



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

Aportes para el desarrollo curricular

Acerca de las prácticas docentes y su formación

Instituto Nacional
de Formación Docente

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

**Acerca de las prácticas
docentes y su formación**

María Cristina Davini

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretario de Educación

Lic. JAIME PERCZYK

Secretario General del Consejo Federal de Educación

A.S. PABLO URQUIZA

Secretario de Políticas Universitarias

Ing. ALDO LUIS CABALLERO

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. VERÓNICA PIOVANI

Directora Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. PERLA FERNANDEZ

Directora Nacional de Formación e Investigación

Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Davini, María Cristina

Acerca de las prácticas docentes y su formación / María Cristina Davini. - 1ª ed .
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
60 p. ; 23 x 17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-1163-1

1. Formación Inicial de Docentes. I. Título.

CDD 371.1

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200
www.me.gob.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Índice

Presentación	7
<hr/>	
Capítulo 1	
Consideraciones teóricas acerca de la formación en las prácticas docentes	9
1. Breve recorrido por los diferentes enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente	10
2. Los aportes de la Didáctica a la práctica docente	12
3. La centralidad de la enseñanza	14
4. La formación docente inicial, ¿es una “empresa de bajo impacto”?	16
5. Los contenidos del Campo de la Práctica	17
6. La formación en las prácticas como proceso social y guiado	20
7. El proceso de formación en las prácticas como acción gradual, programada y evaluada	22
<hr/>	
Capítulo 2	
Criterios pedagógicos para la formación en el Campo de la Práctica	24
1. Reconceptualizando la noción de práctica docente	24
2. Sistematizando criterios pedagógicos para la formación en las prácticas	27
• Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales	27
• Trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes	28
• Reflexionar sobre el papel de las rutinas en las prácticas	29
• Favorecer siempre el pensamiento en la acción	30
• Integrar lo individual y lo grupal	30
• Contribuir a la modelización de las prácticas y la “buena receta”	31
• Apoyar el conocimiento del diseño curricular y las capacidades para gestionar la clase	32
• Poner en práctica la evaluación continua	33
• Aprender el significado y función social de la profesión	33

Capítulo 3	
Construyendo programas y estrategias de formación para y en las prácticas	35
1. Modalidades de enseñanza y acción docente	35
2. La programación de la enseñanza en el Campo de la Práctica: dispositivos y estrategias	36
• Estudio de casos reales o prefigurados	38
• Trabajos de campo	39
• Seminarios	39
• Pasantías	40
• Reuniones de información y debate	40
• Supervisión capacitante	40
• Demostración crítica	41
• Enseñanza entre pares	41
• Talleres	42
• Ateneos	42
3. Gradualidad de las estrategias	43
4. Acerca del rol docente tutorial	44
5. La evaluación en las prácticas docentes	45
.....	
A modo de cierre	47
.....	
Bibliografía	48

Presentación

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

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

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

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

¿Cuáles pueden ser las estrategias de enseñanza apropiadas en distintas etapas de la carrera? ¿Cómo valorar y evaluar los logros y dificultades a lo largo del proceso?

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

Capítulo I

Consideraciones teóricas acerca de la formación en las prácticas docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo.
- La importancia de los intercambios situados entre los sujetos.
- El papel del docente como constructor de la experiencia.
- La diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas.

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

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

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

- El papel de la reflexión sobre las prácticas.
- La dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

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

En los últimos tiempos se ha ido construyendo otra vertiente con una concepción “naturalista” de las prácticas según la cual la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998). La base del proceso es la observación, el registro y la narración de situaciones. Se espera una posterior reflexión personal sobre ellas, aunque no siempre se integra con marcos conceptuales y metodológicos sólidos.

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

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

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

2. Los aportes de la Didáctica a la práctica docente

Los enfoques de las prácticas docentes como *campo de aplicación* de métodos, contenidos y procedimientos técnicos considerados como universales para todos y en cualquier situación por su base científica, se sustenta en una epistemología de la práctica derivada del positivismo denominada *racionalidad*

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

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

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

técnica. Ella supone que los problemas y decisiones vinculados con las prácticas son meramente instrumentales y que se resuelven por la aplicación sistemática de contenidos y procedimientos basados en la investigación (Schön, 1992). La lógica subyacente a este enfoque estriba en concebir a los sujetos como una tabla rasa en la que se inscriben los contenidos científicos de la enseñanza y a la práctica docente como el ejercicio neutral, objetivo y homogéneo en el que se pueden aplicar comportamientos metódicos estandarizados para obtener resultados medibles y controlables.

