

Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional

Liliana SANJURJO*



Detalle obra "Diablo", Carlos Oriani

Resumen

El artículo aborda el proyecto que se desarrolla desde la cátedra de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes- UNR, articuladamente con instituciones del medio. Desde los aportes de los enfoques hermenéutico-reflexivo y crítico, se parte de la concepción de práctica como un proceso en el cual se van internalizando modos de concebirla, a veces acríticamente. Por lo que es necesario que en la formación sistemática se trabaje con dispositivos que permitan la revisión crítica del "habitus" profesional que se va conformando. El aprendizaje de la reflexión sistemática y de la socialización de las prácticas resulta indispensable durante el proceso formativo, ello posibilita un proceso fundamentado de construcción del conocimiento profesional. También se analizan algunos dispositivos que se utilizan a tal fin: la narrativa, la socialización en taller, el trabajo en parejas pedagógicas, los proyectos articulados con las instituciones asociadas y con los docentes coformadores; la utilización de instrumentos de investigación.

Palabras clave: práctica, construcción del conocimiento profesional, "habitus" profesional, dispositivos, coformadores.

On socialising training experiences in professional practice: towards professional development

Abstract

This paper concerns a research project under development in 'Teacher Training', subject belonging to Educational Sciences of the School of Humanities and Art, Rosario National University, and its main purpose is to connect the university with local institutions. In the hermeneutical, reflexive and critical theories, practice is considered as a process in which ways of conceiving it are internalised, sometimes acritically. It is therefore essential in systematic training to work in such a way that allows for the critical revision of the professional 'habitus' that is being developed. Learning systematic reflection and practice socialization is necessary during the training process and it allows for a constructive process based on professional knowledge. Besides, some means are analysed to be used to that end: narration, socialization in workshops, working in pedagogical pairs, research projects articulated with local institutions and co-training teachers, and the use of research instruments.

Key words: practice, construction of professional knowledge, professional 'habitus', means, co-trainers.

Introducción

La preocupación por la formación en las prácticas ha estado presente desde el inicio de toda organización social: cómo se transmiten los saberes necesarios para llevar a cabo un trabajo es tan antigua como la sociedad misma. No obstante, el problema se fue complejizando a medida que se desarrollaron conocimientos teóricos y que se fue tomando conciencia de la necesidad que las prácticas profesionales deben basarse en los aportes teóricos.

Es decir que, si bien los modelos artesanales de entender la formación en una práctica profesional todavía subsisten en las instituciones formadoras, ya no son sostenibles desde posiciones teóricas fundamentadas. Es así que surgen históricamente diversas propuestas de formación que fueron teniendo auge en distintos

* Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como supervisora de Nivel Superior en la provincia de Santa Fe. Profesora de Práctica Docente en la Carrera de Ciencias de la Educación e investigadora de la UNR. Docente de post-grado y especialista invitada en intercambios académicos con Universidades nacionales y extranjeras
Universidad Nacional de Rosario

momentos históricos. La tradición normalista, la eficiente o tecnocrática, el academicismo han sido modelos de formación docente que tuvieron auge con mayor o menor intensidad en la preparación de docentes para los diversos niveles del sistema educativo.

Si bien, tanto los fundamentos teóricos de este trabajo, como muchas de las propuestas de formación que se desarrollarán podrían ser válidos para la preparación en cualquier práctica profesional, se abordará específicamente la formación en la práctica profesional docente. El artículo intenta mostrar el trabajo que se desarrolla desde la cátedra de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes- UNR, articuladamente con instituciones del medio, entre otras, Institutos Provinciales de Formación Docente con quienes se trabaja colaborativamente en la formación de profesores.

Desde su inicio en 1989, la cátedra ha intentado romper con el modelo tecnocrático de formación. La propuesta se enmarca en un proyecto novedoso de Plan de estudio, basado en el trabajo interdisciplinario y grupal, el que si bien necesita ser revisado a la luz de los múltiples aportes de investigaciones y de los nuevos diseños curriculares que se desarrollaron en las últimas décadas, resulta todavía una propuesta alternativa de formación. Esos aportes han enriquecido el trabajo en la cátedra, con el que se intenta fortalecer los buenos fundamentos del Plan de estudio y neutralizar algunas dificultades que presenta, hasta tanto se concrete la modificación prevista.

