedan poner en tensión las teorías con las prácticas, cuestionándolas y reconceptualizándolas en relación a los contextos y situaciones reales y efectivas, donde se desempeñan; reconociendo que al abordar la complejidad que implican las prácticas en diversos contextos, no podemos evitar la falta de certezas absolutas, como afirma Beech en el prólogo del libro de Roget y Anijovich (2017)

(...) la reflexión sobre la práctica requiere una actitud de apertura, de evitar las respuestas simples, cerradas y definitivas, entendiendo que la mejora profesional no es un atributo individual al que uno accede luego de pasar por una serie de etapas y de incorporar ciertos saberes. La mejora es un proceso interactivo, inestable y nunca terminado, que valga la redundancia, requiere de la reflexión permanente. (2017:10)

En definitiva la incertidumbre de las prácticas en contexto se puede atenuar pero nunca eliminar ya que de ese modo estaríamos eliminando la esencia misma de la relación pedagógica que como

afirma Marta Souto “(...) es un proceso en marcha, un devenir, una praxis, es, en este sentido, un acto. No totalizado ni cristalizado, sino acto en curso” (2007:42)

El acto educativo como acción multidimensional e incierta

Podríamos decir que la educación existe porque nacen personas y que la tarea de asistir a quienes recién llegan al mundo, es decir, esa experiencia de la natalidad, precisa marcos de acción que siempre son interpersonales. Arendt dice que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos”(1996:186), pero en esa interacción siempre hay transformaciones entre quienes llegan y quienes reciben, es decir, quienes tienen que ocuparse de la educación. De este modo, desde el momento del nacimiento, el ser humano actúa, Arendt dice que : “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (1993:202)

Y es en esta condición donde se enmarca la enseñanza y el aprendizaje, ya que cada acción y reacción es única, incierta, indefinible e implica una novedad en el relato de la construcción individual y colectiva. De este modo la búsqueda de una certeza absoluta es una batalla perdida.

La práctica docente se realiza en condiciones contingentes y complejas, ya que se desarrolla en contextos multidimensionales, en escenarios complejos, donde se articulan diversas variables: desde lo social y el contexto, hasta lo individual y personal; donde lo social, lo epistemológico, lo pedagógico y lo afectivo entran en juego y conflicto, requiriendo de herramientas metodológicas pero sobre todo de posicionamiento éticos y políticos para afrontar cada situación propia de la vida en las aulas.

Recuperar lo inédito de cada encuentro pedagógico implica recuperar el valor de la educación como evento y aventura, como un encuentro que, aunque se puede planificar, es impredecible en sus derivaciones, por lo cual debemos estar abiertos a los cambios y situaciones inesperadas.

Al decir de Fernando Barcena:

“Simplemente diré que, entendida de este modo, la educación *es un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo*; un encuentro entre tiempos diferentes: tiempo adulto y tiempo joven, tiempo viejo y tiempo nuevo. Lo que pasa en el seno de esta relación es imprevisible en sus efectos, y por eso algo sorprendente e implanificable. Alguien aprende algo pero no se sabe muy bien cuándo ni de qué modo.” (2016:135)

De este modo, existe educación y cultura porque hay encuentro entre tiempos, entre jóvenes y adultos. Comprender que enseñar tiene que ver con un encuentro con la otredad, que no hay que llenar de palabras sino de escucha, se constituye en una experiencia nueva cada día, que siempre

llena de dudas y temores, pero que también anima a dar más, a aprender más y a dejarnos sorprender. En ese aprender *entre dos* es donde se produce la verdadera magia.

Mirar a la otra persona, mirar sus reacciones e interacciones, implica contemplarla y conmoverse con su presencia. Poder escuchar requiere dejar de lado, al menos temporalmente, la atención plena a lo planificado y a los resultados esperables para poder estar atento a lo que sucede en ese encuentro, a lo que el otro dice, pregunta, se pregunta.

Comprometernos a planificar todas las opciones metodológicas a nuestro alcance pero estar preparados para lo inesperado del encuentro, de escuchar la voz de la alteridad, de sus necesidades y preguntas diferentes a las nuestras o a las que jamás se nos hubiesen ocurrido, coincidiendo con Bárcena y Mèlich afirmamos que:

Entender la educación desde esta perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como radical novedad. Queremos referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnocientífica -dónde lo único que cuenta son los resultados que se “espera” que alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo-, y también porque pensamos que es importante tomarse en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable al margen del aquí y de la hora. (2014: 21)

Desde un modelo pedagógico tecnocrático, se piensa la actividad educativa como una *fabricación* o *producción* olvidando la dimensión creativa, original y humana del encuentro; olvidando que ningún modelo podrá definir qué hacer ante cada situación, ante cada momento, ante cada encuentro. Las diversas teorías o métodos podrán mostrarnos caminos posibles pero son las educadoras y los educadores quienes deciden a partir de su propia experiencia, saber hacer y reflexión cuál es la mejor intervención en cada situación para favorecer los aprendizajes.

Poder mirar pedagógicamente la experiencia implica mirar las propuestas curriculares y metodológicas como una oportunidad para rever cada intervención docente a la luz del aprendizaje personal y relacional de cada persona.

Sin lugar a dudas, la acción educativa es una relación de alteridad, lo cual nos demanda una responsabilidad que va más allá de todo contrato. ¿Será que desde la formación docente nos capacitamos para la escucha, es decir, eso que nos pone frente a las alteridades que nos interpelan?

Bárcena y Mèlich refieren que:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que, en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar a aprender. El profesor lo que enseña es el aprender (2014: 187)

Entendido de este modo, enseñar no significa *dar* una acumulación de respuestas correctas o de contenidos para repetir, sino brindar un espacio para el aprendizaje, para la interrogación, para la indagación, para la experimentación, para el intercambio y el encuentro personal y con la alteridad. En esta “sociedad del conocimiento” no podemos solo brindar información, sino que necesitamos generar espacios de aprendizaje donde se construya el conocimiento.

De este modo, retomamos el valor ético y político de la tarea docente, ya que es en el encuentro con la otredad, con ese rostro distinto a mí, que me interpela, y si me permite mirarla puedo acogerla aunque sienta al mismo tiempo una amenaza. Es donde se produce esta relación ética; resistiendo a la postura de ser meros consumidores de información o convertir a nuestros estudiantes en objetos receptores de información para ser sujetos de conocimiento. Sin esta relación ética no se educa, solo se instruye.

La dimensión ética, desde el punto de vista más originario, implica desde lo individual el reconocimiento de la alteridad y el compromiso con su educación, pero también desde lo social, la responsabilidad de contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La dimensión ético-política de la educación tiene que ver con esta responsabilidad por cuidar la alteridad, no violentarla, que justamente siempre se mueve entre “huellas sociohistóricas” y “horizontes emancipadores”. Justamente lo que libera a los contextos educativos, por complejos y difíciles que sean, de ser determinismos fatalistas y los hace “huellas” interpretables, pero nunca del todo apropiables, y lo que libera a los proyectos educativos, por bien formulados y completos que parezcan, de ser meras estrategias para vigilar y castigar, y los convierten en horizontes emancipadores, es, justamente, la responsabilidad, el sabernos vulnerables a la interpelación ética del otro, en definitiva el decirle no a la violencia que pretende reducir al otro a la mismidad. (Cullen 2011:7)

CAPÍTULO III:

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y LAS CONCEPCIONES CURRICULARES

El docente que cayó en la trampa de la currícula mecanicista que requiere que se ofrezca cada vez más contenido sin instrucción básica necesita revertirse a su propia convicción, que determinará una postura ética frente a la currícula y la insertará dentro del correspondiente contexto. También debemos señalar que esta inserción no es un acto individual. Debe darse en una discusión con otros docentes que compartan la misma visión de la radicalización democrática y la sociedad humana.

Freire, P (2016:64)

1. Concepto de Curriculum

El término *curriculum*² es uno de los más frecuentemente utilizados en los ámbitos educativos en las últimas décadas. De igual modo, ha sido una de las temáticas más abordadas por escritores e investigadores del área. Se trata, como en la mayoría de las palabras griegas y latinas que usamos actualmente, de un término polisémico, por lo que alude a una diversidad de significados.

A comienzos del siglo XX mientras la tradición europea ponía énfasis en la *formación de la ciudadanía*, en Estados Unidos se pensaba en el mundo del trabajo. Desde ese lugar, la educación tenía una misión primordial: estaba pensada para un sujeto con características adecuadas para la sociedad industrial. Terigi considera que en la producción estadounidense el curriculum es: “(...) una herramienta tecnológica para adecuar el conjunto de la educación a los requerimientos de la conformación de la sociedad industrial y, en un sentido más general, un pensamiento sistemático ya no sólo sobre qué prescribe , sino sobre cómo prescribe” (Terigi 1999:16).

La obra de Tyler *Los Principios Básicos del Curriculum* (1949) se constituye según distintos autores en el origen del campo del curriculum. Las teorías tradicionales del currículo racional están representadas por Bobbit y Tyler, quienes consideran el currículo como un plan-modelo de lo que se desea que suceda en las escuelas y la práctica pedagógica es concebida como una aplicación, un desarrollo del modelo. De este modo se produce una división del trabajo docente

² La ortografía del término “curriculum” plantea algunos inconvenientes, por lo cual, en este trabajo de investigación optaremos por la expresión “curriculum” sin acento y la escribiremos en cursiva por ser una expresión en latín, usando “curriculum “ para el singular y “curricula” para el plural. La expresión castellanizada es “currículo” para el singular y “currículos” para el plural. Más allá de esto, en las referencias bibliográficas respetamos la ortografía elegida por el autor.

entre los especialistas y expertos que conciben o desarrollan el currículum y los que están frente a los alumnos que se convierten en meros aplicadores.

Sin embargo existen otras posturas relacionadas con este concepto: Schwab, en 1969, manifestó que el campo del currículum había fracasado ya que observaba que este se había corrido a un planteamiento meramente teórico, alejándose de su naturaleza práctica.

En el marco de esta perspectiva práctica, el eje de la tarea se desplaza, desde las técnicas hacia la deliberación para interpretar la información, por lo cual, la profesionalización docente no deriva de la aplicación de principios teóricos, ni del uso de técnicas, sino de la búsqueda de los principios para guiar la acción. Las deliberaciones “informativas”, tratan como partes inseparables los fines y los medios, y se toman en base al consenso, el cual se clarifica en la discusión, ya que no se parte de buscar la respuesta correcta, sino de encontrar el mejor tipo de respuesta a la situación dada.

Stenhouse aporta su definición afirmando que “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” (Stenhouse, 1987: 29)

El trabajo de Schwab y de Stenhouse plantea, de este modo, que el *currículum* es un asunto práctico dentro de la educación, por sobre el *currículum* racional y sobre los procesos de desarrollo curricular.

A partir de los años sesenta del siglo pasado, el campo del *currículum* se va complejizando al considerarlo como una práctica social. En este contexto, a partir de los aportes de la nueva sociología de la educación, se acuñaron los conceptos de *currículum* oculto y *currículum* nulo, desplazando el sentido desde lo prescripto a lo efectivamente enseñado.

Desde las posturas críticas, posteriores a la posguerra, se considera que el *currículum* es producto de polémicas epistemológicas-teóricas y de posturas políticas. Se lo concibe como una construcción histórica, social, política y pedagógica, vinculada con determinados intereses, intenciones y valores, más allá de una adhesión explícita a los mismos. “Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales” (De Alba, 1995: 70), por lo cual, tiene una intencionalidad y produce determinadas repercusiones en la práctica. La misma autora, al plantear la noción de curriculum refiere que:

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y

procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. (1995: 59-60)

Prosiguiendo con las conceptualizaciones de De Alba, abordaremos una noción amplia de determinación curricular, reconociendo la importancia de referirnos a los sujetos del *currículum* y sus contextos sociohistóricos específicos, para poder abordar dicha determinación. Con los elementos anteriores partimos de la problemática que existe en la relación entre sujetos de la determinación curricular y las transformaciones del currículum, la cual se produce “(...) a través de distintas luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (De Alba 1995: 91).

El *curriculum* se convierte en la herramienta con la que cuentan los gobiernos para establecer un ordenamiento de la experiencia educativa que, más allá de cuán eficaz sea para ordenar las prácticas, es extraordinariamente importante como declaración pública acerca de lo que se espera de esas prácticas. Qué se enseña y qué no se enseña, cobra especial importancia en este contexto.

Terigi afirma que:

Desde la década de 1990, la centralidad del curriculum en las políticas de reforma de la educación ha sido notable. Con fuertes críticas al desempeño del sistema educativo y de sus docentes, el curriculum fue colocado como novedad y como solución: se trataba de elaborar currícula donde no había, de modernizar los que existían y de incorporar a todos —viejos y nuevos currícula— saberes “actualizados”, “socialmente significativos”.(Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación.C Curriculum)

La mayor parte de las políticas educativas han centrado las reformas en nuevos currícula. Esto ha sido tomado como objeto central, no solo realizando detalladas prescripciones acerca de qué contenidos deben ser enseñados, sino también sobre otros aspectos como enfoques, orientaciones, metodologías para enseñarlos y formas para evaluar los resultados. Ampliando a continuación ambos conceptos y sus distintas concepciones.

La definición de los proyectos curriculares y el proceso que implica arribar a ellos son fruto de elecciones realizadas entre distintas opciones teóricas y políticas, donde se privilegian programas de acción y se toman decisiones, a partir de una forma de concebir lo deseable. De este modo se parte de una manera de analizar cómo es el funcionamiento de las cosas y de cómo cambiarlas, de cuáles son los problemas y las formas de resolverlos.

Sin lugar a dudas la educación en general, con su correspondiente materialización curricular, se produce en un entramado social determinado y se articula con proyectos político-sociales más amplios. De este modo los fines, los contenidos y los procesos de la educación, se vinculan con

la estructura económica, social y cultural; el currículo se corresponde así, con una visión acerca de qué sociedad tenemos y a cuál queremos arribar.

Sin embargo, se ha comprobado que la elaboración curricular minuciosamente formuladas en el marco de políticas de reforma curricular, no producen el efecto esperado en las escuelas; ya que en el *curriculum* real se integran las diversas tradiciones pedagógicas, las biografías de formación docente, la selección de las propuestas curriculares y entre los libros de texto, de su mayor o menor apego a formulaciones didácticas con hegemonías transitorias, etc. Terigi (2016) plantea que: “no debemos exigir que las reformas en los documentos llamados currícula tengan efectos que no pueden alcanzar: ningún *curriculum*, en tanto texto, puede por sí mismo garantizar que lo que prescribe ocurra efectivamente en las escuelas.”

Gimeno Sacristan, por su parte, manifiesta que llevar a la acción los propósitos e ideales que se declaran, es un desafío que todo diseño curricular procura enfrentar:

El valor de cualquier *curriculum*, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El *curriculum* en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El *curriculum*, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea. (1991:240)

Al hablar específicamente del *curriculum* de formación docente, encontramos que este adquiere características particulares. Bonini, al hacer referencia específicamente a la formación docente, pone de manifiesto la conceptualización que realiza Achilli (2008) del mismo como “un proceso en que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de los sujetos docentes/ enseñantes”. (Bonini, 2010: 3).

Como toda propuesta formativa, la formación docente tiene implicancias personales y sociales. Sin embargo, en este caso en particular, esta implicancia tiene relevancia doble ya que se está formando a personas que luego formarán a otras.

2. Diferentes enfoques en la formación docente

Presentamos a continuación un somero recorrido de la historia de la formación docente, a fin de distinguir y caracterizar, los modos en que determinadas concepciones políticas pedagógicas, se trasladan e influyen en diferentes modelos de formación docente.

En este sentido, María Cristina Davini (1995) presenta un recorrido histórico de la formación docente en Argentina, mencionando tres tradiciones que se han mantenido a lo largo del tiempo: la normalizadora, la académica y la eficientista. La autora, al hablar de tradiciones dentro de la formación docente, las concibe como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas en la práctica y a la conciencia de los sujetos” (1995:20).

Dentro de la tradición normalizadora, los propósitos pedagógicos estuvieron orientados desde un principio hacia la instrucción moralizadora y a la homogeneización ideológica, antes que al fomento y desarrollo intelectual de estudiantes. El docente era esencialmente un difusor de la cultura, que la clase dominante consideraba socialmente relevante. De este modo, la formación docente estuvo vinculada a la educación en virtudes morales y no a los saberes científicos y pedagógicos. Mientras el programa escolar de la modernidad duró, la formación docente supo apostar más a las virtudes morales y a las cualidades personales del magisterio, que al entrenamiento de sus saberes científicos y pedagógicos. Así apoyándose en la docencia como apostolado, la formación hundió sus raíces en la vocación y el sacrificio que implicaba el rol. En este modelo, como es lógico, se concibe el conocimiento como acabado y cerrado. Por esto, la futura docencia, tenía que asimilar en su formación, una serie de procedimientos, que conformaban un método universal para enseñar los conocimientos que se ponían en juego en el aula. Dicho método, en concordancia con su estilo reproductivo, se apoyaba en la memorización mecánica y repetitiva. Al grupo de estudiantes se lo concebía como un ente pasivo, imbuido en un quietismo. También era pensado como un recipiente vacío a ser llenado con los conocimientos puestos en juego. Por supuesto que ni los intereses ni las ideas de cada estudiante eran tenidas en cuenta.

Davini (1995: 23), citando a Alliaud, dice:

Definido el papel del maestro como encargado de difundir un nuevo mensaje tendiente a realizar la asimilación simbólica de las nuevas clases populares y la integración moral contra las diferencias regionales o familiares, la tarea de enseñar consistía en [...] la simple difusión de saberes generales. Por lo tanto, el maestro, al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia [...] en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje (Alliaud, 1993: 136)

La tradición academicista, que fue avanzando a comienzos del siglo XX con fuerte arraigo positivista, adjudicó gran peso a las disciplinas y la investigación científica, centrándose en los contenidos como aspecto prioritario del currículo en detrimento de lo pedagógico. De este modo, la cuestión pedagógica queda relegada a lo instrumental y meramente ritual hacia el interior del aula.

Desde este enfoque, afirman Gvirtz y Palamidessi (2000: 56):

(...) piensa únicamente los contenidos bajo la forma de un cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios (científicos, filosóficos, morales, artísticos). El currículo se centra en el resumen del saber culto, en una lista de contenidos a enseñar (la batalla de Cepeda, los parónimos, la estructura del ADN) y su formalización en materias de estudio (Lengua, Matemática, Historia, Geografía).

Siguiendo esta tradición, la función de la escuela es transmitir los conocimientos procedentes de las disciplinas académicas tradicionales, por lo cual, la formación docente se basa en una sólida preparación en las disciplinas que se enseñan, en detrimento de la formación pedagógica.

El fuerte sesgo positivista, con la consecuente creencia en la neutralidad de la ciencia, junto con una pedagogía que se sometió a dicha racionalidad instrumentalista, provoca la escisión de la esfera educativa de lo social, expropiando el aspecto político de todo hecho educativo.

La tradición eficientista, en concordancia con la ideología desarrollista del momento, produjo una división técnica taxativa del trabajo escolar, planteando la división de roles diferenciados por jerarquías técnicas, persiguiendo la meta de economizar tiempos y esfuerzos para dotar a las prácticas educativas de la máxima eficacia. La docencia trabaja y es formada, para ejecutar técnicamente la enseñanza, sin ninguna incidencia en las decisiones del aula.

En palabras de Davini:

Con ello, se introdujo la "división técnica del trabajo escolar", separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educativos y muchas otras categorías, y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del currículo como proyecto educativo elaborado por "otros", esto es, constituyéndose en un objeto de control social (1995: 37)

En el plano específicamente didáctico, surge ese modelo tecnológico, sustentado en la teoría conductista. Siendo los sectores expertos, los encargados de elaborar los contenidos curriculares, para luego ponerlos a disposición de una docencia ejecutora, que tendrá que traducir esos saberes para favorecer el aprendizaje, mediante la elaboración de dispositivos rigurosamente planificados. Dentro de este marco de *eficientismo*, se propicia la formación docente, ya no como formación secundaria, propia de las escuelas normales, sino como carrera terciaria que se impartirá desde los ISFD.

Una de las huellas más firmes de esta visión y de la cual, aún hoy se vislumbran sus señales, es la visión instrumental de la enseñanza. Abonada por el mito de la previsibilidad, la racionalización, la capacitación pensada como *aggiornamento* técnico, la lógica disciplinar, la división del trabajo entre lo administrativo y lo pedagógico, etc.

Más allá de estas *tradiciones*, la autora identifica dos tendencias que, si bien no han llegado a consolidarse como tradiciones, han buscado caminos alternativos en la formación docente, estos son: la pedagogía crítica y la pedagogía hermenéutica participativa.

En la pedagogía crítica-social se conciben a los contenidos como instrumentos para la transformación social, por lo cual la docencia es considerada como mediadora entre estos y los alumnos, teniendo en cuenta y analizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza.

La tendencia de la pedagogía hermenéutica – participativa “busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación” (Davini 1995:46) Esto tendría por finalidad que el docente al analizar críticamente sus prácticas y modificarlas, pueda educar a sus alumnos para que sean sujetos autónomos, libres y reflexivos.

En la historia reciente de la Argentina, los períodos de dictadura militar, dejaron su huella en la educación y la escuela pública. Dicho gobierno, supo instaurar una ideología fascista, que procuraba erradicar de él los elementos *subversivos*, desde el *disciplinamiento conductual escolar*. La formación docente, siempre ha sido una herramienta clave para la intervención gubernamental sobre el sistema educativo que, en líneas generales, actúa como agente multiplicador de sus concepciones ideológicas-filosóficas³.

La reformulación del currículum docente efectuada en 1980, casi al final del último gobierno militar, plantea la *profesionalización* de docentes, con la intención de *escapar* del riesgo ideológico, lo que parece haber facilitado la producción teórica ajena a sus determinantes socio – históricos, al desconectar la teoría educativa de la práctica. Se buscaba la neutralidad del docente, por lo cual los saberes debían ser presentados como verdades sin reflexión.

Las intervenciones realizadas en *curricula* buscaban la internalización de patrones de conducta que aseguren la continuidad de los valores *tradicionalistas* y que evitaran el pensamiento divergente, abocándose a un mero control ideológico.

³ Si bien el sistema formativo ha sido una herramienta multiplicadora de concepciones ideológicas filosóficas, también es cierto que, aún en épocas dictatoriales, existieron esferas educativas subterráneas para resistir esas ideologías

Posteriormente, “Educar en y para la democracia” fue un principio que atravesó el proyecto educativo de la vuelta a la democracia, entendiéndose la educación como un proyecto de democratización de la sociedad y la democracia concebida como un proyecto pedagógico.

En la década de los 90’ se consolidan los postulados neoliberales de Estado mínimo y economía de mercado de los cuales la educación, la escuela pública y la formación docente no resultaron ajenas.

3. Tendencias curriculares actuales

En la actualidad, dados los desafíos que enfrenta la enseñanza, la formación docente, se asume como una necesidad para abordar la mejora educativa. Ahora bien, en las últimas décadas, en nuestro país, las distintas reformas impulsadas desde la política educativa han contemplado la formación docente de distinto modo y vinculadas a distintas posturas pedagógicas.

En pos de mejorar la calidad educativa, se modificaron planes de formación, sin embargo las diferencias en cuanto a políticas educativas se relacionan directamente con diversas maneras de entender *la calidad*. Alliaud expresa:

No es lo mismo fomentar la calidad educativa bajo la perspectiva (exclusiva) de la eficiencia que hacerlo desde la promoción de la democratización y la justicia social. Nos es igual propiciar políticas de formación que desconozcan las prácticas y saberes de los docentes que hacerlo reconociéndolos. Es precisamente bajo el convencimiento de que la calidad educativa continúa siendo una preocupación legítima para la promoción de la igualdad social, que sostenemos la necesidad de asegurarla mediante mecanismos que resulten eficaces pero no exclusivos ni excluyentes. (2018:280)

En nuestro país, en la década del noventa del siglo pasado, las políticas nacionales de formación docente, enmarcadas en la Ley Federal de Educación (1993) concebían la calidad educativa como sinónimo de eficiencia, por lo cual, la profesionalización de los equipos docentes se articulaba con dicha concepción. En este período se definieron los contenidos básicos para la formación docente inicial y se transfirieron las instituciones de formación docente, del ámbito nacional al provincial, provocando una fuerte fragmentación del sistema formador, debido a las diferencias mayúsculas entre los distintos estados provinciales. Pedagógicamente, el conocimiento de *los expertos* cobra relevancia en detrimento del saber producido en la práctica por los docentes.

Las transformaciones políticas, sociales y culturales de los años 2000, junto a la gran crisis producida en nuestro país, que contribuyeron a aumentar la desigualdad, la pobreza y la exclusión, produjeron nuevas dificultades y desafíos educativos. De este modo, tras la situación existente en el país y a partir de acuerdos federales, las políticas de formación docente comienzan

a producir grandes cambios en pos de dar respuesta a las demandas de la sociedad en vista a los cambios acaecidos

En el año 2004, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó el documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente” con la aspiración de generar las condiciones institucionales y políticas necesarias para abordar la complejidad del presente y promover su progresiva transformación, asumiendo la construcción estratégica y nacional de una profunda renovación de la formación docente inicial y continua. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución CFCyE 251/05 2005: 13)

Es esta misma Resolución CFCyE 251/05 quien encomienda al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en su artículo N° 1: “ la creación de un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria será la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua”.