Tal como se desarrolló en el apartado anterior, este enfoque fue predominante durante mucho tiempo y, en particular, durante la década del ´70, momento en el que se expandió el tecnicismo de base conductista. Las críticas que problematizaron esta corriente, instalaron una oposición a toda intervención didáctica, destacando tanto la indeterminación de las prácticas en los contextos particulares y la importancia de los diferentes contextos culturales, como la necesidad de fortalecer la visión crítica de los docentes y la autonomía en las decisiones que adopten, basados en valores e intenciones educativas (Eisner, 1998; Contreras Domingo, 1997; Gimeno Sacristán, 1978; Schwab, 1973). También fue destacada la cuestión de la investigación docente y de la investigación-acción, particularmente en la tradición anglosajona, para el desarrollo del currículo (Carr y Kemmis, 1988).

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

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

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

Existen múltiples evidencias de que los métodos didácticos y los criterios de acción no constituyen la “varita mágica” a aplicar para enseñar, considerando los propósitos y los diversos contextos y alumnos. Por el contrario y como bien indica Edelstein (1995), los docentes tienen la responsabilidad de elaborar propuestas de enseñanza que representen “configuraciones didácticas” particulares. Pero cabe

plantearse: ¿Sobre qué bases de conocimiento y de criterios básicos de enseñanza se organizarán las configuraciones didácticas particulares? El indudable valor de la experiencia, ¿es suficiente para organizarlas? En el caso de la formación inicial, ¿sobre qué criterios y principios generales de enseñanza actuarán los estudiantes en formación?

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

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

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

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

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

3. La centralidad de la enseñanza

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

Si bien los contextos particulares de las escuelas, la diversidad de los alumnos, y una multiplicidad de

interacciones hacen complejas las prácticas educativas, es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente, particularmente en la formación inicial.

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

En cualquiera de los casos, la enseñanza implica:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No se trata de negar la influencia de los aprendizajes implícitos previos en la biografía estudiantil ni de negar la importancia de todo lo que después se aprende en la vida laboral. Sin embargo, retomando la cuestión referida a las modas o a la “curvatura de la vara” en los discursos y en las prácticas pedagógicas

gicas, estas concepciones difundidas en forma acrítica han llevado, en muchos casos, a desvalorizar la formación inicial, considerándola improductiva o superflua.

Antes de afirmar que la formación inicial es de bajo impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los estudiantes en este proceso: ¿Los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con el campo curricular de formación en las prácticas profesionales? ¿Los docentes transmitieron, con sus propias prácticas, buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y en la autovaloración de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia?

¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico? ¿Los profesores y los docentes de las escuelas trabajaron en equipo? ¿Se otorgó una buena guía en las prácticas?

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

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

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

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

5. Los contenidos del Campo de la Práctica

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

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

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

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

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

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

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

- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:
 - » Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
 - » Establecer vínculos o relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas.

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

- » Trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.
- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:
 - » Manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula.
 - » Afrontar y resolver las situaciones cambiantes de la clase.
 - » Desarrollar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos.
 - » Observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo.
 - » Practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y favoreciendo la autoestima.
 - » Desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos.
 - » Desarrollar la capacidad de autoevaluación de los alumnos.
 - » Desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
- Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:
 - » Desarrollar una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza.
 - » Desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza.
 - » Organizar procesos y actividades de aprendizaje.
 - » Procurar la integración de los contenidos específicos con otros aprendizajes de otras materias.
- Utilizar nuevas tecnologías:
 - » Explorar los potenciales de los recursos digitales para los objetivos y contenidos de la enseñanza.
 - » Utilizar recursos de comunicación digitales y recursos multimedia.
- Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:
 - » Trabajar en equipo con los docentes.
 - » Trabajar en equipo con sus pares y analizar en conjunto situaciones complejas.
 - » Participar en la formación de sus compañeros.
 - » Participar de actividades propuestas por la escuela.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:
 - » Desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia.
 - » Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.
 - » Asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.

- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:
 - » Saber explicitar sus prácticas.
 - » Desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades.
 - » Indagar y proponer un plan para su mejora.

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

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

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

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

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

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

Si bien el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación

social activa, a través de los profesores del Instituto, de la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y del intercambio con sus pares. La mediación social y cultural es, entonces, una condición clave para facilitar el aprendizaje individual.