En primer lugar se desarrollarán los fundamentos en los cuales se sustenta la experiencia, para luego abordar los dispositivos de formación que se implementan y las acciones tendientes a su concreción. Consideramos que el trabajo puede aportar a la discusión y socialización de experiencias que intentan superar modelos de formación que ya han mostrado hace tiempo su falta de solidez teórica y práctica.

Fundamentos que sostienen la propuesta¹

Como se señaló en la introducción, en las últimas décadas se produjo un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación acerca de los complejos procesos de aprendizaje de las prácticas que necesitan fundarse en conocimientos teóricos. Esos aportes se sustentan, en primer lugar, en el reconocimiento que el prácti-

co está implicado en las acciones que realiza y que las mismas son producto de su pensamiento, de sus conocimientos, de sus creencias. Por lo que, si se quiere comprender más acerca de las prácticas es necesario conocer cómo los prácticos van construyendo el conocimiento que les permite tomar decisiones complejas.

El movimiento teórico-práctico preocupado por lo que se llamó en un primer momento el pensamiento del profesor, luego el conocimiento del profesor -intentando superar un enfoque mentalista y tratando de objetivar una dimensión tan subjetiva y de difícil acceso- abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y por ende para orientar su formación. El enfoque crítico puso el acento, además, en los condicionantes contextuales de las prácticas, reconociendo que no son sólo construcciones subjetivas, sino producto del medio socio-cultural en el cual se desarrollan. Tanto el enfoque práctico -o hermenéutico-reflexivo-, como el crítico surgieron en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje.

Desde el enfoque práctico se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de la estructura de inteligibilidad que poseen. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social y con ello contribuye a la comprensión de su sentido para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación podrían modificarlas. Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Los aportes de Schön (1998) han sido cruciales para el avance de las investigaciones desde este enfoque, pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática. Tal como señala dicho autor, la racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Las situaciones complejas que plantea



“Diablo”, óleo
Carlos Oriani

la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada escenario singular.

Esta manera de entender la práctica implica, también, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Como señala Pérez Gómez (1995) “El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas

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

A partir de estos aportes surgen diversos conceptos que permiten explicar este tipo de conocimiento: conocimiento práctico, personal, situado, relacional. Entendemos el conocimiento práctico como “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo.” (Montero, 2001: 159) Mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Cuando las describimos las convertimos en conocimiento en acción y el mismo es siempre una construcción. Las acciones y su descripción están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento. De allí que se recupere la reflexión sistemática y la escritura de parte de los docentes como un dispositivo de alto impacto.

La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; entre los condicionantes personales y contextuales. Por ello se constituye en un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías, la propuesta curricular y las propuestas editoriales. Ese puente es, a su vez, la única posibilidad de transformación profunda y duradera de las prácticas. Reflexionar como el acto de considerar de nuevo y detenidamente una cosa, se hace fundamental en una práctica en la que se ha estado participando desde muy temprana edad, aún sea en el lugar de alumno. La reflexión supone “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes

tes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis.” (Perrenoud, 2006: 110) Se entiende, entonces, al proceso reflexivo como aquel que permite darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan.

Sin desconocer que las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes, los aportes de Schön permiten superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente en los problemas instrumentales. Schwab (1983) constituye otro hito en la crítica a la racionalidad técnica y en la defensa de la enseñanza como actividad teórico-práctica, ya que sostiene que el profesor debe poner permanentemente en juego, ante las situaciones complejas que le plantea su práctica, criterios racionales de comprensión, para concretar fines en situaciones específicas. Por otra parte Jackson (1968) aporta la valiosa distinción conceptual entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Dicha distinción permite, por un lado, diferenciar como momentos claves para la reflexión las tareas preactivas y las postactivas, momentos en los que se lleva a cabo una “conversación” sobre el propio trabajo (Shavelson, 1986) diferida en el tiempo, lo que favorece la reflexión entendida como puente entre la teoría y la práctica. Y por otro, comprender la complejidad de los momentos interactivos, en los que la simultaneidad, imprevisibilidad e incertidumbre determinan muchas de las decisiones que toma el docente.

