

**Encuentro Nacional
sobre el Campo de las Prácticas
4 y 5 de abril 2011
INFD – Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación**

Prof. Gabriela Fernández Panizza - gabrielafpanizza@bariloche.com.ar

“EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE: DEL DICHO AL HECHO”

En este trabajo se pretende realizar un análisis teórico-crítico de las concepciones acerca de la enseñanza que tienen los estudiantes de magisterio al comenzar la residencia y las contradicciones entre teoría y práctica que se hacen evidentes en ese momento. Para ello se describen y analizan situaciones observadas y registradas reiteradamente en aulas y pasillos, que por su regularidad y su naturaleza contradictoria sirven de ejemplo y de sustento para el análisis. Con el objeto de plantear algunas hipótesis explicativas, se analiza la cultura académica del instituto formador, la relación entre psicología y didáctica, la distancia entre la teoría que enuncian los profesores y sus prácticas, y las relaciones interpersonales de poder que se establecen en torno al saber. Para finalizar, y partiendo también de testimonios de estudiantes, se analizan prácticas de enseñanza que, a nuestro entender, favorecen la construcción de capacidades para y en la acción práctica.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes aparecen desde el primer año de la formación, sin embargo, es durante la residencia cuando los estudiantes deben ser capaces de abordar la complejidad de la práctica integrando los distintos saberes en situación de acción, sosteniendo propuestas de enseñanza que sean coherentes con los conocimientos teóricos adquiridos y con el currículum vigente. En este momento se hace evidente la tensión entre estos conocimientos teóricos y las propias representaciones acerca del enseñar, construidas a lo largo de los distintos trayectos de su formación.

La residencia, como espacio de formación en las prácticas, se constituye en lugar de articulación entre los saberes disciplinares y didácticos aprendidos durante el cursado de las áreas, los saberes pedagógicos incorporados en las escasas experiencias prácticas que los estudiantes han tenido en las escuelas, la cultura escolar que encuentran en las aulas en donde desarrollan sus prácticas y los deseos, imágenes y representaciones acerca del ser docente que portan los estudiantes. Las y los estudiantes deben asumir un proyecto pedagógico personal y construir una propuesta didáctica situada, enfrentando la transición definitiva entre ser alumno y ser docente, situación que lo pone en un lugar de indeterminación, de conflictividad, en la tensión que implica una transición. (Edelstein, Coria, 1996).

En mi experiencia como profesora del Área de Prácticas Docentes he observado residentes que, con bastante frecuencia, realizan algunas prácticas de enseñanza que reflejan una fuerte discordancia entre los postulados teóricos estudiados durante la formación y las situaciones didácticas concretas, a las que estos

postulados deberían servir de referencia. Prácticas que, parafraseando a Castorina (2007) parecen "...caricaturas más que una promoción auténtica del pensamiento...".

Los saberes prácticos¹ de los maestros que observan en las aulas acentúan esta confusión y esta distancia con lo aprendido en el instituto. Los fundamentos de dichas prácticas de enseñanza han sido contruidos a partir de "retazos" de distintas teorías que aparecen reducidas drásticamente a una o dos ideas principales y son el resultado de la transmisión social escolar dentro del propio sistema educativo. El principal fundamento es que dichas actividades "funcionan"; además, por lo general, han sido extraídas de libros de texto o de revistas de circulación masiva en las salas de maestros, lo cual les otorga credibilidad por provenir de materiales impresos.

En los espacios de reflexión sobre la práctica, al leer y analizar los distintos documentos escritos, estas contradicciones y recurrencias permiten identificar algunos esquemas, constructos o teorías subjetivas que actúan como dispositivo de interpretación, planificación o control de las actividades, o las imágenes y metáforas que aparecen al valorar las situaciones. Preguntarse acerca de la génesis de estas representaciones acerca de la enseñanza conduce, entre otras cosas, al análisis de las prácticas de enseñanza en el instituto formador: nuestras propias prácticas profesionales.

En el siguiente análisis se presentan en primer lugar, a modo de instantáneas de la vida cotidiana en el instituto, escenas que, a partir de la vivencia, me produjeron cierto extrañamiento, me generaron preguntas. Con el fin de elaborar algunas respuestas he intentado problematizar aquellos aspectos de nuestra práctica que aparecen como contradictorios, que marcan cierta distancia entre nuestros discursos y lo que efectivamente hacemos.

Como contrapartida y para completar el análisis, a partir de testimonios de estudiantes recopilados de sus evaluaciones y autoevaluaciones, se presentan propuestas de enseñanza en la formación docente que podrían convertirse en caminos posibles para acortar la brecha entre los postulados teóricos que defendemos y nuestras prácticas concretas de enseñanza.

1. INSTANTÁNEAS DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS.

"Activo ideas previas, presento el conflicto y doy mi clase"

Los residentes comienzan sus prácticas manejando un discurso descriptivo-explicativo sobre el aprendizaje. Por ejemplo saben que, desde la posición constructivista, éste sucede cuando los esquemas cognitivos del sujeto se reorganizan en contacto con nuevas ideas. Conocen el modelo del cambio conceptual y la importancia de los conocimientos previos del sujeto. También manejan un discurso prescriptivo sobre cómo debería desarrollarse la enseñanza desde este marco conceptual, por lo tanto, en sus planificaciones destinan un primer momento para *activar* estos conocimientos previos con el fin de transformar las nociones más cotidianas de los alumnos en otras más académicas por medio de la enseñanza.

En la práctica, este primer momento se convierte en un ritual inicial, algo que *hay que hacer* para poder dar la clase, un trámite. Realizan algunas preguntas –que por lo general tienen una respuesta obvia-

¹ Saber que no se dice sino que se actúa, conformado por esquemas, rutinas, teorías, creencias, mezcla de saberes científicos, tradiciones escolares, elementos culturales, saber hacer y teorías personales sobre la realidad del aula (Feldman, 2007)

o un torbellino de ideas, que se registra en el pizarrón... para ser borrado a los pocos minutos. Las ideas previas desaparecen, el residente escribe el título y comienza con la primera actividad planificada, convencido de que al final de su clase se habrá dado el cambio conceptual esperado.

De esta manera se pierde la posibilidad de reinterpretar estas explicaciones provisionarias a la luz de los nuevos conocimientos, que quedan desvinculados de los esquemas de que disponen los niños.

Ni sí ni no, ni blanco ni negro

Otra práctica muy común es la de guiar la construcción de aprendizajes por medio de preguntas, que más se parecen a la aplicación de protocolos de investigación que a diálogos genuinos, una especie de *juego de adivinanzas*.

El residente guía la actividad de forma vaga, indefinida, temerosa. Respeta las soluciones incorrectas porque conoce el valor del error dentro del proceso de aprendizaje, pero no plantea actividades auto-correctoras que permitan avanzar en la conceptualización deseada y, ante definiciones expresadas por los niños con sus propias palabras, no se atreve a reformularlas. Evita dar definiciones para que sean los alumnos los que “descubran” el nuevo conocimiento, asumiendo el rol de *facilitador* y no de enseñante.

De esta forma se *aplica* una metodología propia de la psicología clínica; a partir de las investigaciones psicológicas se infiere un conocimiento didáctico, desconociendo que éste involucra, además del conocimiento del niño y su proceso de aprendizaje, la naturaleza del saber que se comunica y la acción del maestro dentro del sistema escolar (Castorina, 2007).

Los siento en grupo para desarrollar la ZDP

Apoyándose en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo² definido por Vigotsky, los residentes pretenden *favorecer el aprendizaje por medio del trabajo en grupo*, limitándose a reunir físicamente a los alumnos para realizar alguna actividad. Creen que este fundamento psicológico, reducido, simplificado, aplicado casi como una receta, es suficiente para garantizar el éxito de su propuesta.

Esta organización, que en muchas oportunidades no forma parte del contrato didáctico al que están habituados sus alumnos con la maestra titular, provoca la desigual participación de los mismos en la realización del trabajo. En otras, al no ser coherente con otras actividades de enseñanza (explicar al grupo total, escribir en el pizarrón para que los chicos copien) provoca disgusto y distracciones. De esta manera, en lugar de favorecer el aprendizaje, lo obstaculiza.

El cuco del conductismo

- *¿Objetivos?*
- *No, ahora son propósitos. Los objetivos son conductistas*
- *Motivación... ¿ese no es un término conductista?*
- *Definiciones...mmm ¿se pueden dar? ¿no sería muy positivista?*
- *Hoy estuve re conductista (cuando finalmente han logrado encuadrar una clase...)*

² Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Baquero, 2007)

Este tipo de comentarios, escuchados frecuentemente durante las tutorías, forma parte del discurso que circula en el ámbito del instituto formador. Da cuenta de conceptualizaciones rígidas y dogmáticas acerca del constructivismo y del conductismo, que repercuten en la práctica pedagógica.

