

Libros de **Cátedra**

Prácticas de la Enseñanza

Marina Barcia, Susana de Morais Melo y
Aldana López (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Coordinadoras

Marina Barcia

Susana de Morais Melo

Aldana López

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Las autoras de este libro queremos
dedicarlo a nuestras queridas maestras
Julia Silber (*in memoriam*) y Raquel
Coscarelli, quienes nos han orientado,
promovido y alentado con la coherencia de
su trabajo y de sus vidas.

Agradecimientos

Para desarrollar la Prácticas de la Enseñanza desde el posicionamiento que lo hacemos, queremos agradecer a Estela Cols, a quien extrañaremos siempre, y a Gloria Edelstein quien con su enseñanza, sus escritos y la organización de las Jornadas de Prácticas de la Enseñanza en la Universidad Nacional de Córdoba nos ha inspirado, dado fuerzas y rumbo de trabajo.

Es indispensable agradecer a los ayudantes y adscriptos, compañeros que han sido parte de este grupo de trabajo, en especial a Gabriela Hernando, con quien iniciamos este recorrido en la Cátedra.

Queremos reconocer especialmente la tarea de los co-formadores, colegas de Ciencias de la Educación y de otras áreas, que año tras año se involucran de manera profesional y apasionada con los practicantes y el desafío que ello implica.

A las autoridades de las Instituciones de educación pública que nos acompañan recibiendo y participando en la formación de pedagogos:

a los Institutos Superiores de Formación Docente del Distrito de La Plata, los ISFD N° 9, 17, 95, 96, 97, y 136; a la Escuela Secundaria N° 3 en la que abordamos tareas de enseñanza y de extensión, a la Escuela Secundaria N° 10, y, más recientemente, con la Escuela de Educación Secundaria N° 32 - Ex Normal 1- dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires;

a las Unidades Académicas que han recibido practicantes: a Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Naturales y Museo, Trabajo Social, Periodismo y Comunicación Social y, particularmente a la de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, con quienes trabajamos hace más de una década en la formación docente y extensión; y, por último, al Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", todos de la UNLP.

A los espacios barriales y ONG donde hace años trabajamos en modalidades con diverso grado de formalización. Va nuestro afectuoso reconocimiento a todos ellos y en su representación al maestro Germán Farías, del "Charquito".

A las autoridades del Departamento de Ciencias de la Educación y a las de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de nuestra Universidad que han apoyado este espacio formativo.

Y muy especialmente, a cada uno de los practicantes quienes han sido la razón de esta tarea y hoy son nuestros colegas.

“¿Qué podría haber más inocente que el concepto de práctica?
La práctica no ‘habla por sí misma’ [...] es algo realizado por personas.
La práctica educativa es una forma de poder,
una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social.”

WILFRED CARR (1990). *HACIA UNA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN*.

Índice

Introducción	9
CAPÍTULO 1	
Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado	14
<i>Marina Barcia</i>	
CAPÍTULO 2	
La planificación didáctica. Reflexiones desde la enseñanza y la investigación	26
<i>Marina Barcia</i>	
CAPÍTULO 3	
La construcción de diseños didácticos como objeto de enseñanza	37
<i>Susana de Morais Melo - Aldana López - Marina Barcia</i>	
CAPÍTULO 4	
El desafío de documentar las prácticas	46
<i>Marina Barcia - Aldana López</i>	
CAPÍTULO 5	
La formación de profesores en ciencias de la educación en contextos educativos con diversos grados de formalización	53
<i>Susana de Morais Melo - Marina Barcia - Aldana López</i>	
CAPÍTULO 6	
Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes	61
<i>Jésica Montenegro - Susana de Morais Melo - Marina Barcia</i>	
CAPÍTULO 7	
Los paneles como instancias de socialización de saberes profesionales	76

Susana de Morais Melo - Marina Barcia

CAPÍTULO 8

El programa de evaluación en la formación de profesores _____ 83

Aldana López - Marina Barcia - Jéscica Montenegro

CAPÍTULO 9

La evaluación como componente de los diseños didácticos _____ 90

Marina Inés Barcia - Susana de Morais Melo

CAPÍTULO 10

El dispositivo de observación en la formación de profesores _____ 104

Aldana López - Susana de Morais Melo - María Noelia García Clúa - Marina Barcia

CAPÍTULO 11

Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza _____ 114

Silvina Justianovich - Aldana López - Marina Barcia - María Noelia García Clúa

CAPÍTULO 12

La fundamentación en los diseños de enseñanza _____ 124

Marina Barcia - Susana de Morais Melo - Aldana López - Jéscica Montenegro- Silvina Justianovich - María Noelia García Clúa

Las autoras _____ 137

Advertencia

A fin de facilitar la lectura, el presente libro se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la cátedra.

Introducción

Las prácticas de la enseñanza han sido un aspecto central e insoslayable de la formación de maestros y profesores. Sin embargo creemos que, quizás por su propia visibilidad, porta más significaciones de las reconocidas, y ha llevado a más rutinas y esquemas de acción que a reflexiones y transformaciones, por lo que debe ser puesta en cuestión y revisada. Se trata de una dimensión que merece ser investigada desde diversas perspectivas, en especial desde una mirada histórica y situada que permita profundizar aspectos epistemológicos e ideológico políticos que la guían y que la explican.

Si bien presentamos reflexiones sobre los fundamentos de la propuesta de enseñanza y la experiencia de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, entendemos que estas podrán ser de interés a todos aquellos que se ocupan de las Prácticas de la Enseñanza en los distintos profesorados del nivel superior de enseñanza porque refieren a aspectos conceptuales sobre las prácticas de la enseñanza y la formación. Sin interés modélico o prescriptivo aspiramos a que pueda servir al debate sobre la formación de docentes y pedagogos y sobre aspectos del campo pedagógico-didáctico.

Las autoras somos Profesoras en Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata integrantes de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del mismo Profesorado (FaHCE/UNLP), con experiencia en la formación de docente y del profesorado de varios niveles educativos, e integrantes de equipos de investigación en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente radicados en Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS- CONICET/UNLP).

Los capítulos no tienen un orden sucesivo, aunque guardan una relación de mayor amplitud a mayor especificidad. Han sido organizados de modo de permitir a los lectores focalizar en cada uno sobre un tema abordado centralmente, pero haciendo referencia explícita a otros capítulos con los que se articula la temática y que posibilitan una visión más articulada y relacional, y también más compleja, dada la naturaleza del problema. Se hace la advertencia y se invita a su lectura, de modo que puedan complementarse los recorridos según las preocupaciones e intereses diversos.

En el capítulo 1 "Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado", Marina Barcia presenta la propuesta de la Cátedra desde conceptual y metodológicamente, dando cuenta de recorridos investigativos y de reflexión sobre las opciones que justifican las formas de intervención.

En el siguiente, "La planificación didáctica. Reflexiones desde la enseñanza y la investigación", la misma autora aborda la enseñanza de la planificación en la formación de docentes y propone constituir la en objeto de reflexión. Recupera situaciones del contexto de la enseñanza de la planificación en la formación de formadores y propone indagar bajo qué supuestos y cómo enseñamos a planificar. Propone la pregunta más radical por las razones de enseñar a planificar lo que remite a pensar en el sujeto a quién se quiere formar y no solamente a qué enseñar.

En el capítulo 3 "La construcción de diseños didácticos como objeto de enseñanza" Susana de Morais Melo, Aldana López y Marina Barcia, en se avanzan en las conceptualizaciones sobre la planificación y el diseño didáctico lo que permite dar cuenta de la complejidad que encierra su enseñanza. Se explicitan tomas de posición del grupo de trabajo de la cátedra con relación a la enseñanza de diseños didácticos, para abordar luego el dispositivo utilizado para su enseñanza. Presentan aspectos que consideran relevantes de su análisis, como las explicitaciones que se ponen en juego y el desafío que implica la concreción del diseño en un texto comunicable, para ser leído y comprendido por otros. Por último, comentan posibilidades que se abren para la formación de profesores, a partir de una experiencia de trabajo como la presentada.

Para el capítulo 4 "El desafío de documentar las prácticas", Marina Barcia y Aldana López recuperan los modos en los que la cátedra ha reconocido y procurado dar solución a un problema de los tiempos propios de la práctica: dada la inmediatez y lo irrepitable de su acontecer ¿cómo guardar memoria, cómo comunicar para reflexionar sobre ella? Se desarrollan dos dispositivos y el trabajo sobre ellos: las crónicas de clase y las carpetas, que dan cuenta del recorrido personal del practicante durante el proceso, desde su propia perspectiva. Ambas formas de narrativa sobre las prácticas, instancias privilegiadas para registrar el proceso de formación, hacen posible una doble resignificación: para el propio practicante -al representar, guardar memoria y poder recuperar, mediante la propia palabra y saberes prácticos- y para otros lectores -para analizar críticamente continuidades, rupturas, similitudes y diferencias- en tanto se logra la objetivación de la práctica historizada desde múltiples lugares y visiones.

Susana de Morais Melo, Marina Barcia y Aldana López en el capítulo 5, "La formación de profesores en ciencias de la educación en contextos educativos con diversos grados de formalización", refieren la experiencia en estos nuevos ámbitos para la enseñanza y la formación docente en espacios que solían llamarse de educación no formal, pero que hoy recuperamos como espacios donde la sistematicidad es posible y necesaria, y la variedad y su riqueza formativa son extraordinarias. Analizan y comentan dos experiencias, de las muchas llevadas a cabo en la cátedra: una desarrollada con jóvenes de una escuela secundaria de la

ciudad de La Plata y la otra construida con los integrantes del área de extensión de una Unidad Académica de la Universidad Nacional de La Plata. Simultáneamente se podrá evidenciar que, aunque se trate de espacios muy distintos, convergen aspectos comunes en las propuestas que denotan la especificidad de las prácticas de enseñanza en este tipo de espacios. Las producciones documentales de los alumnos se constituyen en la base empírica que se ponen a dialogar con la teoría. Presentan dos de los varios dispositivos para documentar la práctica - documentación que se desarrolla en extenso en el capítulo 4-

En el capítulo 6 "Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes", Jéscica Montenegro, Susana de Morais Melo y Marina Barcia dan cuenta de un trabajo organizado desde interrogantes que se orientaron a comprender la posición del docente que recibe al practicante de ciencias de la educación: ¿cómo expresan y definen el lugar del practicante?, ¿qué representaciones tienen de la formación de estos practicantes para el desempeño en instituciones formadoras de docentes? Para el abordaje de la investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores de Ciencias de la Educación que son docentes en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de La Plata y que reciben a los practicantes de la misma carrera durante su residencia. Los ejes de análisis contruidos para su abordaje refieren a las expectativas sobre el rol del practicante; la formación académica de los practicantes para la enseñanza en ISFD; las razones por las cuales los docentes de ISFD reciben practicantes de Ciencias de la Educación; los roles que asumen los profesores frente a la formación de los practicantes. Este trabajo responde al abordaje epistemológico que se desarrolla en el Capítulo 1, en el que la práctica de la enseñanza es objeto de estudio-como en este capítulo- y ámbito de intervención-que es la preocupación que permite la emergencia conceptual del problema-

Con el capítulo 7 sobre "Los paneles como instancias de socialización de saberes profesionales", Susana de Morais Melo y Marina Barcia comunican las posibilidades de un formato que viabiliza la recuperación de saberes experienciales de ex-alumnos así como las construcciones de saber de otros profesionales de la enseñanza, en una modalidad donde circula la palabra autorizada de modos no muy usuales en la vida académica universitaria. Afirman que los paneles permiten el contacto de los estudiantes con quienes portan un saber especializado, para su reconocimiento. Los expertos presentan un recorte -en función de sus propios propósitos comunicativos- fundado en saberes contextualizados y situacionales. Estos se exteriorizan desde una forma particular de articulación entre los propios de las disciplinas y otros, los experienciales, cuyo origen deberíamos rastrear en las trayectorias formativas y la socialización profesional entre otras fuentes. Se favorece de esta manera el des-ocultamiento y la visibilización de saberes no siempre asumidos como significativos, que los panelistas poseen y transmiten. En este sentido, la experiencia acumulada ha permitido estimar potencialidades que estos dispositivos ofrecen.

En el capítulo 8 se presenta "El programa de evaluación en la formación de profesores". Aldana López, Marina Barcia y Jéscica Montenegro explican y problematizan el programa de evaluación de los aprendizajes de la cátedra. Se explicitan las concepciones sobre la

evaluación y se da a conocer al programa de evaluación. Dan cuenta de los instrumentos de evaluación adoptados como parte del programa de evaluación: la tutoría -como espacio de intervención y monitoreo del proceso de construcción de saberes profesionales-; la co-evaluación entre pares -a partir de la construcción colectiva de criterios de evaluación de la enseñanza-; la observación de los profesores de cátedra a los practicantes -como instancias de devolución y explicitación de debilidades y fortalezas en la construcción del conocimiento didáctico- y el informe final escrito del proceso de prácticas y el coloquio final integrador. Finalmente presentan conclusiones provisorias que emergen de este análisis.

Con el capítulo 9, "La evaluación como componente de los diseños didácticos", Marina Barcia y Susana de Morais Melo proponen describir y analizar un aspecto del programa de formación de los alumnos del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP y refieren de manera complementaria al capítulo anterior, cómo son esos procesos de apropiación de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Asumen que si bien las experiencias y los conocimientos construidos en torno a las formas de apropiación de saberes sobre la evaluación presentadas no buscan ser ni pueden ser generalizables, sí lo pueden ser los marcos teóricos referenciales en los que se encuadran estas producciones, la alternativa metodológica diseñada para la realización de esta investigación -más específicamente la elaboración de un sintagma-; y los ejes construidos para el análisis. En tanto las regularidades encontradas ellas permiten establecer ciertos patrones para la comparación con otras propuestas de enseñanza de diseños didácticos y planificaciones de clase, dando lugar a la emergencia de hallazgos vinculados a contextos específicos.

Aldana López, Susana de Morais Melo, María Noelia García Clúa y Marina Barcia escriben en el capítulo 10 sobre "El dispositivo de observación en la formación de profesores" abordando otro formato muy usual y tradicional en la formación en las prácticas de la enseñanza de los profesorado. Por esa razón, tras un recorrido sobre algunos autores que abordan la temática, explicitan el posicionamiento desde donde se concibe y propone la observación: ella se constituye en un dispositivo de formación puesto que la entienden como proceso de construcción de conocimiento. Describen y analizan tres situaciones distintas y articuladas entre sí: observaciones de parte de los alumnos hacia los profesores de los espacios seleccionados para la residencia; de los alumnos hacia los compañeros que desarrollan sus prácticas y de los profesores de la cátedra hacia los practicantes.

En el capítulo 11, "Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza" de Silvina Justianovich, Aldana López, Marina Barcia y María Noelia García Clúa se desarrolla otro de los dispositivos formativos, que permiten explicitar cómo la forma hace al contenido, según sus autoras, parafraseando a Verónica Edwards (1996). Se fundan en la creación de espacios de confianza para el desarrollo de intervenciones de creciente autonomía, con el propósito de ir avanzando en la construcción colectiva de diversos saberes, a partir de la intervención y reflexión para y sobre la práctica. Presentan tres modalidades de devolución: las tutorías de acompañamiento a los practicantes en los procesos de producción de diseños de enseñanza-tanto virtuales como presenciales; las devoluciones

que realizan tras observar la situación interactiva del aula -al término de dicha situación, o en el espacio de la tutoría presencial-; y finalmente las devoluciones que se hacen en la instancia de coloquio final -tomando en consideración la escritura de las carpetas/informes de cierre de cursada, en las que los estudiantes sistematizan la experiencia, reflexionan sobre su residencia y ofrecen una propuesta programática alternativa para el espacio donde la realizaron-. Establecen rasgos comunes y específicos de cada una de estas instancias, procurando su caracterización y mutuas relaciones. Analizan aspectos sustantivos en orden a su conceptualización y problematización con otros docentes.

Finalmente en el capítulo 12, Marina Barcia, Susana de Morais Melo, Aldana López, Jéscica Montenegro, Silvina Justianovich y María Noelia García Clúa se ocupan de "La fundamentación en los diseños de enseñanza". Sin pretender establecer prescripciones para la producción de los diseños, intentan mostrar las posibilidades de la escritura de la fundamentación en las propuestas de enseñanza. En este contexto, presentan aspectos del avance del análisis y problematización de los procesos de aprendizaje que se presentan regularmente en la escritura de la fundamentación de los diseños didácticos por parte de los alumnos de la cátedra. Anticipan que desde una perspectiva epistemológica, la fundamentación se constituye en el único componente del diseño que posibilita recuperar el saber experiencial del docente y que resulta un nudo de significación en su formación porque es un espacio donde explicitar las macro-decisiones didácticas. Destacan que el espacio de la fundamentación didáctica permite articular saberes de distinto origen, tales como los saberes experienciales, y al explicitarlos, hacerlos comunicables y plausibles de revisión. Afirman que este tipo de saberes, han sido devaluados e invisibilizados, tanto como lo ha sido el sentido de la escritura de los docentes en el propio ámbito de reflexiones sobre la educación.

CAPÍTULO 1

Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado

Marina Barcia

Presentaremos en este capítulo los fundamentos de la propuesta de enseñanza de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Entendemos que esta toma de posición fundamentada, las reflexiones y propuestas podrán ser de interés a todos aquellos que se ocupan de las Prácticas de la Enseñanza en los distintos profesorados del nivel superior de enseñanza. Aspiramos a que, además, pueda servir al debate sobre la formación docente y, en un sentido más amplio, sobre el campo pedagógico-didáctico.

Para ubicar nuestra tarea partimos del interrogante sobre los sentidos formativos de este espacio curricular en el Plan de Estudios, enmarcando este problema en el problema más amplio del campo pedagógico, es decir el campo profesional de las Ciencias de la Educación. En el Plan 2002, se explicita el lugar de las Prácticas de la Enseñanza en el tramo final de la carrera. Las prácticas educativas y la práctica profesional son presentadas allí como “un eje organizador, con su consiguiente referencia y articulación en las distintas unidades curriculares”, por lo cual se establecen varios espacios donde deben desarrollarse –por ej., el Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional, como aproximación a las prácticas profesionales en la educación formal y no formal-. Las asignaturas correlativas de nuestra asignatura, Didáctica y Teoría del Currículum, y otras como las Pedagogías I y II, preparan conceptualmente en aspectos fundamentales de la enseñanza. Entendemos que en su enunciación el Plan procuraba distanciar la formación para la práctica de la enseñanza del lugar devaluado del mero hacer, y de los antiguos y pesados signos de las visiones aplicacionistas¹.

¹ Prácticas de la Enseñanza es la única asignatura de carácter anual y obligatorio para obtener el título de Profesor. Se instituye, significativamente, en la asignatura que diferencia la Licenciatura del Profesorado. Se le asigna además, una especial carga horaria a los prácticos -el doble que en las demás asignaturas-. Integra las tres orientaciones de la Formación Orientada con otras cuatro unidades curriculares que se desarrollan en el mismo año, momento que se expresa que para la formación “asume mayor relevancia la práctica profesional”.

Un problema histórico y epistemológico: los saberes en las prácticas de la enseñanza

Desde una mirada histórica, a algunos problemas formativos que se traducen en prescripciones curriculares suelen subyacerles legados, herencias que creemos que son interesantes de explicitar y analizar. Entre ellas nos interesa focalizar en la relación teoría práctica en el campo educativo y la reflexión pedagógica, y su relación con la compleja relación entre sujetos de este campo: los científicos de la educación -llamados por algunos *los teóricos* o los *académicos*-, y *los prácticos* de la educación -que serían aquellos que trabajan en las instituciones del sistema educativo-.

Para indagar sobre la presencia o no de tales huellas formativas, y en todo caso comprender mejor el problema, hemos rastreado en nuestra carrera focalizando sobre la historia de las Prácticas de la Enseñanza. Para recuperar este aspecto de la memoria pedagógica (Silber, 2000), hemos trabajado intentando reconstruir las tendencias pedagógicas presentes en los planes y programas desde la creación de la carrera en nuestra Universidad en 1959, hasta 1984 y luego trabajando sobre los testimonios orales de quienes fueran alumnos de la carrera en ese período (Barcia y Hernando, 2008; Hernando, 2011; Barcia, 2011)², de modo de reconocer los rastros formativos de la materia desde los testimonios de los ex-alumnos. Como demostramos en otro trabajo, "la exploración de los Planes de Estudio permitió dar cuenta de la lógica clasificatoria y la de los Programas de la lógica instruccional que operan en las tendencias pedagógicas dominantes, permitiéndonos identificar variaciones y desplazamientos que modifican materias y contenidos, alteran secuencias y redefinen jerarquías. Dichas tendencias se cristalizan en tres subperíodos: a) 1959-1964 donde se combinan las pedagogías que se corresponden con la vertiente de una filosofía de los valores con posiciones del cientificismo modernizante, expresada en la intención de una "pedagogía de síntesis", b) 1970-1976 donde prevalece una única tendencia centrada en los núcleos más recurrentes de la tradición "tecnicista" y c) 1978-1984 donde se observa una nueva amalgama entre "pedagogías tecnocrática y personalista". Estos deslizamientos, sin bien advierten variaciones, también revelan un principio de continuidad basado en una concepción no crítica de la enseñanza que hegemoniza la formación del profesor en Ciencias de la Educación" (Barcia y Hernando, 2008b).

² La necesidad de establecer un recorte temporal para focalizar el problema exigió delimitar el período 1959-1984, que resulta de los criterios adoptados: la renovación de los Planes de Estudios en el marco de cambios políticos y sociales. Tomamos el año fundacional de la carrera, 1959, luego el año 1964, período que corresponde a un mismo Plan de Estudios, aprobado y puesto en vigencia en 1959. Continuamos con el año 1974 –correspondiente al Plan de Estudios de 1970- y finalizando el período democrático. Y concluimos en el año 1984 –correspondiente al Plan de Estudios de 1978 y reiniciando el período democrático.

Desde el análisis e interpretación de los relatos de los ex alumnos, emergieron con fuerza algunos núcleos temáticos. Aquí focalizaremos en algunos de ellos, relevantes para nuestro interés actual.