En el año 2006 se aprueba la Ley Nacional de Educación 26.206, con la cual se inicia un nuevo proceso de reforma educativa. Desde este momento, la formación docente cobra un nuevo sentido e importancia, considerándose que resulta “*un factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación*” (Ley 26206 Art 73 a).

En este nuevo marco político de reforma educativa, el concepto de calidad de la educación, deja de entenderse desde la mera eficacia mercantilista de la propuesta anterior, para dar paso a un marco ético y democratizador. A partir de este momento, se pretende formar a la docencia futura desde el reconocimiento de la actividad, al decir de Freire, como un acto político. Al enseñar, lo busquemos o no, afectamos la vida de quienes participan en esa actividad sociocultural. Tanto desde lo singular como desde lo relacional, enseñamos conocimientos con la intención de desnaturalizar las desigualdades, es decir, para hacerlas visibles y transformar la realidad. Se trata de pensar la formación docente como acción, donde cada intervención no es indiferente a la realidad, sino que es consciente del efecto y la huella que produce.

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

En esta Ley se definen principios, derechos y garantías, concibiendo a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, que brinda oportunidades para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas. Con la sanción de esta Ley también se concretiza la recomendación realizada en la resolución N° 251/05 del Consejo Federal

de Cultura y Educación, ya que en el artículo N° 76 establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de La Nación. Con la creación de este Instituto, comenzó en nuestro país, un proceso de cambio en las políticas de formación docente inicial, que abarcó diversos aspectos: investigación, fortalecimiento institucional, formación de directores de institutos y de la docencia formadora, extensión de los planes de estudio, políticas estudiantiles, etc.; elaborándose nuevos *curriculas* para las carreras docentes basados en lineamientos comunes nacionales.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación (CFE), son quienes definen “las políticas y los planes de formación docente inicial” y “las acciones que garanticen la formación continua” (Art. 74 de la Ley de mención). A partir de allí también se aprueban lineamientos curriculares nacionales para la formación y “capacitación” de los docentes quedando aprobados por resolución CFE N° 24/07 los llamados “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente inicial”.

En estos lineamientos se expresa:

La formación docente inicial prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero para ello, requiere y reclama asumir el compromiso por garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares que se organicen para la formación inicial, deberán considerar estos valores básicos en los procesos y resultados de la formación. Asimismo, deberán considerarlos para la propia formación de los estudiantes en las distintas carreras de profesorado. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007: 5)

La política pública para la educación, en la provincia de Buenos Aires, se plasma en la Ley de Educación Provincial N° 13.688; la cual plasma algunos lineamientos surgidos de manera consensuada en una consulta realizada a diferentes actores sociales, entre los años 2006- 2007. Esta Ley extiende la obligatoriedad de la sala de 4 (cuatro) años de Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel Secundario, resguarda los derechos laborales y de capacitación de los trabajadores docentes, promueve la participación democrática de todos los actores de la comunidad educativa, garantiza la libertad de enseñar y aprender y declara su responsabilidad indelegable de proveer y garantizar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos los habitantes. También explicita las nuevas concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético políticas que le dan sustento a los documentos curriculares de los diferentes niveles y modalidades. Esta ley establece que:

La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”.(Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículo 3°).

De este modo, la Ley no sólo establece que la educación es prioridad y política de Estado, sino que también refiere un modelo de sociedad a la cual tiende, por lo cual se debe garantizar que la educación sea inclusiva, igualitaria y democrática.

La Ley de Educación Provincial, también señala que resulta ineludible prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes; por lo que la Dirección General de Cultura y Educación (con rango de ministerio) elabora diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular.

Mediante la Resolución N°3655/07 se aprueba el Marco General de Política Curricular donde se presentan las bases pedagógicas que orientan las decisiones de los distintos niveles y modalidades, respondiendo a los principios fundamentales de la política educativa.

La política curricular de la provincia de Buenos Aires sostiene, en este marco, la concepción de curriculum de Alicia de Alba (1995) entendiéndose como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa”. Podría decirse que esta definición, contempla tanto los documentos curriculares, incluyendo los diseños curriculares, propuestas o materiales de desarrollo curricular, como así también las recomendaciones para las prácticas concretas que se desarrollan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cobrando nuevo sentido los registros de clase y todo tipo de experiencia práctica, valorizándose lo que efectivamente se enseña y se aprende en el aula. El Marco General de la Política Curricular caracterizando el currículum agrega que:

En tanto propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada el curriculum constituye una **selección arbitraria y transitoria** del patrimonio cultural. La noción de arbitrariedad hace referencia al carácter situado de la selección de algunos contenidos culturales considerados valiosos, necesarios y significativos para ser enseñados a todas las personas. Dicha selección se realiza para y desde una realidad socio-histórica y cultural compleja y diversa, en el marco de una política pública que procura la construcción de futuros deseados y con un determinado desarrollo científico y tecnológico.(2007:15)

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Primario fue elaborado en base a un proceso participativo, desarrollado durante el período 2006 - 2007. Este proceso participativo procura la construcción de una realidad deseada: la profundización de la democratización, consolidando lo colectivo. Se reconoce, así, que el diseño y desarrollo del *curriculum* resulta una práctica pedagógica y social, en la que se acuerdan posiciones acerca de los sujetos, las culturas

y la sociedad; por tanto, es esencialmente un acto político, que brinda la posibilidad a todos los sujetos del ejercicio pleno de sus derechos, posibilitando el ingreso a nuevas oportunidades; sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas.

Asimismo, se vinculan fundamentos conceptuales y experienciales, relacionando distintos conceptos, orientados todos ellos, a la transformación personal, institucional y social. De este modo, se fundamentan dos campos pedagógicos, ambos teórico – prácticos, entre los que se encuentran: el que corresponde al propio *currículum* y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes. Ambos están dinámicamente articulados, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural. Se reconoce, así, a la docencia, como una pieza clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la educación.

La política curricular de la provincia de Buenos Aires vigente, se aleja de la caracterización de los diseños del año 1999, considerados estos como abiertos y flexibles, para adoptar el carácter de comunes, prescriptivos⁴, paradigmáticos y relacionales⁵. (Marco General de Políticas Educativas, 2007:15)

Surge también del actual diseño curricular, la noción de *horizonte formativo*, tratando de tomar distancia de la mera enumeración de competencias, así como también, de la idea de *perfil de formación*; desde esas premisas formativas, se pone el énfasis en la producción de identidades sociales, reconociendo que el campo educativo está atravesado por tensiones, conflictos e incertidumbres, donde lo intersubjetivo y lo institucional entran en juego.

En el horizonte formativo del Diseño Curricular para la Educación Superior se reconocen tres propósitos: el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión; la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico y el posicionamiento activo de la docencia como grupo trabajador de la cultura.

Vale destacar que, en este contexto normativo, el *núcleo fundante* de la formación docente es la enseñanza. De ahí que se opta por hablar de una docencia profesional de la enseñanza, donde se encuentra la pedagogía, pero también la cultura. En suma, se trata de una docencia transmisora, movilizadora y creadora cultural. Para esto es importante crear las condiciones para que las y los futuros docentes experimenten el encuentro y el trabajo colaborativo.

⁴ Si bien este carácter prescriptivo podría resultar contradictorio con la concepción de *currículum*, que se sostiene, donde se pretende alejar de una concepción de docencia asimilada a la de meros *aplicadores* de prescripciones, este tiene la finalidad de evitar la fragmentación propia de la década anterior

⁵ En el año 2018 mediante la Resolución 4358/18 el nuevo Marco Referencial de la Política Curricular deja sin efecto la Resolución 3655/07 Marco general de la Política Curricular, donde si bien ya no se cita a Alicia De Alba en la definición curricular, si se retoma y sostiene la caracterización mencionada.

Esta transformación normativa sobre el significado de la docencia, pretende incluir a la profesión en el marco del trabajo intelectual. Se trata de proyectar una docencia que además de consumir saber pedagógico, sea capaz de producirlo; como siempre lo ha hecho, solo que ahora se pretende que lo plasme en textos capaces de ser compartidos con sus pares. De este modo, se imagina una docencia que pueda dejar atrás la tradición de mera reproductora de prescripciones.

Al hablar de formar una docencia como profesional de la enseñanza, se procura propiciar la construcción de valores y actitudes que reconozcan el saber como provisorio, y por tanto, que se cuestionen las teorías, y que se interrogué la tecnología para permitir dar cuenta de las múltiples realidades, de la diversidad de prácticas, de ese universo infinito que constituye la alteridad, con puntos semejantes pero nunca idénticos. De este modo, se pone al saber al servicio de la persona y no del mercado. Al hablar de formar a la docencia como pedagoga se hace referencia a la importancia de incorporar como horizonte formativo la intersubjetividad y la problematización, por sobre lo meramente instrumental. Así lo dice la norma curricular:

Como pedagogo, el maestro/a se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre *tekné* (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y *poiesis* (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). (...) Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas) centrada en la intersubjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica, la teoría y la práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente. (...) Por ello, solo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-unión entre *tekné* y *poiesis*, des-instrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos. (Diseño curricular 2007: 17)

Ante un posicionamiento docente que requiere contextualizarse, se necesita de múltiples perspectivas teóricas y prácticas, dando lugar al desafío de vivir en la complejidad propia de la diversidad, la cual está cargada de incertidumbre. Es que los modelos demasiado racionales, nunca podrán brindar respuestas plenas. Al incorporar como horizonte formativo otros lenguajes pedagógicos y culturales, la creatividad y la sensibilidad son revalorizadas, enriqueciendo la formación de la subjetividad.

Finalmente, al mencionar que la docencia es una profesión anclada en el trabajo cultural, se reconoce la dimensión política de la misma. Porque, al conceptualizar la *cultura*, el documento curricular no la define como algo estanco, sino como una entidad que está en constante dinamismo y recreación. Por esto mismo, no se piensa a la cultura como algo singular, sino como una pluralidad. Al estar presente la alteridad, reconocemos la presencia de otras experiencias y

vivencias que habilitan contextos que siempre han sido interculturales. De este modo, la docencia “Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.” (Diseño Curricular 2007:18)

Complementariamente con los propósitos enunciados y con referencia a los horizontes formativos, se mencionan diferentes cuestiones. En primer lugar, la necesidad de proponer trayectorias formativas en las que se aporte al posicionamiento docente en la comunidad, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, y la recuperación del sentido de la docencia en la sociedad actual, caracterizada por las crisis y las transformaciones permanentes. Actualmente es importante que el docente no sólo conozca lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino las características de a quién se lo va a enseñar, el contexto en el que este se desarrolla y siendo consciente del carácter político de la profesión.

Se propone que la docencia cuente con espacios permanentes donde se habilite para experimentar la construcción de conocimientos de manera colectiva y cooperativa con otros docentes, estableciendo relaciones constantes entre teoría y práctica.

La docencia (y quien se está formando para ella) tiene que permitirse realizar una resignificación del trabajo, deconstruyendo los saberes disciplinares y considerados socialmente significativos. La transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado. (Diseño Curricular: 2007:17)

Para favorecer este tipo de formación docente, resulta de vital importancia generar espacios donde podamos reflexionar sobre los saberes pedagógicos, sobre el posicionamiento ante ellos, sobre su propia práctica, de modo que teoría y práctica educativa, se encuentren en un espiral dialéctico permanente.

Ahora bien, en la formación docente se observa la complejidad propia de la articulación de diversos sujetos que construyen diversos significados en torno a la formación misma. Es el mismo diseño curricular (2007: 19) quien refiere tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación.

La actualidad demanda una sociedad en continuo cambio, donde los conocimientos adquieren un valor estratégico y se ven transformados por la mediación tecnológica, donde las crisis atraviesan

los distintos estratos sociales, económicos y ambientales. Es en este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias donde los sujetos viven y construyen los distintos campos simbólicos. Este reconocimiento de diferentes identidades que se relacionan en las distintas aulas y que podemos llamar interculturalidades, trae consecuencias en la manera de concebir el diseño curricular para la formación docente:

La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar un diseño curricular intercultural, que necesita partir del reconocimiento de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen. (Diseño Curricular 2007: 19-20)

Pensar de este modo el diseño curricular, implica una transformación pedagógica, ya que, además de reconocer diferentes experiencias culturales, pone en valor la interacción social que se produce en la construcción de conocimientos, revalorizando la perspectiva intercultural que surge hacia el interior de las comunidades educativas. Reconocer las diferencias propias de la otredad, implica aceptar que componemos una sociedad heterogénea pero con igualdad de derechos, donde las diferencias han de ser respetadas en el marco de una sociedad democrática.

Una perspectiva intercultural reconoce los conflictos y cuestiona las diversas uniformidades instaladas, ya sea lingüísticas, culturales, sexuales. Por lo cual exige la promoción de procesos conjuntos de reflexión entre la docencia formadora y en formación. Por eso, los diseños curriculares reconocen la importancia de la *biografía escolar* como condicionante del proceso de formación de los docentes, ya que ha configurado un imaginario docente, habitado por prácticas, rutinas, posicionamientos, etc. Pero, por otra parte, participan de otros espacios que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de leer cada experiencia, la vida y el mundo.

Los y las docentes formadores, también son considerados en el marco de este diseño curricular. Si pensamos en la docencia formadora como sujetos de la institución formadora, es esa misma institucionalidad quien los configura, tanto desde la regulación normativa y social como desde lo individual. Es esa institucionalización donde se hacen visibles los lazos simbólicos y se observan los sentidos y significados de experiencias y expectativas. De igual modo, hacen visible y constituyen la *gramática* escolar, entendida como ese conjunto de estructuras, tradiciones, reglas y prácticas, que organizan la labor cotidiana y que han sido transmitidas a lo largo del tiempo, pero que se van transformando. No podemos perder de vista que esa *gramática* incluye resistencias a los cambios y regulaciones y nos permite entender por qué determinadas propuestas pueden ser introducidas (con mayor o menor rapidez) y otras son rechazadas o distorsionadas a partir de esos modos instalados en las instituciones. En definitiva, no podemos olvidar que cada cambio es una combinación de continuidades y rupturas. En ese sentido, la heterogeneidad

también es una característica propia de la docencia formadora, porque la práctica educativa pone en juego lo subjetivo y lo individual, pero también entran al juego pedagógico, las características propias de las instituciones donde se desarrolla la labor profesional. Así se lee lo dicho anteriormente en el diseño curricular actual:

Aspectos pedagógicos, culturales y políticos de estas herencias se articulan en los contextos particulares. Sus modos peculiares de comprender y desarrollar el currículum –no siempre concordantes– tienen centralmente su raíz en campos disciplinares específicos (Historia, Sociología, Matemática, Ciencias Naturales, Lengua, etcétera) y secundariamente en el campo pedagógico tanto con énfasis en las didácticas general como especiales. La cuestión se complejiza porque al interior de dichos campos los enfoques acerca del trabajo de formación suelen ser divergentes. (Diseño Curricular 2007: 24)

Indudablemente, la heterogeneidad conlleva una condición conflictiva, propia de salir de la homogeneidad en la que nos hemos formado y, sobre todo, la necesidad de reconocer las diversas capacidades, potenciando las individualidades, y respetando y estimulando las diferencias. Es que la diversidad es propia de los seres humanos, ya que cada quien encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de aprender. Por eso, pensar en la diversidad nos invita a pensar el dinamismo del aprendizaje y de las dinámicas institucionales, programando estrategias de enseñanza que nos permitan el acompañamiento y enriquecimiento mutuo, es que, lejos de ser un obstáculo, la diversidad posibilita el enriquecimiento de los sujetos y de las instituciones, al vivenciar experiencias educativas desde múltiples miradas y estrategias, lo cual nos habilita a poner en marcha espacios de reflexión y creatividad.

El reconocer la diversidad y complejidad cultural, requiere pensar un diseño curricular intercultural. Para ello, el diseño curricular plantea, como punto de partida, el promover un proceso de reflexión colectiva permanente, tanto de la docencia formadora, como de quienes se están formando, de un modo que habilite la transformación de las prácticas docentes.

Otro dato a tener en cuenta, es que el diseño curricular plantea, como uno de los principales propósitos de la formación docente, la necesidad de considerar la práctica educativa como un *objeto de transformación*. Transformaciones estas, dirigidas tanto a aquellas prácticas que han perdido sentido en la situación actual, como las que tienden a reproducir la gramática escolar tradicional, es decir, aquellas que, tienden a ampliar posiciones hegemónicas, y finalmente, aquellas prácticas transformadoras que tienden a cuestionar lo hegemónico, sosteniendo el sentido público y democrático de la práctica docente. Esto supone una concepción de la práctica como transformadora de la realidad social, política y cultural, (incluso atravesando los límites del aula) y no como mera transmisión y reproducción de aspectos culturales. De este modo, la práctica docente es considerada un objeto de transformación, que implica una compleja articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la misma. Así lo declara el diseño curricular:

(...) pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica sujeción (o sujeción)/subjetivación. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación. (Diseño Curricular 2007: 26)

La transformación de las prácticas podrá realizarse a través de la reflexión sistemática, sin perder de vista lo subjetivo de la biografía escolar de cada persona, teniendo en cuenta lo individual y lo social o colectivo.

En cuanto a los saberes necesarios en la formación docente, el diseño curricular los asume como uno de los elementos que sostienen la autoridad pedagógica y que es preciso reconstruirla como tal, asumiendo el poder que imprime el mismo. Es que estos saberes pueden alentar la transformación y también pueden favorecer el control social; desde el diseño curricular se plantea que necesitamos re-organizarlos de acuerdo con los campos de significación y las nuevas condiciones sociales, atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática. Esto apunta, obviamente, a abandonar la clásica estructuración rígida, segmentada y arbitraria. Por eso, los fundamentos del diseño curricular parten de un *paradigma articulador* ya que en él se interrelacionan de manera compleja, distintos elementos existentes en el escenario institucional, cobrando sentido en la relación entre ellos y con el marco general. Así lo dice la normativa:

El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera articulador porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico- didácticos y la lógica de la práctica docente. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural. Sin desconocer la construcción teórico epistemológica de cada lógica, se pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula, y desde donde se propone avanzar en su reconocimiento. (Diseño Curricular 2007:28)

Desde la impronta de dicho paradigma articulador, el currículum se organiza sobre la base de cinco campos curriculares y los trayectos formativos opcionales, los cuales son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí. Cada campo posee propiedades específicas que se relacionan entre sí y, al mismo tiempo, posee un conjunto de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos.

Entre los campos encontramos:

- Campo de Actualización Formativa.
- Campo de la Fundamentación.
- Campo de la Subjetividad y las Culturas.
- Campo de los Saberes a Enseñar.

- Campo de la Práctica Docente.
- Trayectos Formativos Opcionales

Articuladas en los campos curriculares, encontramos las materias, que aluden a recortes temáticos de las disciplinas, con el fin de constituirse en objetos de estudio y de prácticas. Por otra parte, encontramos los *contenidos* de las mismas, que expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas. El Diseño Curricular expresa que “esta noción de los *contenidos* permite incorporar la dimensión político-cultural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum. Una dimensión que proviene del legado pedagógico latinoamericano” (2007: 36-37). De este modo, se articulan las prácticas formativas escolarizadas, es decir al interior de la institución formadora, con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas. Articular los espacios de la práctica con otros espacios formativos, sean disciplinares o de trayectos formativos, es un propósito del Diseño Curricular, que pretende minimizar la brecha entre teoría y práctica.

Es de resaltar que en el diseño curricular, la práctica no es pensada como mera aplicación, no sólo circunscripta al momento de residencias en las escuelas de nivel primario; sino que al presentarse como un eje vertebrador, se espera sea desarrollada durante toda la carrera.

El Campo de la Práctica se plantea no como una estructura estática sino como una práctica articulada entre los distintos elementos del *currículum*; incluyendo un componente nuevo como lo es el Taller Integrador Interdisciplinario. Este espacio pretende evitar la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados, favoreciendo un trabajo articulado que habilite la explicitación de las diferentes miradas sobre la misma o las mismas problemáticas.

La propuesta de creación, cada año, de un Taller integrador interdisciplinario tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera. (Diseño Curricular 2007: 35)

Según refiere el Diseño Curricular, el propósito de este taller es la articulación de distintos aspectos, todos ellos vinculados a la conjunción entre teoría y práctica:

- de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes, apostando a una construcción colectiva de la reflexión y la reflexividad, alejándose de pragmatismos e idealizaciones;
- de la teoría y la práctica, articulando e interpelando entre docentes y estudiantes ambos espacios;
- de la escuela y el Instituto formador con la sociedad y la comunidad;

- de la formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un continuum formativo problematizando la gramática escolar y la práctica docente.

Este juego interdisciplinar, donde trabajamos de manera articulada la totalidad de docentes y de estudiantes de un determinado año, pretende revalorizar a la docencia como práctica social y trabajo cultural, poniendo el centro de atención en las problemáticas sociales contextualizadas, y no en las disciplinas, y requiere de un trabajo en equipo y de cooperación sistemática.

Otra propuesta pedagógica didáctica innovadora que indica el Diseño Curricular, y que tiende al aprendizaje reflexivo e interdisciplinario es el *ateneo*. Así lo presenta la letra del diseño curricular:

El Ateneo es un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en la acción docente, en la mediación entre:

- la construcción de las prácticas de enseñanza de diferentes saberes;
- la complejidad sociocultural de la experiencia intersubjetiva en el espacio del aula;
- el posicionamiento ético-político del docente en su praxis educativa. (2007:85)

Dado que los ateneos se presentan en el último año de formación, en todas las materias del campo de los saberes a enseñar, en simultaneidad con el período de prácticas y residencia, es esperable que se convierta en un espacio dialógico de horizontalidad, donde la docencia formadora y en formación puedan reflexionar y problematizar, a través de diversas acciones, sobre la propia práctica y la de otros. A partir de variedad de acciones dentro del marco del ateneo (como podrían ser: la exposición de temas especiales, la toma de decisiones en el espacio del aula, el análisis de casos, la problematización, la reflexión, etc.), se pretende impactar en las prácticas que se instituyen y también en la formación de subjetividades que permitan la construcción colectiva en y con la práctica. El alto grado de plasticidad del *ateneo*, posibilita poner en análisis o resolver diversas problemáticas contextualizadas en el aula, también permite que emerjan aspectos propios de la biografía escolar y de la trayectoria formativa, los cuales traccionados por la reflexión y el análisis, pueden activar la recuperación de saberes y la generación de saberes nuevos.

Tanto en la concreción de esta currícula como históricamente, la formación docente ha enfrentado desafíos, con matrices o problemas históricos, entre los que encontramos las resistencias a los cambios, la teoría y la práctica como posiciones dicotómicas o la escisión entre formación disciplinar y formación pedagógica. El propio Diseño Curricular manifiesta que su implementación “se ve condicionada por las necesarias articulaciones con otras acciones de las instituciones formadoras y, a la vez, condiciona la modificación y la adecuación de prácticas y espacios institucionales.”(2007:145)

Por esto, se pretende garantizar que los diseños se transformen en currículum real, por medio de espacios para favorecer la articulación entre los dos diseños curriculares en juego: el de la

formación docente y, en nuestro caso, el correspondiente a la educación primaria. También se designa un módulo plus a la docencia formadora para concretizar el Taller Integrador Interdisciplinario y se asignan horas para la construcción colectiva del currículum real. En lo que hace específicamente a las instituciones formadoras, se procura fortalecer las autonomías institucionales; se incentivan distintas instancias de democratización del nivel superior, tanto en el ámbito del estudiantado como de la docencia formadora y se habilitan instancias de capacitación sobre el espíritu político pedagógico que programa el diseño curricular. En síntesis, los diseños curriculares se han extendido en lo relacionado al tiempo estimado de formación, y también se han complejizado en lo referente a la articulación entre teoría y práctica, junto con la visibilización de las problemáticas culturales que siempre han estado presentes en nuestra sociedad.

Alliaud, haciendo referencia a los cambios curriculares, que incorporan además de contenidos disciplinares, la reflexión y el conocimiento sobre distintos aspectos propios de la realidad social y la subjetividad individual, afirma que:

(...) los planes de formación docente se han diversificado en un número creciente de espacios curriculares que comprenden además de los contenidos disciplinares y las maneras de enseñar que maestros y profesores deben «dominar» según la especialidad y/o nivel educativo para el que se están formando, otros referidos a la problemática de los sujetos (en sus distintas dimensiones psicológicas, sociales, culturales), de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, así como nuevas destrezas tales como la reflexión, la indagación, la investigación. Ya no se trata de focalizar sólo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar a la formación docente las problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc. (2015: 328)

CAPÍTULO IV:

LA FORMACIÓN DE UNA DOCENCIA REFLEXIVA

No ofrecemos medidas simples ni recetas fáciles, sino ideas accesibles para contribuir a que los maestros comprendan que son parte de una profesión que es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente.

Fullan, M y Hargreaves, A (2012: 14)

La complejidad del mundo actual donde la información abunda y es de fácil acceso, pero al mismo tiempo provoca cambios permanentes e incertidumbre exige, como ya hemos descripto, nuevos desafíos a la educación.