Para los estudiantes, estas concepciones actúan como rígidos marcos de referencia y se convierten en prescripciones didácticas. Como no están en condiciones de considerarlas como hipótesis o alternativas potenciales que pudieran ser invalidadas, interpretan como conductista cualquier intervención docente que pudiera ser catalogada como un estímulo externo.

Tienen miedo de enseñar, tratan de no usar el término *transmitir*, no corrigen los conceptos equivocados aceptando cualquier tipo de intervención de los alumnos...de esta manera, llevan a la práctica los argumentos que actualmente se esgrimen para cuestionar al constructivismo: corrimiento del rol docente, vaciamiento de contenidos, excesiva tolerancia a los errores...

La señorita Mabel (mi maestra de 3º grado)

- *El que no termina se queda sin recreo*

- *¡¡¡SILENCIO!!! (golpeando el borrador contra el pizarrón)*

- *Mejor doy las definiciones primero y después los ejercicios, me parece que así van a aprender mejor...*

- *Encontré estas fotocopias para que practiquen las letras... ¡son muy desprolijos!*

Más de una vez, al observar las prácticas de los residentes, tenemos la sensación de haber hecho un viaje en el tiempo y estar observando prácticas características de nuestra propia escolaridad. Tanto las actividades que proponen como su actuación en clase no tienen ninguna relación con lo aprendido durante la formación, se contradicen con los propósitos explicitados en sus planes y con las fundamentaciones teóricas presentadas.

Al indagar los motivos que los llevan a hacer esto, los residentes reconocen haber aprendido de esta manera en su niñez y consideran que esta *también* puede ser una buena forma de enseñar, más allá de las propuestas didácticas que estudiaron en el instituto y sin considerar las contradicciones antes expuestas. La fuerza del recuerdo, como “una producción de la memoria que conserva el sabor original de la representación del pasado, así como los detalles, los accidentes y la carga afectiva del acontecimiento”³, es mayor que la ofrecida por la formación.

El peso de lo aprendido en la escuela primaria por los estudiantes, siendo éstos alumnos, ha dejado sus huellas. Según diferentes autores citados por Alliaud (2003), “en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza* (Lortie, 1975); adquieren *saberes y reglas de acción* (Terhart, 1987), *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, 1992); construyen *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, 1987); se forman *creencias firmes y perdurables* (Jackson, 2002), *imágenes* sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), *teorías, creencias supuestos y valores* sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).”

³ Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía, 1978, vol. 7, p. 107.

Estas vivencias que pertenecen a la *biografía escolar* de nuestros estudiantes configuran su primera fase de formación y, en palabras de Andrea Alliaud (op. Cit.) “más que formados por sus propias experiencias escolares los docentes son *formateados*”. Si las experiencias vividas como estudiantes durante la formación docente no establecen diferencias sustanciales con estas primeras, si no alcanzan a dejar *huellas*, los residentes reproducen en sus prácticas antiguos modelos de enseñanza.

“¿Cómo querés que lo ponga?”

Esta pregunta, formulada al profesor que debe aprobar las planificaciones, se suele escuchar en los talleres de consulta de planes.

La planificación de la propuesta de enseñanza, y su aprobación por parte del profesor, se convierte de esta manera en un hito dentro del período de prácticas, un nudo, un espacio de conflicto y negociación. Entre la ilusión que tenemos los profesores de ver reflejado en este documento el producto de nuestra enseñanza y la necesidad del residente de construir una propuesta que pueda sostener, se abre a veces, un abismo difícil de superar.

En la construcción de la planificación se ponen en evidencia los *huecos* de la formación. Las dificultades de los residentes para plasmar por escrito sus ideas en una secuencia lógica y coherente demuestran, muchas veces, el poco conocimiento de los contenidos a enseñar y las dificultades para establecer relaciones sustantivas entre lo que se desea enseñar y las actividades que vehicularán dicha enseñanza.

Al momento de fundamentar sus propuestas frente a docentes y directivos, el argumento esgrimido es que “es esto lo que pide el profesor”, dando cuenta de la falta de apropiación de los fundamentos teóricos trabajados en la cátedra y limitando la posibilidad de actuar como agente de cambio en las instituciones en donde desarrolla sus prácticas.

“A mí nadie me preparó para esto”

La escuela, para niños y maestros, es un territorio conocido en el que de lunes a viernes, por la mañana, la tarde o la noche, en tiempos predecibles de estudio y de recreo, se aprende, se enseña, se escucha, se explica, se corrige, se juega, se discute, se piensa, se obedece...se disfruta o se padece. Hasta aquí pareciera que nada ha cambiado; la escuela mantiene la apariencia de *lo escolar* tal como lo conocemos.

Sin embargo, cuando el residente ingresa a la escuela descubre que sus aulas están pobladas con nuevas infancias, se han transformado las relaciones de autoridad y los saberes se producen y circulan de manera diferente (Dussel, 2006).

En una Argentina en la que las políticas neoliberales han profundizado la pobreza y la exclusión social, escenas de violencia, de hambre y de desamparo habitan las escuelas en las que los docentes, inmersos en la misma realidad, “...quedan por momentos *habitados* por el desasosiego, el propio desamparo, la indiferencia o la parálisis y, en otros por las obstinación.” (Redondo, 2003). La escuela que, según la misma autora se ha constituido en la “última frontera de lo público” intenta dar respuestas a esta situación acuciante y, muchas veces, éstas exceden a sus posibilidades.

N., una residente, escribió en su reflexión semanal:

“L. reaccionó de forma violenta lanzando objetos y puñetazos a sus compañeros. La maestra volvió a insistir tratando de calmar su agresión, pero el chico le tiró un cuaderno y entonces tomó una silla con la intención de lanzarla a la docente, pero justo ella logró contenerlo. Mientras tanto yo observaba la escena desde un costado. En ningún momento intervine sobre la situación, pues lo que estaba viendo me había paralizado, adormeciendo todos mis sentidos, sin dejarme reaccionar.”

“A mí nadie me preparó para esto”, se escucha decir a los residentes que, en muchos casos, recuerdan con nostalgia otras épocas. Frente a la magnitud y la velocidad de las problemáticas sociales y culturales actuales, tenemos la sensación de que la formación docente aún no ha encontrado la manera de actuar eficazmente en lo que Alicia de Alba (2004) define como de *Crisis Estructural Generalizada*, donde a la vez que observamos cómo se desintegran las estructuras conocidas, se abren espacios de oportunidades inéditas que habrá que elaborar en forma conjunta, desde la formación, con estudiantes y maestros.

2 - LA FORMACIÓN DOCENTE.

DESANDANDO HUELLAS PARA VER MÁS ALLÁ DE LO EVIDENTE.

¿De dónde provienen estas conceptualizaciones? ¿Cómo es que nuestro futuro docente se ha apropiado tan superficialmente de conocimientos teóricos que son fundamentales para el ejercicio de su profesión? ¿Por qué sus prácticas contradicen a las teorías que las fundamentan?

Una respuesta posible, que se escucha frecuentemente, podría ser el escaso *capital cultural* con el que ingresan actualmente los estudiantes, fruto de la pauperización de la profesión docente. Sin embargo, en coincidencia con Baquero (2007), entendemos que estos procesos de aprendizaje no dependen solamente del nivel individual de conocimientos previos de los sujetos – producto de su historia social y escolar- sino también de los mediadores utilizados durante el proceso de enseñanza, la participación, el tipo de vínculos, el grado de identificación y la libertad para desarrollar las tareas.

A continuación intentaremos analizar ciertos aspectos de la formación docente que permiten inferir algunas de sus causas.

Del dicho al hecho

Los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje generalmente son presentados en forma declarativa, de un modo fragmentado y descontextualizado, alejados de los problemas concretos de la práctica de enseñanza, lo cual impide que los mismos puedan reformularse en términos de saberes procedimentales, indispensables para resolver dichos problemas.

La práctica de enseñanza más comúnmente observada en los institutos consiste en la lectura de fotocopias (fragmentos de capítulos de libros que no contienen datos del autor ni del contexto de producción de esta obra), a lo que le sigue el trabajo en pequeños grupos en donde se extraen ideas principales y luego la puesta en común, a modo de cierre conceptual. No se observa el uso de recursos o

“materiales concretos”, salvo la proyección de las ideas centrales por medio del power point, que sirve como apoyo gráfico al discurso.