Podemos decir que sobre la propuesta de la materia y para el período estudiado, los entrevistados acuerdan en caracterizarla por su pretendida neutralidad política, lo que la situaba en un lugar irrelevante desde lo pedagógico. Evidenciando rasgos de una lógica técnica y aplicacionista, también señalan que habría ausencia de saberes propios específicos de las prácticas de la enseñanza, porque los conocimientos puestos en juego serían subsidiarios de otros saberes ya que la materia se referenciaba en cuestiones "aprendidas antes" y que se "aplicarían naturalmente" durante la residencia. Pueden interpretarse en el mismo sentido las afirmaciones sobre la poca sistematicidad académica de las clases teóricas y prácticas en contraste con las demás materias de la carrera, y la utilidad nula de bibliografía propia, que se presentaba formalmente en los sucesivos programas, pero que no fue enseñada ni aprendida en los casos relevados. Desde los recuerdos de varios de los ex alumnos de la carrera, fueron los profesores de los espacios de residencia seleccionados para las prácticas quienes pautaban y aprobaban los encuadres teóricos, los contenidos, las propuestas de enseñanza, etc., aunque estos fueran revisados y eventualmente aprobados por la cátedra. Según los entrevistados, otro origen del saber valioso sería el originado en las prácticas de la enseñanza correspondiente a la formación como maestras y en el saber proveniente de la experiencia como docentes. En síntesis, las prácticas como espacio curricular resultarían ser lugar sin estatuto epistemológico propio, de aplicación de saberes propios de otras disciplinas y de otras experiencias prácticas. Por esto podemos comprender mejor lo que se ha evidenciado en cuanto al lugar subalterno de las prácticas respecto de los saberes pedagógicos y didácticos, que resultarían ser los espacios de producción de conocimiento valorados como legítimos. En cambio, las prácticas, en tanto fueron entendidas como meras "puesta en práctica" de conocimientos producidos en otros contextos, aparecen con un estatus devaluado. En esa mirada carecen de "saberes propios" (Barcia, 2011).

Entendemos que es por estos supuestos que ni los programas ni en la experiencia de la cátedra relevada por los relatos de los ex alumnos, se da cuenta de los marcos teóricos o bibliografía específica que conceptualice la práctica de la enseñanza, ni han habido propuestas de espacios de producción de saber sistematizados que referencien la práctica y de esta manera se confirman otros grupos de producción de saberes quienes en definitiva se ocupan de las prácticas de la enseñanza.

En este sentido, advertíamos que resulta significativa la ausencia de reflexión sobre la transposición didáctica en el campo que nos ocupa. Sucede como si productores y saberes fueran los mismos en la producción de conocimientos didácticos y pedagógicos y en su enseñanza, ignorando otros movimientos desde las prácticas hacia la teoría que la revisión sobre la transposición didáctica permite vislumbrar (Bronckart, 2007). Es que se ha tardado bastante en reconocer que las prácticas sociales también pueden ser origen de conocimiento y obtener la suficiente legitimidad como para ser transpuesto curricularmente para su enseñanza.

Entendemos que los saberes producidos en y durante la práctica tampoco podían ser visibilizados ni reconocidos como relevantes como consecuencia de este modelo aplicacionista que ha sido el rasgo distintivo propio de las pedagogías tecnocráticas (Gimeno Sacristán, 1984; Silber, 2011) que han orientado aspectos sustantivos de la enseñanza en esta materia en el período estudiado.

Consideraciones sobre las Prácticas de la Enseñanza

Para dar respuesta formativa a estos problemas comenzamos por considerar la enseñanza desde una perspectiva que no es la más usual para las Prácticas de la Enseñanza, concibiéndola dentro de un espacio complejo y plural como es el campo pedagógico didáctico. Se trata de un campo problemático y a problematizar, en tanto explica y norma la acción en educación y particularmente en la enseñanza, constituyéndose en un presente cargado de prospectividades, sentidos y valores (Silber, 2000).

Para ello, intentaremos poner de manifiesto la relevancia de las prácticas de la enseñanza en el campo pedagógico-didáctico recuperando aspectos tanto socio-históricos como políticos de la formación y la intervención de los Profesores en Ciencias de la Educación de la UNLP.

En ese contexto, consideramos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980; Silber y otras, 2005). Estos dos planos se articulan tanto en la formación profesional del pedagogo como en sus intervenciones educativas profesionales. Desde esta perspectiva, la enseñanza se constituye en objeto de una didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo-pedagógico didáctico.

Señalaremos que a la reconocida la complejidad que caracteriza a toda práctica docente (Edelstein y Coria, 1996), a las prácticas de la enseñanza de los científicos de la educación deben sumárseles sus propias especificidades: en este ámbito formativo deben concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Por eso la materia debe dar cuenta y permitir a los futuros profesores reconocerse en la práctica, verse como sujeto comprometido en la intervención, y a la vez debe posibilitarle distanciarse, para poder considerar su práctica como objeto y poder asumir la reflexión y sistematización sobre ella. Es en estos sentidos que las prácticas de la enseñanza permiten anudar saberes de distintos orígenes, indispensables para la comprensión de su naturaleza como objeto, y desde allí resignificarlos. Ellas posibilitan el reconocimiento de la significación de marcos teóricos a la vez que les dan los nuevos sentidos que adquieren en las prácticas situadas.

Estamos considerando las prácticas de la enseñanza en sus dimensiones política, histórica y social, económica y particularmente ética. Espacios y tiempos de práctica reflexiva, crítica, propositiva en el sentido transformador, justificada y flexible, orientada por las necesidades imperiosas de interrelación entre teoría y práctica educativa, como

instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que faciliten una mayor congruencia entre las modalidades de generación del conocimiento y sus procesos de apropiación.

En tanto práctica social auto reflexiva, las prácticas de la enseñanza pueden constituirse en elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, ya que la enseñanza aparece como esquemas prácticos no siempre totalmente transparentes para el propio sujeto en su relación con sus múltiples orígenes y contextos, y difícilmente controlables durante su acontecer. Por eso la propuesta de enseñanza, basada en la reflexión individual y grupal, apunta a niveles de profundización y resignificación crecientes. Nos referimos a saberes codificados disciplinarmente, pero también a los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción -en términos de Perrenoud (2004)- y que refieren tanto a los núcleos conceptuales, a las propuestas metodológicas, los dispositivos de la enseñanza y a la evaluación.

Por todo esto, para la práctica de la enseñanza su objeto es muchas veces opaco. Pero hay que advertir que también queda no del todo visible el lugar del propio sujeto de la acción: por eso es que recuperamos y redefinimos ésta última categoría. La acción³ articula teoría y práctica, y supera las concepciones dicotómicas entre ellas. La acción tiene una fuerte vinculación con el sujeto que la lleva a cabo: da cuenta del carácter único y novedoso del sujeto. Da cuenta de su humanidad. A su vez, devela su carácter político: la acción caracteriza al sujeto político e histórico que la realiza y lo expresa como tal.

La resignificación social del conocimiento y el problema de la relación teoría y práctica en la enseñanza, son considerados como ejes conceptuales para nuestra propuesta.

La propuesta actual de las Prácticas de la Enseñanza

Como hemos dicho y para nuestro campo profesional, a la práctica de la enseñanza debe concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención. En este apartado desarrollaremos cuestiones metodológicas y conceptuales para intentar dar cuenta de la imbricación de ambas en la propuesta de la cátedra⁴.

En el programa de la materia presentamos cinco unidades, aunque ellas no implican un orden lineal sino recursivo como secuencia de enseñanza. Sirven a los fines de referencia y articulación de temas y problemas de la enseñanza. Intentan poner en consideración, algunos de los aspectos significativos de la práctica de la enseñanza⁵. La secuencia de enseñanza intenta acomodarse a un formato que prepare, acompañe y revise la entrada al

³ En Meirieu (1992) y en Gimeno Sacristán (1993), ambos siguiendo a Arendt en *La Condición Humana* (1993).

⁴ Para más detalle, ver el Programa de Cátedra Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE/UNLP, 2015.

⁵ En este aspecto el Plan del Profesorado en Ciencias de la Educación resulta muy abierto en la especificación de contenidos para el espacio curricular: queda de manifiesto la amplitud de la problemática de la enseñanza, que no se constituye como disciplina por sí, sino que integra en su problemática variados aportes disciplinares.

campo de la enseñanza, y en particular a la residencia/ práctica intensiva⁶. Existe una continuidad entre las temáticas abordadas, y también debe interpretarse que la última temática vuelve a la primera, resignificándola. Las fases que explicamos a continuación son isomórficas con las fases de la enseñanza señaladas por Jackson: fase pre-activa, interactiva y posactiva, teniendo como eje las prácticas intensivas/residencia. Para organizar una secuencia del tipo propuesto y promover el trabajo de colaboración, ciertos dispositivos didácticos, resultan de especial relevancia: entre ellos el taller, las tutorías y los espacios de seminario. Se trata de espacios abiertos, integradores, con técnicas de trabajo que respeten su naturaleza y aborden problemáticas juzgadas pertinentes para la formación de educadores en el contexto en el que le tocara actuar⁷.

Se trabaja presencial y virtualmente y desde 2013 la Cátedra ha desarrollado una página web (en el entorno de las Aulas Web de la UNLP)⁸, que acompaña con desarrollos específicos, articulados en el contexto de la propuesta general.

Primera fase

En esta fase nos referimos temáticamente a las Prácticas de la Enseñanza y a los practicantes -eje que seguirá trabajándose durante el año-. En razón de buscar una secuencia óptima para la comprensión de los alumnos, respetando y reconociendo sus saberes previos y sus expectativas, la propuesta pone en juego una apertura inicial, como planteamiento general a la compleja problemática de las relaciones conocimiento/saber/poder en el campo de las Ciencias de la Educación. Esta apertura permite contextualizar el también complejo rol del practicante: ellos inician un camino que es explicitado como juego entre conocimiento y meta cognición de los procesos de enseñanza. Se propone a los alumnos-practicantes en los planos de objetivación e implicación sucesivos, en temáticas que en su desarrollo abren a perspectivas que posibilitan resignificar planteos conceptuales considerados en cada momento de la secuencia. Sujetos y contextos, instituciones, conocimientos y discursos sobre la enseñanza comienzan a ser repensados y a repensarse desde conceptualizaciones teóricas, pero fundamentalmente desde la problematización de sus supuestos. La lógica de la práctica y las representaciones, son abordadas a través de la práctica reflexiva, desde sus límites y posibilidades. Son tematizados y problematizados los movimientos de implicación y objetivación, en la práctica de enseñanza entendida como intervención educativa. Se prepara conceptual y metodológicamente la entrada a campo. Entre los problemas a abordar por la práctica y que en este momento se enuncian, se encuentra “lo institucional” y “el aula”; las

⁶ Reconstruyendo nuestra experiencia, proponemos para este trabajo un uso indistinto de “residencia” y “prácticas intensivas”. Este es el nombre dado por la tradición local. Aquí y en la falta de programas de formación que articulen la enseñanza entre universidad y demás instituciones educativas, se revelan cuestiones relativas a la división social del trabajo, representaciones que dividen el campo docente entre técnicos y profesionales, teóricos y prácticos, etc.

⁷ Definición tomada del Plan de Estudios, FaHCE, UNLP (2002)

⁸ Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, Prosecretaría de Grado, Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP. Sitio web: <<https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/>>.

formas narrativas de construcción de significados- fundamentalmente el uso de crónicas-; las categorías de enseñanza e intervención educativa.

Se trabaja sobre los momentos de la construcción del conocimiento y las racionalidades que subyacen, a la vez que se analizan y posibilitan poner en cuestión y ampliar, manifestar y proponer estilos más personales para pensar los propios diseños de la enseñanza. Se ponen en juego estilos de trabajar, pensar y pensar-se, para la residencia y futuras intervenciones profesionales. El sentido práctico y la experiencia docente, que se van construyendo y reconstruyendo especialmente en la práctica/residencia, aportan y oponen sus propios saberes e incertidumbres: “la teorización educativa sólo podrá eliminar las sospechas sobre su función ideológica cuando se dedique menos a descubrir la ‘lógica’ de la teoría de la educación y más a recuperar la lógica de la práctica educativa implícita en sus propios desarrollos conceptuales”⁹.

En este sentido es que se propone la realización de un panel en el que ex-alumnos relatan su experiencia y otro panel de profesores y docentes que han recibido practicantes, presentando su experiencia con la cátedra y ofreciendo los espacios, desde su particular perspectiva. Espacios que se constituyen luego en una instancia de intercambio con los alumnos actuales de la cátedra. Sobre estos dispositivos y expectativas de los estudiantes, focalizamos en distintos capítulos del presente libro¹⁰.

Es con estas bases que se ofrecen y se eligen los espacios para las prácticas, de modo que las elecciones se fundamenten y optimicen. Puede tratarse de parejas pedagógicas¹¹ o trabajos individuales; y los espacios ofrecidos son con diverso grado de formalización. Sobre este último aspecto nos focalizamos en el capítulo 5.

Las instancias individuales y grupales se vinculan; durante las últimas se rescatan y reinscriben las primeras:

Es a través de relaciones de poder, interactuando con otros que el sujeto se constituye como tal. Instancias en las que se divisa y es divisado por otros. Proceso que le posibilita su objetivación. Estructura que se reedita, con sus propios matices, en el momento de análisis de las prácticas docentes (Edelstein, 2000: 3)

Segunda fase

Esta es la fase de entrada al campo de la enseñanza, con la clásicamente llamada residencia en su centro. Para su abordaje, y considerándola como práctica docente, se trabaja sobre el conocimiento de las instituciones educativas y espacios de la enseñanza y sus contextos. Lo individual y lo social, se anudan y desanudan, lo que permite la realización de propuestas tanto personales como grupales menos alienadas del peso de la academia, con que se suele vivir el ritual que significa el rol de practicante. Tal integración y confrontación de

⁹ Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.

¹⁰ Capítulos 6 y 7.

¹¹ Este tema lo abordó y lo desarrolló el Prof. Mario Porfiri, como trabajo de adscripción a la cátedra en 2012.

puntos de vista también posibilita la preparación de la entrada al campo y su recuperación posterior. Pero, también, pone en juego, construye experiencias de trabajo pedagógico didáctico con otros, es decir, hace visible la importancia de la participación en prácticas de colaboración que pueden instituirse en intervenciones institucionales que transformen culturas profesionales balcanizadas. Se desarrollan las propuestas que darán lugar a la elaboración de los instrumentos de observación institucional y áulica, pautas y registros para la realización de informes, etc., así como para la elaboración y diseño de propuestas didácticas. Proponemos realizar observaciones, entrevistas, análisis documentales e informes sobre instituciones educativas, como construcciones llenas de subjetividad e intencionalidad, es decir, superadoras del mero carácter técnico descriptivo.

Los talleres para esta fase pueden abordar la definición de dimensiones y enfoques para elaborar el diagnóstico situacional sobre las instituciones y sus contextos¹², y la elaboración de instrumentos para una aproximación al conocimiento institucional en función de las futuras prácticas intensivas. Se prevé la adecuación de los mismos en caso de presentarse espacios de diversos grados de formalización.

Se trabaja documentalmente, en el análisis de diseños de enseñanza de otros docentes, a través de registros y crónicas de clases. También en el análisis de documentos -por ejemplo diseños curriculares, PEI, etc.- y bibliografía pertinente a los espacios elegidos. La cátedra elabora *dossiers* con orientaciones bibliográficas específicas, para ser revisada y completada por los alumnos.

Se realiza un seminario-taller de diseño en el que se trabajarán los diseños de ensayo entendidos como elaboración de propuestas de enseñanza y análisis luego de supuesta interactividad. Las tutorías de diseño tienen lugar antes, durante y después del período de práctica intensiva. Suponen el acompañamiento y orientación al practicante durante la entrada a campo, observación, la realización de informes, el diseño y evaluación de las propuestas didácticas. Además implica por parte del docente de la cátedra, la articulación con las instituciones/espacios y docentes, durante la residencia¹³.

Las instancias de observación de la residencia del practicante son seguidas por la devolución personal, hecha por un docente de la cátedra al final de cada práctica observada y registrada. Esta devolución se sintetiza, se comunica a los demás docentes y forma parte del seguimiento del alumno, tal como se ampliará en otros capítulos de este libro¹⁴. En estas dos instancias debe recuperarse la postura de compromiso con la enseñanza de ambos sujetos implicados. De parte del docente de la cátedra en el sentido propositivo de la devolución al alumno. Supone el logro de un espacio que posibilite una autoevaluación sincera por parte del alumno, en función de una distancia que le permita comprender lo que el docente le dice, al tiempo que pueda actuar autónomamente. Ambos criterios de acción se juegan en el sentido de la profesionalidad de los agentes, y a la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia.

¹² Se prevé la adecuación de los mismos en caso de presentarse espacios no institucionalizados de enseñanza no formal.

¹³ Este tema será abordado en los dos siguientes capítulos.

¹⁴ A saber: capítulos 10 y 11.

Como una de las herramientas para documentar las prácticas, utilizamos las crónicas de la residencia. Este dispositivo permite guardar la memoria, como testimonio de la cotidianidad, y constituye un tipo de relato que permite ser recuperado, revisado y reinterpretado tras cada situación interactiva y también al finalizar la residencia. Menos íntimo que un verdadero diario -ya que se sabe “para ser leído”-, pero que puede ir ganando en posibilidades de explicitación de la fuerte carga emocional que implica el rol de practicante, entre otros aspectos importantes. Nuevamente lo cotidiano puede entrar por un registro diferente: la propia vivencia. La dimensión histórica, explicitada por la forma narrativa que se sugiere, se constituye en otra cuestión significativa. Como texto “contextualizado” en la situación de formación, carga con otro supuesto que lo convierte en una particular articulación de lo objetivo y lo subjetivo, otro momento para ver y analizar un plano de la relación teoría práctica¹⁵. Permite la revisión personal y la comunicación durante las tutorías, y las instancias de diseño y las de evaluación parciales y final. La forma escrita da lugar a la toma de distancia y objetivación, y como toda forma de escritura académica (Carlino, 2005), posibilita niveles de reflexión y conocimiento más sistemáticos. Trabajamos en detalle la documentación de las prácticas en el capítulo 4 de este libro.

Tercera fase

Durante y al ir terminando el período de prácticas intensivas, se realizan encuentros con eje principal en la puesta en común de experiencias, donde se recuperan las crónicas de residencia entre otros aportes de la memoria, las experiencias y las puestas en juego de categorías conceptuales, marcos teóricos referenciales, etc. Los talleres de esta fase tienen como tema principal la reflexión sobre la residencia y permiten el intercambio referenciado en los espacios de enseñanza. Se configuran como espacios de interrogación, resignificación y propuestas. En esta instancia se re-significarán los primeros diagnósticos sobre lo institucional, recuperados e integrados con el conocimiento de la experiencia de enseñanza.

Aquí se procura conceptualizar y articular las lecturas de la cotidianidad con aspectos de las políticas y la economía en educación; las cuestiones epistemológicas vinculadas con el campo profesional e intelectual de la educación, y su lugar en el problema del conocimiento público (Cullen, 1997) y los saberes profesionales (Tardif, 2004). Tensiones entre lo individual y lo social en lo histórico, y desde allí en la cultura. Intervenciones personales en lo valorativo y lo afectivo puestas en juego en la institución por sus formas de asumir el rol docente, entre lo objetivo y lo subjetivo, plano en el que la relación teoría y práctica puede explicarse en la construcción de subjetividades. Permite llegar a una mejor conceptualización de los profesores en Ciencias de la Educación en tanto sujetos sociales, históricos y políticos. Conocimiento y poder adquieren, en la reflexión sobre residencia, la visibilidad y opacidad de la experiencia práctica.

¹⁵ En este, como en otros momentos de la práctica de la enseñanza, deben tomarse recaudos, y poner límites éticos y entender que estos dispositivos pueden poner en juego, al ser develado lo más íntimo del pensamiento y sentir de los alumnos, relaciones de poder similares a la situación de confesionario, es decir, que se mueven formas de dominación que obligan y enajenan (Larrosa, 1992).

Este es también un momento oportuno para volver a encontrarse con actores institucionales significativos, pero esta vez desde esta particular situación. Otros profesores pueden ser invitados o entrevistados, organizarse encuentros, paneles, participación en eventos, etc., en vistas del fin de su situación de “pasaje”.

La evaluación se desarrollará durante todo el proceso, con la autoevaluación como eje. Esta se construye a través de la reflexión en diversas instancias, como momentos de evaluación y de autoevaluación. Supone el análisis de la propia práctica, la reflexión sobre las teorías puestas en juego y concluye durante el coloquio final integrador¹⁶. Las diversas formas de escritura para y sobre la práctica son propuestas en este mismo sentido. Con posterioridad a la instancia de acreditación, se le solicita al alumno que complete una encuesta de evaluación a la cátedra. Estas se tienen en especial consideración para los siguientes años. Por último, tendrán lugar las evaluaciones finales y propuestas de los alumnos. Para ello se solicita la realización individual de la carpeta de las prácticas, donde cada futuro profesor da cuenta del proceso, con una presentación pautada por la cátedra, pero donde se le propone también asumir decisiones y relatos en primera persona. Allí se sitúa, analiza, evalúa y propone con relación a la experiencia formativa. En este sentido es que se le pide un programa alternativo de la asignatura o espacio en el que estuvieron a cargo, que recupere los saberes desarrollados reflexionando sobre ella de manera propositiva. Esto anticipa y sirve de experiencia a la presentación de programas de enseñanza, propio de instancias laborales de nuestro campo profesional, como por ejemplo, los concursos docentes en el Nivel Superior. En otro capítulo de este trabajo desarrollamos con detalle el programa de evaluación de la cátedra y, en otro, nos ocupamos en la evaluación como componente de los diseños de enseñanza¹⁷.

Cierre

Hemos procurado dar cuenta de una propuesta de trabajo colectivo, que a lo largo de una década y media desarrollamos con gran esfuerzo un grupo de docentes de la UNLP que creemos ser tributarias y promotoras -a nuestra vez- de una historia de pedagogos de esta Universidad, preocupados por el problema político de la formación del profesorado, y que son y han sido núcleo de la pedagogía y la didáctica que nos inspiran. Como insistimos en esta publicación, sin ánimo prescriptivo, sólo esperamos lograr el cometido de comunicar e interesar al lector, provocando a su reflexión y al debate.