Las investigaciones acerca de la construcción del conocimiento profesional en los distintos momentos de la práctica señalan que el tipo de pensamiento de los docentes es cualitativamente diferente durante la interactividad, en relación a los momentos diferidos. Las prácticas que se llevan a cabo tanto en los momentos preactivos como en los postactivos son más o menos deliberadas, en cambio las que se desarrollan durante el momento interactivo se caracterizan por la espontaneidad. Desde esta distinción se percibe la importancia de trabajar sistemáticamente en los períodos previos y posteriores a la práctica interactiva, ya que es allí donde se puede analizar reflexivamente lo que se hace en los momentos de mayor incertidumbre; es allí donde se pueda articular reflexivamente la teoría y la práctica. Se entiende por conocimiento profesional

“el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tan-

to de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional”. (Montero, 2001: 203)

Por su parte, los enfoques críticos han permitido superar las desviaciones psicologistas de algunos aportes que desde la racionalidad práctica, desde una posición ingenua, analizan cómo piensan y cómo actúan los docentes sin tener en cuenta el contexto, las condiciones y los intereses antagónicos que se ponen en juego. Una perspectiva crítica supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción, intereses. La teoría crítica articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales. Intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente técnico, supone la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio.

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

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

de los mismos para su transformación. Zeichner (1995), por su parte, considera al docente un profesional que reflexiona críticamente no solamente sobre su práctica cotidiana acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también acerca del contexto en el que la misma tiene lugar, buscando que la tarea reflexiva conlleve tanto un desarrollo autónomo como emancipador. El enfoque crítico es heredero de los aportes de Bourdieu (1991) para quien las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos.

Tanto el enfoque hermenéutico-reflexivo como el crítico han enfatizado la posibilidad de comprender y modificar las prácticas, aunque desde diferentes perspectivas y concepciones básicas. Entenderlas como construcciones subjetivas y sociales a la vez permite pensar en el cambio y mejora no reducidos a la aplicación de técnicas, sino poniendo el acento en la comprensión por parte de quienes las llevan a cabo. Ello requerirá, de parte de los docentes, una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además el desarrollo y el ejercicio de capacidades que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Como así también, una actitud abierta para poder repensar tanto la propia práctica como las instituciones y el sistema social en el que la misma se desarrolla. Por ello es importante, entre otras cosas, tanto el re-trabajo con las trayectorias individuales, como con la historia de la constitución de la docencia como trabajo específico.

Por otra parte, la socialización de la reflexión, el reconocimiento de la complejidad de dicho proceso y de los atravesamientos ideológicos de las teorías y de las prácticas puede resguardarnos de posturas individualistas y simplificadas, permitiéndonos superar una posible excesiva ilusión acerca del poder de la reflexión. Para que la reflexión contribuya a la modificación de los “gajes” del oficio no debe ser espontánea o esporádica. Para que tenga impacto, tanto en los cambios individuales como sociales, es necesario que se internalice como un hábito profesional. Para ello se hace indispensable que se forme a los docentes, desde el inicio de la formación, en el ejercicio de la reflexión. Pero, además, que se trabaje sobre los colectivos docentes, ya que como señala Perrenoud (2006), los hábitos son construcciones personales, realizadas en contextos específicos. Las acciones son siempre objeto de posteriores repre-



“Sin título”, acrílico
Ada Bernardez

sentaciones, parciales y fragmentarias, producto de sucesivas reconstrucciones. Ello permite a la vez que requiere, una tarea de análisis socializado. La reflexión socializada facilita transformar el malestar en problemáticas a abordar, posibilita no analizar los problemas que inmovilizan.

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos, las dimensiones no racionales de nuestras prácticas, hace necesario recuperar el concepto de “habitus” profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos, da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas

se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos y poco complejos y son resistentes a los cambios.