Pérez Gómez afirma que:

El desafío de la educación contemporánea supone ayudar a los ciudadanos a transformar las informaciones en conocimientos, en cuerpos organizados de proposiciones, mapas, modelos y guiones que ayuden a comprender mejor la realidad y a sí mismos, así como ayudar a transformar ese conocimiento en pensamiento práctico y sabiduría (2018: 28)

Entendemos la sabiduría como la capacidad para utilizar los conocimientos y saberes disponibles para la vida personal, social y profesional; donde lo ético, lo ideológico y el compromiso social son sus componentes ineludibles, ya que demuestran una manera especial de habitar el mundo y convivir *con otros y otras*.

En este marco *cada docente* tiene el doble reto de generar experiencias de aprendizaje, desandando el camino de su propia biografía escolar y que estas mismas experiencias trasciendan las prácticas profesionales para profundizar en su propio desarrollo personal. Fernando Bárcena nos dice al respecto que: “Hay actividades, como la de enseñar, que tienen que ver con esto: enseñar es producirse a sí mismo en lo que se hace, como el pintor se hace en su cuadro, el músico en su partitura, el escultor en su escultura” (2012: 50)

Y en este producirse a sí mismo y a sí misma, se *necesita* generar experiencias, tanto personales como grupales, que propongan nuevas miradas, que potencien la indagación, el análisis, la búsqueda de preguntas y respuestas propias y alternativas, que provoquen salir de la repetición de aquello conocido para ir a lo desconocido, para la producción de un saber propio y original.

En este marco cobra vital importancia la formación docente desde el paradigma reflexivo que adopta el Diseño Curricular de Educación Superior del nivel primario.

Roget y Anijovich afirman que:

Es imposible que la formación, por muy buena que sea, nos dé certezas absolutas acerca de cómo actuar en la práctica. La incertidumbre de las prácticas en contexto se puede atenuar, pero no puede ser eliminada. En ese sentido, la reflexión sobre las prácticas como estrategia de formación se posiciona en un lugar intermedio entre la teoría y la práctica, entre la formación y el ejercicio de la profesión (2017: 9)

Que exista incertidumbre implica que los docentes tengamos que aprender a pensar reflexivamente mientras nos encontramos sumidos en las situaciones prácticas que acontecen. Por esto, la práctica reflexiva se constituye en un aspecto primordial de la formación, ya que favorece la deliberación en la acción y sobre la acción, convirtiendo en aprendizaje cada experiencia, con el correspondiente crecimiento personal y profesional.

Las finalidades educativas son complejas y existen diversas tradiciones metodológicas, algunas, incluso, contrapuestas entre sí; pero, por otro lado, no existen formas inmejorables o indiscutibles de abordar situaciones ya que estas son únicas, por lo cual establecer respuestas, principios, normas o rutinas estáticas que brinden certezas absolutas o respuestas únicas resulta una quimera. En la práctica se expresan una multiplicidad de situaciones, ideas y valores, tantas como sujetos intervienen, por lo cual hacen de la incertidumbre una condición *sine qua non* de la práctica.

Si bien la capacidad de reflexión es una característica inherente al ser humano, hay diferencias entre la forma habitual de reflexionar y la reflexión sobre las prácticas del docente.

El formar al docente desde una postura crítica y reflexiva le permite a cada profesional docente desnaturalizar, reflexionar, analizar, indagar e interpretar distintos hechos sociales desde la perspectiva teórica y práctica. Es posible afirmar que el compromiso del oficio docente se constituye en tanto compromiso con la tarea ética de educar, ya que el docente piensa, decide y actúa, oportunamente ante diversas situaciones, tomando la decisión más adecuada para cada situación.

En la medida que el futuro docente tiene herramientas que le posibilitan investigar sobre las prácticas, las políticas educativas, el entorno social de la escuela, la comunidad educativa, etc., hay una preparación para comprender el contexto en el que se sitúa y las posibilidades de construir conocimientos importantes para el mejoramiento de la educación en general.

En ese sentido, Dewey (1989) manifiesta que para que una persona desarrolle su potencial reflexivo debe ejercitar ciertos hábitos y disciplina que exigen una intencionalidad, y una actitud metodológica y sistemática comprometida con este tipo de pensamiento. Por otro lado, la reflexión en la acción supone un diálogo con la situación problemática e implica intervenir en ella, atendiendo a las múltiples variables que intervienen en una situación particular. Schön plantea que:

(...) lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver

a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares. (1992:39)

Al reflexionar en la misma acción, no sólo se construyen nuevos conceptos, sino que se reconstruye el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en interacción con la práctica. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, se vincula estrechamente con el uso de estrategias metacognitivas. Esto implica la utilización del conocimiento para describir, analizar, evaluar, fundamentar intervenciones realizadas. Pero, cuando la práctica, se torna repetitiva y rutinaria, el conocimiento en acción se vuelve mecánico e inconsciente, por lo cual se repiten acciones automáticamente sin intermediar la reflexión, empobreciendo la práctica diaria.

La formación de los y las docentes es un proceso sin dudas complejo, donde los estudiantes deben aprender contenidos propios del nivel, vivenciar el aprendizaje como experiencia, descubrir las mejores maneras de crear condiciones para producir aprendizajes y reflexionar sobre sus acciones para poder realizar intervenciones ricas que favorezcan el aprendizaje. Esto se produce en un conjunto de complejas interacciones donde entran en juego una diversidad de aspectos: cada estudiante que al mismo tiempo se está formando para ser enseñante, atravesado por teorías, prácticas, motivaciones, actitudes y que al mismo tiempo debe prepararse para la interacción con sus alumnos, sin perder de vista el valor ético del encuentro con la alteridad.

Perrenoud manifiesta que:

(...) podemos esperar de una práctica reflexiva que:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación. (2004: 46)

De este modo, podemos descubrir que la práctica reflexiva resulta de vital importancia para dar un sentido cabal y pleno a la tarea docente, pero no es una cuestión que se aprenda de manera “teórica” o declarativa, sino que se constituye como un aprendizaje experiencial que se profundiza en la medida que se desarrolla de manera responsable, comprometida y sistemática de

manera individual y con otras personas. Generar espacios de reflexión sobre las prácticas y de prácticas reflexivas en la formación docente, permitirá integrar la teoría con la práctica, dando respuesta a las incertidumbres y dudas surgidas, permitiendo profundizar en el aprendizaje.

Para poder dar respuestas o respuestas adecuadas a cada encuentro pedagógico, cargado de incertidumbre, ningún modelo o método podrá dar argumentos aplicables a cada situación particular por lo cual es indispensable promover espacios de reflexión que problematicen lo que acontece en la práctica y produzcan nuevos aprendizajes que la transformen. En el caso de la formación docente, resulta de vital importancia generar en estos espacios formativos, una reflexión sobre las prácticas vivenciadas, sobre las prácticas observadas y sobre la propia biografía escolar. Tomar las experiencias previas y las actuales, desnaturalizándolas y analizándolas a la luz de las teorías, permitirá imaginar un futuro diferente.

Formarse reflexivamente implica generar espacios donde se realicen análisis de manera metódica, instrumentada, efectiva y sobre todo regular y sistemáticamente. Para esto, resulta de utilidad retomar el concepto de “motores de reflexión” de Perrenoud (2004), entre los que encontramos la necesidad de resolver algún problema y la explicitación de cómo enfrentarlo, qué decisiones tomar al respecto, la autoevaluación sobre la acción, el trabajo con otros, justificando decisiones ante un tercero. De este modo aprender de la práctica y de la reflexión sistemática sobre la acción permite ser consciente no solo de los resultados sino del propio proceso de aprendizaje.

Prácticas de enseñanza en la formación

Enseñar hoy no puede concebirse como “aplicar” lo aprendido, sino crear, entusiasmar, dejar huella en cada estudiante. Por ello, se requiere tomar decisiones enmarcadas en una práctica reflexiva. No podemos olvidar que el acto pedagógico, más allá de estar planificado, no está mecánicamente programado, ya que está subordinado al encuentro con la otredad.

En concordancia con estos aspectos y lo normado en los diseños curriculares que incluyen, más allá de las disciplinas científicas, la reflexión y la comprensión de aspectos relacionados a dimensiones sociopolíticas, culturales, metodológicas, e incluso éticas. Alliaud refiere que:

Ya no se trata de focalizar sólo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar a la formación docente las problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc. (2017:65)

Los mismos diseños curriculares manifiestan la importancia de articular los diferentes espacios con el campo de la práctica, ya que es necesario formar a los docentes para intervenir en cada ámbito particular de enseñanza. Resulta necesario que las prácticas no queden acotadas a un espacio específico, sino que atraviesen la formación toda, brindándole cohesión a todo el proceso.

De este modo, cada campo o materia, brinda conocimientos, experiencias, espacios de reflexión y compromiso ético político, tendiente a intervenir en situaciones concretas y contextualizadas de enseñanza.

El desafío de cualquier proceso formativo es formar docentes experimentados que puedan experimentar experiencias y, así, abrirse a lo que sucede y aceptar lo inesperado. Porque, digámoslo una vez más, eso implica enseñar en la actualidad. De lo que se trata, entonces, es de formar docentes que sepan enseñar y no solamente conozcan sobre la enseñanza. Saber es algo que nos pasa, no por acumulación de conocimientos, sino por la transformación que se produce en nosotros (Alliaud A. , 2017:85)

Reconocer la importancia y el potencial formativo de las prácticas, supone integrar, cuestionar y ajustar el aporte del conocimiento académico a un aprendizaje situado, donde la reflexión cobra vital importancia y se convierte en potenciadora del proceso de formación; reconociéndolo como un proceso que se mueve entre lo individual y lo social; ya que no podemos aislar a nadie de su contexto y de las interacciones que se producen con otros y otras.

Formarse en las prácticas es un proceso paulatino que necesita programarse, evitando la improvisación (aunque lo suficientemente flexible) y con una complejidad progresiva. Si bien cada docente a cargo del *Campo de la Práctica* tiene un rol importantísimo para acompañar y andamiar las prácticas, también tienen la tarea de generar espacios de reflexión sobre las mismas: cuestionando el conocimiento, aprendiendo, imaginando alternativas para solucionar un problema, etc. De este modo se reconoce que al hablar de *prácticas* no nos referimos solo a la preparación técnica para *el hacer*, sino a la intervención en problemas y situaciones genuinas, tomando decisiones contextualizadas.

En el campo de las prácticas es necesario poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales, teniendo en cuenta que las teorías por sí solas no bastan para resolver las prácticas, ya que no han sido creadas con esa finalidad. Las teorías han de ser analizadas, cuestionadas, contextualizadas y recontextualizadas, vinculándose con las prácticas reales, de modo tal de poder reflexionar sobre su pertinencia en contextos concretos; siendo también las prácticas, fuente y objeto de conocimiento.

Los supuestos y creencias de cada docente en formación, se constituyen en otro aspecto importante a tener en cuenta, ya que son supuestos subyacentes que condicionan la eficacia del mismo proceso de aprendizaje. Reflexionar sobre la biografía escolar, sobre la experiencia propia y ajena, amplía las miradas y permite revisitar imaginarios que, de no ser así, se pueden constituir en aspectos estancos que se repiten sin sentido. Complementando lo individual y lo grupal se favorece el aprendizaje colaborativo, con el consiguiente enriquecimiento mutuo y el aprendizaje

mismo de este tipo de trabajo. La construcción compartida del conocimiento solo se aprende en prácticas sistemáticas donde esta modalidad se ponga en juego. Davini manifiesta que:

Una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, permite a los futuros docentes analizar y asumir una actitud ética y política de la enseñanza en las escuelas, en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas (2015:128)

Ante esto y asumiendo la práctica docente como una práctica social, no podemos obviar el concepto de *habitus*, una de las nociones centrales de la teoría de la reproducción; entendiéndolo, en palabras de Bourdieu, como “(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (2007: 86)

De este modo y siguiendo a Steiman (2018) la práctica docente, al ser una práctica social, siempre es el resultado de una relación entre la situación y un *habitus*, supone observar que las actuaciones asumen características de la lógica práctica, está cargada de incertidumbre, está regida por los *habitus* y está contextualizada en una institución particular. “La tracción del *habitus* configura un conjunto de disposiciones y de posibilidades y limitantes que son el resultado de la propia historia en el campo social” (Steiman, 2018: 58).

El ejercicio de la reflexión permite cambiar los *habitus*, transformándonos, de modo de preocuparnos primero por el cómo queremos enseñar, bajo qué compromiso ético deseamos desenvolvernos, antes que por las técnicas o instrumentos a utilizar.

Como se mencionó anteriormente, la formación en y para el *campo de la práctica* no debe restringirse a las *prácticas* en las escuelas del nivel primario junto a la docencia orientadora de dichas escuelas, sino que requiere de una formación a lo largo de toda la carrera combinando la enseñanza en el ISFD, la enseñanza a través de recursos comunicativos virtuales y trabajo colaborativo y finalmente, la enseñanza en el contexto real de las escuela.

Las acciones del *Campo de la Práctica* necesitan ser programadas con la intervención de todos los actores y actrices: docentes orientadores y orientadoras, docentes y estudiantes, dado que las situaciones en contextos reales son variables e imprevisibles. Por lo cual, para que se conviertan en espacios de reflexión, análisis y verdadero aprendizaje, se requiere de diversas intervenciones que aporten distintas miradas. Davini expresa que un programa:

Implica un proceso de *toma de decisiones coherentes, para cada etapa de formación*, acerca de:

- ✓ las características de los estudiantes y de los contextos escolares,
- ✓ las capacidades que se espera formar,

- ✓ los problemas o las necesidades de aprendizaje que espera abordar,
- ✓ la selección de los contenidos y de los recursos de conocimiento,
- ✓ el grado de control sobre el contenido y la progresiva autonomía de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes,
- ✓ los recursos de comunicación e información para el aprendizaje,
- ✓ el trabajo en equipo con los docentes de las escuelas colaboradoras,
- ✓ el trabajo en equipo con otros profesores del Instituto,
- ✓ la organización de las actividades de aprendizaje individuales y grupales, y
- ✓ el seguimiento y la evaluación de proceso y de resultados. (2015:129-130)

En cada uno de los campos formativos, la manera en que se enseña, se transforma en contenido, ya que siempre que enseñamos un contenido estamos enseñando determinadas maneras de actuar, intervenir y apropiarnos de él. Esto pone en evidencia la importancia de seleccionar y poner en acción en las aulas de los ISFD, estrategias de enseñanza que promuevan experiencias de aprendizaje para promover la comunicación e intercambio entre estudiantes, y entre estos y la docencia formadora, junto con el contenido a enseñar; entendiendo que ello habilita el trabajo colaborativo y la reflexión.

Considerando esto, mencionaremos diversas estrategias y dispositivos de formación que favorecen el aprendizaje reflexivo:

- Autobiografía: consiste en relatos de la propia biografía escolar que permiten recuperar la huella de la escolaridad en nuestras vivencias y formas de educar
- Bitácora: documento narrativo que preserva la memoria de las experiencias eternizando lo que le sucede a quien la experimenta y pudiendo ser utilizado como fuente de reflexión.
- Portafolio: permite tanto la autoevaluación como la evaluación del desempeño del docente, depende de las consignas de armado de este.
- Escucha entre colegas: proponer espacios compartidos entre pares para aprender y reflexionar junto a otros.
- Rutinas de pensamiento: permiten hacer una reflexión y hacer visible el pensamiento.
- Estudio de casos reales o realistas: implican identificar problemas y posibles soluciones o intervenciones.
- Trabajos de campo: permiten ampliar la comprensión y el análisis a través de datos y perspectivas de los actores intervinientes.
- Seminarios: reuniones de estudio profundo y debate de determinadas cuestiones o asuntos, cuyo tratamiento se ve favorecido por la interactividad.
- Reuniones de información y debates: clases, conferencias, paneles, mesas redondas.
- La demostración crítica o activa.

- La enseñanza entre pares.
- Los Ateneos: requieren que diversos profesores coordinen la actividad generando debates y preguntas reflexivas sobre aquello que presentan los estudiantes.
- Talleres.

El reconocimiento de la complejidad del aula torna imposible e innecesario mantener la utopía de encontrar un método único e infalible. Sin embargo, desde un enfoque instrumental y no tecnocrático de la enseñanza, consideramos que las estrategias y dispositivos mencionados pueden convertirse en potentes herramientas de enseñanza y de aprendizaje que permitan “respetar la diversidad, singularidad, imprevisibilidad y rigurosidad requeridas en la enseñanza” (Sanjurjo, 2004: 15).

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

En esta investigación analizamos los actuales diseños curriculares para la formación docente de nivel educativo primario, junto a otras normativas vinculadas, en tanto documentos escritos y oficiales de la propuesta para la formación docente del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En este marco curricular, nos propusimos explorar cómo se concretan los paradigmas que los sustentan, y cómo visualiza y jerarquiza la docencia formadora los conocimientos, saberes y experiencias relevantes para el desempeño docente hoy.

Hemos adoptado un enfoque metodológico cualitativo a partir de un estudio de caso, dado que ofrece la posibilidad de analizar una situación particular de manera interpretativa y contextualizada.

Dadas las características de los hechos educativos, los actores intervinientes, sus características personales, las relaciones existentes entre ellos y ellas, etc., no podemos dejar de tener en cuenta, por un lado, la complejidad de los mismos; y por otra, la dimensión subjetiva inherente al mismo, ya que los sujetos co-construimos nuestra realidad. Tal vez por eso, Vasilachis (2006), entiende que el investigador cualitativo se interesa por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a tales interacciones.

Las unidades de análisis han sido dos ISFD del distrito de Zárate, provincia de Buenos Aires, (uno de gestión pública y uno de gestión privada). Cabe aclarar que la institución de gestión privada pertenece a una congregación religiosa perteneciente a la iglesia católica y dedicada a la educación en familias obreras, recibiendo en los niveles obligatorios subsidios del Estado que permiten que la cuota no sea de un alto valor, en comparación con otras instituciones de gestión privada (incluyendo escuelas que reciben igual aporte económico del estado) Esta selección se debió al hecho de advertir que las condiciones de trabajo podrían variar en función de las distintas realidades e historias institucionales.

Ambas instituciones conforman las únicas unidades académicas de la ciudad, ofreciendo nivel inicial, primario, secundario y superior, contando con una reconocida y larga trayectoria.

Entre la oferta educativa de nivel superior, cuentan con diversos profesorados; sin embargo, la muestra fue el Profesorado para la Enseñanza Primaria.

Se efectuaron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas a profesores y profesoras de dichos ISFD, indagando de manera exploratoria la perspectiva de la docencia que oficia de formadora, sobre cuáles son los conocimientos, las claves que hay que comunicar a cada

estudiante/futuro docente y analizamos el saber que estos formadores y formadoras recuperan para efectuar la formación y donación del oficio docente.

La muestra se construyó a partir de los siguientes criterios: se contactó a cada docente a cargo del espacio curricular de *Campo de la Práctica* de ambos institutos y a docentes que se interesaron en compartir sus perspectivas y enfoques. Cada docente participante aceptó de buen agrado la invitación a ser parte de la presente investigación.

Se consideró que el grupo de profesores y profesoras que trabajan en el *Campo de la Práctica*, poseen una mirada estratégica sobre la articulación de los diversos campos formativos del currículo de formación inicial y los diversos conocimientos y habilidades docentes que se precisan, pero esa articulación no puede realizarse sin el trabajo colaborativo con docentes de otras áreas.

Por otra parte, se entrevistó a la vicedirectora del ISFD N° 120, puesto que es la autoridad que más tiempo destina al acompañamiento pedagógico de docentes y estudiantes. La entrevista procuró indagar la mirada institucional sobre la temática y cómo estos aspectos se analizan desde la gestión directiva. Cabe señalar que no pudimos entrevistar a la directora del Instituto Sagrada Familia, debido a diversos cambios acaecidos en dicho puesto. En los inicios del trabajo de campo, no se pudo acordar una entrevista con quien luego, tomó licencia en el cargo. Transcurrió un tiempo y asumió una nueva directora muy predispuesta pero, dado que no provenía de la misma institución, necesitaba un tiempo prudencial para poder conocer su funcionamiento. Finalmente, esta persona abandonó el cargo, asumiendo la institución un nuevo período de transición en el cargo directivo.

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas, se trabajó con una guía de ejes temáticos ordenadores que nos permitieron mantener la comparabilidad temática entre ellas. Al mismo tiempo, las entrevistadas y los entrevistados, pudieron introducir sus criterios en los temas propuestos, como así también, información no contemplada en la guía de la entrevista.

Se compararon las respuestas, buscando los puntos de coincidencia, los sentidos compartidos sobre las diversas temáticas abordadas, considerando las recurrencias en las respuestas obtenidas, del mismo modo que se incluyeron construcciones personales o singulares de cada participante.

La perspectiva de la investigación y los resultados que se presentan no se han guiado por la lógica de las consideradas buenas prácticas sino por recuperar las voces y la experiencia de cada participante.

Cada informante posee amplia experiencia profesional en ámbitos formativos, y en algunos casos, iniciaron su tarea docente en escuelas primarias. De los once participantes, cuatro iniciaron su trayectoria ejerciendo la docencia en el nivel primario e incluso en su mayoría han

desempeñado cargos docentes y de gestión. Tres han desempeñado cargos de conducción (Un director y dos directoras) y una de ellas incluso inspectora del mismo nivel educativo.

El noventa por ciento posee título universitario, mientras que una docente posee título no universitario, es decir, egresada de un ISFD, aunque actualmente se encuentra culminando sus estudios universitarios.

Entre los entrevistados, dos mujeres y un hombre, solo desarrollan su labor en el nivel superior, en el profesorado de educación primaria, mientras que los ocho restantes alternan su trabajo con otros Profesorados dentro del *nivel superior* y otros niveles y modalidades (secundaria, universidad y adultos).

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las entrevistadas y los entrevistados y se realizaron en un único encuentro de una hora de duración aproximadamente. Se indagó sobre la formación académica, trayectoria laboral y experiencia docente, para luego abordar los ejes temáticos propuestos, reflexionando hacia el interior de las materias: las concepciones acerca de qué conocimientos se considera que *debe* poseer, qué relación se plantea entre teoría y práctica, qué lugar ocupa la reflexión y la incertidumbre, cómo son las prácticas hacia el interior de cada materia y qué estrategias metodológicas podrían restringir o limitar el ejercicio de la práctica reflexiva. Respecto del trabajo institucional: dialogando sobre la habilitación de otros espacios de construcción o análisis de trabajo colectivo e interdisciplinario. Y finalmente, cómo es el trabajo con las escuelas de nivel primario que reciben a estudiantes para realizar sus prácticas.

Al indagar hacia el interior de cada materia, hacia la experiencia de cada docente, se preguntó acerca de los sentidos asignados a la labor y las maneras en que esto se concretiza en cada práctica educativa. Esto nos brindó información acerca del posicionamiento asumido por cada docente y las tareas que supone este proceso, reconociendo los vínculos posibles entre la teoría y la práctica docente, el trabajo interdisciplinario y reflexivo, como así también las dificultades encontradas en el proceso formativo.

Al abordar el trabajo específico desde el llamado *Campo de la Práctica*, se recuperó la enseñanza en el contexto real de las escuelas, procurando indagar tanto el trabajo hacia el interior del campo, en el I.S.F.D. como las maneras en las que se abordan las prácticas en las escuelas receptoras, cómo se concretiza el trabajo con las maestras y los maestros orientadores, los acuerdos establecidos con las instituciones, etc; realizando observaciones en dichas instancias.

Atendiendo a las prescripciones generales del análisis cualitativo, las entrevistas fueron transcriptas. Luego de la lectura de todas las transcripciones, se inició la codificación de las mismas, creando distintas categorías y vinculando a las distintas categorías, agrupándolas en temas y subtemas más generales que nos permitieran abordar los objetivos que nos propusimos.

Complementariamente se realizaron encuestas a estudiantes de tercer y cuarto año, que ya cuentan con un camino transitado en su formación dentro de ambos ISFD, a fin de relevar cuál es su mirada sobre su propia formación.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cabe destacar que, de las respuestas obtenidas, tanto en los grupos formadores como en el caso de estudiantes, no hallamos diferencias significativas entre las instituciones, en cuanto a la concreción de los paradigmas explicitados en los *diseños curriculares* de nivel superior y en referencia a la formación de los docentes. Si bien en el Instituto Sagrada Familia (de gestión privada) se aprecia una mayor apertura al trabajo interdisciplinario y colaborativo, esto se debe a un apoyo de la dirección, a iniciativas individuales y también de ciertos grupos de docentes. Esto implica que no se trata de actividades propiciadas sistemáticamente desde el propio instituto, ni tampoco están enmarcadas dentro de cada uno de los proyectos institucionales, corrientemente denominados PI. Los y las docentes, señalan que los modos de trabajar, las estrategias implementadas y la reflexión sistemática sobre las prácticas, difieren, sobre todo, de un docente a otro, más allá de la institución donde se desarrollen.

En la actualidad quien cumple la función directiva, se compromete a gestionar de modo estratégico, pudiendo ver el funcionamiento complejo de la escuela, formando y coordinando equipos de trabajo, trabajando en red tanto hacia adentro como hacia fuera de la escuela (con autoridades educativas, municipales, empresas, etc.) y colocándose de este modo en un lugar estratégico de la organización escolar. Como se observa, se requiere, en palabras de Poggi: “un cambio en los modelos de director: de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico instrumental, a otro entendido como político y profesional” (2001:23); lo cual implica, entre otras cosas, saber liderar y conducir equipos de trabajo, saber comunicar, saber negociar, saber manejar el conflicto.