¹⁶ Esta última instancia puede ser individual o en pequeños grupos. Sirve para la presentación de un informe oral al equipo de cátedra. Se presentará al mismo tiempo la carpeta de prácticas que incluye entre otras, los desarrollos teóricos del alumno recuperados en el primer Informe -el informe sobre la institución o el espacio de enseñanza, si se trata de algún ámbito no formal y no institucional-; los diseños de prácticas, trabajos de los talleres y, si lo desea el alumno, las crónicas de la residencia; además de una síntesis final, como memoria de la residencia, que incluirá aspectos propositivos.

¹⁷ Capítulos 8 y 9 respectivamente.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Barcia, M. y Hernando, G. (2008). "La enseñanza de la Práctica en la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el período 1959-1984". II Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. En Edelstein, G. y otros (2008). *Prácticas y Residencias. Memoria, Experiencias, Horizontes II*. Córdoba: Brujas. Publicado en CD ROM.
- Barcia, M. y Hernando, G. (2008). "Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: testimonios y significados asignados a la práctica de la enseñanza (1959/1984)". En Araujo, S. (comp.) V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Publicado en CD ROM.
- Barcia, M. (2011). "Las Prácticas de la Enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación. Los relatos de quienes fueron alumnos". En Silber, J. y Paso, M. *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: EDULP.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2006). "La escritura en la investigación". Buenos Aires: Serie "Documentos de Trabajo", Universidad de San Andrés. En línea en: www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF. Consultado en diciembre de 2015.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1991). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica". Revista del IICE, 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1984). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernando, G. (2011). "Las prácticas de la enseñanza en el currículum prescripto de la carrera de profesorado en ciencias de la educación. Análisis de las tendencias pedagógicas". En

- Silber, J. y Paso, M. *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: EDULP.
- Meirieu, P. (1992). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación. Problemática Pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: Cincel.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Silber, J. (2000). "Acerca de la configuración del campo pedagógico didáctico desde el paradigma crítico". En AAVV. *Análisis Político y Propuestas Pedagógica*. Buenos Aires: UBA-Aique Grupo.
- Silber, J., Barcia, M., Hernando, G., Elías, M. E. y Citarella, P. (2005). "Significaciones del término crítica en los discursos docentes." En Crovi Druetta, D. (coord.) *Bitácora de viaje. Investigación y Formación de Profesionales de la Comunicación en América Latina*. México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE.
- Silber, J. (2011) "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)". En Silber, J. y Paso, M. *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: EDULP.
- Sirvent, M. T. (2007). "Revisión del concepto de Educación no formal". Ficha de Cátedra de Educación no Formal, UBA.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 2

La planificación didáctica. Reflexiones desde la enseñanza y la investigación

Marina Barcia

Introducción

Entendemos que la planificación, como parte de la tarea y de la profesión docente, no está siendo objeto de suficiente problematización. En este capítulo buscamos focalizar en algunos de los problemas referidos a ella desde una perspectiva que nos posibilite constituirlos en objeto de reflexión: la enseñanza de la planificación en la formación de docentes. Para ello recuperaremos situaciones que dan cuenta de lo que sucede en el contexto de la enseñanza de la planificación en la formación de formadores desde nuestra experiencia en docencia e investigación en este campo. Pensando en la direccionalidad como elemento inherente a toda situación educativa y por tanto a la enseñanza (Freire, 2003), debemos preguntarnos de manera enfática y radical por qué enseñamos a planificar. Parafraseando a da Silva, la pregunta remite a pensar en el sujeto a quién se quiere formar y no solamente a qué enseñar¹⁸.

Planteamiento del problema

Por planificación nos referimos a la tarea que realizan para la enseñanza maestros y profesores de todos los niveles educativos y que supone el diseño, como previsión, anticipación e hipótesis de trabajo, así como a su comunicación. No buscamos definiciones, más bien nos orienta la reconstrucción de significación de una práctica compleja y relevante.

En la universidad o en instituciones de formación docente -contextos formativos de maestros y profesores- es usual que los alumnos planteen durante los períodos de prácticas y residencia que se sienten tironeados por lo que se enseña en un lado y lo que se requiere en otro: no todos sus profesores están de acuerdo sobre por qué o para qué planificar y

¹⁸ Hacemos nuestro el planteo de da Silva (2001), al expresar que el problema del currículum no refiere meramente a qué enseñar sino más bien a quien se quiere formar, citado por Coscarelli y Picco (2011: 44).

mucho menos, cómo. Tampoco suele haber acuerdo entre las instituciones formadoras y las instituciones donde se realizan prácticas y residencias. Algunos alumnos admiten que *“a cada uno le dan lo que piden: para el profesor del instituto planifican como pide, y a la maestra como diga”*¹⁹.

Preocupados por esta multiplicidad de perspectivas, procuramos trabajar sobre esta situación, para conocerla mejor. ¿Se trata de una mera opinión o esta situación trae aparejadas consecuencias formativas? En una investigación realizada recientemente (Hoz, 2012; Hoz y Barcia, 2012), encontramos que las significaciones dadas a la planificación por alumnos durante su formación, pueden verbalizarse en forma de definiciones de autor y explicarse y comprenderse -y en otras afirmarse- desde posturas antagónicas, sin percibir tal contradicción. En ambos casos, no alcanzan a dis-rumpir con los sentidos construidos durante la biografía escolar y en la institución formadora -en este caso, en el Instituto de Formación Docente (IFD)-. En muchos casos, los futuros docentes asumen que la forma “real” de la planificación es la de la escuela o colegio, y no la de las prácticas. Por una parte, entendemos que esta situación tiene que ver con la inconsistencia de criterios que reconocieron entre sus profesores, y entre ellos y los maestros de las escuelas asociadas. Pero también parecería que la posición de los alumnos practicantes, interpeladas en su estatus de pasaje que los ubica en lugares de dependencia de los mandatos de los “otros”, no los habilitaría a asumir una posición autónoma, fundada en criterios de los que se hubieran podido apropiarse.

La representación que asigna un valor casi ficcional a las planificaciones que se realizan durante las prácticas, con frecuencia es también compartida por docentes formadores. Lo que no resulta ficcional es la experiencia formativa resultante de estos trayectos formativos. Particularmente nos interesa poner en consideración los usos del poder en juego durante las primeras prácticas de la enseñanza, en particular sobre la planificación. Entendemos que la escena se constituye desde entramados complejos de diversos modos de control y usos del poder. Estas intervenciones suelen estar fundadas en criterios disímiles y hasta contradictorios, sostenidos en discursos y prácticas de varios orígenes disciplinares y tradiciones no siempre articuladas. Configuran posiciones de sujeto que se plasman en diversidad de modos de interpelar, de conocer y desconocer la formación para y en la autonomía profesional.

Aunque no suponemos un efecto formativo lineal que encuentre un sujeto inerte frente a la enseñanza, sí podemos comprender que en esta operación la planificación como contenido de enseñanza puede ser vaciada de sentido y llenada con una carga de reproducción y/o de subalternidad en la que deja de ser una práctica profesional ante significados contradictorios y a veces enajenantes, vinculados con el control y la pérdida de autonomía. En la investigación citada más arriba, realizada sobre la formación de maestros, sosteníamos que esta situación se produce por ausencia de interpelación a la autonomía y a la legitimidad del posicionamiento de los alumnos -lo que involucra a los diseños como herramienta de comunicación de estos- (Hoz y Barcia, 2012). Decimos que, por lo tanto, no son ficcionales las huellas formativas que estas

¹⁹ Citamos en itálicas los dichos de alumnas entrevistadas en el contexto del Proyecto de Investigación 1061/INFD, “La planificación como objeto de enseñanza y aprendizaje en la formación docente”. Directora: Prof. Gabriela Hoz. ISFD y T N° 9, La Plata, 2011/2012.

experiencias plantean a los alumnos de profesorado, ni lo que este curriculum vivido supone para el futuro ejercicio de esta práctica docente.

Considerando la enseñanza de la planificación como un contenido de la formación profesional docente, nos atrevemos a afirmar que también para este caso “la forma se constituye en contenido de la enseñanza”, en el sentido dado por Edwards (1985).

La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los “verdaderos” conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, definen implícitamente lo que no es conocimiento válido. Es por la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos, que se dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimiento válido sus propios conocimientos marginales que están presentes también en el aula. Los contenidos académicos definen así los límites de lo válidamente cognoscible a partir de la experiencia escolar y en esa medida definen “autorizadamente” lo que es el mundo para el sujeto (Edwards, 1985: 1)

Creemos haber argumentado de modo de poder comprender mejor cómo el vínculo que se propicia con la planificación queda cargado de significaciones confusas desde la perspectiva de quiénes se forman, al menos en demasiados casos. Estos modos de relación, están dados fundamentalmente por las formas y los supuestos que en ellas subyacen, con que la planificación suele ser enseñada; por lo que los futuros docentes entienden que no se trata de una actividad con una racionalidad sustantiva (Barco, 1989), sobre y desde la cual puedan argumentar para la intervención educativa, sino que más bien quedan atrapadas en significaciones contradictorias, entre las que suele primar la mirada instrumental por sobre una versión casuística de esta actividad (Edelstein, 2011).

En lo que sigue presentaremos el caso de la cátedra, para desarrollar mejor nuestras posiciones sobre este problema y plantear las intervenciones a las que el problema de la enseñanza de la planificación didáctica nos ha llevado, tanto en la enseñanza como en la investigación sobre ella. Esta no pretende constituirse en una solución prescriptiva sino que es emergente de los modos que hemos encontrado para comprender y afrontar los problemas que hemos identificado hasta ahora en nuestro trabajo en la formación docente, y por ello las situamos en el contexto del trabajo de la cátedra.

La cátedra de Prácticas de la Enseñanza en el Profesorado de Ciencias de la Educación de la UNLP

Hace unos años Gloria Edelstein (1996) planteaba la falta de abordaje de la cuestión del método por tratarse de un tema muy cargado de sentidos técnicos. Frente a ello, proponía hablar de construcción metodológica, alejándose de visiones neutrales y asumiendo una perspectiva que recupere las decisiones y opciones de diversa índole involucradas en la propuesta de enseñanza. Recuperamos y retomamos este recaudo, porque entendemos que las visiones meramente instrumentales siguen con plena vigencia²⁰.

Creemos que, a pesar de lo hecho, todavía no se ha trabajado lo suficiente en la formación docente en este sentido. Por eso, de las reflexiones de Edelstein, retomaremos al menos tres cuestiones nodales: el debate sobre los aspectos técnicos de la planificación entendida como diseño de la propuesta de enseñanza; la contextualización del problema en su dimensión histórica -reconociendo que en ella han jugado diversas tradiciones (Davini, 1995) que han prefigurado su significación- y, en tercer lugar, la asunción de que los posicionamientos didácticos suponen opciones de valor (Edelstein, 1995; Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Recuperando estas cuestiones, intentaremos proponer alternativas para la enseñanza que guían nuestro trabajo, fundadas en el reconocimiento de ciertas dimensiones de la planificación que hace a su sentido político e histórico, a la vez que casuístico (Edelstein, 2011). Estas alternativas refieren a la comprensión de que la planificación, como diseño, constituye un momento de la enseñanza; a las implicaciones de su forma escrita -para comunicar y pensar y reflexionar sobre la acción/ intervención y sus sentidos; y a las posibilidades que estas dos primeras características abren al trabajo colaborativo para el profesional docente.

Un breve rastreo de lo histórico o ¿por qué se enseña a planificar del modo que se lo enseña...?

Si el problema de la planificación se tratara de un tema técnico, tendría soluciones técnicas. Pero creemos que hay más. Para eso tomaremos una perspectiva situada tomando un caso y su contexto local e histórico, para lo cual plantearemos su doble carácter, entendiendo la planificación como objeto de enseñanza y como objeto de estudio, porque lo consideramos un problema propio del campo profesional de las ciencias de la educación. Ha sido allí desde donde nos animamos a preguntarnos qué no hacemos y que sí para que nada cambie.

Organizamos este apartado en dos etapas: uno referido a una perspectiva histórica y a otra de orden más metodológico, y no por ello instrumental, vinculado con los problemas de la enseñanza de este contenido, la planificación o diseño didáctico.

²⁰ Como muestra de ello, alcanza ver algunas de las tendencias europeas vinculadas con la formación docente en competencias, entre ellas, numerosas producciones de autores y organismos internacionales, tales como Pisa, para el contexto europeo.

Cuando llegamos a la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en el año 2000, nos involucramos en la búsqueda de las huellas de la cátedra en la historia del profesorado en ciencias de la educación de la UNLP. Rastreamos planes de estudio y programas, buscamos los protagonistas de las propuestas que nos precedieron e instituyeron las significaciones de las que de un modo u otro, éramos herederas como ex-alumnas y docentes de esa institución. En el marco de una investigación histórica²¹, los entrevistados manifestaban haber olvidado como les enseñaron a planificar en la universidad. Ninguno tenía la carpeta de las prácticas y apenas las recordaban. En general, las calificaban como intrascendentes. Sí recordaban vívidamente las prácticas de su formación como maestros y las valoraban positivamente (Barcia, 2011; Hernando y Barcia, 2008).

Desde este contexto, focalizamos en las planificaciones como objeto de enseñanza, entendiéndolo como un analizador privilegiado para comprender los procesos de enseñanza y su apropiación. Desde la base documental analizada, es decir todos los programas existentes desde la creación de la carrera, resulta significativa la ausencia de propuestas de parte de las cátedras para formar a los practicantes: los programas enumeraban más o menos sin articulación, listados de textos de didácticas sin referencia específica a contenidos de enseñanza, ni de procesos de enseñanza de planificación, ni evaluación, ni tiempos para su enseñanza y apropiación, ni evaluación de los procesos de intervención didáctica, entre otros posibles. Por otra parte, aparecen en los testimonios de los entrevistados, matrices y sentidos de la práctica de planificar: recuerdan que la bibliografía, las planificaciones, las sugerencias de actividades y hasta la nota la sugerían los docentes de los espacios donde hacían su residencia, generalmente escuelas normales o bachilleratos pedagógicos, y evocan la prácticamente nula intervención de los profesores de prácticas de la universidad. En la experiencia de la mayoría de los profesores de ciencias de la educación consultados, que abarcan desde mediados de los 60 hasta los egresados de la primera mitad de los 80, la matriz formativa de las prácticas ha sido la formación recibida durante su formación previa como maestros, en los antiguos normales y luego en los ISFD (Barcia, 2011; Hernando y Barcia, 2008).

Estos rastros resultan llamativos y nos han llevado a interesarnos por los orígenes y los lazos de la formación docente universitaria con la formación de maestros normales, para el caso de la UNLP. Pareciera que el movimiento aquí no fue desde la producción académica del saber al campo de la educación, como podría suponerse. El movimiento habría sido a la inversa, y los saberes del campo educativo de formación de maestros, su práctica y sus formas peculiares de enseñanza, se llevaron, creemos, sin demasiadas mediaciones a la formación universitaria. Nos encontramos rastreando las huellas indiciales- ya que existen algunos documentos de Víctor Mercante, maestro normal y primer profesor de las prácticas del profesorado en los profesorado de nuestra facultad que darían cuenta de este proceso-. Por otro lado, también deberemos ahondar en la investigación testimonial; es que entendemos que

²¹ "La formación pedagógica de profesores en la carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata". Directora: Prof. Julia Silber, FaHCE/ UNLP. 2004-2007. Proyectos Acreditado en el Marco del Programa de Incentivos, UNLP, H392

queda pendiente averiguar por qué estos lazos entre la teoría y la práctica han hecho tan poco visible la práctica y la construcción de saberes desde ella.

La forma hace al contenido o ¿bajo qué supuestos y cómo enseñamos a planificar?

En este apartado nos ocuparemos de “la forma” de la enseñanza de la planificación para ser precisos en los supuestos de su transposición en tanto contenido u objeto de enseñanza. Las tradiciones y perspectivas enseñaron a planificar constituyendo un aspecto no menor del *hacer* de la profesión docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Hoy, desde una mirada pedagógica crítica -es decir situada, contextualizada e histórica, que implica el carácter político de esta práctica y el compromiso con la acción- podemos comprender cómo desde sus respectivos supuestos las visiones normalistas prescribieron, las perspectivas tecnicistas neutralizaron su significación y las visiones críticas focalizaron la mirada, atentas a las huellas ideológicas y de compromiso con el valor que ellas tienen. Estas últimas, visibilizan maneras autoritarias y enajenantes con que algunas formas de enseñanza invisten a la planificación y al diseño como tareas docentes.

Siguiendo a Edwards podemos decir que la forma de enseñanza hace al contenido a enseñar y se constituye en contenido enseñado. Los supuestos desde los que se configuran las significaciones por las cuales algo se enseña, las actividades de enseñanza y aprendizaje a las que esos supuestos dan lugar, las asignaciones de tiempos y espacios, los modos individuales o no, etc., se traducen en condiciones didácticas (Lerner, 2007) y configuran los modos en que nuestros alumnos se vinculan con este objeto, y aunque no sean totalmente determinados en este proceso, establecen ciertas relaciones de saber, en nuestro caso con la planificación.

Nos ocuparemos entonces, tanto a los sentidos que esta práctica ha tenido y tiene para los involucrados en el proceso de su enseñanza, como a las asunciones sobre los componentes didácticos de la planificación.

Para comprender la noción de planificación nos remitimos a la categoría construcción metodológica (Edelstein, 2011: 147-177), porque permite considerar cada propuesta de enseñanza como acto creativo, que se construye casuísticamente, a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados, con relación a las intencionalidades que implican opciones de valor por parte del educador. Además de la interacción en el aula o de actuación, desde la perspectiva de la construcción metodológica se toma en consideración, otras dos instancias: la de diseño propiamente dicho o de previsión y la valoración crítica posterior (Edelstein, 1996); o en términos de Jackson (1968), las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. El diseño, entonces, plasma esta construcción por escrito y permite comunicarla y volver sobre ella.

Desde este contexto, los alumnos son invitados a trabajar sobre la experiencia de residencia, conceptualizando esta situación de involucramiento y distanciamiento como

ejercicios del trabajo profesional docente. Son tematizados y problematizados los movimientos de implicación y objetivación en la práctica de enseñanza, entendida como intervención educativa (Barcia, 2010). Por ello también, uno de los componentes de la planificación lo constituye la reflexión posactiva: en ella se evalúa el diseño como parte de un ciclo que busca recuperar la experiencia y mejorar los siguientes diseños en pos de futuras intervenciones. Tomamos esta noción y la resignificamos considerando la forma escrita por lo que pensar la propuesta de enseñanza desde la fundamentación hasta la reflexión posactiva, forman parte de tal construcción (Barcia, M. y otros, 2012).

Esta experiencia de propiciar la revisión de las propuestas de enseñanza permite reconocer y valorar una cuestión quizás obvia, pero naturalizada: la planificación es una práctica sobre lo escrito, que supone una comunicación con otros, pero también con uno mismo (Carlino, 2005; Chartier, 1996). La planificación permite explicitar y explicar la propuesta de enseñanza. Hacerla comunicable supone hacerla comprensible a otros y, muchas veces, profundizar en las auto comprensiones, dado que debemos explicitar nuestras razones, por ejemplo. También nos permite revisarla, evaluarla y repetirla o reformularla. En las tutorías de diseño, se comunica a otros la propuesta de enseñanza, se la lee en grupos se reflexiona sobre ella, para anticipar la acción, y para reformularla.

El tercer elemento a explicitar remite al problema acerca de cómo la forma de enseñanza configura las comprensiones sobre la planificación, es decir, su comunicación. Comprenderla como un ejercicio compartido y hacerla colaborativa es una de las tareas formativas de la cátedra. En otro trabajo (Elías y Hernando, 2012), sostenemos que “una cuestión clave cuando se proponen articulaciones entre instituciones diversas, es el proceso de colaboración que está en la base de las mismas. La literatura sobre profesionalización docente utiliza la noción de colaboración entre profesores como un rasgo característico de la cultura profesional” (Lieberman, 1988). Por lo tanto la escritura como práctica discursiva y en su dimensión de promotora de vínculos de colaboración, intra e interinstitucional, adquiere una dimensión profesional de tarea conjunta, tal “consenso se ha convertido en un imperativo de cualquier reforma de la escuela y el trabajo docente” (Elías y otros, 2012). Por esto, desde hace algunos años trabajamos con parejas pedagógicas que escriben y llevan adelante propuestas de enseñanza conjuntamente, planteando la reflexión posactiva de esta experiencia en las parejas y con otros-compañeros, profesores orientadores, profesores de la cátedra, entre otros. También el uso de crónicas de clase permite comparar y recuperar el trabajo conjunto planificado de modo colaborativo, intentando superar a la vez, la idea de la planificación como tarea solitaria o para “presentar a otro”.

Pensar el diseño de la enseñanza como hipótesis de trabajo en una dimensión colectiva permite discutirla y pensar alternativas de acción, que luego podrán ser confrontadas y evaluadas por quienes las proponen y llevan adelante. El sociólogo François Dubet, sostiene este tipo de prácticas de trabajo colectivo como el modo en que “las instituciones deberían formar a los profesionales en términos de oficio y competencias propias más que diluir este trabajo en procedimientos excesivamente formales y burocráticos. [...], la institución debe

apoyarse en el oficio y los colectivos de trabajo” (Dubet, F., 2008: 237). Por lo tanto este ejercicio, en tiempos post institucionales, podría constituirse en una vía de supervivencia de las instituciones y un modo de superación de los riesgos de concebirlas como ejemplos de excesos de control y rigidizarían burocrática del trabajo docente.