Bourdieu (1991) entiende el *habitus* como la gramática generativa de las prácticas, como el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones. El *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y con teorías a las que se adhiere.

La revisión del “núcleo duro” que constituye el *habitus* y la construcción de nuevos esquemas de pensamiento y de acción no resulta tarea sencilla y no se logra solo con prescripciones o con el acceso a nuevas teorías. Es necesaria la construcción de dispositivos específicos y su utilización sistemática. Las entrevistas de explicitación, el diario de clases, la escritura autobiográfica, las dramatizaciones, la narración de incidentes críticos y su análisis socializado, el estudio de casos pueden resultar dispositivos valiosos, siempre y cuando se lleve a cabo una tarea de análisis y acompañamiento que supere la simple catarsis o las opiniones salvajes y superficiales. Se entiende por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas, es decir, se trata de un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción (Souto, 1993; Perrenoud, 2005). Como señala Souto (1993), se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlo permanentemente, lo que lo diferencia del método y de la técnica. Conceptualmente fa-

vorece la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

Posibles dispositivos de formación en las prácticas docentes

Tanto en la formación inicial como durante las acciones de desarrollo profesional se utilizan diversos dispositivos que es necesario concretar en propuestas de actividades. En concordancia con lo expuesto en los fundamentos explicitados, se destacan como dispositivos privilegiados: los instrumentos de investigación de las prácticas, la narrativa de experiencias, los talleres. El trabajo articulado con las instituciones asociadas en las que los residentes realizan sus prácticas y con los docentes co-formadores merece también especial atención. A continuación se analizan esos dispositivos.

Instrumentos de investigación de las prácticas: cuando se habla de instrumentos de investigación de las prácticas como dispositivos de formación se hace referencia no necesariamente al docente que a su vez también se desempeña como investigador –ya que se trata de dos prácticas que requieren preparación específica y tienen finalidades distintas– sino a la necesaria actitud investigativa que como profesionales se debe sostener para comprender y mejorar las prácticas. La actitud investigativa remite a los verbos indagar, develar, interpretar una situación problemática con el objetivo de encontrar posibles respuestas generando nuevos conocimientos. Es necesario que el práctico se forme en esa actitud ya que le permitirá analizar y resolver problemas de la práctica, realizar nuevas lecturas y construir intervenciones alternativas. El estudio de casos, la observación, la entrevista, el análisis de documentos, la encuesta, entre otros, son instrumentos potentes.

El trabajo en taller: constituye un dispositivo provocador de cambios porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y específicamente la iniciación de procesos de reflexión.

El taller se entiende como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes es-

trategias con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica, a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales. El taller es un lugar de co-gestión participativa que posibilita que al interior del mismo se aborden otros dispositivos como la narrativa de la biografía escolar, de experiencias, la dramatización, el análisis de casos, la construcción de estrategias de intervención didáctica, el análisis de incidentes críticos, la confrontación teoría-práctica, entre otros.

El ateneo es una forma específica de trabajo en taller que ha sido habitualmente utilizado en el desarrollo profesional, especialmente en el área de la salud. Los ateneos fueron diseñados como dispositivos a través de los cuales los profesionales socializan y revisan sus prácticas a la luz de los aportes teóricos, centrando la discusión en el análisis de casos concretos que les plantea la práctica. Por eso, es un espacio valioso para la formación en la práctica docente, tanto inicial como continua. Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los apor-

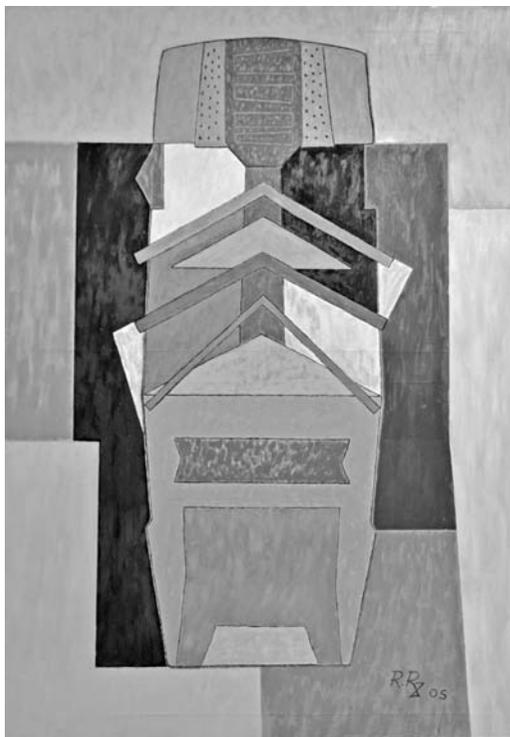
tes del grupo participante, se documenta lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica.