Esta presentación del saber didáctico disciplinario, a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida trasmisión, impide que se produzcan en los estudiantes cambios conceptuales muy importantes, de modo que puedan desarrollar su capacidad para traducir estos principios fundamentales del discurso didáctico en proyectos y prácticas pedagógicas. Si así lo hicieran, esto permitiría revisar las acciones programadas a la luz de las teorías y comprobar su consistencia en relación a las mismas. (Camilloni, 2007).

A partir de esta experiencia de aprendizaje en el instituto formador, para enseñar basta con *repartir fotocopias* para luego comentarlas oralmente, práctica que se refuerza en las escuelas ya que también está muy difundida entre los maestros que observan los estudiantes.

En nuestras prácticas docentes (que operan también como currículum oculto) ponemos en juego una cultura, un hábitus⁴, unas actitudes, un *saber ser*; esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción que se convierten así en la “gramática generadora” de las prácticas de las estudiantes (Perrenoud, 1994).

El último grito de la moda

Aquellos que hace muchos años formamos parte del sistema educativo hemos conocido las bondades de cada nueva moda teórica (que en su mayoría corresponden a investigaciones provenientes del campo de la psicología), con sus correspondientes prescripciones didácticas, y su posterior *caída en desgracia*. Los ejemplos abundan: la taxonomía de Bloom para la redacción de objetivos operacionales, la matemática moderna, psicogénesis de la lectoescritura, más recientemente la conciencia fonológica.

Al aparecer una nueva moda la anterior se critica severamente, “esto no se usa más” se escucha decir, como si las teorías fueran prendas de vestir y no un conjunto de ideas que hasta hace poco tiempo sirvieran para explicar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada una de estas teorías, además, sirve de base para elaborar prescripciones acerca de la enseñanza que son presentadas a los estudiantes en la forma de técnicas y métodos que son los que sí “se usan”.

Camilloni (op.cit.) define este fenómeno, en el que una corriente de pensamiento es súbita e inexplicablemente sustituida por otra, como propio de la didáctica *pseudoerudita*. Ideas y autores que habían sido enseñados, aplicados en la práctica y defendidos por los propios profesores, se dejan de lado sin que exista una reflexión crítica sobre las limitaciones o los problemas que se hubieran generado en las prácticas de enseñanza. En su lugar se adopta acríticamente la palabra de los nuevos expertos, sus conceptos, sus obras y sus metáforas. Según esta autora, esta didáctica pseudoerudita no presenta contradicciones internas sino que, en razón de su carácter dogmático, tiene una fuerte cohesión de ideas; sin embargo aclara que, como producto del proceso superficial de adopción y asimilación de estos conocimientos pueden ponerse en evidencia debilidades e incoherencias.

⁴ las estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción (Bourdieu, P. en Román Reyes, *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Pub. Electrónica, Universidad Complutense, Madrid 2002)

Esta práctica es funcional a la idea de que una sola teoría del aprendizaje alcanza para fundamentar las recomendaciones didácticas y deja la puerta abierta para que otra teoría psicológica ocupe este lugar de saber totalizante y suficiente (Fairstein, 2007).

Estas prescripciones acerca de la enseñanza, que se basan en una sola teoría de aprendizaje, -una suerte de fundamentalismo teórico que deriva en la aplicación dogmática de técnicas y métodos-, resultan ineficientes para resolver los problemas que plantea la compleja práctica educativa (Feldman, 1999) y promueven en el residente la aplicación irreflexiva de estas técnicas a la hora de enseñar.

Haz lo que yo digo

Cuando los conocimientos se transmiten como afirmaciones concluyentes sobre una realidad dada, despojados de su carácter hipotético, su incertidumbre, duda o probabilidad, no solamente se inhibe la curiosidad intuitiva sino que se impide que tanto alumno como profesor se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*, es decir ávidos de saber (Freire, P., 2002)

¿Cuál es el lugar del disenso, el descubrimiento o la sorpresa dentro de la formación docente? ¿Cuál el de la pregunta genuina, aquella que convoca al diálogo y la discusión? ¿Y el del juego? ¿Y el del placer?

Los profesores expresamos nuestra intención de formar estudiantes críticos y cuestionadores, capaces de transformar y mejorar la educación, sin embargo, en la ficción estratégica que se juega en las aulas (Newman, Griffin y Cole), más temprano que tarde, nuestros estudiantes aprenden que aquéllos que conocen las respuestas son los que formulan las preguntas, y además esperan recibir respuestas determinadas. Saben que existe un léxico académico *políticamente correcto*, que depende del profesor y de las distintas modas didácticas en boga, que el uso de algunos términos, más allá de la comprensión de su significado, implica haber leído tal o cual autor o adherir a determinada línea de pensamiento.

En nuestros discursos proclamamos las bondades de distintas posturas teóricas, enmarcadas generalmente dentro del constructivismo, y nuestras prácticas de enseñanza están lejos de poder ser consideradas como tales. Existe un modelo explícito de carácter constructivista y un modelo implícito de transmisión, el cual gobierna las prácticas (Aparicio, Rodríguez Moneo, 2007). Esta incoherencia, además de restarle validez al discurso, impide que el estudiante incorpore un modelo alternativo al de las matrices construidas tempranamente⁵ a su paso por la escolaridad primaria y pueda, a partir de un conocimiento construido en la práctica, liberarse de estos esquemas de pensamiento, de estas imágenes acerca del enseñar y así desarrollar propuestas de intervención diferentes.

Te espero en el final

No es poco lo que se ha escrito acerca del nexo saber-poder que se establece en la práctica docente. Como describe Edelstein (2003) “se trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, donde los docentes, al margen de su conciencia y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder asociado al control, desde el dominio del espacio, el manejo del tiempo,

⁵ Las imágenes de la enseñanza y de las actitudes docentes se internalizan pronto en la vida del niño, y para introducir cambios significativos en los modos de proceder de los docentes, quienes han transitado muchos años dentro del mismo sistema, es preciso reemplazar las viejas imágenes por otras nuevas y más adecuadas (Eisner, 1998)

la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido”

La evaluación, en lugar de convertirse en una instancia enriquecedora que permita dar sentido al camino recorrido o en una oportunidad para resignificar lo aprendido, se asocia a ideas de autoridad, poder y control, revela la asimetría del dispositivo escolar y demuestra su carácter, muchas veces, arbitrario.

La práctica de evaluación más difundida, salvo algunas excepciones, es de tipo sumativa y consiste en certificar los conocimientos adquiridos con un examen oral al final de la cursada. El estudiante expone los conocimientos teóricos trabajados durante el año, por lo tanto no es difícil para éste anticipar qué es lo que los profesores esperan oír para aprobar las áreas, dado que ha creado un modelo mental de referencia acerca de lo que los profesores consideran importante y, como todo alumno, busca la manera de realizar su trabajo en forma eficiente para obtener buenos resultados y conseguir su título. Logra aprobar, sin embargo, este conocimiento es un conocimiento inerte que se olvida a los pocos días del examen (Perkins, 1992).

Eventualmente el estudiante debe presentar una secuencia didáctica como tarea para aprobar el área, lo cual representa una instancia superadora, sin embargo, esta secuencia se elabora teniendo en cuenta solamente la lógica disciplinar del conocimiento a enseñar, sin tomar en consideración aspectos contextuales como la conformación del grupo y las posibles adecuaciones que sería necesario incluir en dicha propuesta. Por lo tanto, al enfrentarse con grupos y escuelas reales, atravesadas por múltiples variables que necesitan ser tenidas en cuenta a la hora de enseñar, resulta muy difícil poder recuperar estos conocimientos teóricos y resignificarlos en función de la situación de práctica.

El “aparato” planificador

Desde el instituto formador se espera que los residentes lleven a sus prácticas propuestas actualizadas, novedosas; de alguna manera, el hacerse cargo de la innovación opera como mandato y condiciona la aprobación de los planes. En nuestro afán por difundir formas correctas y actualizadas de enseñar, y acuciados por la evaluación de los estudiantes que atraviesa todo el proceso de prácticas, quedamos atrapados por el “aparato planificador”⁶, exigiendo al residente la escritura detallada de cada una de las acciones que piensa llevar al aula. Tal vez como resabio del mandato instructivo, propio de tradiciones liberales en la formación docente, y con la genuina aspiración de divulgar el conocimiento, caemos en una enseñanza trasmisora.

Entendemos, siguiendo a Davini (1995), que “el trabajo pedagógico supone que el docente se constituya en un sujeto activo en la producción de conocimiento en el aula, no un mero repasador de teorías pedagógicas o psicológicas”. En este sentido, consideramos que esta práctica evaluativa tiene importantes consecuencias en la configuración de la identidad docente, dado que incide directamente en la imagen de docente que se está gestando: un docente dócil, dependiente de los mandatos de los especialistas, aquellos que, se supone, saben más por ser portadores de un saber “sabio”, en desmedro de la posibilidad de elaborar un modo personal de intervención a partir de lo que efectivamente sabe y de la evaluación continua del contexto en el que le corresponde actuar (Edelstein, Coria, 1996).