El último elemento que queremos dejar señalado, refiere al problema de la “buena forma” de la planificación: ¿qué componentes deben usarse y por qué? ¿Cómo definirlos? Existe, para nosotras, un problema político previo que hace a la autonomía profesional que tanto nos preocupa, centralmente, desde un interés formativo: ¿quién decide y bajo qué supuestos cómo debe ser una planificación? Por eso, entre otras cuestiones, postulamos el uso de la fundamentación como componente didáctico y procuramos elucidar los problemas de su enseñanza. La fundamentación, en tanto macro-componente de los diseños didácticos (Edelstein, 2011), anuncia y atraviesa a todos los otros, por eso en la forma escrita ocupa el primer lugar -aunque sea la mayoría de las veces el último en escribirse-. Desde nuestro posicionamiento, definimos a la fundamentación como el espacio del diseño didáctico:

Donde se expresen las razones y justificaciones: a) teóricas (en su dimensión epistemológica –desde que perspectiva teórica se entiende al objeto de conocimiento) y pedagógica-didácticas -desde que perspectiva teórica se entiende los procesos de enseñar y de aprender ese objeto de conocimiento), b) prácticas (decisiones adoptadas en función de las peculiaridades del contexto, del grupo de alumnos, de las posibilidades de las áreas curriculares, etc.) y c) éticas de la propuesta (los principios éticos adoptados en torno a lo que vale la pena que suceda en el aula en función del alumno que se desea formar; y del valor del contenido) “Orientaciones para la elaboración de los Diseños Didácticos”. Ficha interna de cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación, UNLP

En este sentido, es que hemos dedicado un capítulo del presente libro sobre la fundamentación en los diseños didácticos. En ellos, se intenta dar cuenta de su valor como espacio privilegiado, dado que permite recuperar los saberes experienciales o prácticos articularlos con los saberes proposicionales o provenientes del saber sistematizado -generalmente desde formulaciones didácticas-. Asimismo, permite explicitar el conocimiento y “convertirlo en experiencias susceptibles del análisis personal y hacerlo comunicable a otros” (Diker y Terigi, 1997). Por lo tanto, su potencial en la elucidación y puesta en común de los saberes construidos en y desde la práctica es absolutamente inusual y de una potencia heurística enorme para el desarrollo del saber didáctico. Por otra parte, permite articular y revisar a su autor -y a sus lectores- la forma de relación que se establece entre los componentes, es decir la coherencia interna de la propuesta de enseñanza.

Con todo, trabajar sobre el diseño como construcción metodológica pensando la planificación desde estas dimensiones, aspira a constituir al menos un elemento más para

superar la división del trabajo profesional en educación, espacio de construcción del saber legítimo en el campo pedagógico didáctico, campo escindido entre profesionales, donde la práctica aparece alejada de la posibilidad de constituirse en espacio de construcción de teorías fundadas.

Conclusiones

Emergen de este modo las huellas de las tradiciones formativas en la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación. La planificación como una práctica usual, se impone de manera casi rutinaria para la tarea docente. Y por supuesto supone una dimensión técnica o instrumental, que no debe ser desconocida (Feldman, 2010). No obstante, y porque el problema subsiste, mantiene su vigencia aquella advertencia que en tono de ironía formulaba hace unos años Carr (1996) al preguntarnos qué podría haber más transparente que un hacer... ¡Si es solo eso que se hace!

Procuramos argumentar cómo las formas de la planificación implican significados sobre la práctica pedagógica. Un modo de develar estas implicaciones es redescubrir la perspectiva del razonamiento práctico, enriqueciéndolo a la luz de la teoría crítica social, señalar sus consecuencias para la investigación teórica y la práctica educativa, procurando una base sólida para la teorización pedagógica y didáctica (Carr, 1996). Por eso desde nuestra propuesta de enseñanza, retomamos una postura política para enfrentar el diseño didáctico, de modo de procurar superar la mera dimensión tecnicista de la planificación e intentar mostrar que el valor y el significado de la práctica no es algo que se revele por sí mismo: se construye significando y resignificando teorías y prácticas en las acciones de los sujetos que las realizan.

Bibliografía

- Barcia, M., Hernando, G. y López, A. (2008). "El desafío de documentar las prácticas. Relato de una experiencia de formación". III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Organizado por la Universidad Nacional de Córdoba. Publicado en Actas de Congreso, (p. 116).
- Barcia, M. y Hernando, G. (2008). "Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP: testimonios y significados asignados a la práctica de la enseñanza (1959/1984)". En Araujo, S. (comp.) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Publicado en CD ROM.
- Barcia, M., Hernando, G., de Morais Melo, S., López, A., Donadi, V., Montenegro, J. y Guzmán Matje, A. (2009). "¿Qué sucede cuando la construcción de diseños didácticos es objeto de

- enseñanza? Relato de una Experiencia". En Menghini, R. y Negrín, M. (comps.) 2das Jornadas Regionales Práctica y Residencia Docente. CD del Evento.
- Barcia, M. (2015). Programa de Cátedra Prácticas de la Enseñanza. Profesorado en Ciencias de la Educación. FaHCE/UNLP.
- Barcia, M. (2011). "Las Prácticas de la Enseñanza en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. Los relatos de quienes fueron alumnos en el período 1964 - 1984". En Silber, J. y Paso, M. *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: EDULP.
- Barcia, M., de Morais Melo, S., López, A. y Donadi, V. (2012). "La evolución de la fundamentación como componente didáctico: problematización sobre la enseñanza y el aprendizaje." Ponencia presentada en las III Jornadas Regionales de Prácticas y Residencia Docente. Bahía Blanca: UNS.
- Barco, S. (1989). "Racionalidad, cotidianidad y Didáctica". 1° Jornadas Regionales de didáctica. San Luis.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1996). "¿En qué consiste una práctica educativa?". En *Una teoría crítica para la educación*. Madrid: Morata.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Davini, M. C. (1995). "Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente". En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2008). "El declive y las mutaciones de las instituciones". En Jociles, M. I. y Franze, A. *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, V. (1985) "La relación de los sujetos con el conocimiento". Tesis de Maestría DIE-CINVESTAV- Directora: Elsie Rockwell. México.
- (1995). "Las formas de conocimiento en el aula". En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, M. E., Barcia, M. y Hernando, G. (2012). "Construcción de prácticas de colaboración interinstitucional en la formación de profesores". En Gavino, S. (comp.) *Intercambio de experiencias I: Prácticas educativas y Formación Docente*. La Plata: Editorial ISFD y T N° 17/INFD.

- Feldman, D. *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. 1ª edición. Buenos Aires: INFD, Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hoz, G. y Barcia, M. (2012). "La planificación como objeto de enseñanza y de aprendizaje en la formación docente". Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales de Prácticas de la Enseñanza, UNC, Córdoba.
- Lerner, D. (2007). "Enseñar en la diversidad". Conferencia dictada en las 1º Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. DGCyE, La Plata.
- Picco, S. y Coscarelli, R. (2011). "Formación docente y protocurrículum: elementos para pensar la responsabilidad profesional". *Revista Electrónica Didac*, 58, (pp. 41-46).

CAPÍTULO 3

La construcción de diseños didácticos como objeto de enseñanza

Susana de Moraes Melo - Aldana López - Marina Barcia

Presentación

En el presente capítulo nos proponemos compartir algunas preguntas y reflexiones que surgen en el contexto de la cátedra, en torno a un tema recurrente en la formación docente: la planificación de la enseñanza. En este caso, focalizaremos en la construcción de diseños didácticos y analizaremos uno de los primeros momentos del proceso de diseño que hemos denominado de ensayo, centrándonos en aspectos relevantes de la propuesta y en otras problemáticas que hemos decidido recortar para abordar en este trabajo.

Para ello, primero desarrollaremos algunas conceptualizaciones, tal lo anticipado en el capítulo 2, que significan tomas de posición del grupo de trabajo de la cátedra. Ellas expresan nuestro posicionamiento con relación a la enseñanza de diseños didácticos. Las diversas perspectivas desde donde nos fuimos acercando a esta temática nos permitirán ir dando cuenta de la complejidad que encierra su enseñanza. Luego, abordaremos, el dispositivo de formación para los primeros diseños de enseñanza y realizaremos comentarios y reflexiones sobre el proceso al que da lugar. Presentaremos aspectos que consideramos importantes, tales como las explicitaciones que se ponen en juego y el desafío que implica la concreción del diseño en un texto comunicable, para ser leído y comprendido por otros. Por último, comentaremos las posibilidades que se abren para la formación de profesores, a partir de una propuesta de trabajo con las características de la que aquí presentamos.

Los fundamentos teóricos de la propuesta de elaboración de diseños didácticos en la formación de profesores

Tal como explicitamos en capítulos anteriores concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas. Son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término. Para la cátedra, la enseñanza se constituye en objeto de una didáctica que comparte sus supuestos educativos con la pedagogía, conformando el campo pedagógico-didáctico.

En tanto son prácticas sociales, y tomando en cuenta lo planteado por Edelstein y Coria (1996), las prácticas de la enseñanza son altamente complejas porque se desarrollan en escenarios singulares condicionados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en cada práctica y la simultaneidad desde la que estas se expresan, tendrán como consecuencia la imprevisibilidad en gran parte de los resultados.

Entre las cuestiones que se dirimen en la complejidad de la práctica educativa nos interesa señalar el compromiso con los valores que entran en juego en la conflictividad propia de los procesos interactivos. Estos demandan de los docentes determinadas decisiones éticas y pedagógico-didácticas, y por ende políticas, en las que inevitablemente se tensarán condiciones objetivas y subjetivas.

En síntesis, estamos considerando las prácticas de la enseñanza en sus dimensiones política, histórica y social, económica y particularmente ética. Espacios y tiempos de práctica reflexiva y crítica, propositiva en el sentido transformador, justificada y flexible, orientada por las necesidades imperiosas de interrelación entre teoría y práctica educativa, como instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que faciliten una mayor congruencia entre las modalidades de generación del conocimiento y sus procesos de apropiación.

En esta oportunidad, atendiendo a que la enseñanza ocurre en una relación asimétrica respecto del conocimiento, nos interesa focalizar en la relación de mediación propia del docente, en la acción de poner a disposición de sus alumnos contenidos -saberes- socialmente valiosos. Esta acción es en sí misma de suma complejidad, ya que es una forma de intervención direccionada por la intencionalidad de quien enseña hacia quien aprende, que se interpone entre las características del conocimiento a transmitir, -lo epistemológico objetivo- y las características de los aprendices -lo epistemológico subjetivo-.

Desde el punto de vista procesual, la enseñanza no se circunscribe solo al ámbito del aula. Jackson (1975) establece, tres etapas o fases: la preactiva -en la cual se anticipa y programa la tarea-; la interactiva -que refiere al desarrollo de las acciones previstas con los alumnos; y la posactiva -en la cual se realiza el análisis y evaluación de lo sucedido en las dos anteriores-. Edelstein (1996) a partir de la categoría de *construcción metodológica* refiere a instancias de previsión, actuación y valoración crítica. En este capítulo,

focalizaremos el análisis en la fase de anticipación o fase preactiva en la que la programación y la elaboración de diseños didácticos tienen lugar.

Los diseños didácticos explicitan la construcción metodológica, que en palabras de Edelstein (1996), se constituyen en un acto particularmente creativo del docente. En las decisiones que dicha construcción exige se plasman las intencionalidades de quien enseña. Estas son macro-decisiones atravesadas por diversas adscripciones teóricas que el docente asume, entre las que podemos mencionar su posicionamiento sobre el campo del conocimiento, los enfoques asumidos con relación a la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones filosóficas, políticas, éticas, estéticas a las que adhiere (Edelstein, 2011).

Entendemos que la elaboración de estos diseños acontece en un proceso recursivo de construcción y reflexión, que amerita, por un lado, sucesivas revisiones y por otro, necesariamente, la socialización de los mismos, en tanto estamos trabajando como sujetos en una comunidad de atención mutua. En la instancia de reflexión sobre los diseños, se propicia un trabajo analítico que tiene que ver con la conformación de un habitus, que implica generar una actitud investigativa, que debe enseñarse. En este proceso analítico-reflexivo surgen directamente algunos observables, en tanto que a otros, hay que hacerlos emerger entre los intersticios.

Tal como desarrollamos en capítulos anteriores, sostenemos aquí que en el campo profesional de las Ciencias de la Educación la práctica debe concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Por eso, las labores de la práctica educativa y de la teoría deben realizarse conjuntamente porque, “¿puede comprenderse la práctica sin hacer referencia a las auto-comprensiones de los que la ejercen?” (Carr, 1990). Las prácticas de la enseñanza, en tanto se consoliden como prácticas sociales autorreflexivas, pueden constituirse en elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Por lo mismo, para la experiencia del sujeto, la enseñanza aparece como esquemas prácticos (Gimeno Sacristán, 1988) no siempre totalmente transparentes para él mismo. No son evidentes sus múltiples orígenes y se tornan difícilmente controlables durante su acontecer. Por eso la propuesta didáctica, basada en la reflexión individual y grupal, apunta a niveles de profundización y resignificación crecientes. En este sentido, debemos reconocer la presencia de saberes codificados disciplinarmente pero también de los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva, de saberes sobre la acción -según los términos de Perrenoud (2004) y que refieren tanto a los núcleos conceptuales, a las propuestas metodológicas, los dispositivos de la enseñanza, a la evaluación...

En esta línea, la propuesta de la Cátedra está organizada en momentos preactivos y postactivos a la residencia. Durante la fase preactiva, se produce la selección del espacio, el primer acercamiento a la institución destino mediante un trabajo en campo y se comienza a esbozar la propuesta de intervención, entre otras acciones que procuran la contextualización de la propuesta de enseñanza que se visibiliza en los diseños²².

²² Todos los docentes de la cátedra realizamos el acompañamiento al practicante en el período anterior, durante y con posterioridad a las residencias. El mismo se conforma básicamente de tutorías, observaciones, talleres y ateneos de reflexión sobre la práctica de enseñanza, tratando de articular instancias individuales y grupales de trabajo.

La enseñanza de la práctica de diseños didácticos

Llamamos programación al proceso deliberativo/reflexivo de toma de decisiones y diseño del documento escrito en la que se materializan algunas de las cuestiones abordadas previamente. Preferimos hablar de diseños didácticos porque consideramos que esta denominación expresa la exhaustividad de la anticipación realizada a la vez que se presume lo suficientemente maleable como para dejar intersticios a la incertidumbre propia de la enseñanza.

Queremos explicitar que hablamos de construcción de diseños didácticos, porque ellos no se desarrollan a partir de modelos prefijados y porque se trata de procesos y propuestas personales de intervención. Estas propuestas son entendidas como un saber que se aprende en tanto se realiza y se vuelve objeto de reflexión. Esto motiva la movilización de diversos conocimientos que se resignifican y utilizan en el acto de diseñar. Su análisis posibilita visibilizar aspectos del recorrido de la propia formación. De acuerdo a lo mencionado, concebimos al proceso de enseñanza que refiere a la elaboración de los diseños didácticos, como una actividad de carácter eminentemente práctica, donde se ponen en juego y son problematizadas las decisiones que han sido tomadas por los practicantes.

Desde los tiempos pedagógicos organizados para la materia, la construcción de diseños didácticos se inicia en la fase preactiva a la residencia, pero este trabajo sigue en un continuo de modo recursivo durante las fases interactiva (instancia de residencia) y posactiva a ella.

La propuesta de enseñanza para la realización de los primeros diseños de enseñanza

La tarea comienza por introducir a los practicantes en un primer diseño de una propuesta de enseñanza, con el propósito de ponerlos frente a la situación concreta. La consigna para llevar a cabo esta primera tarea es muy amplia, se trata de una fórmula breve que incita a la producción, que posiciona a los practicantes en un punto de partida que permite avizorar un punto de llegada. Les solicitamos, por eso, que opten por uno de los espacios de intervención que la cátedra ofrece para realizar la residencia y que elijan un contenido teniendo en cuenta los diseños curriculares oficiales –en el caso de la educación formal- o el diagnóstico de temáticas a trabajar relevadas en las instituciones por practicantes de años anteriores -en el caso de la educación no formal-. Deberán apelar a sus ideas y saberes previos sobre el tema - biografía escolar, experiencias docentes previas, saber elaborado, etc. Luego, en un segundo momento, los presentarán y deberán analizarlos y problematizarlos desde los distintos niveles de implicancia que conlleva esta tarea: anticipar acciones, tomar decisiones, entre otras y a partir de marcos teórico de referencia propuestos por la cátedra. Este es un momento de trabajo en pequeños grupos y se propone como experiencia colaborativa.

Presentamos un ejemplo de consigna:

DISEÑOS DIDÁCTICOS

Trabajo de resolución domiciliaria

1. Conformar **pequeños grupos de trabajo** a elección

2. Elaborar el **diseño didáctico** de una clase. Para ello les proponemos las siguientes opciones y decisiones previas:

a) **Ámbito de la Formación Docente (Nivel de Educación Superior no Universitario).**

Para elegir la materia, el año de formación y la selección del contenido de sus diseños, consultar:

- Diseño Curricular para la Formación Docente de la provincia de Bs. As. (1999); actualmente vigente para la formación de profesores en Lengua y Literatura, Matemáticas, etc. Los posibles espacios a elegir son: "Perspectiva Pedagógico-didáctica" de primer año o la "Perspectiva Pedagógico-didáctica" de segundo año correspondientes al espacio de la "Fundamentación Pedagógica".
- Diseño Curricular de la Formación Docente para los niveles Inicial y Primaria de la provincia de Bs. As. (2007). Las posibles materias a elegir para ambos niveles corresponden al primer año de la formación y son "Pedagogía" o "Didáctica General".

Ambos diseños están digitalizados en la página abc.gov.ar. En el apartado Diseños curriculares.

b) **Propuesta de Talleres para talleristas- guías que trabajan en el área de extensión en la Facultad de Astronomía.**

c) **Propuesta de Talleres para docentes de la Facultad de Trabajo Social a cargo de una cátedra vinculada con la Administración de la Educación.**

d) **Actividades con jóvenes para el abordaje de problemáticas sociales de actualidad** (Nivel de Educación Media, propuestas de intervención extracurriculares). Teniendo en cuenta, por un lado, problemáticas abordadas por practicantes de años anteriores que ameritan seguir trabajándose y, por otro lado, la reciente aprobación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150) les proponemos seleccionar una de las siguientes temáticas:

- Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente
- Cuerpo, diferencia sexual y asimetría de género / Sexualidad y género ¿escrito en el cuerpo?

Formas de presentación de los diseños:

- Plasmar los aspectos más relevantes del diseño didáctico en una diapositiva de Power Point.
- En fotocopias una presentación del diseño más extensa, que contenga aquellos aspectos que no han sido considerados en el Power Point/Afiche.

Nuestra intención es que los practicantes, posicionados en la situación de diseñar, tomen las decisiones didácticas inherentes a toda propuesta de intervención. Entre ellas, las que aluden a selección y recorte del contenido, adecuación de la propuesta a los hipotéticos destinatarios, tratamiento del tiempo y espacio pedagógicos, definición de propósitos y objetivos, actividades de enseñanza, instancias de evaluación, direccionalidad de la enseñanza -atendiendo a posicionamientos éticos, políticos y epistemológicos-.

Estos diseños se presentan al grupo de aprendizaje en instancias de socialización, que permiten poner de manifiesto cuestiones comunes y particulares, propias de la complejidad de esta práctica.

Algunas cuestiones significativas que surgen de la sistematización del proceso de apropiación de la práctica de diseñar

La socialización de los primeros diseños se realiza en instancias de plenario en cada comisión de trabajos prácticos. Alguna de las primeras cuestiones que se vuelven tangibles refieren a la distancias entre la programación de la enseñanza -todo lo que se anticipa- y lo que finalmente se plasma en el diseño. Así se hacen evidentes aspectos que si bien formaron parte del proceso de previsión, no fueron objeto de explicitación en el texto finalmente producido. La deliberación que acontece en la socialización genera un proceso de pasaje de lo implícito a lo explícito que provoca la emergencia de estas ausencias. Un ejemplo típico es la incompletud o directamente la ausencia de elaboración de la fundamentación de la propuesta. Asimismo, en las primeras presentaciones que realizan faltan otros componentes esperados para el diseño - tal es el caso de las distintas alternativas de evaluación- lo que conlleva un trabajo de visibilización y de problematización a fin de promover el reconocimiento de la ausencia.

En estos primeros escritos, varios componentes se presentan con diversos grados de dificultad. Resulta relevante en este punto atender al tratamiento del contenido. Entre otros, la relación forma/contenido es un aspecto trabajado en forma muy borrosa y poco concientizada porque no se advierte su significación. Esto nos implica en un trabajo que parte de la problematización de la idea de neutralidad de la forma que atraviesa el contenido presentado. También aparecen problemas en el recorte del contenido y en su secuenciación y organización. Es común que, en los primeros diseños de propuestas de enseñanza, los contenidos se presenten tal y como se los enseñaron a ellos en la formación universitaria, recurriendo incluso a la misma bibliografía, sin atender al ámbito específico de sus propuestas, por ejemplo cuando estas refieren a la formación de maestros de grado. En síntesis, la contextualización del contenido es objeto de trabajo a partir de la deconstrucción de la idea de neutralidad.

Otra cuestión recurrente es la no elaboración o la ausencia de estrategias didácticas que justifiquen las actividades propuestas o la falta de producción de consignas de trabajo que regulen y direccionen los procesos de aprendizaje de los destinatarios.

Otro de los aspectos que se repiten en el inicio, es la falta de cuidado por la coherencia y articulación entre los diferentes componentes del diseño. Las discontinuidades se aprecian generalmente entre los propósitos, objetivos por un lado y actividades por otro.

La revisión, análisis y reelaboración de diseños didácticos se lleva a cabo en procesos recursivos en el que se significa la circulación de la palabra entre pares, y se habilitan instancias de argumentación y justificación de aquello que se afirma, en las que los marcos teóricos de referencia resultan interpelados.

A partir de estas primeras experiencias de diseño y reflexión se trabaja, ya situacionalmente con las propuestas de cada practicante para los espacios de residencia definitivos, recuperando y profundizando los diseños reales como objetos de reflexión. Esto se realiza en tutorías individuales o por parejas y en instancias grupales.