La narrativa: la importancia de la narrativa en la educación está relacionada con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. El impacto de la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje se produce porque los docentes a través de ella recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autor de los relatos. Las narraciones siempre tienen un sujeto que experimenta algo que le da sentido a los acontecimientos que esas narraciones describen.

En este sentido es que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y por ende para el mejoramiento de la práctica. Trabajar el contenido de las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento que permite tomar decisiones fundamentadas. Entre otras formas de narrativas, la biografía escolar, el diario de clases, el relato de experiencias o de incidentes críticos pueden ser valiosos instrumentos de reflexión y de socialización de las prácticas.

El trabajo con las instituciones asociadas y con los cofomadores: se entiende por instituciones asociadas aquellas que participan de la formación inicial de los futuros docentes, por cuanto abren sus puertas para que éstos se pongan en contacto con la práctica profesional en los escenarios reales y puedan allí llevar a cabo sus primeras experiencias, acompañados de profesores experimentados. En general, se trata también de instituciones en las que se insertan los graduados, a las que la institución de formación inicial ofrece acciones de desarrollo profesional y con las que se llevan a cabo proyectos en conjunto.

Se designa como profesor cofomador al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en



“Máscara Daloa (Guinea)”, óleo sobre tela
Rodolfo Rodríguez

terreno⁹. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases.

La función que desempeñan, tanto las instituciones asociadas como los coformadores, es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender las prácticas docentes. Sin embargo, todavía son espacios y funciones poco reconocidas y visibilizadas en los trayectos formativos. No tiene aún reconocimiento material ni simbólico, dejándose librado a la buena predisposición de quienes llevan a cabo esa tarea. Sería necesario avanzar en el desarrollo de acuerdos entre la institución formadora y la escuela donde se inserta el residente, a través de la definición de intencionalidades, propósitos, estrategias y acuerdos de trabajo. También mediante la facilitación de las comunicaciones, utilizando los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y construyendo instancias de intercambio y capacitación colaborativa entre formadores y coformadores. Esas acciones concretas posibilitarían la constitución de equipos de trabajo que tiendan al modelo de formación que Carlos Marcelo (1996) denomina de resonancia colaborativa, es decir aquél en el cual la formación en la práctica se aborda como problema y responsabilidad compartida.

También merecería especial atención la posibilidad del uso de *las Tecnologías de la Información y de la Comunicación* con los estudiantes. Acompañada de buenas prácticas, las TIC pueden ser un recurso inigualable de información, debate, socialización de experiencias y posibilitaría que los futuros maestros y profesores hagan un uso sistemático de las mismas e innoven en sus clases. En cuanto a la escritura, lo innovador de estas tecnologías es la posibilidad de publicar y construir textos de manera individual y grupal. Internet no solo constituye un lugar de información y archivo inigualable, sino que nos coloca en diferentes roles como por ejemplo, de constructores de nuevos espacios virtuales para dar a conocer lo que pensamos de manera colaborativa.

Las TIC otorgan múltiples oportunidades y beneficios; por ejemplo favorecen las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo, desarrollo de nuevas habilidades, nuevas formas de construcción del conocimiento, y el desarrollo de las capacidades de creatividad, comunicación y razonamiento. Las TIC no son ni la solución, ni una amenaza que pone en peligro a la formación.