⁶ Término creado por una profesora en una reunión de análisis de nuestras prácticas.

En este sentido, Pérez Gómez (1992, en Edelstein y Coria, 1996) sostiene que:

“Cuando se preespecifican excesivamente las categorías de intervención en el marco curricular o cuando los proyectos se adoptan como modelos únicos o ideales de intervención, se obliga al docente a renunciar a su propia actuación, se mutila su espacio de creación y se cercenan sus posibilidades de encuentro entre sus saberes y los del alumno.”

3- ¿QUIÉN DIJO QUE TODO ESTÁ PERDIDO?

No es casual que sea el aula -donde los residentes deben resolver problemas prácticos- el escenario en el que se hace evidente la fragilidad⁷ de los conocimientos construidos en relación a la enseñanza. Se comprueba que para poder enseñar no basta con enunciar conocimientos teóricos, es indispensable haber construido conocimientos procedimentales, cuyo aprendizaje implica un alto grado de complejidad y se alcanza sólo a través de la acción, mediante un proceso de conversión de las estrategias generales de solución de problemas. En este sentido, siguiendo a Aparicio y Rodríguez Moneo (2007) consideramos que interpretar y actuar en la realidad es el único medio capaz de conferirle sentido a los conocimientos de la formación. Resolver los problemas de la práctica y tener que fundamentar sus decisiones obliga al residente a asumir una postura crítica en relación a las estrategias didácticas que elige llevar al aula. Lo enfrenta con situaciones de conflicto, tanto cognitivo como emocional y, ante la necesidad de mejorar su desempeño en las situaciones de enseñanza, amplía y enriquece sus ideas y concepciones.

Durante las tutorías y talleres estas prácticas son analizadas con el objeto de identificar las diferentes lógicas que operan detrás de cada decisión, con el fin de promover procesos metacognitivos. Si el residente se compromete honestamente –y no solamente para aprobar y recibirse- con su proceso de aprendizaje podrá descubrir sus propias posibilidades de ir construyendo un saber teórico sobre la práctica pedagógica.

Este interesante proceso de reflexión es intenso pero breve. Si los estudiantes se enfrentaran a la resolución de problemas concretos de la práctica docente más tempranamente, muchas de las dificultades descritas podrían evitarse. Como expone Perrenoud (1994), resolviendo estos problemas en situaciones complejas, alternando con espacios de reflexión sobre lo que va pasando, se formaría de esta manera un *hábitus de práctico*. Un práctico que, lejos de reproducir pasivamente técnicas y métodos transmitidos dogmáticamente, pueda percibirse a sí mismo como sujeto de conocimiento, se atreva a conocer de manera activa y a alcanzar, aunque más no sea, verdades provisionarias (Levinas, 1998).

Dado que la educación implica un saber pragmático, que necesariamente debe tomar conocimientos de diversas disciplinas para resolver problemas concretos, se hace indispensable instalar desde la formación una concepción pluralista con respecto a las teorías del individuo, la sociedad o el conocimiento, evitando forzar la experiencia didáctica para que se adecue a las teorías psicológicas.

Para ello será necesario, como expone Edelstein (2003)

“...restituir a los docentes un saber profesional sólido y actualizado, que tiene que ver con su propia identidad y especificidad, y del cual han sido despojados; bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especializado; hacer valer un código ético en

⁷Perkins (1992) define al conocimiento frágil como aquél que se ha olvidado, que no se puede aplicar a nuevas situaciones, constituido por teorías ingenuas o estereotipos, y que sólo sirve para cumplir con las tareas escolares.

el ejercicio de la profesión y, por tanto, la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y de toma de decisiones que competen a su tarea.”

4. INTANTÁNEAS DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS (PARTE II)

HACIA LA CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA Y EN LA ACCIÓN PRÁCTICA

“En la vida del aula siempre hay fracasos, tareas que se proponen y no funcionan como se pensaba, tiempos previstos que se distorsionan, palabras que no inciden como se quisiera, búsqueda de mejoras que no se logran. Sin embargo en la escuela siempre se puede hacer algo con esos fracasos: se puede aprender de ellos para transformarlos en algo distinto. Aceptar que la historia del aula –al igual que la del arte- es recorrida por fracasos ejemplares, no implica repetir lo que viene dado, al contrario, crea posibilidades nuevas, no imaginadas, innovadoras. De esta manera el fracaso como tabú de lo oculto, lo temido lo vergonzoso se convierte en un fracaso que permite seguir, andar, enseñar.”

Luis F. Iglesias

Presentamos aquí, como contrapartida, algunos testimonios más alentadores. Las narrativas seleccionadas dan cuenta de aprendizajes significativos, de experiencias valiosas en lo que hace a la práctica profesional. Permiten inferir también la práctica de enseñanza de la cual son producto, una práctica más coherente, más satisfactoria.

Desde nuestra experiencia y marcos teóricos consideramos que aportan a la construcción de un modelo alternativo de formación, por lo tanto, nos hemos atrevido a expresar a modo de síntesis algunas ideas básicas después de cada apartado.

“Este taller me abrió la cabeza”

- “Más allá de lo mencionado, tras cursar el taller sé que es posible proponer desde la didáctica métodos innovadores y creativos. La primera clase en la que utilizamos masa de sal, la visita al Museo del Chocolate, la clase en la que teníamos el aula dividida en pequeños espacios de información, son ejemplos de esto” (Marisa, estudiante de 1º año)

Quando un docente imagina, planifica y pone en acto su propuesta de enseñanza está poniendo de manifiesto aquello en lo que cree y la forma en la que se posiciona en relación al contenido a enseñar, su concepción de sujeto, de aprendizaje, de enseñanza y de educación. El currículum⁸ prescripto se convierte en currículum vivido, que comprende lo explícito pero también lo oculto, aquello que enseñamos a través de lo que enseñamos: modos de percepción y de pensamiento, juicios valorativos, disposición para la acción, actitudes; que provocan aprendizajes que los estudiantes realizan sin que estén escritos en ninguna parte, pero que se internalizan con más fuerza que los explícitos (Vera, T., s/f).

⁸ Alicia de Alba define al currículum como la “Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos...”

En este sentido, las recomendaciones mencionadas en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial destacan la importancia del aprendizaje *modelizador* que se desarrolla en el instituto. Los estudiantes tenderán a enseñar de la misma forma en la que les han enseñado; por consiguiente, es importante ofrecer experiencias⁹ concretas y sistemáticas que les permitan la construcción de esquemas prácticos de resolución de problemas, coherentes con los discursos que enunciamos.

Jorge Larrosa (s/f) ha explorado las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la *experiencia*, reivindicando su carácter subjetivo, provisional e incierto, íntimamente emparentado con la pasión. Para este autor el sujeto de la formación es el sujeto de la experiencia...“La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad.”

Sin embargo, si estas experiencias se presentan en forma episódica, como hechos aislados, podrán ser impactantes pero no serán suficientes para configurar un modelo de práctica docente alternativo. Para que las mismas tengan sentido pedagógico deberán estar acompañadas de la correspondiente reflexión teórica que permita construir un marco conceptual que favorezca el análisis y pueda orientar las futuras acciones. Los estudiantes abandonarán estos modelos siempre que hayan tomado conciencia, por medio de suficientes experiencias, de las implicaciones que supone un punto de vista alternativo (Pope, M., 1998).

Según Torres (2007)

“Construir una escuela diferente implica, por eso, un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.”