Se aprecian avances en las producciones de diseños a medida que las prácticas se suceden y algunos componentes aparecen con mayor grado de sofisticación. Desde el comienzo de las mismas, a solicitud de la cátedra, cada diseño incluye una reflexión posactiva que los estudiantes realizan una vez terminada cada instancia interactiva. En este sentido los diseños más avanzados expresan criterios para la valoración crítica de la enseñanza más sutiles y pormenorizados que enriquecen esta reflexión. Se arriba de esta manera a la visibilización y problematización de la necesidad de la adecuación de la propuesta a los sujetos destinatarios, y su diversidad, ya no de un modo declamado y abstracto sino efectivamente casuístico, que se expresa en la adecuación de los componentes. Los practicantes revisan en este sentido sus estrategias, actividades y recursos de enseñanza, y la evaluación.

Estos momentos se articulan con las observaciones a los practicantes por parte de sus pares, y de los integrantes de la cátedra, con sus devoluciones posteriores. La complementariedad entre dispositivos diversos -programación/diseño, observación, descripción densa de las clases, crónicas, entre otros- permiten articular las fases preactiva y posactiva de la enseñanza y de la residencia como proceso de evaluación formativa.

Sobre los procesos de apropiación de la evaluación como componente, nos ocuparemos en detalle en el capítulo 10 de este mismo libro. Solo diremos aquí que se produce un continuo que parte del desconocimiento de este componente, sucediéndose grados de elaboración hasta lograr formas más acabadas en las que se explicitan ejes y criterios tanto para evaluación de los aprendizajes como para la valoración crítica de las propuestas de enseñanza.

A modo de cierre: ¿qué cuestiones posibilita esta propuesta de enseñanza?

Enseñar esta práctica, compleja, se ha constituido en un desafío y en una toma de posicionamiento por parte de la cátedra. Hemos tratado de relatar parte de nuestra experiencia respecto del trabajo con la enseñanza de la elaboración de diseños didácticos en la que los

practicantes aprenden a realizar, en situaciones reales y singulares, propuestas de enseñanza. Asumimos el diseño de la enseñanza como una hipótesis de trabajo posible que requiere anticipar acciones con flexibilidad y propiciar su puesta en acción para permitir su análisis, problematización y reformulación en futuras intervenciones.

Como tantas otras, esta acción requiere pensar en estrategias didácticas que acompañen y orienten este proceso. Iniciamos esta tarea promoviendo la explicitación de sus ideas y saberes previos. Esta ha sido una opción interesante y valiosa porque ha permitido que los estudiantes conciban la práctica de diseño como una propuesta personal con estilos propios y particulares. La siguiente instancia de socialización de sus producciones, también se ha constituido en significativa porque es el momento en donde la propuesta de enseñanza se constituye en un texto comunicable y en una experiencia a compartir. Es en ella donde los practicantes advierten omisiones, contradicciones, dificultades, problemáticas y desafíos singulares y/o comunes.

Entre todos estos, nos interesa mencionar algunos aspectos relevantes. Advertimos que la propuesta de trabajo posibilita situaciones de visibilización y desnaturalización en las que los practicantes logran problematizar las decisiones didáctico-pedagógicas puestas en juego para la elaboración de sus propios diseños. También, que a partir del ejercicio de elaborar un texto comunicable hacia otros, los practicantes se ven confrontados con la necesidad de presentar las intencionalidades educativas que constituyen la propuesta, lo que muchas veces permite reflexionar sobre los sentidos de la propia intervención, asumidos, a veces, solo implícitamente.

Otro de los aspectos a subrayar es aquello que refiere a los diferentes cuestionamientos que interpelan a los practicantes en el momento de la elaboración de sus propuestas didácticas, enfrentándose a preguntas consideradas constitutivas para la elaboración de sus diseños. Por ejemplo nos referimos a los siguientes interrogantes: ¿para qué es necesario elaborar diseños de clase?, ¿cuál es el sentido que adquieren los diseños didácticos para mi práctica de la enseñanza?, ¿cómo plantear una propuesta pertinente y significativa para mi grupo-clase? Todas estas cuestiones, son las que contemplan a su vez, las particularidades características de cada práctica de enseñanza.

Bibliografía

- Barcia, M. (2015). Programa Prácticas de la Enseñanza. Profesorado en Ciencias de la Educación. FaHCE/UNLP.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- (2001). Conferencia presentada en el 4º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina. 1, 2 y 3 de noviembre.
- (2011). "Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes". En *Revista Los maestros y su formación*, (33).
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, V. (1995). "Las formas del conocimiento en el aula". En Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Profesionalización docente. Seminario Taller: Formación Docente y Calidad de la Educación. Ministerio de Educación y Cultura. OEA.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Manchiola de Sigal, V. (1998). "El conocimiento práctico profesional". En *El maestro que aprende*. Ensayos y experiencias, (23), (pp. 18-33). Novedades Educativas.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 4

El desafío de documentar las prácticas

Marina Barcia - Aldana López

Introducción

En este capítulo presentamos la experiencia de documentación de la práctica que llevamos adelante en la cátedra desde hace varios años.

Tal como se ha explicitado en el capítulo 1 de este libro, concebimos a la práctica como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Por esta razón, la labor de la práctica educativa y de la teoría debe realizarse conjuntamente, porque ¿puede comprenderse la práctica sin referencia a las comprensiones de quienes la ejercen? (Carr, 1990). Y en este mismo sentido, por ser para nosotros doblemente conceptualizada, es condición necesaria documentarla, registrarla, guardar memoria de lo que en ella sucede, desde el punto de vista de los actores para poder volver sobre ella para objetivarla, estudiarla, revisarla y poder conceptualizarla.

Así, la enseñanza se va constituyendo mediante procesos reflexivos, y para esto la producción de formatos documentales permite asignar sentidos y anudar, historizándola, experiencias de grupos que se suceden en diversos ámbitos de enseñanza.

En esta oportunidad, focalizaremos la mirada sobre dos dispositivos y el trabajo sobre ellos en el contexto de la cátedra: las crónicas de clase y las carpetas, que dan cuenta del recorrido personal del practicante durante el proceso, desde su propia perspectiva.

Ambas formas de narrativa sobre las prácticas, instancias privilegiadas para registrar el proceso de formación, hacen posible una doble resignificación: para el propio practicante -al representar, guardar memoria y poder recuperar, mediante la propia palabra y saberes prácticos- y para los que vendrán -analizar críticamente continuidades, rupturas, similitudes y diferencias- en tanto se logra la objetivación de la práctica historizada desde múltiples lugares y visiones.

Consideramos que para la práctica de la enseñanza, además de las muchas veces opaca situación de su objeto, tal lo explicitado en capítulos anteriores, queda por visibilizarse el propio sujeto de la acción. Por eso presentamos en esta oportunidad ambos dispositivos, la crónica y las carpetas de los practicantes, en tanto formas de escritura académica y formación profesional con centro en el propio practicante -si bien en la cátedra utilizamos otros como por ejemplo los registros

de clase, realizados de diferentes maneras según los diversos propósitos del observador, que permiten visualizar otras formas, intervenciones, etc. de la práctica de la enseñanza-

¿Por qué escribir las prácticas? ¿Por qué es necesario el registro para la formación de profesores?

En tanto práctica social, las prácticas de la enseñanza pueden constituirse en elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, ya que la enseñanza aparece como esquemas prácticos, no siempre totalmente transparentes y conscientes para el propio sujeto, en su relación con sus múltiples orígenes y contextos y difícilmente controlables de manera plena durante su acontecer.

El análisis y la reflexión sobre la práctica propia y la de otros docentes, promovería la construcción de conocimientos que podría incidir en las futuras propuestas de intervención de los practicantes.

Claro está que la reflexión sería condición necesaria pero no suficiente. Resulta central un proceso de subjetivación/objetivación, de implicación y descentración para que se pueda llegar a la conceptualización de la misma, y para esto, la escritura es parte de esa condición necesaria y un punto de partida irrenunciable. No se puede volver sobre lo ocurrido si no hay un registro de lo que allí acontece. El registro escrito, apelando a la función epistémica y de guardado de memoria que tiene la escritura, es elemental en este proceso.

Asimismo, tal como afirma Perrenoud (2004) si bien toda acción es única, en general, pertenece a una familia de acciones de un mismo tipo, provocadas por situaciones parecidas. Por esto, la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante para reflexionar en la acción y para prever mejor algunas posibles intervenciones.

Especialmente para evidenciar este último tipo de saberes -saberes sobre la acción- y hacer más videntes sus concepciones y marcos teóricos implícitos, es que las formas de escritura resultan de gran valor didáctico y formativo. Por esta razón nuestra propuesta, con base en la reflexión individual y grupal, apunta a niveles de progresión, profundización y resignificación crecientes.

En síntesis, nos referimos a saberes codificados disciplinarmente, pero también, a los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción (Perrenoud, 2004) que refieren tanto a los núcleos conceptuales, a las propuestas metodológicas, a los dispositivos de la enseñanza, a la evaluación a lo previsto y a lo imprevisto en la situación interactiva del aula.

Intentando explicitar el círculo de comprensión hermenéutico que se halla en la base del trabajo de la cátedra, decimos con Taylor que si "el objetivo de la teorización en las ciencias humanas consiste en explicar una práctica de una manera que vaya más allá de la autocomprensión de sus agentes", además "las teorías no sólo hacen explícitas nuestras

comprensiones básicas sino que las amplían, critican o cuestionan" (Taylor, citado por Mc Ewan, 1998: 253). Asimismo, podemos agregar que:

Este objetivo no puede ignorar el nivel actual de comprensión teórica implícito en la práctica. La reflexión y el estudio ponen en acción un proceso circular en el que los viejos conceptos son absorbidos en una nueva síntesis que tiene el poder de iniciar un cambio cualitativo en la práctica. Por otro lado, también la teoría produce un nuevo nivel de comprensión y el correspondiente cambio en la práctica (Mc Ewan, 1998: 253)

Nos interesa la escritura como forma de mediar la reflexión, es decir, resignificar y generar nuevos conocimientos, dada su función de transformación del pensamiento y de provocar nuevos significados. Estamos intentando describir la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) en dos sentidos: primero, plasmar la reflexión mientras narramos la práctica para, luego, intercambiar y pensar con otros.

La escritura sobre la práctica permite registrar información y darle permanencia en el tiempo y posibilita comunicarse con otros más allá de la situación referida. Pero, sobre todo, nos interesa una cualidad de la escritura de la experiencia, ella sirve para:

Representar información, es decir, para configurar ideas: al escribir, se trabaja sobre el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita [...] escribir es uno de los mejores métodos para pensar (Carlino, 2006: 9)

En esta línea, y dado el particular lugar de los profesionales de Ciencias de la Educación en el campo de la producción de conocimiento en educación (Suasnábar y Palamidessi, 2007), escribiendo y reflexionando colectivamente sobre la enseñanza, la práctica puede concebirse más radicalmente como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Permite mostrar que su valor y significado no son algo que se revele por sí mismo: se construye significando y resignificando teorías y prácticas en y sobre las acciones de los sujetos que las realizan.

Proponemos la escritura y los procesos reflexivos en la formación de profesores porque nos aproximan al modo de ver aristotélico del razonamiento práctico, enriqueciéndolo a la luz de la teoría crítica social hasta llegar al concepto de razonamiento crítico. Involucrándonos en el señalamiento de las consecuencias de nuestras acciones como enseñantes para la investigación teórica y práctica educativa, procuramos una base sólida para la teorización educacional²³.

²³ Tomamos conceptualizaciones de Wilfred Carr (1990).

Las crónicas como uno de los formatos posibles de registro

Como hemos dicho, nos interesa recuperar para la enseñanza ese lugar irrenunciable del sujeto de la enseñanza y en este sentido, la crónica es óptima para este objetivo.

Este dispositivo permite guardar la memoria tanto de las observaciones de campo como de las clases teóricas y prácticas, además de las clases de la propia residencia, como testimonio de la cotidianeidad; y constituye un tipo de relato que permite ser recuperado, revisado, reinterpretado, por el protagonista y/o grupalmente. Menos íntimo que un diario -ya que se sabe "para ser leído"- puede ir ganando en posibilidades de explicitación de la fuerte carga emocional que implica el rol de practicante, entre otros aspectos importantes.

No existe un formato único de escritura de este tipo de texto, pero en la crónica lo cotidiano puede entrar por un registro diferente: la propia vivencia. La dimensión histórica de este relato es otra cuestión significativa. Como texto "contextualizado", en la situación de formación, carga con otro supuesto que lo convierte en una particular articulación de lo objetivo y lo subjetivo, la implicación y el distanciamiento, otro momento para ver y analizar un plano de la relación teoría práctica²⁴.

Como texto narrativo, la crónica no discurre solo acerca de la práctica sino que, además, forma parte de las prácticas que constituye. En esta idea, Mc Ewan nos advierte que:

En educación, la diferencia reside en que, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables (Mc Ewan, 1998: 255)

Es decir, no se trata de memorias personales que se relatan ingenuamente o que sirven para documentar aspectos metodológicos o técnicos vinculados con las prácticas de la enseñanza, aunque también nos permitan abordar estas dimensiones. Es más bien un espacio y tiempo de confrontación con cuestiones ineludibles para un sujeto protagonista de la enseñanza y de la institucionalización de sentidos en el campo de conocimiento educativo. Es decir, a través del relato narrativo de las crónicas se buscan mejores comprensiones didácticas, a la vez, que mejores intervenciones pedagógicas.

²⁴ En este como en otros momentos de la práctica de la enseñanza, deben tomarse recaudos, y poner límites éticos y entender que estos dispositivos pueden poner en juego, al ser develado lo más íntimo del pensamiento y sentir de los alumnos, relaciones de poder similares a la situación de confesionario, es decir, que se mueven formas de dominación que obligan y enajenan (Larrosa, J., 1992).

Las “carpetas” como portafolio del recorrido del practicante

Como exponemos en otro capítulo de este libro, en la cátedra hemos denominado “carpetas” a la materialización y documentación del recorrido personal que ha realizado el practicante a lo largo de su proceso formativo; el cual significa y constituye un lugar de “transición, como una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser profesor” (Davini, 2002: 15).

A partir de variados estilos narrativos, en las carpetas quedan registrados los trabajos de campo que realizan los practicantes con el propósito de plasmar una aproximación diagnóstica al contexto institucional y áulico en el que se llevarán a cabo la residencia; los diseños didácticos contruidos por ellos para la intervención pedagógica -en muchos casos, incluyendo las diversas etapas por los que estos pasaron en el proceso de pensar y repensar la enseñanza-; las reflexiones postactivas de las clases donde analizan qué sucedió entre la clase pensada y la clase realizada; las decisiones no previstas -“ocurrencias”- que se adoptaron, qué valdría la pena que sucediera en las próximas clases; las diversas producciones solicitadas a sus estudiantes; las evaluaciones realizadas durante el proceso y cierre de aprendizajes promovidos; las propias autoevaluaciones de su experiencia de prácticas y residencia y, por último, las sugerencias que dejan para aquellos que las continúen en un tiempo futuro.

En este sentido, el armado de las carpetas se sostiene en la idea de que la escritura sobre la práctica permite registrar información y darle permanencia en el tiempo y posibilita comunicarse con otros más allá de la situación referida. Ana Teberosky (2001) aduce que la escritura, al igual que el lenguaje oral, cumple funciones de representación y comunicación pero, a diferencia de éste, el escrito permite la objetivación del lenguaje (de la memoria, el tiempo, el espacio). Las funciones de registro son funciones instrumentales, como medios para un fin, relacionadas con la memoria y la comunicación. La objetivación, en cambio, deriva del uso de la escritura como objeto material que posibilita el distanciamiento entre el productor y su producto, y que por tanto no constituye un medio sino un objeto que incide sobre su productor, su conocimiento sobre él mismo y sobre el mundo. En este sentido, Mariana Miras (2000) afirma que la función epistémica de la escritura hace referencia a su uso como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual, instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Bereiter y Scardamalia (1987) plantean la diferencia entre “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En el primero el escritor se limita a reproducir el conocimiento que ya posee. En el segundo, el escritor realiza un análisis de la tarea y trata de dotarse de unos objetivos concretos para componer el texto. Aquí se destaca la importancia de “problematizar” la escritura y de establecer unos objetivos precisos. El escritor que utiliza esta estrategia no solo aprende acerca de lo que escribe sino también aprende a escribir, lo que explicita el carácter epistémico de la escritura.

El armado de la carpeta entonces, que se lleva a cabo finalizando la materia, da lugar a procesos muy interesantes por parte de los estudiantes. Por un lado, les permite tomar distancia de la experiencia realizada y objetivarla y, por otro lado, les posibilita jugar con el tiempo y volver a etapas anteriores, pero desde un lugar cualitativamente diferente. La

búsqueda de un hilo conductor, que articule las diferentes producciones que marcan las distintas fases de las prácticas, les permite reflexionar sobre un lector en tanto otro desconocido (el practicante de años venideros, por ejemplo) que en un tiempo cercano estará en su lugar y que puede acompañar, desde el relato, un proceso similar.

Por tanto este dispositivo, al igual que la crónica, permite guardar memoria del proceso formativo realizado para volver sobre él, compartir con otros la experiencia y constituir a la enseñanza en objeto de conocimiento. Asimismo, la producción narrativa permite, al mismo tiempo que se escribe, tener que representar simbólicamente diversos aspectos de la práctica.

Algunas reflexiones para compartir

La posibilidad de documentar los procesos de residencia de los alumnos mediante las crónicas y las carpetas, es viable por el uso que se realiza de la escritura en la fase preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza y por el posicionamiento asumido sobre el alcance y las formas de pensar a la enseñanza, como ya hemos esgrimido en otros capítulos de este libro.

La escritura, con sus distintas funciones de representación del mundo, de objetivación del pensamiento, guardado de memoria, entre otras, permite a los practicantes y a nosotras mismas, analizar el proceso de residencia desde múltiples lugares y visiones.

El trabajo que venimos realizando con estos dispositivos ha sufrido modificaciones a partir del aprendizaje y las resignificaciones que su uso ha significado tanto para los estudiantes, como para el equipo docente de la cátedra.

Comenzar a otorgarles palabras a los saberes prácticos, comenzar a conceptualizar y reconceptualizar los diferentes procesos de intervención pedagógico-didácticos es emprender un análisis de las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales de enseñanza, en un proceso de teorización de la propia práctica, compromiso esencial para las prácticas profesionales de los futuros profesores en Ciencias de la Educación.

Bibliografía

- Carlino, P. (2006). "La escritura en la investigación". Serie "Documentos de Trabajo", Universidad de San Andrés: Buenos Aires. En línea en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Davini, C. (2002). "La iniciación de las prácticas docentes en las escuelas". En *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers editores.
- Larrosa, J. (1992). *Poder, escuela y subjetividad*. Madrid: La Piqueta.
- Mc Ewan, H. (1998). "Las narrativas en el estudio de la docencia". En Mc Ewan, H. y Kieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). "El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa". En *Anuario de Historia de la educación*, (7). Buenos Aires: Prometeo.

CAPÍTULO 5

La formación de profesores en Ciencias de la Educación en contextos educativos con diversos grados de formalización

Susana de Moraes Melo - Marina Barcia - Aldana López

Introducción

En este capítulo presentamos conceptualizaciones referidas al trabajo de la cátedra en la formación de los profesores que eligen realizar su residencia en espacios de educación no formal.

Desde hace algunos años, la educación “no formal” ha sido incorporada como ámbito para la residencia desde el Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Fundamentalmente, esta incorporación considera diversas demandas de los alumnos de la carrera y ha sido resignificada por los integrantes de nuestro equipo para promover diferentes procesos de conceptualización, reflexión y de formación en torno a estas prácticas, atendiendo a que en el campo educativo se han producido discusiones en torno a su definición en contraposición a la educación formal, considerándola como una propuesta con diferentes grados de formalización (Sirvent y otras, 2007)

Para definir este tipo de espacios, la cátedra realiza anualmente un trabajo de relevamiento de experiencias en la zona de nuestra ciudad que consiste en el conocimiento de las instituciones y de quienes las llevan adelante, como así también, la continuidad institucional de las mismas, condición necesaria para ser ofrecida como espacio posible de residencia a los estudiantes. Este trabajo de relevamiento, nos presenta un mapa de situación, cuya variedad y diversidad nos ha hecho repensar la noción de educación no formal. Por esta razón, consideramos de interés compartir nuestra interpretación del concepto de “educación no formal”, desnaturalizando la acepción tradicional. Hicimos nuestra la perspectiva que asume que es posible visualizar diferentes grados de formalización en los distintos contextos, cuando se los analiza a partir de las dimensiones socio-política, institucional y el espacio de enseñanza y aprendizaje (Sirvent y otras, 2007).

En este capítulo analizaremos y comentaremos dos experiencias, de las muchas que hemos llevado adelante en la cátedra: una desarrollada con jóvenes de una escuela secundaria de la

ciudad de La Plata y la otra construida con los integrantes del área de extensión de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la Universidad Nacional de La Plata. Simultáneamente se podrá evidenciar que, aunque se trate de espacios muy distintos, convergen aspectos comunes en las propuestas que denotan la especificidad de las prácticas de enseñanza en espacios de educación no formal.

Las producciones documentales de los alumnos se constituyen en la base empírica que pondremos a dialogar con la teoría. Presentaremos dos de los varios dispositivos que elegimos para documentar la práctica -documentación que explicamos en extenso en el capítulo 4-. Por una parte, abordaremos las crónicas de la residencia. Estas nos permiten guardar la memoria, como testimonio de la cotidianeidad, y constituyen un tipo de relato que permite ser recuperado, revisado y reinterpretado. Luego, serán insumos para el análisis las carpetas que los distintos grupos de practicantes construyen a lo largo de su residencia, en las que quedan plasmados el diagnóstico institucional y situacional, el recorrido realizado a fin de co-construir con los "otros" sus demandas, la propuesta pedagógica a implementar -documentada en diseños didácticos de intervención-, las reflexiones en la acción y sobre la acción en cada momento, la reflexión y evaluación de cierre de su proceso de prácticas y residencia y, por último, las sugerencias que dejan para aquellos que las continúen en experiencias futuras.

Para finalizar presentaremos algunas conclusiones que, aunque sabemos provisorias y sujetas a nuevas revisiones, darán cuenta de un momento de cierre que será también de apertura en el continuo de la recuperación de la experiencia de formación de residentes en estos ámbitos de la educación con diverso grado de formalización.