Pero entre sus grandes ventajas se puede destacar la posibilidad de garantizar la igualdad en el acceso a la tecnología. La formación para la sociedad del conocimiento y las alfabetizaciones tecnológicas deben ocupar un lugar importante en la formación de los futuros docentes.

Finalmente, para cerrar este apartado sobre los dispositivos cabe destacar que, dadas las múltiples y complejas incumbencias que plantea el Plan de estudio y siendo el único espacio de formación en prácticas profesionales previsto, los residentes realizan, además de la experiencia en instituciones educativas frente a curso, otra experiencia que cubre algunas de esas incumbencias. Entre otras en: asesoramiento, medios de comunicación, educación para la salud, museos, clubes, otras instituciones culturales y/o sociales, agrupaciones barriales, orientación vocacional. No nos detendremos en dichas experiencias ya que necesitarían un tratamiento especial que no lo permite este artículo. Ambas experiencias son anuales, lo que posibilita que se inserten como ayudantes durante un tiempo importante, realizando un largo trayecto que favorece la toma de conciencia del proceso realizado. Por otra parte, la inclusión no es solamente en el pequeño espacio donde llevarán a cabo la experiencia de práctica, sino que se les solicita actividades que suponen una inclusión institucional. Entre otras, el análisis de la institución, de los proyectos en los que participarán, de los grupos con los que trabajarán. Se trata con ello que la experiencia sea lo más similar posible a las futuras prácticas profesionales.

Actividades en las que se concretan los dispositivos

Los dispositivos mencionados se fueron concretando, en el caso de la Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, en diversas actividades que se revisan anualmente en función de las evaluaciones que realizan estudiantes y docentes y de los aportes de las instituciones asociadas y de los coformadores. Comentaremos las actividades más destacables, producto de la toma de decisiones del equipo de cátedra, después de largas y fructíferas discusiones.

Clases teóricas semanales: acorde a la concepción que la práctica no debe ser un apéndice de la teoría desarrollada previamente, se desarrollan clases teóricas semanales con contenidos específicos organizados en tres grandes unidades

didácticas: *Diversos enfoques acerca de las prácticas; Diversos contextos en los que se desarrollan las prácticas; La institución escolar y el aula como ámbito de desempeño profesional*. En ellas se abordan las diversas concepciones acerca de las prácticas, los problemas epistemológicos del campo, las salidas laborales, los múltiples espacios de inserción laboral y sus problemáticas, profundizando la problemática específica de inserción en las instituciones escolares. Atraviesa el proyecto una cuarta unidad sobre *escritura profesional*, la que es trabajada de manera permanente pero que a su vez se le dedican clases teóricas específicas.

Las clases teóricas comienzan con la presentación del proyecto anual de la cátedra y se cierran realizando una recorrida por el proceso realizado, es decir un ejercicio de metadidáctica. Esto permite, por un lado, que los estudiantes tomen conciencia del proceso realizado; por otro, para justificar las decisiones didácticas tomadas. También se organizan plenarios en los que se exponen las experiencias delante de los residentes que han participado de otras experiencias. Ello posibilita que conozcan otros posibles lugares de inserción profesional. A veces participan de estos plenarios los coformadores, otros representantes de las instituciones donde los residentes hacen sus prácticas y profesores invitados.

Destacamos, entre otras actividades, la invitación durante la semana en la que se festeja el día del maestro, a un docente célebre, entendiendo por tal aquél reconocido en el medio porque ha impactado en la formación de sus estudiantes. Se le solicita que hable con los residentes de su propia formación como docente. Esta experiencia ha resultado significativa para los estudiantes y permite, a la vez, realizar humildes homenajes a docentes destacados.

Las *reuniones por comisiones de experiencias en educación formal*: semanalmente se trabaja en grupos de residentes que realizan su práctica en una misma institución, coordinados por un profesor de la cátedra que actúa como tutor de la experiencia. En esas reuniones se trabaja con estudio de casos, de incidentes críticos, con el análisis de los diarios de clase que los estudiantes confeccionan durante su residencia, con la reconstrucción de las biografías escolares, se orienta la elaboración de proyectos, se retoman los temas desarrollados durante la carrera en función de las experiencias prácticas y se abordan nuevas temáticas necesarias para acompañar las experiencias.