Gestionar implica tener no solo una clara visión de futuro, sino también una orientación acerca de cómo arribar a esos fines establecidos: de manera colectiva, trabajando en equipo, generando consensos y coherencia, incentivando la iniciativa, la creatividad y el emprendimiento de los diversos actores institucionales. Recuperando la función pedagógica como función sustantiva de la escuela. Las prácticas de liderazgo requeridas en la gestión institucional requieren de acompañamiento, comunicación y motivación para el cambio y la transformación, convirtiéndose quien dirige, en un líder pedagógico e innovador, más que en una mera autoridad formal y burocrática, legitimando el cargo en el que está desarrollando su rol y función. Esto es importante en la actualidad, ya que la idea de conducción ligada sólo a la jerarquía, expira ante la incertidumbre y transformaciones continuas de la sociedad actual.

En esta sociedad, es necesario redefinir el rol directivo en el marco de las transformaciones y cambios sociales, curriculares y profesionales, haciendo frente a las nuevas demandas con respuestas innovadoras. Es así que, quien dirige la institución educativa, tiene un doble rol. Por

un lado, enriquecer su mirada sobre la institución, y, por el otro, como líder del equipo de una escuela que se propone enriquecer el oficio docente, reflexionando sobre las prácticas, para lo cual necesita crear condiciones que posibiliten dicha reflexión.

Cada institución en general y cada directivo o directiva en particular, es responsable de encuadrar y elaborar su proyecto institucional, a la luz de la normativa y de un diagnóstico participativo de su comunidad. De este modo se crearán lazos para aunar esfuerzos en pos de una visión compartida y orientarlos en una misma dirección. Sin embargo, es importante que cada participante realice su contribución, por lo cual se debe contemplar la heterogeneidad de intereses, de competencias, de capacitación previa y de estilos de aprendizaje tanto de los docentes como de los miembros del equipo directivo, a fin de que cada uno pueda realizar su aporte, en el marco de un trabajo colaborativo y asumiendo un rol activo en el diseño y la evaluación de su propio desarrollo profesional.

Para que estos proyectos educativos tengan efectos sobre las experiencias personales y escolares, tanto directores y directoras como docentes, han de apropiarse de los contenidos planificados en cada proyecto, comprometerse y resignificarlos, cargándolos de sentido.

En el marco de la formación de formadores y formadoras, la labor de cada docente cobra relevancia en esta etapa, ya que, apoyados en los diseños curriculares del nivel educativo y encarnando los paradigmas que sustentan la política educativa, podrían brindar espacios sistemáticos de reflexión que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, existiendo una relación ontológica entre la enseñanza y el aprendizaje, no podemos dejar de pensar en cada estudiante, en sus necesidades, posibilidades, miradas y experiencias. En el caso particular de estudiantes de los ISFD, asumimos que se están formando para ejercer la docencia y que esta formación será la que pongan en práctica luego en sus propias intervenciones pedagógicas con niños y niñas (dado el caso de la educación en nivel primario donde se realiza la investigación).

Sostener en el tiempo, de forma sistemática e institucional espacios colaborativos y reflexivos de enseñanza, permitirá a docentes y a estudiantes probar, crear, re-crear, experimentar una formación que permita salir de las *recetas* prefijadas que brindan una supuesta seguridad, para instalarnos en la construcción de *tramas*, donde cada uno aporta *su hilo*, sus conocimientos, prácticas, experiencias, saberes, sentires, para construir un espacio común, una producción nueva, distinta. Al pensar en entramados, ya no lo consideramos sólo como la suma de las partes, sino que reconocemos la novedad de una producción total donde cada persona realiza su aporte personal y único, que permite gestar proyectos colectivos y colaborativos.

Sostener y enriquecer la gestión pedagógica situada y normada es un desafío por el cual soñar, proyectar y trabajar diariamente con acciones concretas y sistemáticas, que construyan verdaderas comunidades de aprendizaje.

1. Conocimientos a formar en los docentes hoy

Al consultar a la docencia formadora sobre qué conocimientos consideran que es necesario transmitir a cada estudiante en formación docente, se observa que las respuestas se pueden categorizar en diferentes núcleos:

- Conocimiento y saberes del contenido que se debe enseñar.
- Saberes relacionados a la didáctica
- El conocimiento y la apertura a las diversidades que hay en el aula, junto con otras actitudes profesionales
- Las tecnologías informáticas y digitales

1.1 Conocimientos y saberes del contenido a enseñar

Del trabajo de campo, surge que cada docente otorga gran importancia a los conocimientos clásicos asociados al ejercicio de la docencia, y también sobre el saber disciplinar, teórico, académico y formal. En sus palabras:

“El docente no puede dejar de tener conocimientos sobre gramática, escritura, alfabetización, puesto que son el núcleo duro de la escuela, por lo menos en primaria” (Entrevistado L)

También es necesario *“Conocer el contenido que debe enseñar”* (entrevistado N)

Incluso uno de ellos hace una diferenciación entre contenidos y saberes, comprendiendo estos últimos como conocimientos más amplios y profundos conquistados mediante el estudio y la experiencia: *“no deben no conocer los saberes de cada área que van a dar y hablo de saberes y no de contenidos, para que no haya un techo”* (Entrevistada B)

Relacionado a esto, la docencia formadora menciona que encuentran dificultades en la adquisición de conocimientos que se esperaban fueran recibidos en niveles educativos anteriores, como por ejemplo, problemas de ortografía y comprensión de textos. En este marco de falencias, la Vicedirectora del ISFD N° 120, expresa que se está comenzando a planificar una serie de acciones para acompañar a la docencia en formación en estas temáticas del lenguaje y la comprensión de textos. Por el contrario, la docencia en formación, si bien en muchos casos reconoce la problemática, manifiesta no encontrar respuestas o asesoramientos para poder subsanar esas *faltas: Nos dicen que ya lo deberíamos haber aprendido en secundaria, pero no nos enseñan (Estudiante).*

De este modo se observa cómo la concepción de trayectoria que se plantea desde la política educativa como un aspecto a considerar a lo largo de todos los niveles y modalidades de manera inclusiva, no tiene aún una concreción plena. Vale destacar que, hablar de trayectoria educativa,

es pensar en recorridos situados y de construcción permanente, lo que implica una responsabilidad compartida.

En este espacio específico, formación y trayectorias van de la mano, por lo cual asumir la trayectoria como un itinerario dinámico, implica conjugar una propuesta de acompañamiento situado hacia la docencia en formación cuyas trayectorias han sido condicionadas por diversos aspectos de aprendizaje ausente, que podrían llevarlas al fracaso escolar. Ahora bien, estas no pueden ser propuestas únicas y homogeneizantes, ya que cada estudiante es poseedor o poseedora de experiencias heterogéneas, divergentes y únicas.

Pensar dispositivos de acompañamiento a las trayectorias, precisa marcos de acción situados, colaborativos y conjuntos, tanto de los equipos docentes de los distintos campos de formación, como del equipo directivo. Esto, sin dudas, genera procesos de mejora hacia los estudiantes, y también en las prácticas de enseñanza de la docencia formadora y hacia el interior de la institución toda. Trayectorias educativas heterogéneas implican diversas intervenciones, algunos estudiantes necesitarán de ciertos dispositivos, que quizás otros no necesiten, sin embargo, todos necesitan de saberes para poder enseñar.

Ciertamente, un conocimiento sólido y afianzado de las áreas a enseñar, se constituyen en condición *sine qua non* para garantizar la enseñanza, puesto que, conociendo el contenido a enseñar, las estrategias pedagógicas didácticas y a cada estudiante, se podrán realizar adecuadas transposiciones didácticas, que posibiliten aprendizajes significativos para la tarea profesional. Sin embargo el vínculo con el conocimiento, hoy en día, parece ser más importante que la posesión de información, ya que se debe transmitir ese entusiasmo por aprender. Cada participante en el trabajo de campo, menciona qué debe conocer un docente, pero también se refieren a las actitudes profesionales que están formando y que consolidan un determinado perfil e identidad: flexibilidad, complejidad, apertura, carácter integral, dinamismo, provisionalidad del saber.

Más allá del conocimiento sobre las áreas, o disciplinas científicas o filosóficas, resulta de vital importancia que quienes se están formando como trabajadores y trabajadoras de la educación, puedan comprender el grado de provisoriedad de los saberes, dados los continuos estudios científicos o académicos que modifican lo establecido. Por otra parte, aprender para enseñar y enseñar para aprender permitirá asumir el carácter *no neutral* de los conocimientos que transmite la escuela sino enmarcarlo en un proyecto de transformación crítico y político.

Pérez Gómez expresa que:

La construcción del conocimiento crítico, consistente, requiere un largo y lento camino evolutivo de aprender y desaprender, depurar y reconstruir nuestras asociaciones cognitivas y emocionales circunstanciales, nuestros esquemas y hábitos

automáticos, conscientes y subconscientes de conocer, sentir y tomar decisiones
(2018: 58)

Como enseñante el/la maestro/a vive, en muchos casos, esta tensión entre la idea de enseñanza como mera transmisión o como reconstrucción cultural; por lo cual, la formación docente, tiene que fortalecer los saberes y en consecuencia la autoridad pedagógica, legitimando de este modo el rol social. Apelar a la construcción de la autoridad pedagógica es poder vincular los conocimientos, las prácticas y los vínculos, los saberes a ser enseñados, los modos en los cuales llevar a cabo esa enseñanza y el respeto por el otro y su subjetividad.

Formar docentes no como mero reproductores de saberes, implica la construcción de una actitud crítica, que pueda cuestionar el saber o la supuesta innovación propuesta por el mercado antes de aceptarlo directamente, favoreciendo un desarrollo al servicio de la diversidad y de toda la sociedad.

Cada docente recupera, de este modo, un vínculo democratizador con el conocimiento y la cultura, procurando problematizarla, en lugar de normalizarla; abandonando el lugar del conocimiento como una entidad abstracta o como un *algo* deseable o adquirible.

Otro aspecto importante en la formación docente, es poder reconocer aquello que se conoce de aquello que se desconoce o que no está plenamente aprendido a fin de poder profundizar en su análisis. Poseer información no implica conocer, tampoco es sinónimo de saber. Porque la información no suple el conocimiento y el saber hacer, que resultan aspectos de vital importancia para poder desarrollar verdaderos espacios o experiencias de aprendizaje. En el saber disciplinar se observa, además de la comprensión de aquello que se conoce, también de las cuestiones que hacen dudar de lo conocido. Nuevo punto que destaca que la reflexión en la enseñanza, resulta de vital importancia.

Cuando nos enfrentamos a lo incierto del acto pedagógico, cada docente se enfrenta a preguntas de estudiantes y de la comunidad educativa, lo cual nos deja al descubierto ante cuestiones no conocidas o sabidas. La reflexión, en este sentido, nos permitirá profundizar en el saber, adquiriendo habilidades para poder dar respuestas ante lo inesperado.

Reflexionar sobre el saber disciplinar implica, por un lado, una disposición para comprender la ausencia, la carencia y la manera de solucionarlo; pero por otro lado, resulta importante porque permite realizar un ejercicio metacognitivo que brinda herramientas para poder explicar, ejemplificar, mostrar la manera en la que uno aprende, comunicar lo que uno conoce, pensar herramientas o estrategias para poder explicar y hacer que los alumnos entiendan lo que aparece como confuso en su práctica de conocimiento.

Como profesionales de la educación, es importante formar a futuros y futuras docentes para la construcción de conocimientos y saberes pedagógicos, que no acepten cualquier información como válida, sino que puedan juzgarla críticamente, contribuyendo a la construcción de una sociedad que pueda desarrollarse con más derechos para todos. Najmanovich manifiesta que:

(...) la relación de enseñanza desde una perspectiva de actividad y producción de sentido, donde lo estético (el estilo y los medios de enseñanza) está ligado a lo ético (el reconocimiento de la subjetividad y capacidad de los estudiantes), a lo relacional (destacando los tipos de vínculos diversos diferentes de la organización piramidal clásica) y lo cognitivo (entendido como actividad productiva de conocimiento de sujetos entramados en el seno de una cultura). (2019:95)

Instalar esta relación con el conocimiento constituye, en muchos casos y aspectos, una novedad, ya que tanto la docencia en formación, como la docencia formadora han sido formadas desde otro paradigma, pero siempre podremos comenzar a desandar este camino, a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo, que nos permite construir conjuntamente, nuevos modos de conocer, saber, enseñar y aprender.

1.2 Conocimiento de aspectos didácticos.

La segunda cuestión que aparece presente en las entrevistas a docentes formadores está relacionada con la didáctica: “(...) *conocer las diversas estrategias actualizadas*” (Entrevistada N).

La entrevistada Be manifiesta que considera que se *debe* trabajar con cuestiones relacionadas a la didáctica general y a las didácticas especiales: “*La cuestión de cómo organizar la clase, desde la didáctica general, pero también desde la didáctica específica de cada materia: cada estrategia, cada recurso, pueden utilizar los momentos de la clase.*” (Entrevistada Be)

La formadora Ba expresa que observa dificultades en esta dimensión pero que considera que es muy importante que esté presente, trayendo el concepto de transposición didáctica:

“creo que hay que trabajar y donde creo que hay una falla, no sé si se puede llamar falla, pero es lo que yo veo en formación superior, es como que es incompleta la formación, porque deja de lado todo lo que es vinculación, ni hablar el juego (...) Se trabaja incompleto, no se enseña a enseñar, ese es un saber que en la formación docente tiene que estar y no está. Se trabajan los contenidos desde las didácticas, pero no se enseña a enseñar, la transposición didáctica no la logran. (...les falta) dinámicas de grupo, desde el manejo del pizarrón, hasta la ubicación en el aula, o no dar el contenido solo en el aula que pueden salir de las benditas cuatro paredes eso es importantísimo en esta nueva era, con estas nuevas niñeces porque todo es teórico, pero no hay una didáctica de la enseñanza, de la práctica” (B)

Si queremos que la enseñanza sea completa, es importante que exista congruencia entre lo que decimos y lo que hacemos, ninguna enseñanza es neutral, siempre implica una postura, consciente o inconsciente, de quien enseña. Ya lo decía Paulo Freire: “Nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra” (2012:39).

Cabe aclarar que partimos de un posicionamiento asociado a una didáctica de carácter reflexivo y no prescriptivo, compuesta de formación tanto en las cuestiones generales como en las específicas a cada área de conocimiento y considerando que los conocimientos didácticos se van construyendo de manera continua, tanto desde los procesos formales de formación docente como desde la experiencia personal.

La formación requiere tanto de los saberes que permitan realizar la selección y organización de los diferentes componentes del currículum, como de las condiciones que se necesitan crear para permitir que se construya el aprendizaje ya sea de manera individual como colectiva.

Desde esta perspectiva reflexiva de la didáctica, se considera que el aula es un espacio multidimensional, donde hay que resolver una multiplicidad de situaciones problemáticas, reconociendo que la enseñanza y el aprendizaje son variables interdependientes y con múltiples factores que las contextualizan y condicionan.

Aquí se produce el desafío de repensar las actuaciones didácticas de la formación docente para poder, en consecuencia, enriquecer las prácticas formativas y que de este modo mejore la formación de estudiantes, futuros y futuras docentes. El conocimiento didáctico, de este modo, podrá articular de manera paralela los saberes y los argumentos teóricos y experienciales, con requerimientos de las prácticas en situaciones concretas.

En algunas entrevistas subyace la idea de que, el conocimiento *de “su”* disciplina, parece ser el único necesario o el más importante, desconociendo el lugar integrador del saber y la importancia del trabajo interdisciplinario; pero por otra parte, hacia el interior de cada disciplina se olvida o no se explicitan, las potencialidades didácticas, o la influencia y relación que estas tienen con las prácticas en contexto; de este modo, se realizan hacia el interior de cada materia insuficientes prácticas y experiencias que incluyan comentarios didácticos sobre la enseñabilidad del contenido presentado.

No habrá enseñanza formativa si el profesor y la profesora, experto en una disciplina, no reflexiona sobre qué se propone con su enseñanza, qué aporte realiza a la formación de la futura docencia y explicita estas relaciones. Cuando la docencia formadora conoce al grupo de estudiantes y sus modos de aprender, puede diseñar mejores experiencias de aprendizaje, que permitan de manera individual y colaborativa, cuestionar las ideas propias y abrirse a la búsqueda de nuevos caminos de conocimiento, confiando en la propia acción, y en la propia reflexión. Esto no solo produce aprendizajes genuinos en torno a la materia a enseñar, sino que se constituye en

modelizador para que la docencia en formación pueda establecer relaciones entre la teoría y las prácticas de enseñanza.

La falta de integración entre los fundamentos teóricos del área pedagógico–didáctica y las decisiones de la práctica, lleva a profesores y profesoras con buena información didáctica, a no poder transformar esa información en saber, generando experiencias reflexivas en sus clases, lo cual a su vez se replica en cada estudiante. Como lo manifiesta una entrevistada: “Me cuesta mucho que las chicas desestructuralicen su forma de haber aprendido, lo que cuesta es que ellas en las actividades de desarrollo, se corran del rol de *maestras ciruela*, por decirlo de alguna manera, y le den lugar al chico para construir el conocimiento.” (entrevistada Be)

Este rol de *maestra ciruela* al que la entrevistada hace mención, entendiéndola desde el rol de dar *demasiadas indicaciones*, pretendiendo hacer las cosas a su modo, sin dejar espacio para la construcción del alumno; se relaciona directamente con el divorcio entre la formación presentada desde los diseños curriculares y los saberes, concepciones y supuestos previos de cada estudiante, propio de su biografía escolar. Concepciones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, el rol del alumno y la alumna, etc., entran en disputa con el conocimiento pedagógico didáctico que se tendría que habilitar en la etapa de formación, si estos no han sido vivenciados.

La docencia en formación posee estructuras construidas en la biografía escolar, las cuales si se convierten en compartimentos estancos, solo permiten repetir el modo en que se ha vivenciado el aprendizaje en la infancia. Es labor de las formadoras y los formadores presentar a través de la comunicación y la enseñanza, otros modos de enseñar y aprender que permitan transformar esas estructuras fijas en esquemas, que posibiliten la adaptación activa a cada situación nueva.

La entrevistada “L” también hace mención a esta escisión entre la teoría y la práctica al hacer referencia al trabajo cooperativo o por proyectos

(...) una forma de hacer didáctica qué tiene que ver con la parte de la cooperación pero la cooperación en serio y el trabajo por proyectos, en ninguna materia se establece esto como contenido y entonces es muy complejo poder abordarlo y realmente llevarlo a la realidad; se plantean en algunas resoluciones trabajo por proyecto, en el nuevo diseño también se menciona, pero no hay un trabajo real desde la formación docente en donde se establezca el trabajo, la enseñanza desde proyectos Y entonces es como que nosotras mismas como docentes quedamos como qué bueno... si alguien da la temática “proyecto” pero no estamos trabajando por proyecto. Entonces es como que les decimos a nuestras estudiantes trabajan por proyecto y lo hacemos poco, lo hacemos más en relación a las voluntades (La entrevistada hace referencia a las voluntades docentes)

Consideramos que, una manera de acortar la brecha entre la teoría y la práctica, es establecer prácticas en contexto real o simulado, u otras estrategias metodológicas a lo largo de toda la formación, que permitan reflexionar sobre las diversas experiencias, convirtiendo cada estudiante, futuro y futura docente, en un *vigilante epistemológico* del contenido y de las formas de enseñar,

relacionadas con *buenas prácticas*. Reflexionar desde la teoría y desde la práctica, permite realizar un análisis de una situación dada, a la luz de los conocimientos disponibles, provocando una toma de conciencia de los mismos y un posicionamiento respecto al tema.

1.3 El conocimiento y la apertura a las diversidades que hay en el aula y al contexto, junto con otras actitudes profesionales

Reconocer que el aula es un espacio atravesado por dimensiones afectivas, sociales y epistemológicas, implica reconocer que es un escenario complejo en el cual no se pueden utilizar recetas, ya que se actúa en un marco caracterizado por la inmediatez, la simultaneidad y la imprevisibilidad.

En este marco, podemos ubicar otra cuestión importante para la docencia formadora: la formación referida a actitudes profesionales propias del *oficio docente* como son: la apertura a los cambios, la capacidad de adaptación, la flexibilidad, la capacidad de afrontar problemas, de resolver situaciones imprevistas y de abordar emergentes, la capacidad de trabajar en contextos diversos en los que se emplazan las instituciones y de enseñar en situaciones variadas, complejas y muchas veces difíciles.

A lo largo de las entrevistas aparecen estos aspectos de diversos modos:

(...) habilidad para ver qué está pasando, para adaptarse, para poder llevar todo eso que antes se estudiaba en la teoría a la práctica; porque muchas veces pasa eso, el docente es teórico, entonces cuando se encuentra con el otro, no sabe qué hacer (...) El gran secreto es adaptarse, ser flexible, para poder ver, entender y ante todo escuchar, porque el docente a veces no escucha y si no escucha no puede hacer todo lo que tiene que hacer, si no escuchas no puedes preguntar, no sabes qué preguntar. Uno comete el error, y me incluyo a veces, de que uno tiene las respuestas a las preguntas, vos tenés que dejar que el otro hable para que exprese lo que se tiene que escuchar, no para convencerlo, sino para atender y de todo lo que atendiste, poder dar respuesta (Entrevistado E)

La capacidad de escucha y la captación de las necesidades de cada estudiante, permite reconocer los saberes previos, intereses, necesidades, y, de este modo, poder producir un andamiaje pedagógico que acompañe y asegure las trayectorias escolares. Los profesores y profesoras entrevistados consideran que es conveniente comenzar la formación con el reconocimiento del otro, de su autonomía y creatividad y de las circunstancias.

Buena parte del personal entrevistado, valoriza los saberes que permiten construir un vínculo pedagógico de acompañamiento, por lo cual, consideran importante reconocer las subjetividades y alteridades puestas en juego en cada encuentro.

(...) es la relación vincular que no se le ha dado demasiada importancia en los diseños curriculares, si bien se trabaja mucho la subjetividad no se trabajan

herramientas puntuales y por ejemplo en el instituto se trabaja mucho en psicología social pero es una materia que tiene una hora por ejemplo, entonces ahí te das cuenta de la poca importancia (Entrevistada L)

En este marco, las competencias socioemocionales permiten hacer de cada encuentro una experiencia y viceversa, que se señala del siguiente modo:

(...)competencias cognitivas y competencias socioemocionales ante todo y la conjunción de ambas competencias, porque desde lo cognitivo independientemente del saber del campo disciplinar, en educación decimos nadie puede enseñar lo que no sabe, pero actualmente los contenidos en sí mismos como parte del currículo son un complemento (...) pero desde las competencias socioemocionales, ese lugar de hospedador que debe tener el docente, de reconocer las subjetividades, de reconocer las necesidades.” (Entrevistada Y)

En la educación, lo subjetivo y lo vincular han cobrado especial relevancia. Por un lado, se puede observar mayor presencia de la atención a la subjetividad en las materias de formación, y, por otra parte, se reconoce que el vínculo se constituye en motor de aprendizajes. De este modo, los saberes referidos al acompañamiento, la comunicación y la generación del vínculo pedagógico están presentes a lo largo de toda la formación en un doble sentido: por un lado en aquello que deberán ejercer luego como educadores pero, por otro lado, y de manera anterior, en su rol de estudiantes, ya que las actuales políticas educativas y de formación docente se propusieron la ampliación de derechos e inclusión de nuevos estudiantes y sectores anteriormente excluidos del nivel superior. De este modo, la gestión educativa planteó una nueva tarea a la docencia formadora: acompañar las trayectorias de estudiantes y asegurar sus logros académicos mediante diversas acciones de acompañamiento. Anteriormente se ha mencionado la importancia de instaurar en las instituciones formadoras, dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de la docencia en formación. vale entonces citar a otra entrevistada que menciona la importancia de formar para la diversidad:

(una formación) abierta a las diversidades que hay en el aula, a poder adaptarse e incluir esas diversidades en sus propuestas y estrategias y también estar actualizado al mundo, a lo que ocurre, que va cambiando. (...) Después conocer la comunidad donde está la escuela... (Entrevistada N)

En la actualidad, donde la educación inclusiva es un paradigma explícito en las políticas educativas y curriculares para el nivel primario, resulta de vital importancia que los futuros y las futuras docentes, descubran el valor de la *otredad* y la consecuencia inmediata de esta: el otro y la otra son algo distinto a mí, porque cada quien piensa, siente y tiene una realidad diferente a la mía. Ante esto, resulta necesario reconocer que las aulas son heterogéneas, siendo el espacio donde nos encontramos todos, diversos.