Nuestra perspectiva sobre la educación no formal

Desde una perspectiva tradicional la educación no formal ha sido definida como toda actividad educativa, organizada y sistemática que se realiza fuera del marco del ámbito oficial. En la actualidad, el campo de la educación no formal es sumamente amplio y heterogéneo, y las distinciones tradicionales son confusas con relación a las realidades que refieren. La búsqueda de una caracterización conceptual operativa y superadora de estas dificultades ha puesto de manifiesto la utilidad de interpretar el fenómeno educativo con una visión integral, desde el paradigma de la educación permanente, entre cuyos supuestos teóricos y metodológicos se incluye la concepción de educación como una necesidad continua y como un derecho para todos los grupos sociales. La propuesta de grados de formalización presentada por Sirvent y otras (2007) refiere a una forma gradual y pluridimensional de describir y analizar las experiencias educativas. Desde esta perspectiva, las variaciones en sus características tienen en cuenta dos polos que van de mayor a menor grado de formalización y se cruza con tres dimensiones: a) socio-política: ¿qué relación guarda la experiencia educativa con el Estado?, b) institucional: ¿en qué contexto institucional se desarrolla? y c) espacio de enseñanza y aprendizaje: ¿qué se enseña, ¿qué se aprende? ¿Cómo? (Sirvent y otras, 2007).

Esta perspectiva teórica de abordaje nos permite el rastreo de continuidades de las actividades, sentidos, acciones e intervenciones en todas las prácticas de enseñanza, y a la vez, nos fue generando interrogantes sobre los que fuimos construyendo supuestos, que se transformaron en objetos de indagación para cada contexto en particular.

Desde aquí se evidencia que, a pesar de las diferencias entre los propósitos de las propuestas de intervención en cada uno de los ámbitos, hay fuertes coincidencias en el alto grado de formalización de algunas dimensiones y simultáneamente, una dispersión a lo largo del continuo en otras.

Presentación de los ámbitos de intervención pedagógica

Las experiencias educativas desarrolladas con jóvenes de Escuela Secundaria

Estas experiencias se llevan a cabo desde el año 2005 en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, ubicada en el en la localidad de Los Hornos. La población que concurre a la escuela, se caracteriza por ser heterogénea en cuanto a la cantidad de alumnos varones y mujeres, en su mayoría pertenecientes a sectores de clase media y media-baja.

Las propuestas de intervención efectuadas son flexibles y se plasman en encuentros/talleres de estilos y contenidos diversos, de duración y articulación variable en función de las especificidades de las temáticas abordadas. El espacio físico donde se llevan a cabo -los laboratorios, las aulas o el microcine-, es una decisión de los practicantes. Cada año las demandas se sujetan a los emergentes de ese momento, por tanto las temáticas abordadas son diversas y no es posible siempre establecer continuidades entre las mismas. Tampoco los alumnos que participan lo hacen con continuidad.

Por esta razón la demanda se construye a partir de lo que la institución sugiere y/o plantea y las necesidades que surgen del análisis de los datos elaborados por los practicantes en el trabajo de campo (que entendemos como fase preactiva de la residencia, tal como explicamos en otros capítulos). Las temáticas que han sido trabajadas hasta el momento podrían incluirse dentro de lo que se denomina problemáticas de tipo social, pues se trata de temas como prevención del contagio del HIV-SIDA, violencia, participación en democracia, sexualidad y violencia de género. Todos contenidos emergentes, de interés transversal y cuyo tratamiento no fue considerado por otros actores en la propuesta educativa de la institución. Los temas son propuestos, generalmente, a nivel institucional con la finalidad de trabajar con los alumnos a modo de concientización y desnaturalización de problemáticas, que atraviesan e interpelan a diario a la comunidad escolar toda y/o a determinados grupos en particular. Los mismos se caracterizan por tratarse de cuestiones humanas controvertidas, que se encuentra por fuera de lo establecido en los documentos curriculares, no son objeto de estudio de una disciplina específica e implican tener en cuenta las probables diferencias que pueden surgir en lo que refiere a su análisis. Por lo

tanto, al ser cuestiones que involucran a la escuela, suponen respuestas desde algún posicionamiento y compromiso ético y político de los actores interpelados.

Las necesidades manifestadas por los sujetos institucionales, a los que podemos considerar informantes clave, son entonces el punto inicial para la construcción de la demanda. Con esta información, los practicantes deben delimitar el tema a ser abordado y diseñado para su enseñanza. Esto implica buscar la bibliografía pertinente para la construcción del contenido; desentramar las particularidades institucionales y las características de los futuros destinatarios de los talleres y concretar la propuesta de enseñanza.

Las experiencias educativas desarrolladas en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas

La Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la UNLP se creó hace más de una década con el propósito de hacer extensivo el conocimiento astronómico y geofísico al resto de la comunidad. Para satisfacer estos fines han recurrido a diversas modalidades de divulgación adecuadas a distinto público, tales como charlas informativas y observación del cielo nocturno destinadas a adultos, talleres para niños que se dictan en escuelas u otras instituciones solicitantes, talleres desarrollados en el propio observatorio de la facultad para niños y adolescentes durante el receso escolar de invierno, visitas guiadas para todo público, entre otras acciones.

Estas tareas son llevadas a cabo por astrónomos, geofísicos y estudiantes avanzados que cumplen el rol de guía, según la denominación que ellos mismos se atribuyen. Asumir el desempeño de una práctica de enseñanza contando solo con sus representaciones y su biografía escolar, por un lado, y la no aparición de los aprendizajes esperados en los sujetos destinatarios, por otro, fue haciendo emerger el reconocimiento de la ausencia de un saber específico para la enseñanza, que se les tornaba imprescindible y para el cual no habían sido formados.

En esta instancia, procuran un acercamiento a nuestra cátedra que se traduce en un acuerdo a partir del cual se genera un espacio de prácticas y residencia para nuestros practicantes.

Una de las características sobresalientes de este ámbito es la confluencia de saberes de dos vertientes diversas, atravesadas por diferentes lógicas disciplinares. Por un lado, el saber astronómico y geofísico del que son poseedores los guías, y por otro, el saber pedagógico-didáctico a cargo de los practicantes. Esta relación doblemente asimétrica, en tanto no se posee el saber del otro, convoca a los participantes a la tarea de hacer el esfuerzo de explicitación y desnaturalización de conceptos a fin de hacerlos inteligibles para todos.

Las primeras intervenciones de los practicantes, a través de entrevistas y charlas informales llevadas a cabo en el marco de un trabajo de campo mucho más amplio, dieron cuenta de la fuerte conceptualización positivista sobre el conocimiento científico que portaban astrónomos y geofísicos, lo que se plasmaba en una demanda de “teoría” a modo de “receta” que se pudiera “aplicar” prácticamente. Problematizar esta manera de entender las prácticas de enseñanza e ir

acercándonos al concepto de “praxis”, a partir de una resignificación de la teoría puesta en contexto, y de la construcción de saberes fundados en la práctica misma, se ha constituido en una tarea continua, tensada desde múltiples formas de abordaje por parte de los diferentes grupos de practicantes que han transitado y transitan este espacio.

Frente a este desafío, una de las cuestiones nodales es definir la construcción de los contenidos, atendiendo a una selección y secuenciación de aquellos posibles de abordar en el tiempo de residencia. Por ejemplo, el primer grupo de practicantes tuvo a cargo tareas de indagación de las concepciones subyacentes de enseñanza, aprendizaje, evaluación, actividades, recursos didácticos -entre otras- en los guías y talleristas. En disposición de la primera carpeta donde se informa y reflexiona sobre estos hallazgos, los practicantes que los continúan se proponen tensar el concepto de extensión, confrontándolo con el de comunicación (Freire, P., 1973), en una propuesta más amplia de democratización de la cultura. Desde esta perspectiva, se retoman nuevamente las concepciones de enseñanza y se avanza en otras temáticas tales como el tratamiento del contenido y la transposición didáctica. En intervenciones sucesivas, siguiendo con esta lógica de secuenciación en espiral de los contenidos, se analiza la noción de infancia y de niñez, procurando la visibilización de los destinatarios por parte de los guías, condición necesaria para la construcción del contenido a enseñar, en interrelación con los propósitos -como hemos mencionado en otros capítulos- y el concepto de taller como estrategia didáctica, para volver, nuevamente, sobre temáticas tales como enseñanza y aprendizaje.

Otra intervención por parte de la cátedra, respondió a una demanda puntual de los guías debido a que tenían nuevos destinatarios tales como niños con discapacidades o internados en hospitales con tratamientos prolongados. En este caso resultó pertinente indagar conceptos como educación formal y no formal, elementos presentes en toda situación educativa, ideas previas de los niños en relación con el conocimiento astronómico, entre otras.

La propuesta didáctica consiste, al igual que en la experiencia que relatamos en la escuela secundaria, en una secuencia de talleres en un número que oscila entre seis y ocho encuentros con dos o tres horas de duración cada uno. Los días de realización son acordados entre todos los participantes como así también, se decide sobre la marcha el lugar físico, pudiendo ser la sala de conferencias de la facultad o la oficina de la secretaría de extensión.

Los guías participan voluntariamente de los talleres, observándose a lo largo de los años una continuidad en la asistencia de los más antiguos y una incorporación continua de los que se suman a las actividades de extensión. Es necesario señalar, sin embargo, que esta buena disposición se ve opacada por la falta de tiempo que los mismos manifiestan para destinar a su formación en estas temáticas, por lo que un nuevo desafío para nuestros practicantes consiste en la elaboración de fichas de lectura breves en las que se plasman aspectos salientes de las temáticas tratadas, con un claro propósito didáctico.

Elementos comunes que caracterizan a las experiencias

Como hemos explicitado, los practicantes que transitan estos espacios realizan un trabajo de campo que se constituye en un trabajo de indagación sistemática, que permite conocer la cultura institucional para, luego, intervenir de la manera más apropiada y contextualizada. Cabe aclarar que por contexto estamos refiriéndonos fundamentalmente a la consideración de lo institucional, lo curricular o, en este caso, a los contenidos específicos, así como a los sujetos destinatarios.

Como punto de inicio, la cátedra facilita a los alumnos las carpetas de practicantes de años anteriores. Su lectura permite la orientación y oficia como documento que aporta datos institucionales que pueden ser recuperados, complementados y/o modificados. El contacto con los diferentes actores se realiza a través de entrevistas, encuestas, cuestionarios y observaciones de la institución y su entorno.

Retomando la perspectiva de Sirvent y otras (2007), la cual es adoptada por la cátedra, las experiencias realizadas en cada uno de los ámbitos presentados muestran distintos grados de formalización en lo que refiere, como dijimos, a la perspectiva sociopolítica, institucional y de enseñanza y aprendizaje.

En la dimensión sociopolítica, los ámbitos señalados muestran un grado muy bajo o nulo de formalización, ya que nuestra intervención no se enmarca estrictamente en políticas educativas ni curriculares, sino que se inscribe una reinterpretación de las mismas y en la resignificación de espacios de vacancia que estas habilitan. En lo relacionado con la dimensión institucional podríamos considerar un grado medio de formalización, ya que las propuestas educativas que se ofrecen son acciones complementarias, pero no sustantivas de las instituciones. En ambos casos la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje muestra un alto grado de formalización debido a que las intervenciones son cuidadosamente diseñadas y plasmadas en documentos escritos -diseños didácticos- respondiendo también a una demanda de la cátedra, en el sentido de anticipación de la enseñanza y de evaluación formativa de los practicantes.

Nos interesa señalar, la resignificación del rol del practicante en ambos espacios. El practicante atraviesa un lugar de indeterminación, como aquel que “aún no es”, pero del que se espera que actúe como un docente, aunque enfrenta por primera vez el escenario de las prácticas con una propuesta personal.

En estos ámbitos, a todas estas características, se suman otras específicas. Es oportuno señalar que, si bien año a año los practicantes cambian, su rol es instituyente en ambos casos: se los convoca y espera para realizarles demandas sobre aquellas cuestiones que la institución, por sí sola, no puede resolver. Por lo tanto, en ellos están depositadas fuertes expectativas. Las representaciones de los actores institucionales acerca de los practicantes, dan cuenta de que los mismos son poseedores de “saberes abarcativos”. En un caso, vinculados con cuestiones sociales emergentes; en el otro, asociados con saberes específicos de la enseñanza de la astronomía y la geofísica.

Por último, otro elemento en común y a destacar es el referido a la decisión de la modalidad evaluativa de los aprendizajes, que se construyen en las intervenciones de los

practicantes. En ambos, se privilegia la evaluación formativa de estilo cualitativo. Como principales objetivos los procesos de evaluación se orientan a las resignificaciones conceptuales, a las maneras de pensar y a los comportamientos prácticos de los actores involucrados. También los practicantes y la cátedra evaluamos las propuestas y el desarrollo de los talleres realizados. Ambos procesos permiten la interpretación y explicación sobre lo ocurrido y admiten crear nuevos sentidos para pensar las acciones futuras, siempre entendiendo a las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza como un proceso continuo, recursivo, complejo y contextualizado.

A modo de cierre

El análisis de estas experiencias ha sido realizado gracias a los documentos escritos por los alumnos de nuestra cátedra. Por tanto, la narrativa de las prácticas, la posibilidad de documentar los procesos de residencia es viable por el uso que se realiza de la escritura, como sistema que permite, entre otras cosas, guardar memoria y poder recuperar, mediante la palabra de otros -los alumnos residentes- esos complejos procesos, tal como hemos expuesto en el capítulo 4.

La escritura, con sus distintas funciones de representación del mundo, de objetivación del pensamiento, guardado de memoria, entre otros, permite a los practicantes y a nosotras mismas, analizar el proceso de residencia desde múltiples lugares, visiones y sentidos.

Se ha realizado, a través de los años, una selección de diferentes tipos textuales en donde plasmar y organizar lo que se observa, se escucha, se pregunta, se toma nota *in situ*, o de modo casi inmediato o diferido a la salida del campo. La crónica, las diferentes reflexiones postactivas escritas por los alumnos, entre otros, nos permiten hoy volver sobre los procesos de residencia de los alumnos y analizar críticamente continuidades, rupturas, similitudes y diferencias.

Estas fuentes documentales apuntan a resignificar las experiencias en el contexto de prácticas y residencia generando una nueva dimensión en la formalización de los procesos. Estamos pensando en un nivel de formalización, propiamente pedagógico didáctico, en tanto espacio de reflexión sobre los ámbitos de intervención educativa.

Bibliografía

- Barcia, M. (2015). Programa de la Cátedra Prácticas de la Enseñanza. Profesorado en Ciencias de la Educación. FaHCE/ UNLP.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.

- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación en la iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elías, M. E, Barcia, M. y Hernando, G. (2007). "Influencias en la génesis del concepto de enseñanza reflexiva". V Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mc Ewan, H. y Kieran, E. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sirvent, M. T. (2007). "Revisión del concepto de Educación no formal". Ficha de Cátedra de Educación no Formal, UBA.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Madrid: Gedisa.

CAPÍTULO 6

Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes

Jésica Montenegro - Susana de Moraes Melo - Marina Barcia

Presentación

En el presente capítulo abordamos las representaciones que construyen profesores co-formadores de los Institutos de Formación Docente sobre la formación profesional de los practicantes de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Los interrogantes elaborados se orientan a comprender la posición del docente que recibe al practicante de ciencias de la educación: ¿cómo expresan y definen el lugar del practicante?, ¿qué representaciones tienen de la formación de estos practicantes para el desempeño en instituciones formadoras de docentes?

Para el abordaje de la investigación²⁵ realizamos entrevistas semiestructuradas a profesores de Ciencias de la Educación que son docentes en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de La Plata y que reciben a los practicantes de la misma carrera durante su residencia. Los ejes de análisis contruidos para su abordaje refieren a: 1) las expectativas sobre el rol del practicante; 2) la formación académica de los practicantes para la enseñanza en ISFD; 3) las razones por las cuales los docentes de ISFD reciben practicantes de Ciencias de la Educación; 4) los roles que asumen los profesores frente a la formación de los practicantes.

Cabe señalar que este trabajo responde al abordaje epistemológico que desarrollamos pormenorizadamente en el capítulo 1, en el que la práctica de la enseñanza es objeto de estudio y ámbito de intervención. Es el primero de estos sentidos, en que nos abocaremos a pensarla en el presente capítulo. Desde una perspectiva amplia, a partir de la indagación, relevamiento y posterior análisis, proponemos aportar al campo de conocimiento sobre los

²⁵ Esta investigación se realizó en el marco de la Adscripción de la Prof. Jésica Montenegro a la cátedra de Prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE/ UNLP durante el período 2009-2010.

criterios que orientan la enseñanza y la formación de nuestros practicantes, entendidos como formas diversas de intervención educativa.

Acordamos con Edelstein y Coria (1996) que la presencia de practicantes y docentes formadores irrumpe en la actividad cotidiana de las instituciones educativas y la “interrumpe”; hacen presente una alteridad que está puesta a prueba pero que, a su vez, pone a prueba los propios modos de desenvolverse. De esta manera los practicantes y los profesores docentes que los reciben ocupan tiempo y espacio institucional, pero fundamentalmente habitan parte del tiempo interno del docente a cargo del espacio curricular, el que los imagina de un modo muy particular y piensa su rol frente a ellos desde variadas perspectivas. Esto último es lo que nos interesa indagar. En efecto, desde las formas que asume la narración, intentamos sondear el lugar asignado al practicante y los argumentos desde los que se construye y representa ese lugar de formación.

Entendemos que estas asunciones de sentido son producto de las formas de relación concretas que se construyen en un proceso que se va diversificando según la historia de las instituciones, de los docentes participantes y de la relación misma, así como de la mirada sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, entre otras.

Comunidades de prácticas

Para la cátedra resulta relevante establecer lazos en común entre instituciones diversas que lleven a producir un proceso basado en la colaboración. La literatura sobre profesionalización docente utiliza la noción de colaboración entre profesores como un rasgo característico de la cultura profesional (Lieberman, 1988). Existe acuerdo en que el desarrollo de una cultura colaborativa en las instituciones educativas es fundamental para profesionalizar la docencia, en el sentido de construir un colectivo que activamente tome responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos pero también por su propio aprendizaje y, por ende, por la generación de conocimiento profesional (Lieberman, 1988). Sin embargo, este ha sido sólo un rasgo incipiente, parcial e informal de los modos de relación entre las culturas institucionales en nuestro medio. Dadas las dificultades en el ahondamiento de este rasgo comenzamos a trabajar “en la escucha”, en el sentido del reconocimiento de algunos de los orígenes de las dificultades. Nuestro propósito es profundizar en ello e ir avanzando en la calidad de trabajo que implica una comunidad educativa (Wenger, 2001). Escuchar las demandas de los profesores es parte de esta búsqueda.

La noción de comunidades de práctica se basa en una concepción social del aprendizaje cuyo eje central gira alrededor de la idea de aprendizaje como participación y construcción social. De allí que este tipo de comunidades se define fundamentalmente por la participación, es decir, no se limita a intervenciones ocasionales en alguna actividad puntual con otros individuos, sino como un proceso más abarcador que los vincula y posibilita la construcción de una forma de identidad en relación con esta tarea. Una comunidad de prácticas es “un grupo

de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (Wenger, 2001).

En síntesis, las comunidades de práctica son grupos que comparten un interés por algo que hacen y que aprenden cómo hacerlo mejor en el curso de interacciones regulares y sostenidas. En tanto las comunidades se desarrollan alrededor de cuestiones que interesan a un grupo de personas, sus prácticas reflejan la concepción que tienen sus participantes acerca de qué es importante. Por supuesto que ciertas limitaciones o directivas externas pueden afectar esa visión, pero los miembros de una comunidad desarrollan prácticas que representan una respuesta propia a esas influencias externas. En este sentido las comunidades de práctica son sistemas auto organizados. Sin embargo, estas comunidades no suelen aparecer y evolucionar espontáneamente, sino que generalmente requieren actividades y eventos que permitan el desarrollo del tipo de relaciones que están en la base de las mismas (Elías, Barcia y Hernando, 2010).

Las representaciones sociales: dimensiones para el análisis

Presentamos brevemente, dada su complejidad, nuestra toma de posición en referencia a una categoría analítica central en este trabajo: las representaciones sociales. Entendemos por representaciones sociales al “conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación con ellos mismos, y con los fenómenos del mundo circundante” (Sirvent, 1999: 120).

Debemos aclarar que para nosotras la representación es compartida en cuanto es puesta en común o en circulación, más o menos explícitamente, en los contextos institucionales y no en el sentido de que se comparta igual representación entre todos -aunque puedan configurar perspectivas comunes o hasta tradiciones-. Las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: este es su estatus ontológico. Es por ello que, lo que permite calificar de sociales a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales como el hecho de que sean elaboradas durante los intercambios y la interacción en las instituciones (Castorina y Kaplan, 2003).

Vasilachis de Gialdino define a las representaciones sociales como:

Construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o que los sujetos crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica. Las representaciones sociales son formas de conocimiento constituidas socialmente (Vasilachis de Gialdino, 1997: 268)

Para Serge Moscovici, las representaciones sociales siempre significan “algo para alguien y hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación. Debido a ello, no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva” (1961: 34) Esta sociogénesis pone de relieve el carácter histórico de las representaciones sociales. En este sentido María Teresa Sirvent considera que las representaciones sociales pueden ser vistas como “sistemas clasificatorios de la realidad, que legitiman y preservan el orden establecido” (1996: 123). En tanto prácticas sociales, las representaciones sociales permiten plantear otro interrogante importante: ¿cuáles son las relaciones entre los mecanismos de dominación y las representaciones sociales? En la teoría de Moscovici (1986) hay un tipo de representaciones denominadas hegemónicas que son relativamente uniformes y coercitivas, que prevalecen en las prácticas sociales simbólicas y afectivas. En suma, este autor caracteriza a las representaciones sociales como una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana, de donde se generan decisiones y acciones. Esto implica que las representaciones sociales al orientar la acción, la habilitan o la obstaculizan.