EL SUJETO DE LA FORMACIÓN ES EL SUJETO DE LA EXPERIENCIA
--

“Me resultó más fácil enseñar estos contenidos porque los aprendimos así en la cursada”

¿Cómo y por qué el alumno construye el conocimiento? ¿De qué modo ese modelo hace eficaz la práctica de la enseñanza? Si analizamos el proceso de aprendizaje – enseñanza¹⁰ a partir de esta frase, podemos inferir que durante la cursada se produjo en este estudiante un *aprendizaje significativo*, no solamente de los aspectos disciplinarios sino también de los aspectos didácticos. Esto le permitió *recuperar estos conocimientos al momento de tener que utilizarlos* para plantear su propuesta de enseñanza. Podemos inferir también que estos contenidos no fueron sólo conceptuales, ya que el hecho de

⁹ Cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. Además debería preparar a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. (Dewey, J. en Litwin 2008)

¹⁰ A partir de los aprendizajes inferir el proceso de enseñanza

poder elaborar una planificación y poder llevarla a la práctica exitosamente implica además el manejo de contenidos procedimentales,

Aparicio y Rodríguez Moneo (2007) plantean que, para diseñar la enseñanza de tal modo que sea significativa para el alumno es necesario poder entender por qué aprendemos, conocer los distintos tipos de conocimiento¹¹ que existen, cómo se aprende cada uno de ellos y cómo se interrelacionan entre sí. Estos autores sostienen que el conocimiento es aprendido por el alumno solamente si éste le encuentra sentido y agregan que este sentido está dado cuando tienen la posibilidad de usarlo para resolver problemas concretos. El conocimiento declarativo (episódico y conceptual) es aquel que puede enunciarse verbalmente, se manifiesta discursivamente y sirve de base para la construcción del conocimiento procedimental; el conocimiento procedimental, en cambio, se aprende y se demuestra “haciendo”. Este proceso de resolución de problemas incide e interpela nuestros marcos conceptuales.

Afirman que “desde el punto de vista de la enseñanza, esto se traduce en que el conocimiento declarativo debe aprenderse en el contexto de la solución de problemas, lo cual supone enormes complejidades a la hora de diseñar, organizar y secuenciar el contenido”, y agregan “desde nuestro punto de vista, el reto del constructivismo, a partir de los logros alcanzados por Ausubel, consistiría en concentrarse en el modo en que se construye el conocimiento procedimental y el papel que cumple el conocimiento declarativo en dicha construcción.”

Esta afirmación nos conduce a uno de los nudos centrales en la formación docente: la relación teoría-práctica. Dice el pedagogo Paulo Freire:

“El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar la llama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinero.”

A partir de este relato podemos preguntarnos en relación a la práctica de la enseñanza ¿Qué saberes supone el acto de enseñar? ¿Qué experiencias de enseñanza han tenido nuestros estudiantes? ¿Qué experiencias podemos ofrecerles para que puedan aprender tempranamente a “lidiar con algunos riesgos” y a “armonizar” las distintas actividades “en una síntesis sabrosa y atractiva”?

Retomando el planteo de Aparicio y Rodríguez Moneo ¿Qué problemas podemos presentar al estudiante para que pueda encontrar sentido a los conocimientos teóricos? ¿Qué conocimientos prácticos creemos que debe poder construir? ¿Cómo graduar su enseñanza a lo largo de toda la formación? ¿Qué experiencias posibilitan su construcción? ¿Qué conocimientos teóricos permiten anticipar acciones prácticas? ¿Qué relaciones ayudamos a construir entre la lógica del contenido y su didáctica?

Por su parte, Perkins (2010) propone, como forma de darle sentido al aprendizaje, “jugar el juego completo”. Por medio de esta metáfora propone, desde una perspectiva integradora, presentar “versiones

¹¹ Según estos autores, el conocimiento episódico, constituido por experiencias personales, hechos y datos, permite la construcción de un conocimiento general a partir de nuestras experiencias particulares; al sistematizar estas experiencias por medio de reglas, categorías y conceptos elaboramos un conocimiento conceptual que permite realizar el análisis de casos particulares, predecir y orientar la acción y servir al conocimiento procedimental. Ambos conocimientos, episódico y conceptual, permiten describir el mundo, por lo tanto se engloban en lo que se conoce como conocimiento declarativo. El conocimiento procedimental, en cambio, consiste en el dominio de ciertos procedimientos que aprendemos en el curso de nuestra conducta de solución de problemas, se refiere al conocimiento de los pasos que hay que dar para llegar a una meta.

para principiantes legítimas y vigorizantes” que permitan abordar la complejidad de las situaciones de enseñanza.

Entendemos que es posible presentar desde el inicio de la formación situaciones problemáticas en las que los estudiantes tengan que utilizar tanto conocimientos teóricos como prácticos para su resolución, con el fin de generar un saber “pedagógico” en relación al contenido, un saber que se genera en vistas de su enseñanza (Shulman, 1987 en Basabe y Cols, 2007). Saber que podrá ser construido a partir del análisis de casos, de registros escritos o fílmicos de situaciones de enseñanza, de propuestas didácticas presentes en libros de texto y en revistas especializadas, de cuadernos de clases y, por qué no, del análisis metacognitivo de los procesos de aprendizaje de los propios estudiantes y el análisis didáctico de la propuesta de enseñanza del profesor.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL SE APRENDE RESOLVIENDO PROBLEMAS DE LA PRÁCTICA Y REFLEXIONANDO SOBRE LA PRÁCTICA
--

“Estar en contacto con los chicos terminó de reafirmar en mí las ganas de ser docente”

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto socio-histórico y profesional particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007). Si bien, esta construcción no se inicia en el instituto formador, es en la formación inicial cuando este proceso puede hacerse consciente, lo cual constituye un momento clave.

Entendemos que esas “ganas de ser docente” que expresa esta estudiante en su autoevaluación es el motor fundamental en la formación de un docente comprometido y crítico, capaz de intentar nuevas formas de enseñar.

J.M.Esteve (2006) sostiene que, para formar docentes que sean capaces de afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento, uno de los objetivos a lograr es el de *elaborar la propia identidad profesional* que según Fernández Cruz (1995) citado por Esteve “se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico” y afianzar sus conocimientos sobre contenidos y estrategias de clase. Rescata también el valor humano del conocimiento y considera a la enseñanza como una *aventura* capaz de desarrollar el pensamiento y el sentimiento de los alumnos, a la vez que sostiene que “el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad”.

Por su parte, Christopher Day (2006) plantea la necesidad de recuperar la *pasión* por enseñar. Este autor afirma que los docentes apasionados por la enseñanza se muestran comprometidos, entusiastas e intelectual y emocionalmente enérgicos en su trabajo, se apoyan en fines morales que van más allá de la implementación del currículo, son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de la identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos. Freire (2004) enumera ciertas cualidades que deberá tener quien pretenda enseñar: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, decisión, seguridad, paciencia y la alegría

de vivir. Hargreaves (2005) ubica al *deseo*¹² como fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación.

¿Puede enseñarse la pasión? Creemos que no... sin embargo... el deseo, las “gananas de ser docente”. puede despertarse, contagiarse.

En el caso de esta alumna fue el contacto con los niños; en otros puede ser el conocimiento de experiencias de enseñanza comprometidas socialmente (docentes que viven apasionadamente la docencia en tanto asumen la responsabilidad social que esta implica), la historia de maestros “modelo” como el Maestro Luis Iglesias o las hermanas Cosettini, experiencias innovadoras y creativas, que dan cuenta de las innumerables posibilidades que ofrece el trabajo de enseñar...

<p>FORMAR UN DOCENTE QUE SE CONSIDERE AGENTE DE CAMBIO A PARTIR DE UN TRABAJO INTELECTUAL CRÍTICO</p>

“...y ver como dos entidades distintas se unieron para llevar adelante un proyecto...”

“El poder ir a las instituciones en mi caso me abrió la mente, ver la posibilidad de insertarme en una institución y ver como dos entidades distintas se unieron para llevar adelante un proyecto, como veinticinco chicos me abrieron los brazos y me aceptaron como si yo fuera su “seño”, me permitieron llegar a conocerlos, conocer sus realidades y poder “chocarme” de algún modo con esa Argentina devastada por el Neoliberalismo...y darme cuenta que siempre se puede hacer algo...”

(P., autoevaluación al finalizar Taller 1)

Edgar Morín (2002) en un texto que estimula el debate sobre el modo en que la educación puede y debe actuar en tanto que fuerza del futuro, define siete problemas fundamentales que es necesario atender, desde una perspectiva transdisciplinaria basada en el paradigma del pensamiento complejo¹³. Estos son: el conocimiento acerca del conocimiento, su provisoriedad e imperfecciones; la necesidad de inscribir los conocimientos locales y parciales en una problemática global; el reconocimiento de la unidad y la complejidad humanas; la complejidad de la crisis planetaria; afrontar lo inesperado, lo incierto; enseñar la comprensión de la naturaleza del conocimiento y del género humano; desarrollar la dimensión ética del conocer, fortaleciendo la práctica democrática, concibiendo a la Humanidad como comunidad.

La práctica docente como práctica social no puede estar ajena a estas consideraciones. Por ser una práctica compleja, es necesario abordarla desde diferentes marcos epistemológicos, teniendo en cuenta distintos contextos.

Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de acercarse a la realidad de las escuelas de hoy -y a otras instituciones no formales en las que también se enseña- portando una mirada compleja implica poder, en primer lugar, renunciar a la tentación de querer darles las respuestas antes de que se hayan formulado las preguntas; reconocer los conocimientos que los estudiantes ya tienen -por ser miembros de la comunidad

¹² Como emoción que se dirige a la consecución o posesión de algún objeto de la que se espera conseguir placer o satisfacción; anhelo, ansia, querer.

¹³ Morin E. la define como un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (Correo de la UNESCO, febrero 1996)

y desarrollar diferentes actividades en sus instituciones- y valorar sus inquietudes y deseos de transformar dicha realidad. Pensar proyectos de intervención pedagógica que conjuguen las necesidades de las instituciones con las potencialidades y deseos de los estudiantes es una actividad que favorece el trabajo interdisciplinario en el instituto en función de una experiencia situada de alto valor formativo.

El trabajo de campo, que conjuga la práctica en terreno con los aportes disciplinares en los distintos talleres, son una oportunidad para que sean los estudiantes quienes nos traigan las preguntas que merecen ser contestadas, las problemáticas que necesitan ser consideradas. A partir del extrañamiento, de la observación de regularidades y contradicciones, construir entonces, desde las distintas disciplinas, las categorías teóricas que permitan analizarlas.

Esto no significa que los profesores renunciemos a nuestra tarea de anticipar qué aspectos, temáticas o nudos problemáticos serán los que aparezcan a partir de este trabajo de campo, muy por el contrario. Esta propuesta nos invita a construir colectivamente una mirada interdisciplinaria en la formación y a definir en forma conjunta cómo merecen ser abordados utilizando elementos de las diferentes disciplinas; definir propósitos significativos que orienten la tarea y acordar algún itinerario o secuencia compleja (Zabalza, 1987) en el que las disciplinas puedan conjugarse entre sí en una relación productiva (no yuxtapuesta) para favorecer nuevas y más ricas comprensiones que no habrían sido posibles desde una sola disciplina (Boix Mansilla, 2007).

Esta integración no supone que cada una de ellas pierda su especificidad, por el contrario, el abordaje interdisciplinario de calidad es profundamente disciplinar, ya que se nutre de los saberes, comprensiones y habilidades de cada uno de estos *marcos de pensamiento* (Perkins, 1986).

El desafío será poder realizar una tarea conjunta y articulada, priorizando momentos de encuentro y discusión epistemológica y didáctica, en torno a las problemáticas definidas en cada uno de los ejes establecidos para cada año de la formación. Aunque coincidimos con Pogré (2007) cuando afirma que el “currículum integrado no se logra por prescripción sino por construcción”, podemos afirmar¹⁴ que es posible implementar proyectos de enseñanza en los que los debates y el encuentro de las distintas miradas redundan en propuestas más ricas, tanto en la formación inicial como en la formación continua.

LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS QUE PERMITEN QUE LAS TEORÍAS IMPACTEN EN LAS PRÁCTICAS SON:

- SITUADOS
- CONTEMPLAN LA ALTERNANCIA ENTRE MOMENTOS DE DISCUSIÓN TEÓRICA Y MOMENTOS DE TRABAJO EN TERRENO

“Esta fue mi peor coordinación de principio a fin...me di cuenta de ello sobre la marcha de la clase”

“Me costó articular una puesta en común para vincular la actividad y los contenidos que estaban en juego. Así, terminé ese día muy conflictuado por lo acontecido pero con optimismo, para poder revertirlo para la próxima clase.”(C., cuaderno de ruta)

14 La experiencia de participar desde 2006 en equipos de capacitación e investigación formados por docentes de las tres carreras y de distintas disciplinas me permiten realizar esta afirmación.

La investigación educativa¹⁵, tanto en la formación inicial como en la formación continua, se constituye en un puente entre la práctica y la indagación teórica, demandando un abordaje interpretativo y crítico de la realidad observada, donde la implicación y la subjetividad se vuelven modos de acceso a la producción de conocimiento en tanto puedan ser descifradas por medio de conceptos teóricos y herramientas metodológicas (Edelstein, 2003).

La investigación es una potente herramienta de formación porque propone un protagonismo activo en la construcción de un pensamiento pedagógico propio, lo cual impacta en la construcción de los sujetos y marca la diferencia entre un sujeto de aprendizaje y un sujeto de conocimiento (Imberón, 2007; Levinas, 2007; Rodríguez y Castañeda Bernal, 2001)

Proponer la utilización del cuaderno de ruta desde el momento mismo en el que el estudiante ingresa al instituto -como espacio de registro de “pensamientos propios”¹⁶, ideas y acontecimientos, como objeto para la reflexión personal acerca de su propio proceso de formación y como documento para ser analizado en talleres y tutorías- permite instalar la concepción del docente como investigador de su propia práctica desde el inicio de la formación. Junto con el análisis de registros de observación de clases (ajenas o propias) se podrán identificar procesos de articulación pensamiento-acción.

Volver sobre lo actuado para comprenderlo y resignificarlo favorece el desarrollo de una actitud indagadora, instalando la pregunta y el diálogo, demorando las respuestas obvias o mecanizadas, recuperando la curiosidad ingenua -propia del sentido común-, para convertirla, por medio de una práctica rigurosa y metódica, en lo que Paulo Freire (2002) define como *curiosidad epistemológica*.

Esta concepción dinámica de la formación profesional, que sienta sus bases en la reflexión crítica sobre la práctica realizada (que permite resignificar tanto los “éxitos” como los “fracasos”) con el fin de construir un nuevo saber, en oposición a aquella que pretende que el momento de las prácticas implique la aplicación de la teoría en la realización de clases magistrales, apunta a la formación de un *hábitus*¹⁷ de *práctico reflexivo* Perrenoud (1994) en el estudiante/futuro docente.

Este autor sostiene que:

“La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo que aprendió en el instituto, ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica, sino aquel que revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes. Un práctico reflexivo entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él teoriza su propia práctica, sólo o preferentemente en el seno de un equipo pedagógico. El se hace preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; él anticipa que hará otra cosa la próxima vez, o el año próximo; se coloca objetivos claros, explicita sus retrocesos y sus avances.”

¹⁵ Adherimos al enfoque de E Achilli (2002) que la define como “la intención de conocer algunos procesos que nos preocupan; supone, entre otras cuestiones, plantearnos un trabajo intelectual de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones que posibilite construir un objeto de estudio en sus interdependencias y relaciones históricas y contextuales.” Y con la postura de Edelstein (2003) quien plantea la necesidad de adoptar un “enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa.”

¹⁶ Dice Luis Iglesias al respecto: “El alma y la emoción de lo realizado está allí, en lo que el maestro se cuenta a sí mismo, en el registro de cada emoción, de cada momento de la vida palpitante de esa escuela...”

¹⁷ sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción

En este sentido, complementar otras prácticas de enseñanza con la práctica sistemática de la investigación permite observar situaciones conocidas como si se las mirara por primera vez; conduce a otra lectura¹⁸ del mundo y de la palabra, a encontrar nuevas respuestas y a expresarlas con voz propia. Esta forma de abordar el conocimiento de la práctica, tanto en talleres como en tutorías, ayuda a desestructurar el modelo escolarizado de pensamiento, que fragmenta, reduce y simplifica el mundo social (Achilli, 2002).

ES POSIBLE ENSEÑAR A REFLEXIONAR SOBRE SUPUESTOS Y PRÁCTICAS, SI:

- OFRECEMOS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS Y MARCOS TEÓRICOS
- TENEMOS LA CONVICCIÓN Y EL DESEO DE HACERLO.

“De las evaluaciones recibidas, rescato como más significativa aquella que pudo hacer mi tutora...”

...en primer lugar porque es quien conoce a fondo mi proceso (con mis debilidades y fortalezas), además sus oportunas devoluciones previas me hicieron crecer en la formación, ya que constantemente me hicieron ver las dificultades que debía trabajar, pero lo más significativo está en que la evaluación rescata muy claramente “mis fortalezas” algunas de ellas no reconocidas por mí hasta entonces. Considero que el reconocimiento de las fortalezas es de suma importancia para acrecentar la autoestima, teniendo en cuenta que se ha demostrado que en la relación entre autoestima y rendimiento académico está en que con un alto nivel de autoestima se obtienen mejores resultados.”

(M., autoevaluación final)

En los espacios de tutoría, profesores y estudiantes analizan distintos aspectos de la práctica a partir de los documentos elaborados por el residente (diagnósticos, planificaciones, registros de clases) con el fin de problematizar lo sucedido. Este análisis supone en el estudiante la capacidad de fundamentar sus elecciones, revisar lo hecho, problematizarlo, rescatar los aspectos positivos y volver a trabajar sobre las dificultades y en el profesor la capacidad para facilitar o provocar dichos procesos.