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

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

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

E. *El aprendizaje mediado por lo social se consolida en el tiempo.* Estos aprendizajes implican la capitalización de lo aprendido para seguir aprendiendo en forma permanente a lo largo de la vida profesional y laboral, en forma autónoma: aprender dónde y cómo buscar y obtener información, aprender cómo obtener ayudas de otros, aprender lo que hay que evitar para alcanzar un objetivo, etc. Toda la ciencia cognitiva contemporánea destaca la importancia de aprender a aprender, esto es, desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

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

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

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

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

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

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

Este proceso es gradual y requiere de acompañamiento, seguimiento y andamiaje a lo largo de todo el

plan de estudios, previendo una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente⁹.

Dada su importancia, este proceso debe ser programado, es decir, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación. Si bien las prácticas pueden incluir situaciones no previstas –de las cuales igualmente se puede aprender mucho– es totalmente inapropiado dejar el proceso al azar o a los estudiantes librados a su suerte en las escuelas.

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 2

Criterios pedagógicos para la formación en el Campo de la Práctica

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

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

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

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

1. Reconceptualizando la noción de práctica docente

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

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

A la hora de pensar sobre las prácticas docentes no podemos dejar de referirnos brevemente a los

importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu¹⁰ en el estudio de las prácticas sociales, desde la sociología de los sistemas simbólicos y la antropología. Lo haremos brevemente porque su amplia obra excede los límites de nuestros propósitos, y porque las mismas han sido retomadas por la bibliografía pedagógica sobre formación docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A la luz de estas conceptualizaciones podemos preguntarnos: ¿Cuáles son los límites y las posibilidades de la intervención pedagógica en la formación en las prácticas?

¿Cuáles son sus fortalezas y puntos de apoyo? ¿Con qué criterios pedagógicos para la acción docente podemos favorecer la formación?

2. Sistematizando criterios pedagógicos para la formación en las prácticas

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

Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales

Partamos de pensar: ¿qué lugar tienen los aportes de las teorías pedagógicas a la hora de enfrentar las prácticas docentes? ¿Qué lugar tienen las prácticas mismas?

¿Qué vínculos pueden establecerse entre los polos del conocimiento especializado y el conocimiento en la acción?

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

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

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

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

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

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

En el otro polo de la relación, las prácticas docentes también son fuente de conocimientos, siempre situados. Brindan la riqueza de situaciones reales que merecen ser analizadas, en sus dimensiones social,

escolar, interpersonal y áulica. Mucho se puede aprender del conocimiento en la acción y, finalmente, es allí donde deberán operarse los cambios y el desarrollo de las capacidades profesionales prácticas.

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

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

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

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

Trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes

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

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

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

(Rosenthal y Jacobson, 1968) por el cual los prejuicios que los docentes tienen sobre el posible fracaso de algunos alumnos, acaba determinando dicho resultado.

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

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

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

De nuevo, la pregunta y la revisión crítica reflexiva, individual y grupal, así como la contrastación de los supuestos con informaciones objetivas, colaboran en esta dirección. Entre otras cuestiones, ¿Qué percepciones tenemos de estos alumnos y de esta escuela? ¿Tendemos a jerarquizar a algunos alumnos en detrimento de otros?

¿Por qué? ¿Cómo caracterizar la cultura del contexto? ¿Qué datos o informaciones objetivas tenemos? ¿En qué puede afectar esto a la enseñanza y a los logros de los alumnos?

Reflexionar sobre el papel de las rutinas en las prácticas

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

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

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

La organización y distribución de los tiempos y espacios, las ceremonias cotidianas, los actos escolares,

la dinámica del esparcimiento, los canales de comunicación formales e informales, entre muchos otros, forman parte de la vida de las escuelas y sostienen sus prácticas habituales. Por ello, desde las primeras prácticas es importante que se propongan actividades que permitan a los futuros docentes integrar el análisis de las rutinas y rituales que forman parte de la vida social y escolar, como estructuradoras de las prácticas. En tal caso, habrá que analizar qué nuevas rutinas deberán ser instaladas y cuáles otras tendrán que ser revisadas o recuperadas.

Favorecer siempre el pensamiento en la acción

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

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

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

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

Integrar lo individual y lo grupal

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

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

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

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

Por lo señalado, es pedagógicamente importante el fortalecimiento de lazos cooperativos entre los estudiantes y en la acción profesional y la aceptación de los otros. Esta integración de lo grupal es de gran importancia en la medida en que una pedagogía enseña no sólo por lo que dice que enseña sino también por el modo en que lo enseña.