Consideramos que el estudio de las representaciones sociales como teoría y método tiene posibilidades y limitaciones, dado que

La noción de representación no se refiere a la comprensión de los procesos cognitivos sino los simbólicos, surge de esta imbricación curiosa entre pertenencia al grupo, emociones y procesos cognitivos. [...] Sin duda sufre de lagunas teóricas y metodológicas. Me parece que ello no disminuye su interés, pues nos invita a la síntesis de dominios generalmente independientes: el estudio de las ideologías, los procesos de educación y comunicación, las conductas emocionales y las actividades racionales (Di Giacomo (1987), citado en Edelstein, 1998: 17)

El encuadre metodológico

Para estudiar las representaciones sociales deben cumplirse dos requisitos metodológicos: que el objeto socialmente representado se corresponda con la realidad empírica y que los sujetos sean capaces de comunicar esa representación social (Sirvent, 1999). Por eso trabajamos con entrevistas, entendidas como una forma de relación social a través de la cual obtener enunciados y verbalizaciones. Estas son herramientas apropiadas para acceder al mundo de significaciones de los actores, por lo que nos hemos centrado en el trabajo desde la asociación libre, la atención flotante y la categorización diferida (Guber, 2005) con el propósito de hacer emerger las representaciones.

Si bien la entrada al campo se realiza desde el bagaje conceptual y de sentido común del investigador, ellos son guías que pueden llegar a ser dejadas de lado en el curso del trabajo de campo. Por eso, en la entrevista se trabajó con atención flotante. En la búsqueda de temas y

conceptos que los entrevistados vierten por asociación libre (Guber, 2005), se revelan los nudos problemáticos de su realidad social, tal como lo perciben o representan. Siguiendo a Guber, el centramiento de la investigación en el entrevistado supone que el investigador “acepta los marcos de referencia de su interlocutor para explorar juntos y categorías del investigador. La categorización diferida se concreta, en primer lugar, en los aspectos del problema en discusión” (2005: 213-214). En ello se pone en juego la categorización diferida, una lectura de lo real mediatizada por el informante, donde se relativizan los conceptos por la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando sobre el discurso del entrevistado hasta configurar un sustrato básico, el marco interpretativo del actor. Vale aclarar que este tipo de diálogo demanda un papel activo del investigador, por un lado al reconocer que sus propias pautas de categorización son algunas de las posibles, sujetas a modificaciones y revisiones, y por el otro, al identificar los intersticios del discurso del entrevistado para reconocer/construir la lógica del actor.

Sobre las expectativas de los profesores con respecto al practicante

Desde el análisis de las entrevistas pudimos reconocer que, en su discurso, los profesores primero tematizan sobre valores, expresados en el reconocimiento de aspectos actitudinales y relacionales tales como “honestidad”, “responsabilidad”, “buen vínculo”, “apertura”, “entusiasmo”, “buena disposición” y “voluntad”. Algunos profesores supeditan la formación profesional a estos aspectos, en otros aparece el vínculo entre ambas cuestiones, enlazando la responsabilidad con lo pedagógico-didáctico:

Honestidad [...] Me parece lo más importante, cuando son buena gente el resto de las dificultades se superan...

Espero responsabilidad en la preparación de las clases, en la asistencia, puntualidad, en la presentación de los planes a tiempo.

Luego, aparece con fuerza el valor de intercambio y actualización en diversos aspectos. El bibliográfico es uno de los más nombrados. El lugar de intercambio se describe como espacio de “oxigenación”, “actualización” y “formación”:

Además me gusta recibir jóvenes con ideas, más actualizadas. Yo me actualizo con mis practicantes. [...] Pero si viene de la universidad, la actualización es mayor.

Que se puedan consensuar todo lo que tenga que ver con el desarrollo de la clase. Que no sea algo impuesto, que yo le tenga que decir a la practicante qué cuestiones tiene que trabajar, sino que ella pueda aportar también lo que trae, y que sea enriquecedor tanto para ella, como para mí y para los alumnos también, poder compartir el espacio.

En otro orden, aparece la idea de “bajada” desde dos perspectivas. Una, referida al reconocimiento de las condiciones de apropiación de quien aprende, alumnos del ISFD. Otra, se refiere a la adecuación de los saberes académicos a la especificidad de la formación de maestros:

[Los practicantes] no se adecuan al nivel del lenguaje que tiene los alumnos.

[...] cuando uno trabaja en superior, no tiene que bajar el nivel, pero tampoco que los planteos lleguen a estar muy alejados ni muy abstraídos de la realidad concreta donde va a trabajar el futuro docente.

Explicitan que deben reconocer la especificidad del espacio que se les ofrece. Aparece la preocupación sobre la formación académica “amplia” asignada a los practicantes, que veremos con más detalle en el siguiente apartado. Para algunos, la versión se vincula con la adecuación a las condiciones de apropiación de quien aprende (Diker y Terigi, 1997), para otros, se priorizan los aspectos burocráticos de la tarea:

Utilizan su propia formación sin ningún tipo de elaboración, plantean a los futuros maestros problemas que no son relevantes para ellos. El futuro maestro tiene otras preocupaciones diferentes al profesor de Ciencias de la Educación [...] a mí me cuesta imaginar cómo hace un profesor de Ciencias de la Educación para enseñar a maestros si nunca pasó por esa situación [...]

Muchas veces no traen claridad sobre cuantas prácticas tiene que hacer, en qué período [...]

Sobre la formación académica de los practicantes para la enseñanza en ISFD

La mayoría reconoce debilidades en los practicantes en las posibilidades de contextualización de los saberes a la formación de maestros y sobre los niveles para los cuales prepararlos. Para otros, sin embargo, la formación académica es incuestionada. Se la reconoce valorativamente como muy amplia, en disposición de saberes y criterios, con herramientas para adecuar los saberes en consideración de hacia quiénes van dirigidos:

Y por ahí una dificultad es que viene con mucha teoría de la Facultad, manejo teórico que a veces no les permite bajar a la realidad y en un carrera de formación docente vos tenés que encontrar el vínculo con la tierra, con la escuela y cuando no son maestras cuesta mucho trabajo, que puedan hacerse cargo de eso porque no lo conocen, no porque no tenga la intención.

Una lectura del para qué... me parece que es una fortaleza, creo que tenemos las herramientas y elementos para poder situarnos en un para qué enseñamos lo que enseñamos [...] uno tiene herramientas para poder juzgar este futuro docente que estoy formando qué necesita y para qué necesita saber cuántas cosas, para poder recortar la materia, hacerla funcional al futuro docente, [...] tener criterios para formar.

Por otra parte, hay univocidad al referir que el practicante dispone de actualización en bibliografía, contenidos y estrategias:

Traen bibliografía actualizada...

[...] los docentes en Ciencias tienen como una mirada diferente en cuanto a las estrategias, a la organización de la clase, a la dinámica de las clases.

Muchos entrevistados señalan la necesidad de ser maestro para formar maestros, tal como se advierte en la cita anterior. Además los profesores entrevistados reconocen a la "experiencia" adquirida durante el período de prácticas y residencia en los ISFD, como instancia formadora:

[...] pero la experiencia se da andando.

Las razones por las cuáles los docentes de ISFD reciben practicantes de Ciencias de la Educación

De las entrevistas realizadas encontramos que los profesores afirman que reciben practicantes por diversas razones:

a) Porque desde lo institucional se lo solicitan (el instituto, la cátedra):

Acepté porque en primer término el instituto abrió las puertas, ofreció mi cátedra, yo no tuve ningún problema.

b) Porque también tienen practicantes (habría un elemento ético, acto de solidaridad):

Yo soy profesora de prácticas y constantemente estoy pidiendo espacio para que mis alumnos practiquen; no me puedo negar cuando otro profesor de práctica de otro nivel me pide el espacio para que practiquen sus alumnos, me parece una cuestión éticamente ineludible, sino sería muy hipócrita de mi parte.

c) Es un beneficio para los alumnos de formación docente, ya que aprenden el rol desde la actuación del practicante:

En cuanto a los alumnos, la recibieron muy bien, yo hice una introducción previa, haciéndoles recordar que ellos también en algún momento van a ser practicantes.

Me parece un enriquecimiento mutuo, los alumnos también vivencian esta cuestión de su lugar como alumnos de practicantes, que va a ser el lugar que van a tener sus niños cuando el maestro les preste su espacio para practicar.

d) Por vinculación con docentes de la cátedra:

Además porque venía recomendada por la cátedra de M, yo a M la conozco, sé la trayectoria sé cómo se maneja, entonces todo bien.

e) Por la necesidad de integración entre teoría y práctica:

[...] Como profesora de prácticas entiendo que es fundamental el poder hacer esta integración entre los contenidos teóricos y la práctica y me parece

fundamental por eso abro mi espacio porque me parece que si no, no es posible una formación completa, digamos íntegra.

f) Porque valoran el intercambio de saberes con el practicante:

[...] creo que a su vez ella puede renovar digamos el espacio en cuanto a que yo puedo conocer determinada bibliografía, enfoque y demás y desde la Universidad puede haber nuevas cosas que yo desconozco y bueno, a mí me oxigena también ese intercambio. A mí no, a las clases digo.

g) Para los docentes es interesante poder “correrse” y “mirar desde afuera” el grupo, su aula o el practicante:

[...] me servía porque me permitía correrme del frente y ver a mis alumnos desde atrás. Que es sumamente enriquecedor verlos trabajar con otro. Es interesante, algunos que conmigo no trabajaban, con el practicante si, o al revés.

Desde las voces de los entrevistados, advertimos que las razones explicitadas refieren a argumentos de distinto orden. Mientras que para algunos son prioritarios los argumentos pedagógico-didácticos -afines con la actualización profesional del profesor y los vínculos académicos, etc.-, otros estiman los aspectos éticos vinculados con las tradiciones de formación docente, refiriendo a la coherencia con el rol de formador de formadores y solidaridad entre pares.

Por último, y con menor énfasis, aparecen razones burocrático-normativas, probablemente inscriptas en matrices culturales y/o institucionales.

Roles que asumen los profesores de ISFD frente a formación de los practicantes del Profesorado en Ciencias de la Educación

Los docentes asumen variados roles frente a la formación de los practicantes. Nuevamente, presentamos algunos ejemplos:

a) En algunos casos el profesor se asume como acompañante o tutor del practicante:

Me parece un enriquecimiento mutuo [...] Para esto hay que tener un vínculo de honestidad, prestar el grupo y prestarlo, digo ceder el grupo para que el otro

trabaje, no dejándolo solo sino acompañándolo. Me parece que es una cuestión de un trabajo claro. [...] a mí me parece una posibilidad de renovar, de ver... y me permitía por otro lado, más allá de oficiar de profesor tutor, me servía porque me permitía correrme del frente y ver a mis alumnos desde atrás.

El hecho de poder compartir lo que ella traía de su propia formación y poder consensuar con la mirada que yo tengo de la materia, de los contenidos, del material.

b) Algunos lo hacen entendiendo la formación desde la valoración de su propia experiencia como enseñante:

[...] yo podré aportarle desde la propia experiencia, desde mis conocimientos por mínimos que sean, podré aportarle algo [...] Porque por un lado es ayudarla a ella, y a su vez, yo tengo que enseñarles a mis alumnos [...]

c) En otros casos la formación asume el carácter de “consensuar” o “compartir”:

[...] Poder compartir y consensuar esto fue muy enriquecedor para mí y creo para la practicante. En realidad, no fue algo impuesto por ninguna de las dos, quizás yo le hacía algunas sugerencias, ella otras para ir coordinando el material, los temas.

d) Para otros, formar es asumir un lugar modélico frente al practicante:

[...] Hoy es la primera vez que viene la practicante. O sea, como actitud yo sé que tengo que abrir pero entiendo que hay una... más por ser la primera vez, ¿no? como una ansiedad por ver cómo va a ser porque supuestamente tengo que enseñar desde, mostrar mi propia práctica. Sobre todo en las clases que soy observada.

e) En algunos se explicita con mayor énfasis la asimetría de la relación:

[...] hay cuestiones que se pueden sobrellevar que se puedan conversar, que pueden ayudar a resolver, pero siempre necesitas que del otro lado el alumno o el practicante tenga una actitud positiva y abierta a sugerencias, a cambios, a rever su práctica.

A partir de las palabras de los entrevistados entendemos que todos se apropian de la formación del practicante, desde diferentes posicionamientos.

Hablamos de asimetría de la relación, en el sentido de Freire (2004) en tanto se parte del reconocimiento de la posesión de un saber por parte del profesor, quien asume la autoridad frente al practicante, y de la necesidad de que sea reconocida la legitimidad de la intencionalidad educativa que lo mueve.

En el caso en que el rol se ocupa desde la valoración de su propia experiencia como enseñante podemos asumir que se explicita el reconocimiento de la pertinencia asignada al saber práctico para la enseñanza, en las representaciones de estos profesores. No es fácil interpretar las intenciones que llevan a los profesores a hablar de “consensuar” y “compartir”: puede ser entendido desde múltiples registros. Por ejemplo, si queda desdibujado el rol de formador, en el intento de mostrarse democrático desde sus dichos; o si se está dando cuenta de un corrimiento del lugar de la posesión de un saber, etc. O, por el contrario, es un sincero reconocimiento del lugar del otro, y un intento de co-construcción de la enseñanza. Por su parte, los lugares de “tutor” y “modelo” nos llevan a evocar formas afines con miradas escolanovistas y normalistas respectivamente, con las que podrían estar vinculadas.

Cada uno de estos posicionamientos implica diversas maneras de vinculación entre profesor y practicante. Entendemos que esta relación está atravesada por cuestiones de poder/saber, y es condicionada -a veces performada- por el lugar que toma el profesor. Aun cuando entendamos, siguiendo a Ferry, que “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por la mediación” (1997: 55), podemos decir que todas estas formas de hacerse presentes, son mediaciones en la formación del practicante. En todas ellas, y dada la multiplicidad de posicionamientos, entendemos que se trata de diversas formas de asumir el lugar de formadores.

Análisis y conclusiones

Desde nuestro análisis podemos reconocer varios núcleos temáticos sobre los que se tematiza colectivamente, y desde los que se expresan diversas representaciones sociales.

En uno de ellos se evidencia que los profesores priorizan para la formación de los practicantes aspectos relacionados con valores y con el disciplinamiento y la normalización del comportamiento-tales como la responsabilidad en puntualidad y asistencia, honestidad y apertura a la escucha-, y aspectos afectivos tales como el entusiasmo, voluntad y buena disposición. Estas dimensiones atraviesan las lógicas de la formación, tal como señala Davini (1995), por lo que podemos vincularlas con las posturas para las cuales el futuro profesor debería ser un modelo, a veces subsumiendo la formación académica a lo actitudinal, en lo que pueden reconocerse rasgos de la impronta normalista. Simultáneamente, y en tensión con lo anterior, los practicantes son reconocidos como una fuente de actualización con relación a las “novedades” en la producción académica y en la bibliografía.

Desde otro, para los entrevistados el practicante ocupa un lugar, en un continuo, que va de ser un colega -un par- hasta otro extremo en el que se lo ve como formador. Nos preguntamos si en esta asunción de los profesores no se trata de disimular, aunque sea imaginariamente, la asimetría constitutiva de la relación con el practicante.

En otro núcleo temático, se explicitan asimetrías entre los practicantes y sus alumnos de del ISFD, que llevan a una paradoja entre las posibilidades de apropiación de los contenidos entre los practicantes, vistos como alumnos universitarios, y sus posibilidades de enseñar a los alumnos que pertenecen a los ISFD. Se trata de fortalezas que caracterizan a los primeros y, aun cuando les reconocen el manejo de criterios pedagógicos, paradójicamente devienen en una debilidad al momento de enseñar en los institutos. Así, al tiempo que afirman como aspecto positivo que el saber universitario es amplio e innovador, por lo mismo resultaría inadecuado para enseñar en el ISFD. Aducen poca especificidad y contextualización, que atribuyen a la falta de recorridos de los universitarios en los niveles educativos para los cuales preparan a los futuros maestros. En este sentido, señalan que la experiencia adquirida durante su residencia en el ISFD formaría parte relevante en la formación del practicante, recuperando el valor de la práctica de la enseñanza en la formación.

A partir de lo indagado advertimos que subyace la representación sobre una escisión del campo educativo. Por un lado estaría la universidad, ámbito de investigación, y producción del conocimiento teórico, sistemático y formalizado. Los practicantes serían sus representantes y portadores. Por otro, estarían los ISFD como ámbito de prácticas. En ellos se concreta la acción de enseñanza a partir de propuestas situadas, constituyendo un ámbito de saber predominantemente situacional y práctico. Por eso el saber académico resulta desarticulado con el saber sobre las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en los institutos. La desvinculación de la producción de saber académico y saberes prácticos, en tanto resulta una afirmación naturalizada, aleja a estos profesores de la posibilidad de imaginarse influyendo sobre ambos mundos (Feldman, 2010), o de reclamar la construcción de esta articulación, entre otras posibilidades. En este sentido Diker y Terigi, reconocen que:

la tajante distinción entre teoría y práctica reposa en la distinción ocupacional entre investigación y enseñanza. [...] Expresiones como la tan familiar “bajada a la práctica” muestran a través de metáforas espaciales, unas relaciones jerárquicas que constituyen una fuerte matriz en la que se inscribe buena parte del debate (1997: 121)

Los profesores reconocen la insuficiencia del saber universitario para las necesidades de los ISFD, pero no realizan reclamos a la universidad. Resignifican saberes académicos desde sus saberes adquiridos en las instituciones educativas transitadas en sus trayectorias de formación y de actuación profesional. Sin embargo, no se asumen como formadores de los practicantes que reciben, entre otras cuestiones, porque tampoco se reconocen como productores de un

saber específico. Entendemos que es la naturalización de aquella escisión, impactando fuertemente en sus subjetividades, lo que impide asumirse como actores de pleno derecho del campo intelectual de la educación.

Por otra parte, en las razones explicitadas para la aceptación de los practicantes de ciencias de la educación, así como lo señalan Edelstein y Coria (1996) para la formación de maestros, la apertura de los espacios por parte de los profesores entrevistados está vinculada con la tradición de la formación docente. Entendemos que se trataría, entonces, de una tradición compartida entre maestros y profesores. Entre ellas aparece el acto solidario en diversos niveles. Por un lado, como para estas autoras, referido al recuerdo de la propia experiencia como practicante de la universidad. Por otra parte, se vincula al acto solidario con la coherencia indispensable para quienes “llevan practicantes” a otras instituciones, entre otras justificaciones.

Se ponderan también los aportes de los practicantes en cuanto a marcos teóricos referenciales actualizados que portan como representantes de la universidad, y que constituyen un aspecto sustantivo del vínculo. Esta representación es ampliamente compartida, de hecho, constituye una de las cuestiones a las que nos referíamos en apartados anteriores al hablar de los aspectos pedagógico-didácticos.

Podemos apreciar a los docentes de ISFD que reciben a practicantes como sujetos que intervienen activamente en la formación del practicante del profesorado en ciencias de la educación. Es interesante señalar que, siguiendo a Edelstein y Coria (1996), la preocupación central de estos profesores es asumir procesos de enseñanza. Las autoras afirman que para su caso- los maestros de escuela que reciben practicantes de magisterio- a menos que se los convoque explícitamente, no participan de la intencionalidad que caracteriza a la formación. En cambio, los profesores de nuestro caso participan de diversas maneras como tutores, acompañantes, como pares o como modelos, buscando regular el espacio formativo.

La diversidad de opiniones por las cuales los profesores asumen el rol de formadores de los practicantes que reciben de la universidad daría cuenta de la falta de univocidad de sentidos de ese rol. En nuestra Universidad hay una larga tradición en la formación de practicantes (no menos de cien años), desde épocas en que Víctor Mercante era el profesor del espacio equivalente a las actuales cátedras de Prácticas de la Enseñanza. Sin embargo, y pese al tiempo transcurrido no ha habido debates que den cuenta de la problematización del rol. Tampoco, hasta donde conocemos, ha sido objeto de investigaciones o sistematizaciones de experiencias, al menos en nuestro medio. Las razones con las que fundamenta los modos en que asume el rol son tomas de posición frente al rol que darían cuenta de la diversidad de representaciones sociales sobre esta función, entre nuestros entrevistados.

En los casos en que se reconoce el valor de la experiencia en la construcción del saber pertinente para la enseñanza, aparece una lógica ejemplificadora o modélica en términos de Diker y Terigi (1997), en las que no se presenta la intención de objetivar la práctica, de tomarla como objeto de análisis, de sistematización o problematización. Algunos expresan también el valor del conocimiento académico de la propia formación inicial universitaria y de la formación continua de la que son protagonistas en diversos escenarios y con variadas modalidades.

Todos reconocen un valor incontrastable sobre los saberes académicos universitarios, aun cuando algunos al mismo tiempo afirman la lejanía con la práctica educativa concreta. Por ejemplo, explicitan la insuficiencia del saber universitario para las necesidades de los ISFD, sin embargo, no cuestionan esta situación, ni realizan reclamos a la Universidad.

Podemos presumir que en el imaginario de los profesores entrevistados habría una escisión del campo de intervención profesional. Por un lado estaría la Universidad, ámbito de investigación, producción del conocimiento teórico, sistemático y formalizado que ingresaría en los institutos a través de la presencia de los practicantes y de su propia presencia. Por otro, estarían los ISFD, ámbito de prácticas donde se concreta la acción, incluida la propia, y en donde se genera y circula un saber situacional y práctico, y se “distribuye” el saber académico. Esta escisión podría estar en la base de estas representaciones que llevan a que no se objete, sistematice ni problematice el saber práctico -aun cuando como universitarios reconocen tener buena formación-, pero que tampoco se cuestionen los modos de producción académica de conocimiento. Probablemente esta situación esté vinculada, o sea una consecuencia entre las señaladas por Daniel Feldman (2010), de la creciente academización del campo pedagógico en nuestro país, que crearía una mayor distancia con los niveles educativos no universitarios. En ella “se validan formas de conocimiento educativo más abstractas y teórico dependientes de pensar los problemas educativos” (Feldman, 2010: 15). Los profesores entrevistados, que pertenecen a “ambos mundos” -en términos de este autor-, dan cuenta de los modos de articulación entre niveles diversos de discurso y práctica, que expresan las complejas relaciones con la producción y circulación del saber/poder en el campo profesional de las ciencias de la educación.