Primero no dañar, antes de intervenir, uno debiera tener en cuenta que mi intervención no haga más daño ante esa persona que se acerca en esta relación tan particular que es la relación pedagógica. Es una tarea difícil pero sería muy importante centrarnos en la formación ética (...) Qué significa ser docente, por qué estamos ahí, entiendo que somos trabajadores de la educación 'pero también es cierto que hacemos algo más que un trabajo, no sé si hablar acá del aspecto vocacional pero yo creo en eso, no creo que sea solo una vocación pero es muy importante, cuando hablamos de educación también hablamos de la promoción de las personas (Entrevistado JI)

En la formación docente se produce una doble apuesta, al pretender desarrollar las capacidades de estudiantes/futuros maestros y futuras maestras y, también, las de los futuros grupos escolares que tendrán a cargo. La entrevistada C confirma la importancia de “la ética y el respeto por ese sujeto de derecho que van a tener delante de ellos”. Cada práctica educativa plasma, de este modo, un doble compromiso ético. En palabras de Paulo Freire:

Nunca pude pensar que la práctica educativa (...) pudiera hacerse al margen de la cuestión de los valores y, por lo tanto, de la ética; al margen de los sueños y la utopía, es decir, de las elecciones políticas; al margen del conocimiento y de la belleza, vale decir, de la gnoseología y de la estética (2012:113)

Más allá de los conocimientos que son indispensables en la formación docente, un entrevistado aporta otra cuestión importante e incluso previa, relacionada a la diversidad inicial presente en estudiantes del ISFD, al ingresar al mismo.

(existe) toda una diversidad inicial de diferentes expectativas, diferentes realidades económicas, sociales, familiares, culturales, por eso es que desde mi formación no tiendo a generalizaciones porque escondería la diversidad y podría estar planteando una idea equivocada de una realidad que no existe, en definitiva. Entonces cada uno de los aspirantes que llega al curso de ingreso tienen diferentes expectativas y tienen diferentes construcciones culturales. (Entrevistado JO)

Estas diferencias implican trabajar desde un paradigma inclusivo desde el inicio de la formación, brindando a cada estudiante, futuro y futura docente, el apoyo en aquello que le brinda mayor dificultad, proponiendo múltiples y variadas experiencias de aprendizaje y reconociendo que merecen el mismo respeto y atención que luego se les requerirá en su labor docente.

Estudiantes recién egresados de su educación secundaria, estudiantes que han fracasado en otras carreras, madres que ya han criado a sus hijos y “*deciden estudiar*”, personas que consideran la docencia como una salida laboral segura, o mujeres que, deciden priorizar sus deseos y comenzar a estudiar. Son diversas realidades que tiñen el ser de cada estudiante y para lo cual, la docencia formadora, no puede estar ajena

En todas las materias donde yo trabajo está abierta esa posibilidad de la escucha y la de no un estudiante anónimo, ideal, genérico, sino de un estudiante real. Entonces, pensar la formación docente desde esa originalidad de quienes aspiran

en primer año, ya te pone en otro lugar, esta mirada pone en discusión ese tema y podría decir no existe el perfil docente, porque esa sería una necesidad del observador de querer unificar, de querer normalizar situaciones que no existen, que son ideales. La diversidad cotidiana pone otro escenario y entonces también condiciona al docente, al profesor de educación superior, si se ata a perfiles de lo que hay que conseguir de cuales son es tal la diversidad de las construcciones culturales que trae cada uno que están desde quienes tienen que trabajar con la lectura comprensiva de los que tienen que trabajar con la cohesión y la coherencia en la escritura batallando con los errores de ortografía, entonces este se juntan varias cosas en esa construcción, en esa trayectoria del camino de la formación docente. (Entrevistado JO)

El compromiso ético con la alteridad, implica la atención a la diversidad, pero, por otra parte, las políticas educativas de educación superior indican el acompañamiento a estudiantes, para que todos puedan ejercer el derecho a ingresar, permanecer y egresar de este nivel educativo, orientados y conducidos en el marco de sus trayectorias educativas reales y encarnadas.

Las trayectorias marcan recorridos dinámicos que se van construyendo a medida que se van transitando esos espacios; donde docentes de la formación como quienes están formándose, se nutren de las relaciones pedagógicas que se generan, resignificando lo vivido en niveles anteriores de la escolarización y la vida misma, encontrando nuevos sentidos, reuniendo fragmentos, habilitando espacios y voces, entretejiendo saberes, vivencias.

Revisar el camino formativo recorrido y la significación dada al acompañamiento de estudiantes, no son tareas aisladas, sino una cuestión institucional, que implica visitar las rutinas, las tareas, los espacios, a la luz de poder acompañar con un sentido formativo. No pudiendo quedar esta acción relegada a la buena voluntad de docentes o preceptores.

Acompañar trayectorias, no solo conlleva implementar dispositivos que brinden acompañamiento en cuanto a contenidos no aprendidos en niveles anteriores, como se ha mencionado previamente, sino también, generar espacios nuevos para la formación, para habilitar la palabra, para la reflexión, etc.

1.4 Tecnologías de la información y la comunicación.

Al hacer mención a las tecnologías informáticas y digitales, existen dos aspectos que mencionar, el instrumental y el cultural, porque ambos están directamente relacionados.

Por una parte, resulta de importancia conocer aspectos relacionados a estas tecnologías y poder hacer uso de ellas, con el propósito de vincularse de un mejor modo con estudiantes, ya que las nuevas generaciones poseen una empatía o familiaridad con las mismas, frente a la que la docencia formadora suele quedar *descolocada*; y por otro lado, para aprovechar estos atractivos recursos para la enseñanza.

Los recursos que facilitan los procesos de aprendizaje, han sido y seguirán siendo necesarios tanto para estudiantes, como para la planificación y gestión curricular que realizan los y las docentes. Estos recursos o estrategias de enseñanza para fomentar el aprendizaje, se convierten en herramientas de mediación que, al acompañar y potenciar estrategias didácticas, se instalan en la cultura escolar como representaciones simbólicas de la forma como se define la enseñanza y el aprendizaje.

Nos encontramos en una época donde la tecnología informática y digital atraviesa todas las prácticas sociales. Sin embargo, en las prácticas educativas, muchas veces se pierde de vista la potencialidad didáctica que estas herramientas conllevan. Por un lado, por falta de capacitación o conocimiento de cómo emplear las tecnologías audiovisuales y cómo crear recursos didácticos con ellas; pero también, muchas otras veces, existen problemas vinculados a la falta de recursos físicos o simplemente por falta de conectividad. La utilización adecuada de recursos digitales, atendiendo a las demandas pedagógicas y didácticas, es potenciadora y enriquecedora de los aprendizajes, en tanto permite interpelar los escenarios culturales actuales y propiciar formas de intervención reflexiva.

Estas tecnologías son, además de un recurso para obtener información y para favorecer aprendizajes, una herramienta potente para que las personas se puedan comunicar. Aspecto que se puede utilizar como favorecedor del trabajo colaborativo. El uso de la tecnología de la información y digital dentro del aula, es algo extendido desde hace años, además, se reconoce ampliamente, que su uso favorece el aprendizaje y favorece la adaptación de cada estudiante a los tiempos en que vivimos. Esto también se evidencia en las políticas educativas, puesto que han alentado el uso de las tecnologías audiovisuales, incluyéndolas en los planes de formación.

Más allá de la relevancia del trabajo con estas tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de la docencia, no podemos perder de vista que, por sí solas, ellas no sirven como instrumento educativo. Aparecen entonces las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), que procuran orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia usos menos instrumentales y más formativos, tanto para el estudiantado como para la docencia. Tratándose de asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas, pero sobre todo, en los usos que se les da, y en la metodología implementada, entre otras cosas. En definitiva, se trata de conocer, además de estas tecnologías, sus usos pedagógicos y didácticos, sabiendo que siempre podemos usarlas de manera crítica.

Es importante resaltar que la tecnología de la información y la comunicación, no es tomada solo de manera instrumental, sino que también pretende analizar o *“entender la tecnología como parte de la cultura que nos atraviesa”* (entrevistada L). Por un lado, está relacionada con conocer los nuevos contextos y lenguajes con los que comunican estudiantes jóvenes pero, sobre todo, se trata

de reconocer que “*la tecnología tiene una intencionalidad, no es neutral*” (Entrevistada L) por lo cual resulta de suma importancia analizarlas, reconocer cómo se van a trabajar, con qué propósitos, qué se pretende enseñar realizando un posicionamiento ético del rol.

En la época de la imagen, de la inmediatez en la que están inmersos los niños y las niñas, es importante que desde la docencia se habiliten espacios contraculturales donde se puedan habilitar áreas para detenernos ante una imagen cualquiera, para analizarla, o para disfrutarla y contemplarla, evitando ser meros reproductores de contenidos, sino analizando lo que el mercado ofrece y formando una ciudadanía crítica sobre ese particular modo de *mercadear*.

Ante esto es importante que la formación docente no solo enseñe el uso de las herramientas y brinde espacios para crear a través de ellas, sino, y sobre todo, que brinde lugares de reflexión sobre aquello que subyace a las mismas, desnaturalizando lo que se nos viene dado u ofrece la sociedad y realizando un posicionamiento ético al respecto. Porque, “*(...) eso también hace falta en la formación docente, como hay un núcleo que no estamos viendo, estamos viendo como una herramienta, enseñamos a hacer videítos o hacer podcast ahora, pero nos falta darle profundidad a cuál es el sentido como docente que tenemos que darle a estos medios que nos están atravesando*” (Entrevistada L)

De algún modo, se trata de brindar una formación que facilite el acceso a las tecnologías audiovisuales, no solo como herramientas, sino como estrategias de enseñanza en las que podamos conjugar el *saber qué* y el *saber cómo*. Es decir, saber trabajar con distintos artefactos o tecnologías con la pregunta ¿qué significa la cultura digital para la educación y la escuela?

En síntesis, veamos algunos conocimientos mencionados según cada categoría:

A) Conocimiento del contenido a enseñar:

- * Contenido de las disciplinares
- * Conocimientos académicos formales

B) Conocimiento de aspectos relacionados a la didáctica:

- * Saber pedagógico y didáctico
- * De las didácticas específicas
 - Relación teoría-práctica
 - Saber intervenir en situación y resolver situaciones imprevistas
 - Aprender de la experiencia
 - Reflexión

C) El conocimiento y la apertura a las diversidades que hay en el aula, junto con otras actitudes profesionales:

- Conocimiento del contexto y de los estudiantes
- Actitudes profesionales
- Adaptar la enseñanza a los contextos
- Habilidades de interacción
- Comunicación
- Flexibilidad
- Apertura
- Saber incluir y construir un aula democrática

D) Las tecnologías informáticas y digitales:

- Manejo de TIC
- Análisis de la cultura

2. ¿Qué lugar ocupa la reflexión y la incertidumbre en el proceso formativo?

Si el conocimiento es radicalmente relativo e incierto, el conocimiento del conocimiento no puede escapar a esta relatividad y a esta incertidumbre. Pero la duda y la relatividad no son sólo corrosión, también pueden llegar a ser estimulación. La necesidad de relacionar, relativizar e historizar el conocimiento no sólo aporta constricciones y limitaciones, sino también impone exigencias cognitivas fecundas.

Morin (1999: 25)

Iniciamos este apartado recuperando en qué sentido pensamos la incertidumbre y la reflexión sobre esta. El entrevistado J realiza un análisis político, histórico aludiendo que “*Desde el 83 para acá ocupa un lugar central*”, luego refiriéndose a Pineau y su texto el derecho a la educación menciona:

Los regímenes autoritarios no tienen incertidumbre, tienen certeza y esas certezas se traducen en prácticas que son certeras y en roles que son certeros. Ser profesor hace 30 o 40 años era muy fácil, vos sabías lo que había que hacer, el alumno también y no había discusión respecto a eso, en cambio con el advenimiento de la democracia uno tiene un montón de incertidumbres, quizás lo que uno está haciendo no está tan bien, quizás estamos enseñando algo que no sea importante para las próximas generaciones, y entonces la reflexión se vuelve fundamental.

Sin lugar a dudas en sociedades dictatoriales o totalitarias no hay incertidumbre, ya que es el propio poder gubernamental quien impone las certezas que considera pertinentes o acordes a su modelo político. En democracia, desde la teoría, el poder es ocupado provisoriamente por aquellos que aceptan el poder delegado del pueblo y para el pueblo. De este modo al no haber poderes absolutos, tampoco hay verdades o certezas absolutas, debiendo asumir las dudas existenciales e incluso algunas ordinarias.

Por otra parte, el entrevistado JO aporta lo siguiente:

(...) a uno lo va atravesando también las miradas de Baumann y también recuerdo de una gestión del Ministerio de Educación, en la que hablaba en ese sentido de preparar para la incertidumbre. Pero que también depende desde qué lugar se lo está mirando, hacia una de incertidumbre de manera natural como la vida misma nos presenta incertidumbre, o un mensaje intencionado desde determinados lugares de aceptar la incertidumbre, pero hacia una proyección laboral (...) Me parece que a veces aparece más fuertes la idea de querer acostumbrar a la idea de incertidumbre como manera de que hoy no sabes si no te va a llegar el telegrama el lunes.⁶

Sin dudas la sociedad actual presenta grandes cambios, muchos de los cuales se desarrollan de manera tan abrupta y desigual, que desconciertan acerca del horizonte hacia el cual nos dirigimos, llenando la vida de incertidumbre y esto trae consecuencias en lo educativo, ya que no es claro el panorama para formar docentes.

Sin embargo, más allá de la incertidumbre en cuanto al futuro, en esta investigación se procura reconocer que la complejidad de la enseñanza, reside en reconocer lo multidimensional del aprendizaje y el valor ético de la educación como encuentro, que exige una respuesta a la alteridad, a sus necesidades y demandas.

El aprendizaje como experiencia incorpora al otro y la otra, junto con su subjetividad, por lo cual, mancomunadamente, asume el reconocimiento de la incertidumbre e imprevisibilidad propia del encuentro con esa alteridad distinta, con esa diversidad en todo sentido. La manera en la que se realiza ese encuentro, al reconocernos, es política y ética, por lo tanto educativa.

Al consultarle a la docencia en formación sobre el lugar que ocupa la incertidumbre en la tarea docente, es significativo el porcentaje que contesta que es un aspecto a eliminar y un aspecto a atenuar, solo el 11,80 % por ciento considera que es un aspecto a aceptar.

⁶ Más allá de la lectura realizada del discurso del entrevistado en el marco de este trabajo, no podemos dejar de observar el modo en que el discurso ideológico ingresa en la formación.

¿Qué lugar considera que ocupa la incertidumbre en la tarea docente?



Dentro de la opción “otros” hay dos respuestas que merecen atención. Una que relaciona directamente el lugar de la incertidumbre con la planificación, aspecto que será abordado más adelante en este mismo apartado; y otra que señala lo siguiente: “La educación es adquirir certezas innumerables”.

Varios estudios y autores afirman que la complejidad del mundo actual incluye la falta de certezas sobre los más diversos aspectos de la vida. Indudablemente esto trae aparejadas consecuencias en distintos aspectos concernientes a la educación, entre los que encontramos los relacionados a la provisionalidad del conocimiento, las diversas maneras de acceder a él, la concepción de enseñanza y de aprendizaje, etc. Por esto resulta importante que en cada aula, se procuren escenarios donde niños, niñas y adolescentes puedan aprender, construyendo su saber a partir de acercamientos sucesivos a conocimientos provisorios, mediante diversas estrategias que le permitan crear y recrear, fomentando la independencia y autonomía. Ahora bien, para poder ofrecer este tipo de experiencias, resulta importante que la docencia ofrezca múltiples oportunidades de aprendizaje en contextos variados y con características particulares.

Adentrándonos en el marco de la investigación consideramos que el espacio de formación docente es el ámbito para reconocer esta complejidad e incertidumbre, pero también para generar experiencias distintas, que permitan reflexionar sobre las creencias de la docencia en formación, aprendiendo modos distintos de enseñar, respondiendo a realidades complejas, multidisciplinarias, transversales. Más allá de la complejidad del mundo actual, consideramos importante observar también, la responsabilidad que implica reconocer la incertidumbre del encuentro con la alteridad en el acto educativo. Explorar el valor intrínseco de lo incierto que implica el acto pedagógico, es reconocer el valor de la otredad, en cuanto tal, aprendiendo a renunciar a una falsa omnipotencia, para encontrarnos con otras subjetividades.

Reconocer la incertidumbre construyendo herramientas para aceptarla, junto con algunas certezas relacionadas con el análisis de la complejidad, el abandono del eficientismo técnico y la creación de espacios de creación, podría habilitar nuevos modos de hacer docencia.

El entrevistado E asevera que: “*si no hay incertidumbre, no hay duda, no hay búsqueda (...). A veces hay que orientar al otro, hay que mediar con el otro para que se dé cuenta que puede*”

Y en este orientar al otro en la duda, en la incertidumbre, en la búsqueda, encontramos en la reflexión metódica, una manera genuina de empezar a buscar respuestas, reconociendo que no son acabadas, ni totales, sino meros acercamientos.

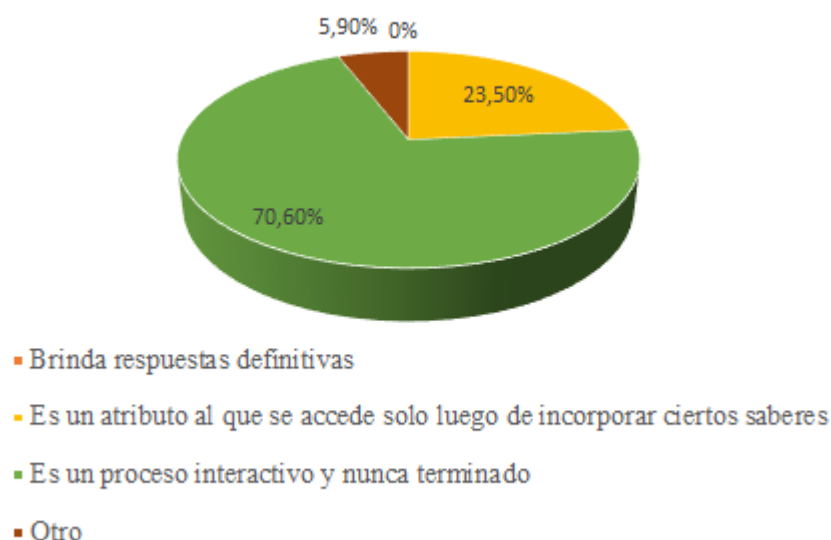
La entrevistada N presenta la importancia de una formación reflexiva a lo largo de toda la formación, incluso desde el inicio de la misma y desde los distintos campos formativos:

Se debería trabajar transversal a lo largo de la carrera. Uno tiene que estar preparado para convivir con la incertidumbre y de aceptarla y de no saber qué hacer, probar, buscar, porque es una constante y también comprender que uno está expuesto. Reflexionar sobre lo que nos pasa desde el inicio porque si no, llegan a 3ro y 4to y no alcanza.

La reflexión desde cada uno de los ámbitos de formación, siendo regular y metódica, posibilitará la construcción de conocimiento didáctico a partir de la reflexión sobre cada experiencia, haciendo que cada estudiante haga de su práctica una práctica reflexiva.

Consultados estudiantes de ambos institutos, un 70,6% consideran que la reflexión sobre la práctica es un proceso interactivo y nunca terminado; mientras que un 23,5% aún considera que es un atributo al que se accede solo luego de incorporar ciertos saberes

Considera que la reflexión sobre las prácticas:



Los formadores y las formadoras de las distintas áreas y cada uno desde su especificidad, generando espacios de reflexión, favorecen un estilo particular de aprendizaje, que se construye a partir *de lo dicho*, *de lo callado*, *de lo expresado*, *de lo apenas sugerido*. Bárcena y Mèlich, refieren que “es difícil enseñar. Pero es necesario <dejar aprender⁷>, dar libertad de aprender. Y esto solo es posible si lo que decimos, si lo que hacemos, si lo que callamos, da a pensar al aprendiz”. (2014:194)

Esta manera particular de aprender, abordando desde el ingreso a la formación todas las materias de manera reflexiva y articulada, llegado el momento de realizar las prácticas en escuelas del nivel primario, permitiría afrontar lo incierto del encuentro con la alteridad con mayores herramientas para experimentar la inmediatez y multidimensionalidad del aula. La enseñanza es, sin lugar a dudas, una actividad *práctica*, por eso no podemos considerarla desde lo meramente instrumental, sino que es necesaria la reflexión y la deliberación.

La entrevistada Y se refiere a cómo la incertidumbre, dentro de la etapa interactiva de las clases y la posterior reflexión en la etapa postactiva, construyen la identidad docente:

En la etapa interactiva, la incertidumbre se apodera de la situación, porque uno tiene sus planificaciones pero (...) se puede cortar la luz, surgen imponderables, pueden pasar mil cosas y de ahí la reflexión en este ciclo postactivo, que nos permite revisarlo y ver cuánto funciono, cuánto no, qué pondero, qué vuelvo a tomar, revisarse, la reflexión frente a la incertidumbre nos permite tener apertura y fundamentalmente construir algo que es la identidad docente con nuestros estudiantes y de ahí la autoridad pedagógica.

Planificar implica anticipar, prever todos los medios, acciones y recursos que vamos a utilizar para concretizar las prácticas de enseñanza que previamente nos representamos, e incluso, prever las diversas situaciones que consideramos que pudieran suceder en las mismas, reconociendo que siempre pueden surgir emergentes. De alguna manera, se trata de ver y escuchar aquello inimaginado, no planificado, porque ello es lo propio de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y de la interacción entre docentes y estudiantes, es decir, fruto de lo incierto de un encuentro entre diversos. Planificar sin reducir al otro y la otra a la representación que hacemos de él/ella, sino permitiéndole que haga su camino y nos brinde *pistas* para poder acompañarle. Cabe destacar, que esto no quita la importancia de la planificación, ya que la previsión de diversos aspectos permite atender adecuadamente los imprevistos. Como afirma Perrenoud (2001, citado en Basabe y Cols, 2007), la enseñanza implica actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre.

Es necesario reconocer el lugar de la incertidumbre en la educación, no como una carencia que es necesario *subsanan*, sino como una oportunidad de reconocer la diversidad, sus modos de aprender, de pensar, de sentir. Reconocer que no somos propietarios de la alteridad, ni manejamos

⁷ El destacado corresponde a la cita original.

sus reacciones, sino que somos acompañantes de un viaje, donde abrimos ventanas de novedad, en una dialéctica permanente entre la teoría y la práctica, entre la formación pedagógico-didáctica y el encuentro; implica reflexionar y deconstruir matrices de aprendizaje tanto de estudiantes, como del cuerpo de docentes de la formación. Cada estudiante ha recibido, en el marco de su biografía escolar, una formación con una impronta tradicionalista, signada por una actitud pasiva con respecto a la construcción de saberes, situándose como meros receptores de los conocimientos académicos brindados por el docente. Asimismo los y las docentes no solo han recibido ese mismo estilo de formación que precisa deconstruirse, sino que, además, hay que construir nuevas herramientas de intervención que permitan generar nuevas concepciones y condiciones de aprendizaje, siguiendo la lógica del *horizonte formativo*, reconociendo que la formación siempre está inconclusa, es decir, en proceso.

En este marco, la reflexión sobre los saberes, ya sea los disciplinares como profesionales, resultan imprescindibles para producir transformaciones, tanto en las prácticas docentes como en lo individual, y en el modo particular del sujeto de acercarse al conocimiento, ya no como espectador, sino como productor de saberes: explorando, indagando, analizando, creando un espacio de intercambio que genere nuevos aprendizajes. Reconocer que el saber no es algo terminado, sino en construcción, exige de la reflexión y del compromiso ético con la tarea, con el otro y con la otra. De este modo, la reflexión y la apertura al cambio, podrán ingresar al circuito de la praxis de un modo concreto y genuino y no meramente discursivo.

3. Prácticas en el contexto de cada materia

“La práctica de pensar la práctica es la mejor manera de pensar
acertadamente”.

Freire (1977:198)

La teoría y la práctica se constituyen en factores indispensables al momento de alcanzar un conocimiento cabal, ya que no podemos conocer plenamente diferenciando estos aspectos. Aquí cobra relevancia la reflexión sobre la práctica como una instancia donde interpelar a los saberes y a sus condiciones objetivas y subjetivas. Ahora bien, esta reflexión tiene que ser metódica y continua, nunca esporádica o espasmódica para convertirse en un modo de actuar que tiña cada acción y que permita dar respuestas en las circunstancias que lo rodean. Al respecto, una entrevistada expresa que “*en la fase interactiva uno se encuentra que el contexto concreto te está llamando, te está pidiendo ser escuchado*”. (Entrevistada Y)

En la práctica educativa y en la propia de la formación docente, no sólo se conoce un objeto diferenciándolo del sujeto, sino también el modo en cómo es conocido y el paradigma o la teoría pedagógica que sustenta este modo de conocer.

Un entrevistado hace mención a esta cuestión dialógica entre teoría y práctica, señalando que favorece, incita y genera reflexión: *“Desde la teoría se plantea lo que sería conceptualizar la práctica docente como práctica, (es) decir como algo dialógico, que constantemente está en esa ida y vuelta (...) Y entonces es eso, es que van unidas, esta teoría y práctica y siempre reflexiva.”* (Entrevistado JO)

La cuestión dialógica se encuentra presente y de manera permanente, en este diálogo entre teoría y práctica, pero también, en un encuentro educativo donde el diálogo entre docentes, entre estudiantes y docentes y entre estudiantes, está presente, democratizando la práctica educativa. Freire manifiesta al respecto:

El diálogo entre profesores o profesoras y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos. (...) El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en el que el autoritarismo rompe o impide que se constituya (1993: 112).

Un aspecto que aparece, ya sea de manera explícita o implícita en todos los entrevistados y las entrevistadas, es la organización de las clases desde el análisis de las prácticas o de situaciones simuladas, procurando desarrollar diversas estrategias didácticas que habiliten vivir experiencias de aprendizaje que posibiliten desnaturalizar miradas y prácticas.