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

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

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

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

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

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

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

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

Así, a la hora de organizar las propuestas formativas, cabría preguntarse: ¿Pueden organizarse en con-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Poner en práctica la evaluación continua

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

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

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

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

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

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

Aprender el significado y función social de la profesión

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

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

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

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

Capítulo 3

Construyendo programas y estrategias de formación para y en las prácticas

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

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

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

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

1. Modalidades de enseñanza y acción docente

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

- *Enseñanza en las aulas del Instituto Superior de Formación Docente:* requiere de la elaboración de un plan de acciones formativas a desarrollarse en la institución formadora, diseñado por el docente de Prácticas, el cual es responsable de la selección de los temas, las actividades y los recursos. Estas acciones tienen el valor de generar un ámbito controlado para el análisis y el intercambio con una relativa distancia de las situaciones emergentes o cambiantes que son propias de las actividades en las escuelas. Pueden desarrollarse con estrategias especialmen-

te diseñadas, pero siempre atendiendo a las necesidades y problemas de las prácticas, como palanca para el aprendizaje. Permiten ejercitar el juicio metódico de los estudiantes para facilitar el acercamiento a los problemas de la acción en los contextos reales y su comprensión. En función de los propósitos y objetivos, pueden utilizarse, por ejemplo: estudios de casos de las prácticas especialmente prefigurados pero realistas, reuniones de intercambio y análisis de experiencias, reuniones de análisis de resultados de trabajos de campo en las escuelas, seminarios, talleres, etc.

- *Enseñanza a través de recursos de comunicación virtuales*: incluye la posibilidad de desarrollar foros de debates e intercambios sobre las situaciones y experiencias de las prácticas, con la participación del grupo de estudiantes y moderadas por el docente, así como espacios de búsquedas e intercambios de información, de propuestas de enseñanza, de lecturas y de videos pertinentes a los temas propuestos. Actualmente no se puede pensar en la formación de profesionales sin pensar en la web 2.0, que facilita la búsqueda de información, la interacción y el trabajo colaborativo virtual, la consulta con colegas, el registro de documentación, etc.
- *Enseñanza en el contexto real de las escuelas*: requiere del diseño de un plan de actividades a desarrollar en las escuelas asociadas, involucrando gradualmente a los estudiantes con autonomía creciente. Puede incluir trabajos de campo, observaciones y entrevistas, búsquedas de información en terreno, sistematización de casos de las prácticas, enseñanza en parejas de estudiantes, clases desarrolladas por los profesores de prácticas y/o los docentes colaboradores, con posterior análisis, supervisión capacitante, etc.

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

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

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

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

En el marco de las definiciones establecidas en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, los programas elaborados por los equipos docentes expresan la organización de propuestas pedagógicas para

el aprendizaje de los estudiantes. Implican un proceso de *toma de decisiones coherentes, para cada etapa de formación*, acerca de:

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

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

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

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

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

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

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

Estudio de casos reales o prefigurados

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

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

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

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

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

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

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

- Información ampliatoria acerca del caso o situación: datos del contexto socio-comunitario, datos institucionales, marcos regulatorios, estilos culturales, etc.
- Información acerca de la visión de los distintos actores involucrados en el problema, por ejemplo, las autoridades, los docentes, los alumnos, la comunidad, etc.

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

- Textos y referencias bibliográficas para el estudio del problema ampliando la perspectiva.
- Enlaces virtuales de información.
- Consulta a especialistas u otros profesores.
- Casos o experiencias similares.

Trabajos de campo

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

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

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

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

Seminarios

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

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

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

Pasantías

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

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

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

Reuniones de información y debate

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

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

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

Supervisión capacitante

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

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

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

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

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

Demostración crítica

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

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

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

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

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

Enseñanza entre pares

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

Esta estrategia es particularmente fértil para las primeras prácticas docentes y desarrolla el aprendizaje cooperativo y grupal. Representa una importante oportunidad para favorecer el trabajo en equi-

po. Con el análisis reflexivo posterior aprenden todos, tanto los observadores como los responsables del desarrollo de la actividad.

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

Talleres

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

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

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

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

Ateneos

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

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

Se trata de una importante estrategia de aprendizaje porque permite analizar en conjunto los hallazgos, los déficits y las razones que justifican las decisiones, así como el reconocimiento de los

propios errores u omisiones como un estímulo para el cambio.