Según Rosa Violante (2001), quien analiza las prácticas de enseñanza de los tutores, éstos configuran distintos modos de actuar al combinar en distintas proporciones y formas los aspectos involucrados en sus prácticas: los niveles de andamiaje, la presencia de reflexión, los niveles o tipos de contenidos de la reflexión, los tipos de conversación y los tipos de saberes sobre los que se conversa.

Define los siguientes “tipos” de tutores: el tutor como consejero, como supervisor, como conciencia vicaria, como socio y como asesor, con sus respectivos rasgos particulares y no como categorías excluyentes sino como rasgos, facetas o dimensiones de esta práctica.

El rol del profesor tutor en el proceso de formación del residente es de vital importancia, no solamente por su actuación en la construcción de saberes prácticos, sino -como expresa la alumna en la autoevaluación citada- como figura especular capaz de mostrar al residente aspectos personales de su actuación en la práctica, como referente profesional y como figura de sostén. Según Valdez (2007) “la construcción de significados compartidos entre profesor y alumno está íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal en el que se ponen en juego no sólo los sentimientos,

18 En el sentido que le otorga Paulo Freire

las motivaciones y las expectativas de los alumnos, sino también los del profesor. La experiencia pedagógica, el enseñar y el aprender, se desarrollan en el vínculo: tienen una dimensión histórica, intersubjetiva e intrasubjetiva.”

Por la carga de ansiedad que implica el pasaje por la residencia, en este interjuego comunicacional, cobra particular trascendencia el estilo afectivo del profesor: la forma en la que organiza y gestiona la tarea, cómo ofrece diversos tipos de ayuda, cómo se dirige a sus estudiantes y de qué manera realiza su evaluación.

En el caso de las tutorías, el tipo de acompañamiento estará condicionado por el tipo de ayudas pedagógicas que necesite el estudiante, disminuyendo el nivel de andamiaje en la medida en la que vaya conquistando autonomía. Según estudios realizados por Colomina y Onrubia (1997, en Valdez 2007), los profesores que consiguen apoyar mejor el aprendizaje de sus alumnos son los que ajustan de manera consistente el tipo y la calidad de ayuda que éstos necesitan a lo largo de la realización de la tarea, retirando gradualmente dicha ayuda y posibilitando un traspaso progresivo tanto de los contenidos como de la responsabilidad.

Entendemos que para fortalecer procesos de aprendizaje ricos y autónomos, la evaluación deberá ser formativa: una devolución de su trabajo que brinde información, oriente, presente preguntas en relación a aspectos poco claros, valore los logros y dificultades en relación a los desempeños realizados. El propósito principal será compartir la reflexión, analizar procesos y resultados, capitalizar aciertos o fortalezas, percibir los errores como oportunidades para intentar nuevas estrategias y, de esta manera, construir conocimiento a partir de dichas prácticas.

ES POSIBLE ENSEÑAR A REFLEXIONAR SOBRE SUPUESTOS Y PRÁCTICAS, SI:

- OFRECEMOS ESPACIOS EMOCIONALMENTE SEGUROS
- VALORAMOS LA AUTORÍA DE PENSAMIENTO EN LOS ESTUDIANTES

“El trabajo de S. (la maestra guía) ha sido muy bueno ya que me permite ver otra mirada de los contenidos a enseñar...”

...Paralelamente C (la vicedirectora) sigue semana a semana mi proceso, realmente dan ganas de hablar con ella de mis alumnos, ya que tiene un seguimiento continuo de todos, no sólo escucha sino que propone posibles soluciones para aquellos emergentes que surgen en la inmediatez.”

(M., evaluación semanal)

Los residentes valoran especialmente el rol del maestro guía, docentes en ejercicio que están dispuestos a recibir estudiantes residentes del IFDC en sus aulas y acompañarlos en su proceso de formación. Cuando logran establecer relaciones armoniosas e incluirse en las aulas, primero desde tareas de ayudantía y luego asumiendo todas las tareas docentes, los aprendizajes en torno al oficio y a la formación profesional son muy valiosos.

La tarea del maestro–guía requiere de una preparación específica que le brinda las herramientas conceptuales y metodológicas para poder tomar distancia de su práctica cotidiana y convertirla en objeto de análisis y de enseñanza. Los docentes en esta capacitación se involucran en su propia formación

continúa al trabajar en torno a la práctica docente como objeto de conocimiento y, a su vez, se forman como maestros guías revalorizando y resignificando sus conocimientos y experiencias para acompañar el proceso de iniciación a la docencia de los residentes.

Una vez que el residente ingresa al aula, se establece una reunión semanal en la que, junto con el tutor y, eventualmente algún miembro del equipo directivo, se aborda la práctica docente como objeto de conocimiento. Esto supone una revalorización de los conocimientos prácticos, las experiencias previas, las historias de aprendizaje; pretende articular la cultura escolar y el conocimiento teórico didáctico-disciplinar, logrando una síntesis superadora en un ámbito de aprendizaje en el que se reconocen las diferentes experiencias y trayectorias docentes.

A partir del análisis, la reflexión teórica sobre las tareas y la pertinencia práctica de los modos de desempeño de los residentes, este espacio se convierte en oportunidad para la formación continua de los maestros guía y para la contextualización de los conocimientos que se producen en los institutos en función de las necesidades reales de las escuelas.

Las reflexiones en torno a la práctica docente cuentan aquí con la riqueza de las múltiples miradas de los distintos actores: el maestro del grado, el residente, el profesor tutor; distintas experiencias y distintos grados de relación con los saberes prácticos y los marcos teóricos que permiten significarlos. Edelstein y Coria (1996) describen esta situación: “Sujetos y contextos particulares, historias paralelas y entrecruzadas, deseos y resistencias, esa sería la complejidad que hay que asumir en procesos de inserción en las instituciones en la formación para iniciarse en la docencia” e indican la “necesidad de un trabajo (...) que procure hacer de la relación un espacio de formación, del que sean protagonistas y beneficiarios todos los participante de la experiencia.”

LA RELACIÓN CON ESCUELAS Y MAESTROS DEBE FUNDARSE EN LA CO-FORMACION

“Estoy feliz, pude llevar a la práctica lo que me había propuesto. Lo logré”

“Este año la cursada me gustó mucho: pudimos ver contenidos teóricos que se llevaron directamente a la práctica.”

Para afrontar los nuevos desafíos y transformaciones culturales profundas, es indispensable pensar un futuro docente que se sienta capaz de asumírselos; que logre *apropiarse* de su práctica, que asuma sus decisiones y reconozca el poder¹⁹ de sus actos. Y en una formación docente que le ofrezca los conocimientos y experiencias necesarios para construir una identidad que le permita reconocerse a sí mismo (y ser reconocido por otros) como un profesional idóneo. En este sentido, coincidimos con Alliaud y Duschatzky (2003) cuando proponen desmitificar la oposición trabajador/profesional, considerando ambos aspectos en forma conjunta, lo cual implica, desde la formación, recuperar la dimensión intelectual del trabajo docente y problematizar el ideal apostólico unido a los orígenes de la profesión.

¹⁹ Gerard Mendel desarrolla el concepto del “actopoder” en sus tres aspectos: el poder que cada acto tiene sobre el entorno, el poder que tiene el sujeto sobre su propio acto y el efecto psicológico que tiene el ejercicio de este poder que, por ser fuente de placer, desarrolla el interés, la responsabilidad y la personalidad psicosocial.

Según Aguerrondo y Braslavsky (2003) esto implica no solamente formarlos para abordar los cambios coyunturales que atraviesa la escuela moderna, sino para que puedan desenvolverse en las nuevas instituciones educativas que demanda la sociedad del conocimiento y del cambio permanente. “Se trata de reprofesionalizar, de construir desde aquellas habilidades y desde las representaciones a ellas asociadas, tamizadas por una mucho mejor comprensión del mundo, una profesión docente resignificada, revisitada, vuelta a pensar y a concebir.”

Una propuesta de enseñanza en los institutos de formación que intente encender el deseo o la pasión, que apele al compromiso profesional y social, que pretenda docentes creativos, capaces de introducir cambios sustanciales, deberá, necesariamente, superar la transmisión de recetas pedagógicas y favorecer la planificación de propuestas que sean fruto de una *construcción metodológica*, que según Edelstein y Coria (1996)

“...implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo) incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto tiene también su expresión en la construcción metodológica.”

Consideramos que para que el practicante pueda asumir esta tarea al llegar a la residencia -tal como lo plantean las autoras-, será necesario haber trabajado previamente aspectos tales como:

- distintos modos de articular la lógica disciplinar con las propuestas didácticas
- la contextualización de estas propuestas, teniendo en cuenta características concretas de grupos y escuelas reales²⁰.