Las experiencias en educación formal se desarrollan en escuelas medias o en instituciones de formación docente, ya que en ellas tienen mucho campo de acción cuando se gradúan.

Reuniones periódicas por comisiones de otras experiencias pre-profesionales: en esas reuniones se comentan los proyectos, se toman como casos las experiencias, se profundizan marcos teóricos.

Redes informáticas entre alumnos y tutores: estas se utilizan para profundizar la tarea de orientación y seguimiento de las experiencias, con el sentido de compartir el proceso constructivo de las mismas.

Trabajo en pareja pedagógica: si bien cada residente se inserta a trabajar en un espacio curricular, lo que le permite tener un período más largo en el desarrollo de clases a cargo, los residentes conforman parejas pedagógicas para observarse, planificar en conjunto, apoyarse y comentar las experiencias. La observación realizada por un compañero permite, al no estar atravesada por la acreditación, una mayor capacidad de escucha por parte de quien es observado y de meta-análisis de parte del observador.

Evaluación de proceso: a través del seguimiento permanente de las experiencias, de entrevistas de clarificación y del trabajo en comisiones se tiende a lograr una evaluación continua, cualitativa, integral y formativa. En la evaluación continua, como así también en las parciales y en la final, se tiene en cuenta: la elaboración de trabajos escritos, las lecturas realizadas, la participación y aportes realizados en clase y en las reuniones grupales, la puesta en marcha de los proyectos. Estos aspectos como así también los criterios a tener en cuenta, son ajustados y enriquecidos con los estudiantes.

Encuentros con los coformadores: los residentes mantienen entrevistas y reuniones permanentes con los coformadores en las que analizan los proyectos y las experiencias. A su vez, los coformadores participan de diversas actividades organizadas por la cátedra, ya que se los considera parte de lo que podría entenderse como cátedra ampliada. Al respecto se organizan: reuniones, paneles, jornadas, clases teóricas abiertas. Ha favorecido notablemente la relación con las instituciones asociadas y con los coformadores, tanto de las experiencias en educación formal como de las otras pre-profesionales, el trabajo continuado año tras año, el intercambio de los proyectos,

la concreción de proyectos de investigación y de extensión articulados.

La integración a la cátedra de graduados como profesores adscriptos y/o pasantes: muchos graduados participan, a través de las diversas posibilidades que ofrece la Facultad, de las clases teóricas, del trabajo en Comisión y del seguimiento de las experiencias. Los trabajos finales de adscripciones se orientan de tal manera que se constituyan en un aporte a las distintas problemáticas que se consideran importantes para la cátedra. Son así a la vez un medio de desarrollo profesional para los graduados y una contribución para los diversos proyectos que la cátedra desarrolla. En muchas ocasiones los adscriptos participan también como becarios de investigación. En esos casos, generalmente los trabajos finales reflejan esa doble inserción.

Reuniones semanales de equipo de cátedra: estas reuniones se consideran centrales dentro del proyecto, ya que permiten evaluar, reajustar, organizar tanto los diversos proyectos como los dispositivos de formación y las actividades en las que se concretan. Además, son espacios de profundización teórica y de formación de adscritos y pasantes.

Encuentros periódicos de los equipos de investigación: conformados por los profesores de la cátedra, titulares y adjuntos, profesores pasantes y adscriptos. Las investigaciones que se desarrollaron, tanto las concluidas como las que están en proceso, hacen foco en la construcción del conocimiento profesional, aportando indicadores para la revisión permanente de las fortalezas y las debilidades de los diferentes dispositivos utilizados.

Las actividades de extensión: se llevan a cabo a partir de demandas del medio, relacionándose, en general con las experiencias en prácticas pre-profesionales. Estas actividades están a cargo de los residentes, supervisadas por los docentes de la cátedra. A veces se trata de demandas generadas en las instituciones asociadas, otras se trabajan proyectos comunes. Entre los proyectos más destacados que concretamos en los últimos años podemos mencionar:

- *Red de profesores de práctica:* conformada por docentes de práctica de la Universidad de Rosario y de los Institutos de Formación Docente. Constituyó, durante años, un espacio de socialización de materiales, proyectos, investigaciones. Se llevaron a cabo, además, dos experiencias de autoformación en red

sobre los siguientes temas: “*Los trayectos de la práctica: una propuesta de capacitación colaborativa en red*” y “*La tensión formación pedagógica- formación específica en el trayecto de la formación práctica*”.