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

3. Gradualidad de las estrategias

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

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

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

4. Acerca del rol docente tutorial

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

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

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

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

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

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

5. La evaluación en las prácticas docentes

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

Una evaluación productiva implica:

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

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

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

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

Junto a estas estrategias de evaluación conviene tener en cuenta ciertos recursos que contribuyen de modo importante a la formación misma, porque brindan la oportunidad de reflexión continua de los estudiantes a lo largo de su experiencia y favorecen la autoevaluación y la metacognición (Davini, 2008;

Hargreaves y otros, 2000). Entre ellos se puede mencionar:

- *El cuaderno de narraciones personales*: es un libro de anotaciones realizadas por el propio estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias valoradas por él mismo en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal vinculados con la formación en las prácticas. Estos registros aluden a las experiencias realizadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera de él, vinculadas con la enseñanza. Expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los estudiantes, pero los comparten con los profesores y luego se los llevan al terminar el trayecto de prácticas, y resultan muy valiosos para apoyar el autoconocimiento de los estudiantes;
- *Los portfolios*: constituyen la recopilación y archivo de los trabajos, experiencias y producciones significativas, como muestras documentadas de y una reflexión sobre el trabajo realizado, entendiendo que se genera y adquiere un nuevo conocimiento a través de este proceso.
- *Los registros de logro*: son elaboraciones realizadas por los profesores sobre las capacidades, habilidades y resultados logrados por el estudiante. Incluyen no sólo los logros académicos sino también el desarrollo de cualidades personales. Constituyen una compilación sucinta de los logros de los estudiantes en distintas esferas, y se registran en forma progresiva, no sólo al final de una secuencia de enseñanza. Materialmente, pueden organizarse en un cuaderno de anotaciones o en un fichero. Las anotaciones del profesor se comparten con los alumnos y éstos se los llevan al completar el trayecto. Los registros de logro contribuyen a afianzar la autovaloración de los alumnos.

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

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

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

A modo de cierre

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

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

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

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Apple, M. (1996a) *Política, cultura y educación*. Madrid, Morata.
 - (1996b) *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
 - (1987) *Maestros y textos*, Madrid, Paidós.
 - (1986) *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal.
- Ardoino, A. (1978) *El grupo de diagnóstico. Instrumento de formación*. Madrid, Rialp.
- Argyris, C. (1999) *Conocimiento para la acción*. Barcelona, Granica.
- Beyer, L. y Zeichner, K. (1990) "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la teoría de la reproducción". En Popkewitz, T. (comp.) *Formación del profesorado*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*, Madrid, Santillana.
 - (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra, Dotz.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990) "Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En: *Revista de Educación*, N° 292, pp.417-425.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1969), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Contreras Domingo, J. (1997) *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
 - (1994) *Enseñanza, currículo y profesorado*, Madrid, Akal.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique*, París, La pensée sauvage.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana.
 - (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (1995) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Eisner, E. (1998) *Cognición y currículo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica General*. Buenos Aires, Ministerio de Educación / INFOD – Serie Aportes para el Desarrollo Curricular. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Fenstermacher, G (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós Educador.
- Filloux, J. (1969) “Formation des enseignants, dynamique de groupes et changement”, Rev. *Orientations*, Nº 30.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- Gardner, H (1988) *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
 - (1982) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
 - (1978) “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”. En: Escolano y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
- Giroux, H. (1994) “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”. En: Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Educador.
 - (1992a) *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
 - (1992b) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. 1992
 - (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2000) *Una educación para el cambio*, México, SEP – Octaedro.
- Hernández, A. (2009) “El taller como dispositivo de formación y de socialización en las prácticas”. En: Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.
- Jackson, Ph. (1975) *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- Jonassen, D. (1998) “Designing constructivist learning environments”. En: Reigeluth, C. (ed.) *Instructional theories and models*, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Liston, P. y Zeichner K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes.
- North, D. (1993) *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Novak, D. y otros (1975) *Explorations in cognitions*, San Francisco, Freeman.
- Nussbaum, J. y Novick, S. (1982) "Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation. Toward a principled teaching strategy". En: *Instructional Science*, N° 11.
- Perkins, D. (1992) *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York, The Free Press.
- Perkins, D. y Salomon, G (1998) "Individual and Social Aspects of Learning". En: *Review of Research in Education*, N° 23.
- Perrenoud, Ph. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Ed. Graó
 - (1999) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Ed. Graó.
 - Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Saviani, D. (1983) *Escola e Democracia*, Sao Paulo, Cortez Editores & Autores Associados.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Schwab, J. (1973) *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Steinhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Colección Cuadernos de Cátedra. Bs. As., Baudino Ediciones.
- Terhart, E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En: *Revista de Educación*, N° 284, Madrid.

**Serie “Aportes para
el desarrollo curricular”**



- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación
- Acerca de las prácticas docentes
y su formación