- el análisis pedagógico-didáctico (teorías que subyacen, concepción de conocimiento, de sujeto de aprendizaje, de sujeto de enseñanza, de aprendizaje, de enseñanza), axiológico (valores que se transmiten) e ideológico (ideología que sustentan) de diferentes propuestas didácticas, incluyendo las que figuran en libros de texto y revistas “especializadas”²¹

- La construcción de propuestas didácticas variadas y “reflexionadas” en las que se explicita claramente cuál es el sentido de cada uno de sus elementos, qué habilidades se pretende trabajar con dichas actividades, qué se espera que los estudiantes comprendan²² al realizarlas.

- La selección, diseño y construcción de recursos didácticos
- La inclusión de dinámicas, juegos y lenguajes expresivos como mediadores de la enseñanza.
- La organización de tiempos y espacios en la gestión de la clase.

De esta manera, al tener que llevar a la práctica su propuesta de enseñanza, ya contaría, entre otras cosas, con un repertorio interesante y variado de propuestas didácticas (al menos para algunos contenidos

20 por ejemplo, a partir del estudio de casos.

21 Es muy común observar en las salas de maestros el uso de estas revistas, que por su masividad y por la forma sencilla en la que presentan las actividades, acompañadas de material fotocopiable, láminas e incluso planificaciones, se han constituido en el currículum real de las escuelas.

22 En el sentido que le otorga Perkins (1999) o sea “ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”.

centrales del área), sabría cómo analizar las actividades que ofrecen libros y revistas, habría construido criterios de selección de recursos. Esto le aportaría mayor seguridad, aspecto indispensable para desarrollar la creatividad y la autonomía.

“Los caminos que ofrece (pensar la práctica pedagógica) son –por lo general- variados, múltiples, imprevisibles y difíciles. En este sentido, la forma en la que nos pensamos como docentes, en cómo nos apropiamos de nuestra práctica es definitoria. No hay una concepción pedagógica a la cual hay que amoldarse, y quizás por eso es necesario arriesgar y quizás es también por eso que sea difícil y apasionante. Ser maestro implica, fundamental y esencialmente, ser una persona que piensa, reflexiona y decide.”

Luis Iglesias (2004)

LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS QUE PERMITEN QUE LAS TEORÍAS IMPACTEN EN LAS PRÁCTICAS SON LOS QUE AYUDAN A:

- IDENTIFICAR LOS SUPUESTOS QUE SUBYACEN EN LAS DECISIONES
- IMAGINAR DISTINTOS TIPOS DE INTERVENCIÓN COHERENTES CON DICHAS TEORÍAS.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como docentes del campo de la práctica profesional, responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada, nos vemos en la obligación ineludible de asumir una actitud de permanente de revisión de nuestras prácticas, a cuestionar nuestros supuestos, a realizar un trabajo constante de análisis sincero, metódico y riguroso. El análisis y la reflexión que proponemos a nuestros estudiantes deberían ser prácticas habituales en nuestras reuniones de área; la experimentación, una oportunidad para la creatividad y la osadía.

El Campo de la Práctica Profesional, como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, ofrece a los profesores de Prácticas Docentes, junto con los profesores de los otros campos, la oportunidad de generar proyectos de intervención que permitan articular estos conocimientos en contextos reales, de forma progresiva, revalorizando y dando sentido a la propia experiencia de enseñar. Para ello será necesario preguntarse (y responderse) qué es enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar, para quién enseñar... a la vez que recuperar la pasión y desarrollar la creatividad.

La escuela (en este caso el instituto), según Iglesias, es un lugar²³ para crear espacios y actividades que permitan hacerla de muchas formas, de otras formas; puede cambiar, conservarse o reciclarse. Se construye diariamente aunque a veces parezca inmutable, permitiendo o clausurando posibilidades.

La intención de este escrito es favorecer este cambio, alentar a pensar sobre nuestras prácticas, a cuestionarlas, a mejorarlas, a construir entre todos el lugar de la posibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

²³ (Nicastro, S.,2006) Al hablar de lugar se pone el acento en la dimensión simbólica. Un espacio ocupado y vivido se convierte en lugar a partir del protagonismo de cada sujeto y su disposición al trabajo con otros.

- Aguerrondo, I., Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* Bs.As.: Papers Ed.
- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Bs.As.: UBA.
- ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M., SIGAL, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.
- Aparicio, J. J., & Rodríguez Moneo, M. (2007). Aprendizaje significativo y aprendizaje con sentido. *Diploma Superior en Constructivismo y Educación*. Bs.As.: FLACSO Arg-UAM.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En S. B. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Bs.As.: Paidós.
- Boix Mansilla, V. (2007). "Playing sound waves" Quality interdisciplinary teaching in middle school classrooms and beyond. *Harvard Graduate School of Education*.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En S. B. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 41-60). Bs. As.: Paidós.
- Castorina, J. A. (2007). Situación actual del constructivismo. *Diploma Superior en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO Arg. y UAM.
- Cullen, C. A. (2005). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs.As.: Paidós.
- DAVINI, M. (1997). *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía"*. Bs.As.: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- de Alba, A. (2004). Crisis Estructural Generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales. En A. (. de Alba, *La Formación Docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Sta.Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el s.XXI* (págs. 143-173). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Edelstein, G., Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación ala docencia*. Bs. As.: Kapelusz.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Bs.As.: Amorrortu.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos en la condición docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 19- 69). Bs. As.: Siglo XXI Ed.
- Fairstein, G. (2007). Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza. *Diploma superior en constructivismo y educación*. Bs. As.: FLACSO Arg. y UAM.
- Feeney, S., Basabe, L., Cols, E., Camilloni, A. (comp.). (2007). *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.
- Feldman, D. (2007). "El pensamiento del profesor". *Diploma Superior en Constructivismo y Educación*. Bs.As., Argentina: FLACSO Arg-UAM.
- FERNÁNDEZ, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Filloux, J. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Bs.As.: Ediciones Novedades Educativas.
- FREIRE, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Bs.As: Siglo XXI Editores Argentina.

- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Iglesias, L. F. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Imberón, F. (coord.). (2007). *La investigación educativa como herramienta de la formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Larrosa, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Depto. de Teoría e Historia de la Educación*. Universidad de Barcelona: Serie Encuentros y Seminarios.
- LEVINAS, M. (2007). Didáctica de las Ciencias Naturales. *Diploma Superior en Constructivismo y Educación*. Bs.As.: FLACSO Arg-UAM.
- Litwin, E. (2008). *"El oficio de enseñar. Condiciones y contextos"*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs.As.: Nueva Visión.
- NICASTRO, S. (2006). "Una cuestión inicial: de espacios y lugares.". En B. Norberto, *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula* (pág. 17). Rosario: Homo Sapiens.
- Redondo, P. (2003). El día después. Notas sobre la escuela. En VVAA, *Lo que queda de la escuela* (págs. 79-89). Rosario: Cuadernos de Pedagogía. Laborde Editor.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Whiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (págs. 69-94). Bs. As.: Paidós.
- Perkins, D. (1986). Marcos para pensar. *Educational Leadership*, 4-10.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la Educación*. Bs. As. Paidós
- Perrenoud, Phillippe (Trad. Gabriela Diker). (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux du seminaire des formateurs de IUFM* (págs. 25-31). Grenoble: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique.
- Pope, M. (1998). "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal". En M. Carretero, N. Benett, A. Järvinen, M. Pope, & E. Ropo, *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez,J.G.; Castañeda Bernal, e. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 25*.
- Torres, R. M. (04 de 08 de 2007). *NUEVO PAPEL DOCENTE ¿QUÉ MODELO DE FORMACIÓN Y PARA QUÉ MODELO EDUCATIVO? **. Recuperado el 19 de 01 de 2010, de Saberes wordpress: <http://saberes.wordpress.com/2007/08/04/nuevo-papel-docente-%C2%BFque-modelo-de-formacion-y-para-que-modelo-educativo/>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona: PREAL-ORT.
- Valdez, D. (2007). Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula. *Diploma Superior en Constructivismo y Educación*. Bs.As.: FLACSO Arg y UAM.
- Vera, T. (s/f). El currículum como proyecto integrador.

Violante, R. (Septiembre de 2001). El Profesor-Tutor en el aprendizaje de los saberes prácticos: el caso de la pasantía II. *Tesis de Maestría en Didáctica "Los conocimientos prácticos en la formación docente: el caso de la pasantía II"* . Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Zabalza, M. (1987). Los contenidos". En M. Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ed.