La experiencia se constituye desde un entramado complejo y multidimensional, donde se encuentran aspectos objetivos y subjetivos. Más allá de los hechos y situaciones que acontecen, al haber personas diversas, también hay diferentes modos de pensar, sentir y vivir cada experiencia, lo cual produce que estas se recreen en nuevas vinculaciones. De este modo, el conocimiento pedagógico surgido de la experiencia, se funda en problemas y situaciones prácticas afrontadas y resueltas por docentes en escenarios educativos diversos.

Al mencionar cuestiones de la experiencia, Bárcena dice que:

Los dispositivos de la experiencia, entendida como aquello que nos pasa, no son los que emanan de la continuidad, sino de la discontinuidad; no de la mismidad, sino de la alteridad; no de la inmutabilidad, sino del devenir: el pasaje, la pasión, el testimonio (2012: 118)

Al mismo tiempo, al referirse a la formación desde un *saber experiencial* el autor refiere:

Lo que incorpora la formación no son solamente medios eficaces para obtener fines dados (una razón instrumental), sino la realización de experiencias (un saber experiencial): nuevos modos de sentir, de entender, de actuar, de pensar. (2012:119)

La experiencia no se constituye en una acumulación de saberes prácticos, sino que consigna un modo de preguntarse por el sentido de lo vivido y su significado. En este sentido, el saber de la experiencia brinda un bagaje siempre novedoso que orienta a la acción. Dado que el saber de la experiencia, es siempre un saber que se construye con la alteridad, acepta lo incierto de ese encuentro, dejándose sorprender e instalando preguntas sobre la manera de actuar en esa situación, muchas veces misteriosa o enigmática. Son los saberes de la experiencia aquellos que permiten *probar*, y en este experimentar, producen transformaciones que permiten aceptar lo inesperado y abrirse a la novedad.

Uno de los entrevistados dice que plantea situaciones desde la experiencia incluyendo la reflexión sobre cada acción:

Lo planteo como un acuerdo, como un contrato pedagógico, como un contrato didáctico. Sin ese contrato, no ve mi propuesta posibilidad de éxito, tiene que ser una construcción conjunta, porque no serviría el estudiar para aprobar sino para saber, para crecer como persona, el planteo es distinto, nosotros lo charlamos con las chicas en cuanto a la reflexión” (Entrevistado JO)

La concepción de aprendizaje de manera integral y amplia, permite habilitar espacios de reflexión, espacios formativos que implican un compromiso personal y social en esta construcción de conocimiento a partir de la experiencia. Alliaud plantea que:

En su desarrollo la formación debería contemplar los saberes de oficio (mezcla de conocimientos y de experiencia) en todos y cada uno de los campos y disciplinas que se ponen en juego en un diseño curricular determinado. Más que a las definiciones curriculares, estas apreciaciones interpelan a las prácticas formativas (2017:87)

Los entrevistados y las entrevistadas, si bien pertenecen a diversas áreas, mencionan prácticas formativas que tienden a la reflexión sobre las problemáticas propias de los nuevos escenarios socioculturales, las subjetividades de quien aprende, etc.

Cuando uno señala o muestra, debe hacerlo desde una práctica en concreto o desde el propio ejemplo y eso creo que tiene un poder enorme, porque a veces un autor o un texto se puede olvidar (...) pero hay otras cosas, otras prácticas, otras vivencias que son más poderosas, que son más profundas, y a mí me ha pasado de reencontrarme con alumnos ya docentes que me dicen, te acordas de eso que hicimos esa vez cuando hablamos de tal cosa, o cuando vimos tal película y yo no me lo pude olvidar más ... bueno es eso y después motiva otras cosas, agiliza la mirada con respecto a la realidad, ayuda a que puedas relacionar contenidos. (Entrevistado J)

Presentar experiencias de aprendizaje reflexivo permite salir de la comodidad de lo conocido, aunque ya no brinde las respuestas más acordes, para producir experiencias de aprendizajes nuevos, para vivenciar otras prácticas que habilitan nuevas maneras de relacionarnos con el aprendizaje, nuevos modos de habilitar espacios de apertura, evitando las respuestas únicas o cerradas.

Más allá de las experiencias de aprendizaje generadas al interior de los ISFD, los y las estudiantes tienen múltiples experiencias de su paso personal por diversas instituciones educativas. Estas multiplicidades de vivencias no son anodinas, sino que dejan grabadas huellas que se manifiestan a modo de ideas, creencias, o valoraciones. Al hacer mención a la importancia de las creencias personales Pérez Gómez refiere que:

Uno de los componentes subconscientes más relevantes y resistentes al cambio son las creencias personales. Las creencias se sitúan en un territorio intermedio entre la cognición, la ética y las vivencias emocionales (2018: 59)

Habilitar espacios para contrastar las preconcepciones producto de recuerdos, de vivencias y prácticas habituales inscriptas en la subjetividad, con planteos teóricos abordados mediante la reflexión crítica, favorece el cambio conceptual. Reflexionar o trabajar sobre aspectos de la autobiografía escolar pudiendo formularlo, permite al mismo tiempo, profesionalizar el análisis realizado. Perez Gomez añade que: “Dudar de nosotros mismos, preguntarnos por el sentido y el valor de nuestras creencias, valores y hábitos es el germen del verdadero aprendizaje”. (2018: 70)

También otra entrevistada plantea la importancia de “deconstruir” los saberes de la propia experiencia, de la autobiografía, fruto solo de la experiencia o del “sentido común para descubrir nuevas alternativas de enseñanza, aunque lleven otros tiempos:

(...) deconstruir eso, que ellas lo traen por su propia experiencia como alumnas, de su trayectoria estudiantil, entonces deconstruir eso para que ellas vean todas las otras alternativas que hay y ahí se les plantea todo el abanico: trabajen estudio de casos, trabajen fuentes, trabajen con imágenes, pero es algo que lleva tiempo”
(Entrevistada B)

Este tipo de experiencias permitirán, por otra parte, hacer visibles aquellas cuestiones que podrían condicionar la mirada y *reentrenarla* para ver más allá de lo evidente o superficial, desnaturalizando o problematizando las rutinas escolares.

“(…) Entrenar la mirada en cuanto a qué van a mirar. También empezar a trabajar desde la biografía escolar (...), para desnaturalizar o problematizar ciertas cuestiones porque todos los que trabajamos en educación pasamos por la escuela y volvemos a la escuela desde otro lugar y las chicas tienen como muy arraigadas las cuestiones de sentido común (...) Tanto personal como institucionalmente se plantea que algo se tiene que transformar, algo tiene que variar, no pueden tener la misma mirada de la escuela cuando nos encontramos en marzo y cuando rinden su final. Hay algo de

cómo conciben a la educación, a la escuela, a su propia tarea que debe ser reflexionado de una manera más crítica, problematizado al menos, más allá de que cambie demasiado o no, pero entender que las concepciones parten de teorías que la fundamentan, que no son neutrales. (Entrevistada N)

En el mismo sentido, hay entrevistas donde se menciona en la biografía escolar previa e incluso con la autoevaluación. Al realizar esta autoevaluación, la persona puede reconocer sus fortalezas y debilidades, permitiendo evaluar tanto los progresos, como también señalando aspectos en los cuales seguir trabajando y profundizando los aprendizajes.

Trabajo para que atraviesen el contenido, que se revisen ellas mismas, apelo mucho a la autobiografía. Cuando el material es significativo se responsabilizan, hay preguntas en las guías que apuntan a que ellas se revisen, (...) esto les da un sentido de pertenencia a su formación y de ahí apropiarse de la responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje. Rúbricas para autoevaluarse, para ubicar en qué lugar de su propio proceso están, trato de instrumentar mecanismos para que la responsabilidad por su propio proceso sea lo que guíe y oriente y también es un regulador de la enseñanza. (Entrevistada Y)

Un aspecto que aparece en las entrevistas, relacionado al aprendizaje mediante estas experiencias, está relacionado con el *tiempo* en que este tipo de aprendizaje se produce. Indudablemente apelar a la reflexión, a la subjetividad y a desandar caminos propios de la biografía escolar, al ser un proceso, implica diferentes etapas, vividas de manera individual y personal, en tiempos diferentes, sin una temporalización definida o esperable. Una entrevistada explicita:

(...) es algo de lo que creo que por lo menos en el Sagrada las estudiantes tienen más entrenamiento, en esto de poder analizar lo que pasa en el aula que no quiere decir que después ellas lo puedan trasladar inmediatamente, el análisis no implica que después ellas lo puedan pasar a la acción directa o sea por eso me parece que ahí es donde está lo más importante y lo más complejo (Entrevistada L)

Otra experiencia utilizada en la formación que se menciona en las entrevistas, es la relacionada al taller pedagógico: “Las clases las organizo como talleres”, expresando a lo largo de la entrevista distintos talleres realizados a lo largo de la cursada. Esta estrategia permite brindar una propuesta participativa que consta de actividades integradoras e integrales que permite incorporar los aprendizajes previos e integrar distintas miradas y puntos de vista en una construcción conjunta. La entrevistada L suma a la estrategia del Taller otras usadas en el marco de sus clases: *“Sobre las estrategias también usamos una dinámica de juego que es una dinámica grupal (...), microclases, cada una tiene un contenido se hace la microclase, se filman las microclases se ven y se coevalúan”* (Entrevistada L)

También se manifiestan otros recursos y propuestas utilizadas en sus clases para favorecer la reflexión: “Yo me esfuerzo mucho en alcanzar una propuesta, un día es una película y el análisis

de una película, otro día es proponerles hacer fotografías en donde ellos estaban haciendo las prácticas”. (Entrevistado J)

Otro entrevistado presenta la importancia de la indagación y de la realización de preguntas genuinas “el criterio es trabajar con la ciencia en la vida cotidiana. Empezar a hacer preguntas para buscar verdaderas respuestas”. (Entrevistado E)

Siguiendo la distinción realizada por Anijovich y Mora (2009) tomada de diversos autores reconocemos la importancia de presentar “preguntas simples, preguntas de comprensión, preguntas de orden cognitivo superior y preguntas metacognitivas” (2009: 38) incluyendo cada una, distintos niveles de pensamiento que se pretenden estimular.

Más allá de las estrategias mencionadas, en las entrevistas aparecen estrategias tales como: uso de diversas bibliografías con material a analizar cercano a la realidad áulica, cuestionarios, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, trabajo con documentales de educación y en pequeños grupos y trabajo colaborativo para retroalimentar.

Diversas entrevistas manifiestan la importancia del trabajo colaborativo: *“Apelo al trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza indirecta por excelencia. El tipo de estrategia se adecua a la posibilidad y enfoque que se puede dar en cada clase”*. (Entrevistada Y)

El aprendizaje colaborativo favorece condiciones importantes del aprendizaje relacionados a dos aspectos: por un lado, a los aspectos cognitivos propios de las materias de estudio y por el otro al aprendizaje relacionado a lo social, a trabajar con el otro, en equipo. Trabajar colaborativamente promueve una profundización en los aprendizajes ya que, por un lado, posibilita la capacidad de comunicar con precisión aquella postura propia que se plantea, y por otro parte, el escuchar nos enfrenta a la incertidumbre de posturas diversas que incluso podrían ser contrapuestas, ante lo cual se debe buscar información adicional, reconceptualizando el conocimiento, lo que permite la generación de ideas nuevas y una mayor transferencia de lo aprendido de una situación a otra. “Que aprendamos, en equipo, a realizar lo viable, y de manera cada vez más correcta” (Freire, 1977: 174)

Trabajar con el otro y la otra, con esa persona distinta a mí, cuya singularidad solo puedo descubrir cuando me lo permite, y trabajar colaborativamente, nos permite aprender que siempre tienen algo para enseñarme, para formarme y acompañarme; nos permite aprender diversas estrategias de pensamiento, diversas experiencias y conductas, diversas formas de resolver problemas, generando un mayor compromiso de los y las estudiantes en la experiencia de aprendizaje y favoreciendo la retroalimentación en el mismo. Tal como menciona una de las personas entrevistadas *“Las redes, los lazos, son los que sostienen, el andamiaje, el trabajo entre pares dan ese fortalecimiento”*. (Entrevistada Y)

Además, el aprendizaje colaborativo favorece aprendizajes menos dirigidos posibilitando la creación de comunidades de aprendizaje. *“Que los conceptos que vemos de manera teórica los encuentren (en la práctica), entonces los ejemplos de un grupo ayudan a otros”* (Entrevistada N)

Como hemos dicho, la sociedad cambia y la información aumenta del mismo modo en que aumentan los modos de acceder a ella. Por eso necesitamos salir de la búsqueda de *la receta* que hoy podría servir, pero mañana no sabemos. De ahí que, para pasar a realizar un análisis de las situaciones que nos permitan ver en cada situación, cuál es la estrategia o las estrategias de enseñanza más adecuada o adecuadas para favorecer el aprendizaje de todos, es preciso;

A mí una de las cosas que más me preocupa es que, como la realidad es tan cambiante, incluso en estos últimos tiempos es tan vertiginoso que los escenarios parece que cambian permanentemente, siempre tenes esa sensación que lo que estas enseñando, quizás en términos más concretos, quizás no sirva demasiado para dentro de 20 años. Pero de lo que sí estoy seguro, es que si vos enseñas o promoves prácticas en las que puedas relacionar contenidos, pensar críticamente, comparar, detenerte, en fin reflexionar, eso independientemente del escenario, creo que es una habilidad y que la habilidad se puede poner en juego en cualquier momento y que en definitiva, es lo que nos vuelve un poco más perspicaces, sino te quedas con el método, con la enseñanza, con la receta. (Entrevistado J)

Frente a lo incierto del encuentro con la otredad, se procura la formación de estudiantes con pensamiento flexible, plástico, con inquietudes intelectuales y apertura frente al cambio. El rasgo ético se combina con la capacidad de problematizar, de sembrar dudas y de este modo arribar a esa identidad profesional que se desea formar una docencia democrática, que reconoce la alteridad, que enseñe en la diversidad y que busca construir una escuela incluyente, con todo lo que esto implica. Como afirma Pérez Gómez “Lo que importa no son sujetos que conocen las habilidades críticas o creativas sino personas que piensan y actúan de modo crítico y creativo (2018:59)

Al consultarle a las estudiantes sobre las estrategias que más han enriquecido su formación reflexiva, mencionan:

- “Las experiencias ajenas y la reflexión sobre las diferentes problemáticas”
- “La autoevaluación, el autocontrol, el aprender haciendo por parte del educando etc.”
- “Las prácticas de enseñanza”
- “El Ida y Vuelta con docentes .”
- “Comunicación asertiva, autocrítica, observación/diagnóstico, pensamiento crítico”
- “Considero que lo que más enriquece a la formación reflexiva es propiciar la autoevaluación, trabajar con el autocontrol, emociones y el hacer creativo por parte del educando. Aprender haciendo.”
- “El vínculo con los pares, es muy enriquecedor. El conocimiento de varios autores en nuestra trayectoria. Nos alimenta de muchos conocimientos, habilidades y estrategias a tener en cuenta a futuro.”
- Desde diversas instancias educativas me han impulsado, mediante la práctica muchos docentes, a adquirir ideas de qué enseñar a pensar, a analizar, a sintetizar, a producir y a

expresarse libremente, trayendo como consecuencia que yo como alumna estoy en posibilidades de conocer por mí misma y seguir aprendiendo de manera autónoma y autosuficiente. Diseñando y programando diferentes proyectos, actividades sistematizadas y procedimientos estrictos.”

- “Trabajar teniendo en cuenta la diversidad del aula y sobre todo el contexto social de los alumnos.”
- “Debates, elaboración de planificaciones y puesta en práctica para mis compañeros.”
- “Lo que más ha enriquecido mi formación reflexiva a lo largo de estos años ha sido incorporación de procesos de pensamiento que me permitieron conocer mucho acerca de la tarea docente”
- “Repensar la educación, muchos de nuestros profesores nos inculcaron la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva y ética en nuestra formación.”
- “Diseñar planes para que las aulas sean dinámicas.”

Más allá de la variedad de estrategias citadas, vale mencionar que algunas no están directamente relacionadas a la promoción de la reflexión sobre la praxis, como por ejemplo, “diseñar planes para que las aulas sean dinámicas”. En otros casos, parecen entrar en contradicción con la flexibilidad que requiere el encuentro con la alteridad, por ejemplo: “Diseñando y programando diferentes proyectos, actividades sistematizadas y procedimientos estrictos.”

Finalmente, más allá de las estrategias utilizadas, la reflexión sobre las prácticas dependerá de una disposición para la comprensión de aquello sobre lo que se reflexiona, que habilite a pensar nuevos modos de llevarlo a cabo y/o a tomar decisiones.

4. Enseñanza a través de trabajos interdisciplinarios

El Taller Integrador Interdisciplinario (en adelante TAIN), es un componente central del Campo de la Práctica a lo largo de toda la formación, presente en el Diseño Curricular y que representa una conquista para el Nivel educativo superior, ya que tendría que brindar un espacio de trabajo conjunto en pos de superar la fragmentación y la falta de comunicación entre cada uno de los actores involucrados.

Estos dispositivos donde se encuentran interdisciplinariamente docentes, estudiantes, instituciones asociadas y escuelas, abren el juego para un abordaje amplio de realidades que acontecen en contextos áulicos, institucionales y comunitarios, permitiendo la reflexión conjunta y con miradas diversas sobre situaciones complejas y cambiantes.

Más allá de lo plasmado en el diseño curricular, la experiencia de TAIN no se está llevando a cabo sistemáticamente en ninguna de las dos instituciones en las cuales se ha llevado a cabo la

investigación. El TAIN se incorpora como parte de los diseños curriculares del nivel superior, habilitando un espacio de aprendizaje, encuentro, diálogo abierto y fluido entre estudiantes docentes, instituciones asociadas y maestras y maestros orientadores, que se espera que impacte directamente en la formación, acompañando las trayectorias reales de las y los estudiantes, y cuyo fin es constituirse en un dispositivo pedagógico para reflexionar, modificar actitudes, modelos y prácticas pedagógicas.

Si bien el TAIN se constituye en un encuentro de carácter obligatorio, al ser un cambio externo concebido por el diseño curricular, más allá de lo instituido, son los factores instituyentes quienes le otorgan sus características distintivas. Dependiendo del compromiso de todos y cada uno de los actores que intervienen en el proceso formativo, puede ser un espacio abierto, novedoso, que interpela a la docencia en formación y a la docencia formadora o, como en este caso, un espacio inexistente. En esta ausencia se visualiza claramente cómo se concretiza (o no) en la acción la currícula.

Ante la situación descrita de ausencia de los espacios de TAN en los ISFD estudiados, cabe aclarar que los formadores del Instituto Sagrada Familia refieren que años atrás, en el ciclo lectivo 2018 si se pudieron realizar:

Si hubo articulación entre las materias, siendo el Campo el eje articulador (...) Otras materias aportan a la reflexión sobre lo observado. (...) Nos juntamos los profes, compartimos miradas sobre el grupo, cada uno en su materia tomo lo que las chicas iban trabajando en campo (Entrevistada N)

Se reflexiona sobre cómo los contenidos nos encuentran y en comunión a la hora de revisarnos nosotros (hace alusión a los y las docentes) y permitir la reflexión desde todos los contenidos. El Campo como eje vertebrador de todas las propuestas. Promover un análisis integrador. (Entrevistada Y)

La construcción del TAIN (en distintos institutos) es totalmente diferente. En algunos son, pongámonos de acuerdo para o qué harías con esta situación problemática, y otra es trabajemos todos para hacer una evaluación colegiada. Son diferentes miradas porque somos distintos y las instituciones son distintas, tienen sus culturas. (Entrevistado E haciendo referencia al Instituto Sagrada Familia y a otro instituto que no fui incluido en el estudio)

Más allá de los TAIN, existen otros espacios como el espacio de Campo de la Práctica. De este modo, surge de una entrevista que:

Hay espacios, hay muchos espacios, después el aprovechamiento de esos espacios eso es otra cosa, pero los espacios están. Una de las condiciones es la obligatoriedad que obligue al encuentro, que obligue a una agenda de trabajo, a determinados compromisos. (Entrevistado J)

Si bien los encuentros a modo de TAIN no se están llevando a cabo, se observa que en el Instituto Sagrada Familia, donde sí se han realizado anteriormente, han dejado huellas en las dinámicas docentes institucionales: *“Hemos trabajado para construir vínculos significativos y puentes entre las materias (entrevistada Y)”*

En este Instituto, docentes formadoras comentan actividades interdisciplinarias surgidas a partir de iniciativas propias:

Otra cuestión que vimos es que no entendían bien el contenido de transversalidad, entonces empezamos a trabajar con la profe de matemática, seleccionamos estrategias, una fue el uso de imágenes, otra el uso de situaciones problemáticas y el uso de juegos. En un primer momento, lo que tenían que tener presente es que cada plan de clase es una estrategia y usarla tanto en sociales como en matemática. Ellas podían elegir el curso y qué contenido de Sociales y Matemática trabajar en sus planes de clase. Pensamos entre nosotras como podíamos articular sociales y matemática porque veíamos que ahora se usa mucho el trabajo por proyectos, pero en el profesorado no se enseña a trabajar por proyectos y después las chicas salen y no saben cómo hacer proyectos Y además creíamos que tenían que vernos a nosotras trabajando juntas, no solo explicarles cómo trabajar por proyectos (...) En un primer momento dábamos las partes teóricas separadas y ahora trabajamos juntas, acompañando mucho (Entrevistada Be)

El juego como eje transversal, entonces ellas tienen que planificar un contenido matemático y ciencias sociales donde esté presente el juego, entonces yo miro lo correspondiente al juego, las profes de sociales y matemática el contenido y la profe de campo mira otras cosas de la clase, cada una su especificidad (Entrevistada Ba)

En algunos años, para buscar una mirada de evaluación interdisciplinaria, empezamos a trabajar con ABP⁸ y tomamos un final entre tres (Entrevistado E)

En los dichos de las entrevistadas podemos observar dos cuestiones que se entrecruzan, el trabajo transversal e interdisciplinario, por un lado, y por otro, el reconocimiento de ciertas falencias en la formación.

En cuanto a las falencias o dificultades en la formación, las abordaremos más adelante, dedicándonos a ver los aportes de este tipo de trabajo.

El enfoque transversal procura integrar las diferentes áreas del saber y buscar, a través de diferentes estrategias como la interdisciplinariedad, un puente hacia la construcción de aprendizajes significativos, relacionales y siempre provisorios. De este modo, permite la apertura al diálogo con saberes de diferentes materias, articulando la teoría con la práctica. No debiendo

⁸ El ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) es un método pedagógico que involucra a las y los estudiantes de una manera activa en su aprendizaje. La docencia propone a sus alumnos una pregunta, un problema, que deben resolver, generando situaciones de aprendizaje, donde es el estudiantado quien busca materiales, localiza las fuentes de información más competentes, gestiona los trabajos, etc. En todo el proceso, la comunidad reflexiona sobre qué, cómo y por qué están aprendiendo

estar contemplados como clases específicas, sino como una estrategia pedagógica que renueve la praxis.

Sin dudas, la educación tradicional en la que hemos sido formados, ha dejado huellas de fragmentación en la formación docente por su carácter aplicacionista, instruccionalista e individualista, sin embargo esto entra en contradicción con el *curriculum* de la formación, por lo cual es necesario alejarse de los saberes compartimentados propios del trabajo individual en cada asignatura, para abrirse a los nuevos requerimientos educativos.

Estas experiencias realizadas de manera aislada y autogestionadas, si bien resultan experiencias ricas para nuestro tema, es importante que se socialicen y que se institucionalicen. Aquí cobra vital importancia el rol de asesor pedagógico del director, quien tiene entre sus funciones, tanto la obligación de promover cambios y mejoras en las prácticas educativas, como también acompañar, apoyar y socializar aquellas prácticas existentes en la institución.

En relación a los *ateneos*, prescritos como propuesta de enseñanza para el último año de la formación, se espera que promuevan la reflexión, con la consecuente apropiación y producción de conocimientos nuevos sobre la enseñanza, alejándose de este modo de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos. Si bien, el diseño curricular prescribe la modalidad de *ateneo*, como modalidad alejada de las prácticas tradicionales y poco utilizada en este nivel de formación, no profundiza en especificaciones sobre el modo de llevar a cabo la propuesta; solo se señalan lineamientos generales, por lo cual, queda librada la implementación a los saberes profesionales, interpretación y contextualización de la docencia formadora.

Los espacios de ateneos propuestos curricularmente, constituyen un avance desde lo normado, transparentando la intencionalidad política pedagógica con la que se desea impactar en la formación. Sin embargo, se observa en las entrevistas que en la praxis, no se han constituido en espacios de problematización, ni de reflexión de la propia práctica, ni de la de otros. En ambos ISFD, los ateneos no solo no se constituyen como tales, ni como complementos de la práctica, sino que simplemente son espacios de evaluación de conocimientos más propios del nivel secundario o de las planificaciones por áreas, sin presencia de interdisciplinariedad, ni reflexión previa o posterior a la práctica. Sin lugar a dudas, esta modalidad de trabajo, además de evitar las acciones que se promueven curricularmente, lejos de enriquecer las instancias formativas, sedimenta los aspectos más vetustos y retrógrados de la formación.