- *Programa de investigación articulado con instituciones del medio:* a partir de una convocatoria nacional para proyectos de investigación articulados entre las universidades e institutos de formación docente y dada la experiencia que se había reunido a partir de la red de profesores de práctica, se trabajó entre 2005 y 2010 en el proyecto de investigación “*La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio*”.
- *Programa articulado de capacitación en servicio:* a los efectos de articular diversos proyectos que relacionan la universidad con los otros institutos de formación docente y las escuelas del medio, se organizó un programa en el que se articulan a la investigación mencionada más arriba y acciones de desarrollo profesional, tanto para los docentes de la cátedra, como para los de esos institutos.
- *Proyecto de extensión para seguimiento de los graduados principiantes:* desde hace dos años la cátedra viene desarrollando un proyecto de extensión aprobado en un llamado que la UNR realiza a tal fin, presentado conjuntamente con institutos asociados, a través del cual se ofrecen diversas actividades de acompañamiento a graduados principiantes que se insertan en medio de alta complejidad. La experiencia resulta formativa para los residentes que participan de ella, para los graduados que responden a la convocatoria, como así también para los docentes que participamos.

A modo de cierre

En los ítemes anteriores comentamos, con cierto entusiasmo, tanto los fundamentos como los dispositivos y actividades que se vienen desarrollando. Cabe, entonces, no dejar de mencionar algunas problemáticas que nos tensionen y que reconocemos como de difícil resolución. Destacamos, brevemente, entre otras:

- Los espacios de reunión con los co-formadores resultan escasos. El Ministerio de Educación

- de la Provincia De Santa Fe no reconoce esta figura ni como antecedente ni para solicitar licencias y concurrir a reuniones.
- El atravesamiento de la acreditación, a veces, obtura la posibilidad que el acompañamiento y las pistas que aportan los profesores de la cátedra sean apropiados por los residentes como tales. En ocasiones los residentes adoptan actitudes defensivas, pues es muy fuerte el sentimiento de “puesta a prueba”, aunque la cátedra insista que se trata de un espacio de aprendizaje y no de examen. Las tutorías y la socialización de las experiencias en las comisiones apuntan a subsanar esta dificultad.
 - Que los alumnos relacionen el proceso y el producto a la hora de definir la acreditación. El esfuerzo que les implica la residencia hace suponer que todos merezcan la nota máxima. Los informes parciales y finales que realizan los responsables de las experiencias, tanto de la cátedra como quienes los reciben en las instituciones favorecen el diálogo y la comprensión del proceso.

Nota

- 1 Fundamentos tomados del Libro de Sanjurjo, L. y otros (2009) *Los dispositivos de formación para las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1998). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- JACKSON, P. (1998, 1ª edición: 1968). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- MARCELO GARCÍA, C. (1996). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado”. Actas del IV Symposium de Prácticas. Tomo I- Poio- España.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Homo Sapiens.
- PERRENOUD, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario, Homo Sapiens.
- SANJURJO, L.; CAPOROSI, A.; ESPAÑA, A. E.; HERNÁNDEZ, A. M.; ALFONSO, I.; FORESI, M. F. (2009). *Los dispositivos de formación para las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- SCHÖN, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós.
- SCHWAB, J. (1983). “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- SHAVELSON, R. (1986). “Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores”. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (Compilador: Villar Angulo, L.).
- SHULMAN, L. (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En Wittrock: *La investigación en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- ZEICHNER, K. (1995). “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar” En *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Volumen II. A Coruña. Madrid, Morata.

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2011
 Primera evaluación: 20 de diciembre de 2011
 Segunda evaluación: 20 de diciembre de 2011
 Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2011