En definitiva, haciendo referencia al trabajo interdisciplinario en sus diferentes formas, podemos apreciar que, más allá de lo prescrito en *curricula*, donde se establecen diferentes modos de abordar la interdisciplinariedad, la reflexión sobre las prácticas y la construcción de aprendizajes,

en la práctica cotidiana de formación, estos espacios reflexivos y modos de trabajo que lo promueven, adquieren formas espasmódicas y no institucionales.

La interdisciplinariedad se concibe como un trabajo colectivo y colaborativo que permite establecer vínculos entre teoría y práctica, también entre diversos saberes y marcos epistemológicos, que son maneras de acceder a ellos y a los valores, al mismo tiempo que se evitan visiones fragmentadas, planteos “aplicacionistas” y nos permite la experimentación y la reflexión sobre la práctica, desarrollando capacidades para investigar e innovar, ser creativos y hacer uso de los medios y recursos apropiados para optimizar el aprendizaje. De este modo se realiza la experiencia de aprender a relacionar de manera significativa los saberes especializados apropiados mediante la integración, la reflexión y la articulación de los mismos.

Este tipo de experiencia interdisciplinaria, implica algo así como un *desaprendizaje* de un modo fragmentado de aprender, para vivenciar un modo distinto de acceder al aprendizaje, más creativo, complejo, autónomo y reflexivo. En suma, este tipo de trabajo ha surgido de la iniciativa de algunos docentes, y favorece el aprendizaje, pero no forma parte de la cultura escolar de todos los que habitan la institución, por lo cual y al parecer, no realiza el impacto esperado en toda la comunidad.

5. Enseñanza en el contexto real de las escuela

Los espacios, en el contexto de las escuelas de nivel primario donde los maestros en formación realizan sus prácticas, son aquellos donde poner en acción esos saberes adquiridos o experimentados a lo largo del proceso formativo que tienden a reducir la incertidumbre, pero es al mismo tiempo donde lo repentino e imprevisible entra en juego de manera cabal, es decir, contextualizado en la práctica misma y en la institución receptora.

Este encuentro entre ISFD, a través de sus docentes del campo de la práctica y las escuelas de nivel primario que reciben a la docencia en formación, adquiere diferencias que están asociadas a la cultura escolar de cada institución de nivel primario, tal como ocurre en otros niveles. Un primer aspecto que entra en juego es el relacionado a las particularidades que presenta cada escuela donde la docencia en formación realizara sus prácticas; entre los que encontramos aspectos relacionados a la comunidad en la que la escuela está inserta, pero también a cuestiones propias del estilo de gestión, la historia de la institución, los aspectos epistemológicos, pedagógicos y organizacionales en los que se desarrolla la escuela, etc.

Durante las entrevistas se hizo mención a este aspecto, del siguiente modo:

Cuando trabajamos con escuelas asociadas, se ponen en tensión distintas miradas sobre qué es enseñar, qué es aprender, cuáles son las metodologías o las formas. Lo

importante es que podamos establecer acuerdos. Yo quiero que mis alumnas tengan capacidad de adaptación, porque no todas las escuelas son iguales. (Entrevistada S)

Respecto a la gestión directiva de las escuelas asociadas⁹ las docentes del campo de la práctica, todas mujeres, mencionan, en el marco de su experiencia, las diferencias que se instalan en las escuelas y en el ingreso de las docentes en formación, según los diferentes modos de llevar a la práctica el rol directivo. Refiriéndose a este periodo de ingreso a las escuelas asociadas menciona una docente formadora: “(...) Depende de las directoras, hay escuelas muy permeables, pero también hay ciertas reticencias o no hay tiempos.” (Entrevistada S). En esta falta de tiempo se hace referencia a la imposibilidad de profundizar en los espacios de aprendizaje, generar espacios de aprendizaje compartido o incluso brindar una devolución conjunta al terminar el proceso de la práctica *in situ*, que permita una retroalimentación, tanto a la institución de nivel superior como a la de nivel primario.

Realizar prácticas enmarcadas en el espacio de campo de la práctica se constituye en un momento trascendente en la vida de las y los estudiantes, siendo ese espacio donde se pondrá en práctica todo lo experimentado a lo largo de la formación, interviniendo en contextos reales complejos, pudiendo recibir acompañamiento, tanto en la etapa preactiva, como en la interactiva y en la postactiva.

Las distintas formadoras del *Campo de la Práctica* que pudimos entrevistar, le dan un valor importante al acompañamiento en la etapa preactiva, es decir, en el momento de planificación, ya que se trata de una etapa en la que se procura proyectar los mejores modos de enseñar y crear experiencias de aprendizaje, y también prever diversos aspectos que podrían surgir en el marco del encuentro con la clase. Encuentro que es, al mismo tiempo, ampliamente planificado e incierto. Desde esa posibilidad incierta o con incertidumbre, una de las entrevistadas dice que:

“las incertidumbres se trabajan mucho en la planificación y después en el momento cuando las orientadoras observan a las estudiantes y surgen estos emergentes, bueno ahí se está muy presente en el aula” (Entrevistada L)

Esta planificación es parte de la enseñanza y permite *pensar la clase anticipadamente*, sin embargo las planificaciones no pueden ser estancas, ya que necesitan estar abiertas al devenir de la experiencia. Una de las docentes entrevistadas, puntualiza que: “*La planificación es un borrador, porque en el aula se van a encontrar con las contingencias (...) La planificación es flexible es móvil*” (Entrevistada S)

⁹ Al mencionar a las escuelas asociadas, se hace referencia a las instituciones de nivel primario, donde las docentes en formación de nivel superior, realizan sus prácticas y residencias

De este modo, la planificación siempre se encuentra, de alguna manera, con la reflexión sobre la propia práctica, puesto que es en el momento de la práctica donde irrumpen acciones no previstas y espontáneas. El documento curricular elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires llamado: La planificación desde un curriculum prescriptivo (2009) especifica:

Anticipar la enseñanza, reflexionar sobre lo acontecido, atender a la complejidad y la incertidumbre son acciones que nos llevan a reconceptualizar la tarea del planeamiento didáctico. Esto nos hace revisar formatos, tiempos y procesos de construcción para que la actividad de planeamiento contemple estas categorías. Será necesario habilitar en las instituciones educativas espacios que permitan reflexionar y revisar las prácticas. Se trata de capitalizar las experiencias y saberes que cotidianamente se despliegan en las aulas y en las instituciones. (2009:19)

Las formadoras de los distintos campos de la práctica (correspondientes a 2do, 3er y 4to año de formación) de ambos ISFD, plantean la importancia de los espacios de reflexión posteriores a cada práctica, ya que “La propia práctica hace entrar en crisis. Cuando algo que creemos saber porque durante muchos años lo hicimos así, no funciona, entras en crisis por volver a aprender, probar otras formas” (Entrevistada N)

Si bien estas docentes formadoras hacen mención a la importancia de la reflexión posterior a las prácticas, también referencian este estado de *crisis* en la docencia en formación, específicamente, en el momento de realizar las prácticas en las escuelas de nivel. Por otra parte, se confirma en la voz de las estudiantes, que esta etapa es vivenciada con mucho nerviosismo e intranquilidad. Esto pone de manifiesto que, más allá de lo explicitado desde lo discursivo, no ha habido un trabajo sistemático de reflexión sobre las prácticas, con diversidad de casos y experiencias a lo largo de toda la formación, ni un reconocimiento de la provisoriedad del saber, que permita crear y recrear nuevas formas de intervenir pedagógicamente o crear experiencias de aprendizaje.

En ambos Institutos, los cuadernos de bitácora, agendas o cuadernos de reflexión, son recursos utilizados para recuperar lo sucedido en las prácticas, puesto que se tratan de momentos de reflexión, tanto individual como conjunta, que podrían permitir nuevos aprendizajes y análisis. Sin embargo, estos instrumentos pueden servir como herramientas de reflexión o solo como espacios para rememorar lo sucedido. De las intervenciones de la docencia formadora dependerá que sean espacios de reflexión y aprendizaje o solo recordar la práctica de manera anecdótica o descriptiva.

Las estrategias y recursos utilizados para incentivar la reflexión también se re trabajan a fin de que sean estrategias enriquecedoras dentro del proceso de formación. Otra de las docentes entrevistadas plantea que: “Después de cada práctica hacen una reflexión, hay que enseñar qué es una reflexión de la praxis (...) que no quede con estuvo lindo, sino que quiero saber qué pasó con el contenido” (Entrevistada C)

Nuevamente aparece el tema de una reflexión genuina, ya que la entrevistada refiere que debe *enseñar qué es una reflexión*, siendo profesora del último año de la carrera. Sin dudas, la reflexión además de no realizarse de manera sistemática, por todos los docentes, tampoco es un concepto que aquellos que lo refieren lo realicen cabalmente. Por otra parte, los contenidos son solo un aspecto de la experiencia, existiendo muchos otros.

Consideramos que pensar la práctica se constituye en espacio de aprendizaje, de evaluación y de autoevaluación. En este sentido, Freire especifica que:

Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica y no como mero instrumento de recriminación de la maestra (Freire, 1993: 13).

Si bien desde la voz de las estudiantes no se visualiza que vivan esta etapa como un período formativo y de amplio aprendizaje, desde la docencia formadora se arbitran instrumentos para clarificar los criterios de evaluación y que estos sean claros y compartidos por todos los actores involucrados. De este modo, las estudiantes cuentan con rúbricas¹⁰, las cuales serán usadas como herramientas de evaluación para las docentes orientadoras y las profesoras de prácticas, pero también para realizar una autoevaluación. Las rúbricas han sido elaboradas previamente y de manera colaborativa.

También podemos dialogar con la posibilidad de trabajar con *el error*. Se trata de cuestiones vinculares, de la comunicación efectiva y de diversos emergentes que surgen en las clases, que son retomados en los ISFD para aprender de manera individual y social sobre lo acontecido en la práctica, fortaleciendo el *habitus* reflexivo.

Cómo salir de esas situaciones que son emergentes, cómo tener que actuar (...) es una de las cuestiones que se incorporan en la rúbrica de evaluación, cómo trabajar, cómo surgió, qué pasó, cómo pudo actuar ante el emergente y ellas mismas empiezan a traer estas cuestiones en la bitácora de reflexión, es como que esas situaciones son las que no se pierden, porque es lo que marcan, es lo que creo que hay algo de la emocionalidad que deja una huella y que surge y se trabaja, se dice. (Entrevistada L)

De este modo las estudiantes interactúan con las rúbricas y las bitácoras o con los cuadernos de reflexión, siendo estas actividades, las primeras orientadoras en el plano de las segundas. Desde este ir y venir de la práctica y la experiencia educativa que se plasma en cada una de las estrategias

¹⁰ Una rúbrica, es un instrumento de evaluación formativa que permite transparentar dichos procesos, compartiendo con las y los estudiantes los criterios por los cuales se evaluará. Presenta descriptores ordenados por niveles de ejecución para cada uno de los aspectos a evaluar, para que, de este modo, los y las estudiantes puedan reconocer qué aprendieron y en qué deben seguir mejorando.

mencionadas, se van generando espacios individuales y grupales, ya que lo vivido por una etapa, sirve para el análisis y el aprendizaje colectivo.

“Primero se debate en el grupo, sobre las cuestiones, porque suele pasar que lo que le pasó a una estudiante le paso a la otra, entonces ahí es como se socializa y también se socializa como un momento de contar que me paso esa semana y cómo me sentí durante esa semana, cuáles fueron los miedos que tuve” (Entrevistada L)

Más allá de los espacios grupales, existe el acompañamiento individual tanto de las docentes orientadoras de nivel primario, como de los docentes del ISFD, interviniendo, de manera directa, las profesoras de campo de la práctica y de las distintas áreas de formación.

No podemos dejar de mencionar que, en ambos institutos, se observaron aspectos que no parecen enriquecer las experiencias formativas en esta etapa tan especial de la formación:

- Inexistencia de espacios de reflexión conjunta entre los ISFD y las escuelas asociadas, tendientes a acompañar los espacios de prácticas y residencias, como así también, a evaluar de manera conjunta los procesos situados.
- Existencia de pocos espacios de reflexión conjunta y sistemática entre los profesores de Campo de la Práctica y las y los docentes orientadores, a fin de generar verdaderas experiencias de aprendizaje y no replicar lógicas aplicacionistas. Resaltamos que arribar a acuerdos que podríamos describir como *organizativos*, no significa establecer espacios de reflexión conjunta sobre las prácticas.
- Falta de encuentros sistemáticos de la docencia formadora encargada de los *ateneos* con las y los docentes orientadores.
- Los *maestros/as orientadores* no participan activamente en los *Ateneos* del Campo de los Saberes a Enseñar.
- El proceso de desarrollo de la Residencia no es monitoreado, tampoco evaluado en forma conjunta por todos los actores intervinientes.

6. Dificultades que restringen o limitan las prácticas reflexivas

En verdad, lo importante no es ser libre para hablar sobre el diálogo sino ser libre para luchar por el derecho a participar en un diálogo vivo

Freire, P. (2016: 65)

En el currículum de la formación docente, se considera a la práctica como un eje articulador de todos los otros *campos de la organización curricular*, donde se produce una mutua articulación, interpelación y transformación, que posibilitará un posicionamiento docente que permita construir conocimiento, problematice la práctica educativa, esté atento a la subjetividad y pueda trabajar colaborativamente. Sin embargo, su implementación se ve condicionada por el currículum real, donde aún se observa que no se han implementado todas las adecuaciones de las prácticas, ni tampoco se concretizan los espacios curriculares asignados por el mismo.

Si bien en la presente investigación se ha expresado en los paradigmas que nutren el diseño curricular, la importancia de trabajar en la formación de un *habitus* reflexivo a lo largo y a lo ancho de toda la formación docente, en todos los años y en todas las materias, los equipos docentes formadores que pudimos entrevistar, han manifestado que esta no es una práctica que se observe generalmente en los ISFD. Reconocen que existe de su parte, un esfuerzo por implementarlo y modificar sus propias prácticas, pero no observan que esto sea una manera generalizada de trabajar.

Una de las docentes entrevistadas, replica lo escuchado reiteradas veces de sus alumnas: “*desde didáctica me dicen una cosa, pero los profesores se paran y hablan todo el tiempo, entonces ahí también hay un cortocircuito*” (Entrevistada B). Esta misma docente formadora, cuando le preguntamos por los modos en que reciben su formación las estudiantes expresa que: “*Son contenidos académicos donde ellos reciben cual balde y después no hay flexibilidad o apertura para estas prácticas. Se les pide prácticas creativas e innovadoras, pero al interior de los institutos no sucede*” (Entrevistada B)

Los docentes reconocen la falta de articulación entre los conocimientos generales y específicos del campo de la práctica, como así también en los aspectos éticos que deben guiarlos. Si bien las investigaciones sobre la formación docente y los diseños curriculares plantean la importancia de un aprendizaje articulado entre la teoría y la práctica, existe una *gramática* propia de este nivel de formación (como de otros), surgida de tradiciones académicas, de la experiencia, como así también de la subjetividad de cada formador y cada formadora, que posibilita u obstaculiza la concreción de los cambios.

La biografía escolar de la formación propia de la docencia formadora, como las distintas vertientes hacia el interior de cada tradición disciplinar, coexisten y tiñen las diversas prácticas formativas. De este modo, a las características individuales y subjetivas se suman, de manera articulada, con los modos particulares de cada campo disciplinar de comprender y desarrollar tanto desde el currículum como de las didácticas. De este modo, la cuestión formativa se complejiza, ya que en distintos campos disciplinares existen divergentes enfoques sobre la formación. Reconociendo esta heterogeneidad y los conflictos que puede acarrear, se opta por explorar esas diferencias inherentes a las personas como espacio de enriquecimiento, tanto para los sujetos como para las instituciones, abriendo espacios de colaboración para buscar consensos siempre provisorios en cuanto a la formación.

Más allá de las características individuales, durante mucho tiempo el individualismo y el enciclopedismo, formaron parte del acervo cultural propio de algunas instituciones formadoras, marcando *a fuego* las subjetividades y dificultando, en muchos casos, la lectura y resignificación de aquello nuevo o distinto, generando resistencias conscientes o inconscientes que habilitaron y habilitan aún, diversos modos de adaptarse a las nuevas propuestas.

Reconocer estas características permite entender las maneras o las formas de adaptación, o no, a los cambios; y también, cómo o por qué, las propuestas son aceptadas o rechazadas, modificadas o reformuladas, ya que en definitiva, el cambio es una mixtura entre rupturas y continuidades.

Como afirma una docente entrevistada: “La única materia donde se vivencia es la mía (haciendo referencia en la relación teoría, práctica) y yo lo que veo es que después un 1% lo aplica en el aula” (Entrevistada B).

A partir de esta afirmación podríamos realizar variadas lecturas, por un lugar el poco trabajo colaborativo hacia el interior de la institución, que no habilita que este tipo de prácticas se socialicen y generalicen; pero realizando una lectura interpretativa y a la luz de los propios dichos de la entrevistada, esta vivencia declarada de la relación entre teoría y práctica, o bien no se ha realizado de manera sistemática o bien ha presentado otro tipo de dificultades, que lleva a que luego no se traslade a las prácticas áulicas.

Articular los espacios de la práctica con otros espacios formativos es propósito del diseño curricular. Sin embargo, podría decirse que, en el currículum en acción, se ha mantenido en algunos espacios, la concepción de la práctica como aplicación de lo aprendido en otras instancias; olvidando que hay una diferencia entre el saber decir cómo se hace o explicar lo que sucede y saber cómo hacerlo. Los conocimientos, aunque actualizados, no parecen nutrir las prácticas.

La mera transmisión de conocimientos declarativos, de hechos, conceptos y teorías no garantiza que en la práctica se activen de modo adecuado los recursos que condicionan la comprensión y la acción de los futuros ciudadanos y profesionales.

Es más eficaz fomentar actitudes estratégicas que enseñar estrategias concretas o teorías sobre estrategias (Pérez Gómez A. 2018: 112)

Estas dos maneras de concebir y de concretar la labor en la docencia formadora, puede observarse claramente en las palabras de los y las estudiantes, quienes al consultarles por la formación inicial recibida, consideran en porcentajes similares que, en su proceso formativo, le han brindado mayor cantidad de conocimientos y técnicas para ser aplicados en el aula (47,1%), poniendo en evidencia la lógica aplicacionista, antes mencionada; mientras que otros manifiestan que han recibido mayor cantidad de experiencias que les habilitan a experimentar, a investigar y a reflexionar (41,2%).

Considera que en su proceso formativo le han brindado mayor cantidad de:



Específicamente en algunas entrevistas, se plantea específicamente un divorcio entre lo señalado en el Diseño Curricular y aquello que se lleva a cabo en las prácticas, sin mediar una relación adecuada entre teoría y práctica. Una de las entrevistadas al consultarle por el lugar que ocupa la reflexión en las prácticas, refiere:

Debería ocupar un lugar real, porque en los diseños los expresan divinamente, pero yo también considero que reflexionar sobre algo que no se conoce, es hablar sobre hablar, como tomar mate con tus amigos. Me parece que tiene que haber un ida y vuelta entre la teoría y la práctica, porque si no se reflexiona sobre qué, es una charla, no es reflexión, para generar un conocimiento o modificar una práctica (Entrevistada B)

Esta apreciación señala, de manera subyacente, la necesidad de contar con conocimiento teórico como antecedente para poder habilitar espacios de reflexión y que estos sean espacios que permitan modificar las prácticas. En ese sentido, otra docente entrevistada señala que: “Hay una

gran falencia de lectura (...) entrecruzar lo teórico con lo práctico (y más tarde agrega) El alumno tiene que tener un corpus teórico pero siempre acompañado de la pata práctica que es lo que me parece que falta: la problematización, la ejemplificación” (Entrevistada S)

La reflexión supone un diálogo sobre una situación problemática, e implica intervenir en ella, atendiendo a las múltiples variables que la comprometen; pero también pensando más allá, pudiendo trasladarlo a otras situaciones que pueden ponderarse como similares. Al reflexionar en la acción no sólo se construyen nuevos conceptos, sino que también se reconstruye el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en interacción con la práctica. Otra entrevistada realiza una observación: *“hace falta mayor tiempo de reflexión y también para nosotros, cuántas veces vino un directivo o un compañero a observarme mi clase” (Entrevistada L)*

Hacer de la reflexión una práctica corriente, tendría que atravesar todas las instancias de la vida institucional, tanto lo que se presenta en cada clase como lo vivenciado por la docencia formadora. Esto podría realizarse desde espacios organizados por el equipo directivo, como podría ser el caso de los TAIN. Para que los espacios de reflexión tengan efectos sobre las experiencias personales e institucionales, tanto directivos y directivas, como docentes y estudiantes, necesitan apropiarse de ellos, comprometerse y resignificarlos, cargándose de sentido.

Entrevistada la vicedirectora del ISFD N° 120 refiere trabajar para provocar espacios de reflexión, donde:

Construir un espacio donde todos tenemos voz, podamos dialogar, podamos poner sobre la mesa todo aquello que nos interpela, podamos cruzar la información que tenemos, cruzarlo con los documentos que llegan de provincia, cruzarlo con la realidad situada, con aquello que nos pasa en el instituto, porque hay cosas que son generales, pero tenemos que situarla en nuestro contexto. (Entrevistada Vd)

Es importante que las personas que dirigen los INFD generen espacios donde los docentes puedan entablar este trabajo colaborativo y de reflexión, pero también que puedan analizar, indagar, modelar, reflexionar, estudiar junto a sus docentes y construyan una verdadera comunidad de aprendizaje. Habilitar espacios para compartir el resultado de las prácticas y reflexionar sobre ello, posibilitará ahondar en un modo de trabajo colaborativo, lo cual implica una condición de posibilidad para alentar la construcción de culturas docentes que permitan el trabajo conjunto, para apoyarse mutuamente y retroalimentar constructivamente el aprendizaje, entre otras posibilidades de trabajo reflexivo.

Las docentes entrevistadas en el ISFD N° 120, señalan la existencia de condiciones institucionales que dificultan el trabajo interdisciplinario. Cabe aclarar que ambas docentes mencionan haber logrado articular estos espacios formativos con sus cursos, pero también señalan las dificultades que se presentan en la institución, a saber:

Organizamos de forma conjunta Campo 2, 3 y 4, hay como un puente de articulación que podemos establecer de forma conjunta, no lo hemos podido lograr dentro de la gestión del instituto, que es algo que se debería trabajar. Se trabaja en forma fragmentada lamentablemente, uno por ahí trata de conciliar, de unir, de ver esa trayectoria desde el estudiante que ingresa a primer año y cómo termina en cuarto mirada por todo el equipo, primero por todo el equipo de conducción y luego por todo el equipo docente poder trabajar de forma colectiva sería lo ideal. (...) Desde la dirección se pide el trabajo interdisciplinario, pero queda solo en el discurso (Entrevistada C).

La otra docente entrevistada agrega:

Es muy importante la gestión directiva y construir verdaderas comunidades de aprendizaje. Trabajamos en compartimentos estancos, se fomenta el individualismo de los estudiantes y de los docentes. Tendría que venir desde una gestión que gestione mejor los tiempos, los TAIN (Entrevistada S).

En esta línea reflexiva que venimos mencionando, tanto la subjetividad, la atención a los tiempos personales e institucionales, como el ideario sobre el rol de conducción, se encuentran con el decir y el hacer colectivo; encontrando diversas vivencias en torno al trabajo institucional.

La vicedirectora del ISFD entrevistada, realizando un análisis sobre la institución, refiere los cambios que ha observado en la misma, haciendo referencia a una gestión directiva anterior: “antes había una gestión estructurada, ordenada administrativamente, pero cerrada, sin apertura al diálogo”; de este modo, diferencia su gestión, señalando que ella procura establecer espacios de reflexión. Sin embargo, encuentra que no siempre existe la apertura al diálogo reflexivo y al trabajo colaborativo:

No todos los docentes generan espacios de reflexión, hay gente que acepta y escucha y hay gente que no; hay un grupo que siempre está y plantea inquietudes y otra que no. Hay gente abierta a los cambios y otras que no. Desde el Equipo Directivo se intenta invitar y hacer partícipes a todos, pero con diferentes resultados (Entrevistada Vd)

De todo lo anterior resulta que, la *cultura reflexiva* del cuerpo docente ligado a la formación, más allá de ser una postura personal propia del rol, debería enriquecerse y potenciarse a través de actividades y espacios gestionados por la dirección de la institución formadora, es decir, concretizar el estilo de gestión pedagógico de la dirección. El acompañamiento y el fortalecimiento a docentes y la posibilidad de alentar un estilo de práctica reflexiva, precisa ser una parte fundamental de las funciones de la dirección para lo cual, los equipos directivos necesitan constituirse, entre otras cosas, en facilitadores del desarrollo profesional del equipo docente basado en prácticas reflexivas.

Estos dispositivos deben incluir un amplio rango de oportunidades que permitan la reflexión individual y el trabajo colaborativo, compartiendo experiencias y saberes. Aquí entrarían al

juego reflexivo, la formación y la capacidad creativa de los equipos directivos y de los propios docentes a fin de idear e implementar proyectos coherentes y desarrollados de modo colaborativo que permitan avanzar en tres aspectos importantes: la actualización permanente, la lectura y el análisis del contexto escolar y la reflexión sobre la práctica en el contexto específico (Davini, 1995).

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

La idea de cambio o transformación es uno de los temas más tratados en educación. Sin embargo, eso no implica que se trate de un tema resuelto, ya que, por un lado, existen posicionamientos diferentes e incluso antagónicos para abordar esa cuestión y, por el otro, al tratarse de una actividad humana, exige una reinención constante atenta a la diversidad, al reconocimiento de la alteridad y a sus particularidades. Bárcena y Mèlich afirman que: “La acción educativa, en tanto que acción formadora de una identidad, debe inventarse”. (2014: 114)

Ante la sociedad actual, donde los cambios son constantes y la heterogeneidad y la equidad son palabras claves en la educación, la escuela necesita que se reflexione sobre las prácticas de enseñanza y que los saberes que las nutren se enriquezcan y sistematicen. Encontramos así, diversos autores que reflexionan sobre estas temáticas, brindando distintas alternativas para llevar a cabo esta relación entre la teoría y la práctica, reflexionando en el sentido del aprendizaje como experiencia, con un profundo compromiso ético que nos permita una mejor calidad educativa.

Diversos estudios, investigaciones y trabajos analizan los cambios que se llevan a cabo en la sociedad con la correspondiente exigencia de cambio a la escuela. Ahora bien, estos cambios instalados desde lo discursivo, que han tenido su correlato en el diseño curricular de formación docente ¿tienen su correlato en la praxis que se lleva a cabo diariamente en formación inicial de los docentes?.

Para procurar dar respuesta a este interrogante, hemos presentado un marco teórico, herramienta que resulta implacable para indagar qué opinan los grupos de especialistas al respecto. También investigamos a través del presente trabajo de campo, cómo se trasladan estas concepciones teóricas a lo vivenciado en la formación.

Sin lugar a dudas, los ISFD necesitan constituirse en el elemento clave para introducir mejoras y cambios en el ámbito educativo. Se trata de un tipo de formación personal y colectiva, teórica y práctica, de modo que posibilite, no sólo adquirir conocimientos, sino también, despojarse de prejuicios, para así, poder revisar críticamente las prácticas y las teorías educativas, construir nuevas situaciones de enseñanza, de análisis, de reflexión, de investigación y establecer nuevas relaciones con los alumnos y la comunidad.

Los lineamientos curriculares para la formación docente inicial, han producido un cambio en los planes de formación. De este modo, además de los contenidos disciplinares y didácticos, se han agregado otros temas relacionados a: subjetividades o identidades narrativas, los contextos educativos, la reflexión, la investigación y la indagación, instalando un compromiso con la acción y con la mejora de la práctica. Cualquier fenómeno que suceda en el aula necesita suscitar

un proceso de reflexión, que cada docente puede llevar a cabo. Este tipo de reflexión puede ayudar a la consecuente mejora en la práctica educativa del docente.

Las reformas en los documentos llamados currícula tienen efectos diversos en la praxis. Sin embargo podemos afirmar que, ningún *curriculum*, en tanto texto normativo, puede por sí mismo, garantizar que lo que prescribe ocurra efectivamente en las escuelas.

Un aspecto importante para la implementación de los lineamientos curriculares en particular y de la política educativa en cada institución, se encuentra relacionado a la gestión directiva. Así, la dirección se constituye en garante de la concreción de la política educativa en cada institución, pudiendo favorecerla u obstaculizarla. En los ISFD donde realizamos el trabajo de campo, se observa la influencia de esta acción, o inacción que opera desde la gestión de espacios de reflexión y articulación entre los distintos grupos formadores. En el marco particular de ISFD, se observa la doble función: el acompañamiento y el fortalecimiento de los equipos formadores y sus prácticas, para garantizar que los y las estudiantes puedan tener horizontes formativos reflexivos, lo que redundaría o se multiplicaría en sus propias prácticas.

Reconociendo que la normativa no resulta suficiente para provocar la institucionalización generalizada de mejoras, cambios, innovaciones o transformaciones vinculadas con la implementación de espacios de prácticas reflexivas, y en concordancia con los resultados del trabajo de campo, se visualiza la necesidad de formar para una era de incertidumbres, pero son pocas las experiencias que así lo muestran. Esta situación se verifica aún más, al encuestar a estudiantes que se están formando para ser docentes, quienes vivencian que se continúan utilizando estrategias aplicacionistas. Esas vivencias surgen al señalar que siguen recibiendo mayor cantidad de conocimientos o técnicas para ser aplicados en el aula, en lugar de trabajar con experiencias que habiliten a reflexionar, investigar y experimentar.

Esta lógica *aplicacionista* o *de receta*, subyace en la formación que insiste en la transmisión de métodos o técnicas de enseñanza, sin establecerse suficientes espacios de reflexión interdisciplinaria entre conocimientos generales y específicos. Sin embargo, esta lógica aplicacionista, pierde valor ante los cambios que habilitan una educación relacionada con el reconocimiento de que aprender a enseñar amerita poder *pensar* y *actuar* en cualquier contexto de cambio, que son heterogéneos, e imprevisibles.

Ante esto no podemos perder de vista que, si bien la normativa no asegura la institucionalización de prácticas reflexivas para operar en contextos de incertidumbre, su implementación se va generando paulatinamente. Por lo cual, necesitamos trabajar incesantemente para instalar la reflexión sobre las prácticas en los ISFD, que le permitan a la futura docencia, una formación inicial rica en experiencias diversas. Formación inicial que hará que los equipos docentes sean conscientes de que la formación no termina con un título habilitante, que el egreso no le brindará

una formación acabada, ya que se aprende también en las instancias de actualización, capacitación y especialización. Dicho de otro modo, a ser docente se aprende durante toda la vida, en la reflexión diaria sobre la labor y los desafíos que la enseñanza nos demanda. Pérez Gómez afirma que: “Se necesita un currículum, una pedagogía y un escenario escolar que ayude realmente a cada individuo a construirse de manera singular y creativa, a construir los recursos cognitivos y emocionales más poderosos para afrontar la complejidad y la incertidumbre. (2018: 94).

Los equipos docentes entrevistados, han evidenciado un nivel de compromiso y reflexión sobre sus prácticas que se presenta como significativo. Esto se manifiesta en un discurso actualizado desde concepciones teóricas que se sostienen sobre una formación fundamentada en bibliografía específica y acorde. También se visualiza en las entrevistas a docentes, la preocupación por generar experiencias de aprendizaje que permitan a sus estudiantes reflexionar y comprender la complejidad del acto pedagógico, procurando problematizar y desnaturalizar aquello que sucede en la imprevisibilidad del encuentro. Todo lo anterior, nos pone frente a la impronta de recuperar el sentido ético del acto educativo. En palabras de uno de los entrevistados: “*Interpretar el mundo es interpretar qué pasa en nuestra aula. El otro me constituye con su mirada, es muy Sartreano. El otro es mi condición de humanidad, yo me humanizo con otros.*” (Entrevistado J)

Cada docente entrevistado menciona diversas estrategias de formación que ponen en juego en sus clases para generar la experiencia de prácticas diversas: el trabajo con biografías escolares, con bitácoras, con microclases, con portfolios, el trabajo mediante parejas pedagógicas, los estudios de casos, el análisis de experiencias educativas, etc.. En palabras de una de ellas:

Trato de generar espacios para que el alumno construya su propio aprendizaje, a partir de una problemática, de un problema, suelo utilizar muchas dinámicas, pequeñas propuestas o situaciones de impacto y a partir de eso usarlo como disparador para buscar, quiero que sea en un futuro un docente investigador, por eso le doy hilos para que puedan seguir profundizando y enriqueciendo tus saberes (Entrevistada S).

Para que la futura docencia esté preparada para afrontar la incertidumbre de las aulas, desnaturalizando prácticas y reflexionando sobre su accionar diario, para poder establecer las maneras de enseñar en aulas heterogéneas, entrecruzadas por realidades diversas; se necesita que reciban una sólida formación inicial, tanto desde lo disciplinar como desde la práctica, y la consecuente reflexión, entablando relaciones diversas entre ellas que permitan sostenerse y fortalecerse mutuamente. Formarse sistemáticamente en la reflexión, exige abandonar las certezas absolutas para abrirnos a la alteridad y sus subjetividades, a sus maneras de ser, de sentir, de estar en el mundo y de aprender. Pudiendo reflexionar sobre las prácticas, podremos generar nuevas experiencias de aprendizaje, atentas a cada individualidad y también al aprendizaje colaborativo,

reconociendo en la inmediatez y celeridad con la que se suceden las experiencias, un desafío a afrontar y no una característica a negar o rechazar.

Al mencionar la importancia de la reflexión sobre la práctica, hacemos mención a la formación de un conocimiento profesional que habilita el trabajo con sus pares, que transmite contenidos socialmente relevantes, que busca las mejores herramientas pedagógicas según cada contexto, que busca nuevos modos para garantizar la enseñanza en la diversidad y que construye autoridad pedagógica. Estamos hablando de profesionalismo docente. Profesionalismo que se aprende de mejor manera en el ejercicio de la práctica reflexiva, a partir no de meras actividades sino de diversidad de experiencias vivenciadas, que permiten construir nuevos conocimientos, habilitando la palabra y reflexión de estudiantes, que se están formando para la actividad docente. Bárcena y Mèlich afirman: “Es importante que el maestro practique la ética del Silencio, que sepa callar y ponerse a las espaldas del ruido: el maestro debe aprender a callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda hablar” (2014: 167). De este modo, cada docente podrá dar la voz y escuchar los silencios, siempre que antes haya podido hacer la experiencia de tomar la palabra y de hacer silencio.

La importancia de contar con una docencia reflexiva de su propia práctica, radica en poder establecer relaciones entre teoría y práctica, alejándose de la imagen de quien aplica conocimientos elaborados, para pasar a realizar un análisis y producción propia, que le permita adquirir cierta autonomía intelectual. A partir de la reflexión sobre las prácticas cada docente desarrolla capacidades reflexivas, logra competencia y autonomía profesional, genera diálogo, se abre a la discusión crítica y participativa, pone en debate lo dicho desde ámbitos teóricos y también sobre su propia manera de enseñar, permite que sus pares docentes observen su práctica, e intercambia experiencias, siempre dentro de un marco de trabajo colaborativo.

En síntesis, si bien desde la teoría y lo discursivo se sostiene la importancia de implementar cambios en las prácticas docentes, a fin de generar aprendizajes vinculados a las prácticas reflexivas, aún no se cuenta con el suficiente compromiso de algunos equipos docentes, entre los que incluimos aquellas actividades generadas desde la dirección de las instituciones formadoras.

Por otra parte, desde la Dirección Provincial de Nivel Superior no se han generado espacios de formación o capacitaciones sistemáticas a lo largo de los años, que permitan a toda la docencia en formación, reflexionar sobre sus propias prácticas. Este punto, parecería estar comenzando a revertirse en la actual gestión. Sumar horas o disponer curricularmente de distintos espacios formativos para llevar a cabo estas tareas, no brindan respuestas por sí mismas, ya que en el accionar diario se ponen en acción disposiciones o tradiciones incorporadas en cada sujeto, lo objetivo y lo subjetivo se pueden amalgamar tanto para posibilitar como para entorpecer la tarea en el aula.

De este modo, consideramos que es necesario que los conocimientos teóricos se vuelvan prácticos y los prácticos sean teorizados desde la práctica docente cotidiana, con el fin de generar docentes preparados y preparadas para la crítica y la reflexión. También tenemos que tener presente que, al pensar la práctica, valoramos siempre los planteamientos didáctico-pedagógicos, junto con una carga importante de caudal político y ético.

Para poder hacer de la reflexión un *habitus*, se requiere una práctica sistemática, metódica y presente a lo largo y a lo ancho de todos los espacios formativos, cuestión que los equipos docentes entrevistados no visualizan en las distintas realidades institucionales y que se convierte en un importante obstaculizador.

A una escasa articulación entre espacios formativos hacia el interior de los ISFD, se suma una insuficiente articulación con las escuelas asociadas. Dicho de otro modo, la posibilidad de articulación interinstitucional, lejos de ser un trabajo conjunto que enriquece a ambas instituciones, se constituye en una relación *superflua*, donde *hay que acomodarse* a cada institución receptora, no constituyéndose de este modo, en comunidades de aprendizaje para ninguna de las partes intervinientes.

Si bien curricularmente en el nivel superior, se brinda gran importancia a la reflexión y al campo de la práctica como eje articulador, este continúa constituyéndose en el espacio donde *hay que aplicar lo aprendido*, convirtiendo las prácticas en contexto, en un hecho extraordinario y no en la consecución de un proceso formativo.

Un aspecto importante para continuar investigando sería indagar sobre experiencias exitosas con escuelas asociadas, a fin de poder inferir qué aspectos resultan irrenunciables para realizar experiencias que resulten enriquecedoras para todos los actores intervinientes.

Un aspecto reconocido en las políticas educativas es la expansión del nivel superior, permitiendo el ingreso de sectores sociales antes excluidos e inimaginados para el rol docente; y si bien algunos docentes reconocen este aspecto, no se visibiliza el trabajo realizado hacia el interior de las instituciones, lo que permitiría habilitar el trabajo con estas nuevas trayectorias. En algunos casos, la docencia formadora habla de inclusión o de atención a la diversidad, pero sin plantearse a sus estudiantes. De este modo, sería preciso profundizar las investigaciones acerca de cuál ha sido el impacto real de estas nuevas políticas educativas, tanto en lo que hace al acompañamiento en las trayectorias, como en las prácticas pedagógico didácticas.

Finalmente podemos apreciar como en la identidad profesional de la docencia formadora, se encuentran muy presentes las disposiciones personales, profesionales y éticas que le brindan sentido político-pedagógico al oficio. Por ello, no resulta extraño que los formadores tengan un compromiso con su formación y con la profesión de formar docentes, procurando generar

experiencias de aprendizaje que le pongan el cuerpo a los factores éticos. Así lo dicen Bárcena y Mèlich.

Acoger al otro en la enseñanza -al aprendiz- es acoger lo que supera la capacidad de mí y me obliga a salir de él. Por eso la relación de aprendizaje no es una relación convencional, una relación que puede encerrarse en un lenguaje donde todos los problemas, transformados en problemas técnicos, pueden ser resueltos, controlados y dominados. Por eso el aprender-en realidad, la educación misma- es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento (2014: 170)

Sin dudas, este es un camino que exige cambios personales y profesionales; cambios que requieren un discurso y una praxis que habilite un cambio de paradigmas, modelos personales, modelos de gestión, modos de trabajo y de relación con la institución formadora y con toda la comunidad educativa. Indudablemente todo cambio es un desafío, pero un desafío al que debemos aspirar y asumir, realizando acciones concretas tendientes a que este sea un camino posible.

Bibliografía

- Achilli, E. (2008). Investigación y formación docente (6° Edición ed.). Rosario: Laborde editor.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En: VII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes : ¿Qué debe saber un docente y por qué? Buenos Aires: Santillana.
- (2015) Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. Historia y Memoria de la Educación, 1(2015): 319-349.
 - (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de docentes con oficio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
 - (2018) Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 278-293
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). El saber de la experiencia narrativa, investigación y formación docente, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/CLACSO
- Alliaud, A.; Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Pag 111-130.
- Anijovich, R. et al. (2007) Formar docentes reflexivos Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 5, número 9, 2007, ISSN 1667-4154, págs. 235-249
- Anijovich, R; Mora, S, (2009) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique
- Arendt, H. (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península.
- Barcena, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para la teoría del juicio. Revista de educación. Madrid, 105-132.
- (2006). La experiencia reflexiva en educación. Buenos Aires: Paidós.
 - (2012). El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir. Bs. As: Miño y Davila.
 - (2016). En busca de una educación perdida. Rosario: Homo Sapiens.
- Barcena, F y Melich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Basabe, L. y Cols, E (2007) “La enseñanza”. En Camilloni, A; Cols, E; Basabe, L y Feeney, S. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós

- Bauman Zygmunt (2005) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bonini, E. (2010). Docentes. Tendencias actuales en la formación docente y contextos complejos de enseñanza. Buenos Aires.
- Bourdieu. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardelli, J.; Duhalde, M. y Datri, E. (2002). Docentes que hacen investigación educativa, Tomo 1, Buenos Aires: coedición Miño y Dávila Editores y Escuela Marina Vilte de CTERA.
- Cullen, C (2009) Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía
- (2011) La docencia: un compromiso ético-político entre huellas socio-históricas y horizontes emancipadores.
- Davini M.C. (1991) Modelos teóricos sobre formación de los docentes en el contexto latinoamericano en Revista Argentina de Educación Año IX N° 15. Bs.As. Asociación de graduados en Ciencias de la Educación.
- (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires : Editorial Paidós.
 - (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires : Paidós.
- De Alba, A. (1995). Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dewey, J. ([1933] (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo. . Barcelona: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009) La Planificación desde un curriculum prescriptivo. Buenos Aires
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. México, DF.: Paidós.
- Freire, P. (1977): Cartas a Guinea – Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, Madrid, Siglo XXI.
- (1990) La importancia de leer y el proceso de liberación (7° ed.). México: Siglo XXI Editores.
 - (1990). La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. España: Ediciones Paidós.
 - (1993): Pedagogía de la esperanza, México: Siglo Veintiuno editores.

- (2012) Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores
- (2013) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores
- (2016) El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Fullan, M, Hargreaves, A (2012) La escuela que queremos. Buenos Aires: Amorrortu editores

Gimeno Sacristan, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo Veintiuno editores

Guevara, J. (2016). La tirada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. Espacios en Blanco, N°26, . NEES, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires., 243-271.

Gvirtz S., Palamidessi, M. (2000). El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza. . Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregu, V. (2011). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Hisse , MC et al. (2015) Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en; <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006409.pdf>

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid.: Narcea.

Ministerio de Educación, C. y. (2005). Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Informe final . Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Morin, Edgar. (1999). El método, tomo III: El conocimiento del conocimiento. España: Editorial Cátedra.

Najmanovich, D. (2019). Complejidades del saber. Bs As: Noveduc.

Perez Gomez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. n Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nro. 68. Zaragoza, E24,2.

Perez Gomez, A. (2018). Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría. Rosario: Homo Sapiens.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 39-61.
- Platón. (1967). *La República*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Poggi, M (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Roget, A., & Anijovich, R. (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*. Buenos Aires: Aique.
- Sanjurjo, L. (2004). “Volver a pensar la clase”. Conferencia Segundo Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Sennett, R. (2009.). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de la enseñanza -e análisis desde una didáctica reflexiva-*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Davila.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suarez (2007) e- Eccleston. *Formación Docente*. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno, 2007. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. GCBA: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para construir un territorio*. Buenos Aires: Santillana
- Terigi, F (2016) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación* . Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=47>
- Torres, R.M (2001). *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo. Séptima Reunión del Comité

Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.

Tyler, R (1949) Principios básicos del curriculum. Buenos Aires: editorial Troquel

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América latina: dilemas centrales y perspectivas. . Revista Española de Educación Comparada, 22,, 185–206.

Vásquez, F. (200). El oficio de maestro. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo., . Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 53(1), 1-14.

Wallerstein, I. (2005). Las incertidumbres del saber. España: Gedisa.

NORMATIVAS

Ley N° 24.195 Ley Federal de Educación. Sancionada el 14 de abril de 1993. Promulgada el 29 de abril de 1993 . Publicada el 05 de mayo de 1993 (Boletín Oficial N° 27.632) Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.htm>

Ley N° 26206, Ley de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006. Promulgada el 27 de diciembre de 2006. Publicada el 6 de febrero de 2007 (Boletín Oficial N° 31.062) Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 13.688, Ley de Educación Provincial. Promulgada el 05 de julio de 2007. Publicada el 10 de julio de 2007. (Boletín Oficial N° 25692) Disponible en: <http://Ley de Educación Provincial N° 13.688>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) Resolución CFCyE 251/05 Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Informe final. Res 251

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

Resolución CFE 134/11 . 22 de junio 2011 Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_134-11.pdf

Resolución N°3655/07: Marco General de Política Curricular. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Resolución N°4358/18: Marco Referencial Curricular. Disponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco_curricular_referencial_isbn.pdf

ANEXOS

A continuación se incluyen a manera de Anexos los guiones de entrevistas y encuestas utilizados en el trabajo de campo.

Anexo 1: Guión de Entrevistas en profundidad a docentes formadores

DOCENTE

MATERIA

FORMACIÓN:

EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA:

EXPERIENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR:

HACIA EL INTERIOR CADA MATERIA

¿Qué conocimientos considera que debe poseer un docente hoy?

¿Sobre la base de qué conocimientos y criterios de enseñanza se organizan las configuraciones didácticas de su materia? ¿Sobre qué criterios y principios generales de enseñanza actuarán los estudiantes en formación?

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

¿Qué lugar ocupa la reflexión y la incertidumbre?

¿Utiliza material bibliográfico y estrategias para vincular la teoría con la práctica y viceversa y reflexionar al respecto? ¿Cuáles?.

¿qué estrategias metodológicas podrían restringir o limitar el ejercicio de la práctica reflexiva?

¿Por qué y cómo ponemos en juego la experimentación, la creatividad y la imaginación pedagógica en el proceso de aprender a ser docente? ¿En qué medida esto contribuye con la motivación y compromiso de los estudiantes?

Aprender de las experiencias de otros: ¿Qué enseñanzas elige mostrar a los docentes que está formando? ¿Convoca a otros a participar de estos espacios? ¿A quienes convoca? ¿Qué enseñanzas será posible obtener de aquellas experiencias que suceden?

Las enseñanzas que ofrecemos y las que elegimos mostrar: ¿aportan enseñanzas a quienes se están formando? ¿Brindan herramientas o insumos para aprender de la propia enseñanza? ¿Despiertan el deseo de aprender?

ENSEÑANZA A TRAVÉS DE ATENEOS O TRABAJOS INTERDISCIPLINARES

¿Con qué frecuencia se realizan los Talleres integradores Interdisciplinarios u otros espacios de trabajo colectivo? ¿Cómo se coordinan y se pautan? ¿Qué estrategias se utilizan para el trabajo en el mismo? ¿Cuál es su dinámica de realización?

¿Qué caracteriza la situación analizada o caso? ¿Cuáles son sus posibles dimensiones? ¿Qué problemas se observan? ¿Cuáles serían las necesidades? ¿Cuáles son las potencialidades que ofrece la situación como apoyo a su mejora? ¿Qué propuestas podrían formularse para la acción docente?

ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO REAL DE LAS ESCUELAS

¿Cómo es el trabajo con las escuelas co-formadoras? ¿Se establecen espacios de reflexión conjunta? Mediante qué estrategias?

Desde la práctica de la docencia formadora ¿qué espacios áulicos se habilitan para dialogar y deliberar sobre la incertidumbre?

ANEXO 2: Guión de Entrevistas en profundidad a docentes formadores

DOCENTE:

FORMACIÓN:

EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA:

EXPERIENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

EXPERIENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR EN UN CARGO DE GESTIÓN:

¿Qué conocimientos considera que debe poseer un docente hoy?

¿Esta concepción es compartida con los docentes?

¿Cómo se plasma en las prácticas docentes de los formadores y sobre qué criterios y principios generales de enseñanza actuarán los estudiantes en formación?

¿Qué lugar ocupa la reflexión y la incertidumbre?

¿Qué espacios institucionales favorecen este ejercicio?

ENSEÑANZA A TRAVÉS DE ATENEOS O TRABAJOS INTERDISCIPLINARES

¿Se realizan los Talleres integradores Interdisciplinarios? ¿Se habilitan otros espacios de construcción o análisis de trabajo colectivo e interdisciplinario?

¿Con qué frecuencia se realizan? ¿Cómo se coordinan y se pautan? ¿Qué estrategias se utilizan para el trabajo en el mismo? ¿Cuál es su dinámica de realización?

ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO REAL DE LAS ESCUELAS

¿Cómo es el trabajo con las escuelas co-formadoras? ¿Se establecen espacios de reflexión conjunta? ¿Mediante qué estrategias?

Desde la práctica de la docencia formadora ¿qué espacios áulicos se habilitan para dialogar y deliberar sobre la incertidumbre?

ANEXO 3: Encuesta a estudiantes

La encuesta a estudiantes se realizó a través de un formulario de Google que contenía los siguientes ítems

- Nombre: _____
- Email: _____
- Instituto:
 - Instituto Superior de Formación Docente N° 120
 - Instituto Sagrada Familia
- Año que está cursando
 - Tercero
 - Cuarto
- Qué lugar considera que ocupa la incertidumbre en la tarea docente
 - Un aspecto que se debe eliminar
 - Un aspecto que se debe atenuar
 - Un aspecto que se debe aceptar
 - Otro
- Si menciono “otro” ¿Qué lugar considera que ocupa la incertidumbre?
- Considera que la reflexión sobre la práctica:
 - Brinda respuestas definitivas
 - Es un atributo al que se accede solo luego de incorporar ciertos saberes
 - Es un proceso interactivo y nunca terminado
 - Otro

- Si señalo “Otro” ¿Qué considera que es la reflexión sobre las prácticas?
- Considera que en su proceso formativo le han brindado mayor cantidad de:
 - Conocimientos y técnicas para ser aplicados en el aula
 - Actividades para resolver problemáticas de las prácticas
 - Experiencias que habilitan a experimentar, a investigar, a reflexionar.
 - Otra
- En caso de seleccionar “Otra” ¿Qué considera haber recibido en su proceso formativo?
- ¿Qué estrategias formativas considera que más han enriquecido su formación reflexiva?
- Estarías dispuesta/o a concederme una entrevista para recolectar más información?
 - Si
 - No

MUCHAS GRACIAS!