Por otra parte, se visualiza que durante el tiempo y espacio de la residencia, los saberes de profesores y practicantes confluyen en formas incipientes de prácticas colaborativas, que sin embargo no se sostienen más allá. Pensamos que los lugares asumidos por los profesores que reciben practicantes merecen constituirse en espacio conjunto de problematización, entre ISFD y la universidad, de los que esta “escucha” a sus voces forma parte.

Aun cuando no ha sido el objeto de este estudio, este trabajo pretende dar cuenta del involucramiento de la cátedra en estos procesos analizados. Este estudio implica un avance en una problemática que nos interpela y que asumimos. En este sentido, en este trabajo de investigación estamos expresando parte de una estrategia de la que formamos parte. Sostenemos que estos son algunos modos de intervención que permitirán consolidar prácticas colaborativas, superadoras de las segmentaciones del campo, que habrán de impactar positivamente en la formación de los practicantes en ciencias de la educación, en el sentido de arribar a una comunidad de prácticas.

Bibliografía

- Di Giacomo, J. D. (1987). "Teorías y métodos de análisis de las Representaciones sociales", En Páez, D. y otros. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. UPV/EHU.
- Diker, G. y Terigi, F (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G., Salit, C., García, I. y Domján, G. (1998). "La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes". Serie de Cuadernos de la Escuela en Ciencias de la Educación, (1), (pp. 9-117). Córdoba. Octubre.
- Elías, M. E., Barcia, M. y Hernando, G. (2010). "Formación de profesores y relaciones interinstitucionales. Construcción de prácticas colaborativas". Ponencia presentada al 2º Congreso de Educación Superior. Buenos Aires: DGCyE.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UBA.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social, II /Pensamiento y vida social / Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales: el discurso político y la prensa escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Madrid: Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 7

Los paneles como instancias de socialización de saberes profesionales

Susana de Moraes Melo - Marina Barcia

En este capítulo relataremos una experiencia formativa de la cátedra. Se trata de un dispositivo que venimos implementando desde hace varios años: los paneles. Estos cuentan con una consumada tradición en otros ámbitos de circulación y comunicación de saber académico, pero se trata de instancias poco frecuentes en la formación docente. Desde nuestra perspectiva, son básicamente encuentros de invitados, por lo común especialistas con experiencia en las temáticas que presentan. Es decir, se trata de una reunión plenaria en la que se realizan exposiciones de manera pública.

Tal como los concebimos, los paneles permiten el contacto de nuestros estudiantes con quienes portan un saber especializado, para su reconocimiento. Los expertos presentan un recorte -en función de sus propios propósitos comunicativos- fundado en saberes contextualizados y situacionales. Estos se exteriorizan desde una forma particular de articulación entre los propios de las disciplinas y otros, los experienciales, cuyo origen deberíamos rastrear en las trayectorias formativas y la socialización profesional entre otras fuentes. Se favorece de esta manera el des-ocultamiento y la visibilización de saberes no siempre asumidos como significativos, que los panelistas poseen y transmiten. Es un propósito de la cátedra, generar espacios de explicitación y comunicación de los mismos para su puesta en valor. En este sentido, la experiencia acumulada nos ha permitido estimar potencialidades que los paneles ofrecen.

Asumimos que es un dispositivo innovador, ya que excede los límites de un mero cambio o novedad. Se trata de un tipo de experiencias habituales en la formación universitaria -que propicia que los alumnos participen de eventos académicos, conferencias, etc.-, pero inusuales al menos en dos sentidos: desde aquello sobre lo que focaliza y también como estrategia, en la propuesta de enseñanza de las cátedras.

Explicitaremos para su problematización, la idea de dispositivo y de cambio que sostenemos, y luego presentaremos algunos de los paneles implementados.

La noción de dispositivo pedagógico tiene una larga trayectoria en la formación docente y se ha revelado fértil para su comprensión, por lo que su uso es recurrente en nuestras producciones- aun con los límites que podemos reconocerle-.

Como hemos dicho en otro trabajo (Barcia y otras, 2012) recuperamos a Rodríguez Ousset, quien a partir de los aportes de Gerard Figari (1993; 1994), reconoce los antecedentes mecánicos que evoca el término. Esta autora expresa que “refiere a la manera como se disponen los diversos elementos de un aparato y también a su funcionamiento [...] Explicar, comprender, evaluar un dispositivo requiere reconocer cada parte, su particularidad, pero, sobre todo poder comprender y valorar cómo funciona” (Rodríguez Ousset, 2006: 2).

Al respecto Grinberg y Levy (2009) retoman el concepto de los planteos de Foucault, que entiende que “refiere a prácticas (discursivas y no discursivas) que suponen el ejercicio del poder, relaciones de lucha que si bien se materializan y cristalizan en instituciones ellas pueden ser contestadas, modificadas [...] se encuentra íntimamente ligada con la idea de producción de subjetividad” (2009: 15-17).

Al respecto, Marta Souto realiza una sistematización conceptual desde Bernstein, Foucault y Freud y propone distinguir en el dispositivo pedagógico su condición de construcción social y de construcción técnica (Souto, 1999). Desde una perspectiva multirreferencial, afirma que ambos significados son complementarios y que existe una relación del dispositivo con el poder y la influencia, por lo que advierte “su inclusión reflexiva, su análisis y toma de conciencia” (Souto, 1999: 104), por el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios -a nivel individual, institucional o grupal-. Plantear el dispositivo es para la autora “plantear un predominio de lo técnico, sin desentendernos de los demás significados”. Como condición, el dispositivo técnico ha de permitir revelar en su interior significados diversos, implícitos y explícitos; es un analizador, un organizador técnico y puede ser provocador de transformaciones, a salirse de lo instituido (Souto, 1999). En particular, por ser un analizador (Lapassade, 1974) un dispositivo como el que estamos presentando, se ha revelado fértil para la comprensión de saberes que han sido subestimados en la formación docente.

Concebir a los paneles como dispositivos pedagógicos en este contexto referencial, desoculta su carácter ideológico e intencional. Tal como mostraremos a lo largo del capítulo, se trata de un formato maleable, flexible, que posibilita adecuaciones para dar lugar a emergentes y demandas coyunturales y políticas. Su potencialidad para la formación docente, nos demanda la vigilancia epistemológica que los componentes éticos de esa formación reclaman.

En síntesis, los paneles son dispositivos que favorecen la comprensión de saberes relacionados con la intervención, provenientes de diversas fuentes. Por su condición de analizador; se constituye en artificio complejo pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción, a la vez que define relaciones de poder y permite develarlas. En este sentido es un revelador de significados. En tanto organizador técnico es contextualizado y, por lo mismo, maleable; pudiendo constituirse en un provocador de cambio y transformaciones. Entendemos que desde el punto de vista instrumental-conceptual, los paneles se caracterizan por su alto

grado de maleabilidad y adecuación, por lo que se constituye en valiosos para la resolución de problemáticas específicas para la formación de profesores.

Zabalza y Zabalza (2012) utilizan la idea de cambio, reconociendo que el cambio propuesto implica una mejora, en la que se recupera lo valioso de lo que se está haciendo y se procura superarlo en algún sentido. La teoría de cambio que manejamos nos ha permitido pensar la necesidad de reconocer los aspectos contextuales, propios de la relación con las instituciones formadoras -la nuestra y las asociadas-. Por otra parte, esta forma de interpretar el cambio, asume el lugar de protagonismo e implicación que lo hace posible.

En la propuesta de la cátedra, estos se implementan en la fase pre-activa de la enseñanza en la que los practicantes se preparan para su entrada a campo, es decir previo al proceso de prácticas y residencias. Están estructurados en un primer momento de exposición, a modo de conferencia y un segundo momento de entrevistas públicas (Davini, 1995), y dan lugar a un espacio de intercambio.

Forman parte de una secuencia de enseñanza que comienza con un primer contacto con las carpetas de ex alumnos -donde estudiantes de años anteriores comentan su experiencia- a las que hemos hecho referencia en el capítulo 4. Luego se aborda la agenda de la enseñanza de la cátedra, que anticipa la concreción de paneles. Se los caracteriza brevemente y se explicita, a los estudiantes, los propósitos de su realización. Atendiendo a los tiempos propios que toda novedad exige, se solicita como tarea domiciliaria a los practicantes que anticipen preguntas a los panelistas desde sus inquietudes y saberes. En este caso la consigna es muy amplia a fin de no condicionarlos. Luego se trabaja en plenario con la reflexión sobre sus producciones, las que dadas las condiciones previamente generadas, suelen ser muy diversas.

A lo largo de los años, este dispositivo por su carácter maleable y sus posibilidades de adecuación a múltiples contextos e intencionalidades, nos ha posibilitado el abordaje de emergentes disímiles. Algunos ejemplos los constituyen los paneles realizados a propósito de los cambios curriculares acaecidos en los distintos niveles del sistema educativo. En el caso de nivel secundario se convocaron jefes de departamento de una escuela de la región, quienes presentaron sus perspectivas de análisis sobre la prescripción curricular y las decisiones sobre su desarrollo. Para los niveles inicial, primario y superior, profesoras de ciencias de la educación con experiencia en esos niveles, compararon y problematizaron las propuestas curriculares jurisdiccionales nuevas y anteriores. En la actualidad, nos inquieta la falta de profundización y sistematización de saberes sobre las didácticas específicas de nivel, -inicial, primario, secundario, superior- por lo que hemos iniciado recientemente experiencias de paneles con especialistas en estas temáticas.

Sin embargo, los paneles que realizamos con regularidad y en los que hemos acumulado mayor experiencia, son los protagonizados por los sujetos de las prácticas (Edelstein y Coria, 1995:33). Estos son de dos tipo: los integrados por profesores co-formadores y otros en que los participantes son egresados recientes de la cátedra -estudiantes avanzados o profesores en Ciencias de la Educación nóveles-. Se implementan en dos encuentros consecutivos. En ambos casos, se trata de establecer condiciones que fomenten prácticas colaborativas entre

actores de distintas instituciones, tema en el que no abundaremos pues lo hemos desarrollado en profundidad en el capítulo 6.

En el caso del panel de docentes procuramos contar con la presencia de panelistas que referencien los distintos ámbitos de intervención tanto formales -escuelas secundarias, institutos de formación docente-, como otros con diverso grado de formalización -experiencias de extensión universitaria, comedores barriales, otros-. Las presentaciones que estos actores realizan están permeadas por los supuestos que ellos portan sobre la formación de los practicantes, las expectativas que estos practicantes les generan y las razones desde dónde asumen el rol de co-formador, temáticas que hemos desarrollado en el capítulo anterior.

En estos paneles se comunica un tipo de saber que articula lo experiencial con conocimientos disciplinares explícitos. Es una relación de saberes contextualizados en el sentido de que esa articulación surge desde su recorrido profesional en los Institutos de Formación Docente (IFD) y desde la perspectiva del panelista, y supone que han de ser significativos para los practicantes que allí harán su residencia y/o más adelante podrán enseñar en estos IFD. Son presentados de manera situacional, contruidos *ad hoc* como contenidos del panel. Con frecuencia se trata de saberes específicos sobre la transmisión (Terigi, 2013), referidos a las particularidades de la contextualización, tales como los modos propios de organización institucional del trabajo docente, las formas que adoptan ciertas prácticas colaborativas, los estilos de intervenciones pedagógicas, entre otros. Con relación a estos saberes, Terigi afirma que “el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar, no suele ser reconocido como tal [...] y, debido a ello tiende a permanecer in-formulado” (2013:11). Es interés de nuestra cátedra, asumir la advertencia de la autora, por lo que estos paneles se nos revelan como espacios potentes para fomentar la explicitación, el reconocimiento y puesta en valor de los mismos por parte de todos los actores implicados, en nuestro caso los profesores co-formadores, los practicantes en formación y nosotros mismos.

En el caso del panel de ex-practicantes, el saber académico, aprendido en su oficio de alumno en la universidad, tiene por colofón las prácticas. Esta situación lo posiciona en la residencia como única instancia donde confrontarse con las imprevisibles demandas de la enseñanza. El saber de los panelistas, en tanto saber especializado, refiere a un modo muy particular de experiencia en la residencia. Se advierte el deslumbramiento ante su primer acercamiento a la tarea en la situación interactiva del aula y el impacto que significan por la incipiente socialización profesional.

En las voces de los protagonistas:

El primer día tenía muchos nervios. Lo fui llevando. La clase iba por dos lados. Las chicas iban por un lado y yo no las escuchaba. Y eran dos conversaciones distintas [...] También me paso que les había dado una actividad [...] iba anotando todo lo que decían para poder integrarlo. Al verme anotar, las chicas se asustaron... (Practicante en IFD)

Lo que valoro es que la propuesta es cien por cien de una. En otros espacios hay que ajustarse a la demanda. (Yo tuve que resolver la pregunta) ¿Qué tiene que saber para mejorar sus Talleres? [...] La relación con los estudiantes fue una experiencia hermosa (Practicante de Espacio no formal)

En todos los casos, tanto cuando se convoca a profesores como cuando los invitados son ex-practicantes, hemos realizado acuerdos que han permitido que los actores involucrados superen la resistencia que todo cambio provoca, se impliquen y se asuman como protagonistas. A tal fin, cuando invitamos a los panelistas les comentamos el sentido de nuestra propuesta, pero dejamos a su criterio el contenido de su presentación, dando lugar a que exprese sus propias intenciones. A lo largo de los años, algunos panelistas permanecen y otros van cambiando por diferentes razones. Es decisión de la cátedra quiénes serán los convocados en cada oportunidad. Asimismo ellos deciden si vendrán o no según sus intereses y posibilidades. El carácter situacional de la propuesta hace que sus presentaciones estén permeadas por circunstancias profesionales y personales que inciden en sus intencionalidades, por lo que cada encuentro resulta original.

La dinámica en que se realizan los mismos consta de un primer momento en que profesoras de la cátedra presentan a cada uno de los panelistas, haciendo breve alusión a su biografía profesional, a la institución de pertenencia y a los vínculos con la cátedra. Luego se asigna un orden para el uso de la palabra, aunque los panelistas suelen interactuar entre sí, como si se tratara de una mesa redonda. Una vez que han sucedido estas instancias más formales se genera un diálogo entre todos en el que no falta el humor. En un clima distendido se otorga el uso de la palabra a los alumnos practicantes quienes harán las preguntas que habían previsto y otras que pudieran disparar las presentaciones.

En palabras de una alumna del año 2013:

De mi experiencia como alumna puedo sumar la cantidad de dudas que aborda este proceso de paso, de ser o no ser con cara al futuro. La mayor cantidad de interrogantes se nuclea alrededor del campo laboral y la incertidumbre que genera sumarse a un campo sin colectivo común. ¿Qué soy? ¿Qué puedo hacer? ¿Cuáles son las fortalezas de mi carrera? ¿Cómo se concursa en un ISFD? ¿Cómo se construye un proyecto? ¿Cómo abordo las prácticas?

La incertidumbre frente al panel de especialistas se empieza a desvanecer en un reconocimiento del otro como persona, como ex alumno, como alguien que también empezó un día.

Lo valioso que puedo rescatar de esta experiencia se encuentra en el plano de la subjetividad. En este punto, puede observarse que ante un mismo desafío o problemática expuesta en este panel presentaba distintas alternativas de abordaje. Un abanico de posibilidades, ante nuestras preguntas constituía sus voces. Las distintas alternativas en el plano de resolución de problemas. Estas

narrativas están constituidas desde sus propios trayectos formativos lo que las hace variadas y atractivas (Alumna)

En ambos paneles se habilitan espacios para los sentimientos, valoraciones, la construcción de vínculos y se suman aportes que interpelan los posicionamientos de los practicantes ante la buena enseñanza.

La sucesión de paneles a lo largo del tiempo y los procesos de reflexión posterior han posibilitado la acumulación de saberes sobre los contenidos específicos que aborda el panel, como así también con respecto al mejoramiento de la implementación del dispositivo.

El proceso de evaluación del dispositivo da cuenta de que:

a) En el caso del panel de profesores co-formadores:

- posibilita un encuentro con ese otro aún desconocido con el que se deberá interactuar;
- al realizarse en la facultad, ámbito familiar a los practicantes, favorece las situaciones de acercamiento a los actores de las instituciones aún no transitadas, moderando las situaciones de pasaje que deberán atravesar en breve;
- convoca a los profesores co-formadores a reflexionar sobre la especificidad de su lugar en las trayectorias formativas de los practicantes y, por lo mismo, a organizar un relato que abra canales de comunicación;

b) En el caso del panel de ex -practicantes

- los relatos dan cuenta de los procesos de construcción de saberes que se realizan en acompañamiento con otros;
- a la vez que se interpelan y resignifican los saberes de los futuros practicantes;
- los ex-alumnos habilitan el reconocimiento del lugar de los sentimientos, las incertezas, y los vínculos a la hora de la enseñanza.

El sustento común a ambos tipos de paneles es la circulación de saber experiencial acumulado por profesores y ex-practicantes en su hacer cotidiano, saber que se genera en la experiencia y se valida en el día a día.

A modo de cierre

Estos encuentros facilitan la visibilización y comunicación de un saber que circula tácitamente al interior de las instituciones educativas y que no suele plasmarse en otros formatos comunicativos. En este sentido los paneles, al convocar a la explicitación, desocultan, invitan a sistematizar y a reflexionar en torno de los mismos. El reconocimiento de este

saber silenciado nos interpela además a pensar cuál es el estatus que debe otorgarse a éstos en la formación docente.

Aun sin dejar de lado el saber disciplinar, en los paneles los profesores reconocen el valor del saber construido en la práctica y para la práctica y lo argumentan. Se provoca la visibilización de un campo de producción de saberes experienciales, constituyéndose las instituciones de formación docente en parte de la “esfera de producción de bienes cognitivos” (Bronckart, 2007), saberes específicos y vinculados con la práctica en la formación docente, por tanto sometidos a evaluación.

Si atendemos a la dinámica que les es propia, reconocemos en los paneles espacios en los que se alientan prácticas colaborativas en las que se problematiza el saber y el saber hacer; incluso antes de que nuestros practicantes den comienzo a la residencia docente, tomando distancias con la generación de hábitos de trabajo aislado. La circulación de la palabra en estos encuentros genera nuevas formas de relación con el conocimiento, interpelando a los practicantes también como sujetos productores, convocándolos a asumir la vigilancia epistemológica correspondiente.

Entendemos que la participación en estos dispositivos plasmará huellas en las trayectorias formativas en las que las configuraciones de pensamiento y acción se orienten a asumir la autonomía que la profesión demanda.

Bibliografía

- Barcia, M., de Morais, S., López, A., Montenegro, J. y García Clúa, M. N. (2012). “El dispositivo de observación en la formación de profesores en ciencias de la educación de la UNLP”. Jornadas de Prácticas de la Enseñanza, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Zabalza, M. y Zabalza, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

CAPÍTULO 8

El programa de evaluación en la formación de profesores

Aldana López - Marina Barcia - Jéssica Montenegro

Presentación

En este capítulo describimos y analizamos el programa de evaluación de los aprendizajes asumido por la cátedra. Para esto, consideramos necesario explicitar cómo concebimos a la evaluación y al programa de evaluación que desarrollamos. Específicamente, abordamos los instrumentos de evaluación adoptados como parte del programa de evaluación: a) la tutoría - como espacio de intervención y monitoreo del proceso de construcción de saberes profesionales-; b) la co-evaluación entre pares -a partir de la construcción colectiva de criterios de evaluación de la enseñanza-; c) la observación de los profesores de cátedra a los practicantes -como instancias de devolución y explicitación de debilidades y fortalezas en la construcción del conocimiento didáctico-; d) el informe final escrito del proceso de prácticas y el coloquio final integrador.

Por último, presentamos las conclusiones provisionarias que emergen de este análisis.

El programa de evaluación de la cátedra

Partiendo de la concepción asumida respecto de las prácticas de la enseñanza, tal como hemos dado cuenta en este libro, concebimos a la evaluación como parte del proceso didáctico, por lo tanto, se trata de un componente inherente a la enseñanza y al aprendizaje. Entendemos a la evaluación como un proceso social, continuo, que implica emitir juicios de valor, a partir de ciertos criterios, sobre la base de diferentes indicadores para la toma de decisiones pedagógicas.

Concebirla así permite identificar algunas cuestiones: para los estudiantes, una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes de la cátedra, una interpretación

de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso (Litwin, 1998). Es por ello que la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de mejoras educativas, en tanto que se organiza desde una perspectiva de continuidad y se desarrolla desde un proceso continuo, permanente y con progresión.

Asumimos de este modo a la evaluación como formativa, en tanto que la concebimos estrechamente ligada al desarrollo del aprendizaje e inherente a las actividades de enseñanza, ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evidencia de los aprendizajes es usada por la cátedra para informar las decisiones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (William, 2009).

De lo anterior, podemos decir que la evaluación cumple simultáneamente diversas funciones. Por un lado, una función referida al aprendizaje, en la medida que se establece un proceso de información y establecimiento de posiciones con relación a un sistema de criterios, ofreciendo al mismo tiempo conocimiento necesario para adecuar y redireccionar la tarea. Por otro, la evaluación también permite regular el sistema de enseñanza: tanto por la información que provee sobre el avance de los alumnos, como por dar información sobre el propio proceso de enseñanza y su adecuación a los propósitos establecidos. De este modo, la evaluación comprendida como parte de un sistema formativo, relaciona y articula las características de los estudiantes y las del sistema de enseñanza (Feldman, 2009).

En este marco, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la cátedra se realiza sobre la base un programa. Entendemos por programa de evaluación al conjunto de instrumentos de evaluación que permite ponderar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos (Camilloni, 1998). Concebimos a este programa de manera integral, como una estructura articulada que posibilita evaluar diversos tipos de aprendizajes construidos por los practicantes en diversas fases del proceso de enseñanza (preactiva-interactiva-postactiva). En este sentido, sostenemos que los estudiantes construyen diversos tipos de saberes en las distintas fases de la enseñanza.

En la fase preactiva, por ejemplo, se profundiza en el aprendizaje de determinados componentes de una propuesta de intervención para la enseñanza, entendidos como decisión didáctica, su necesidad en el diseño, la idea de diseño didáctico como hipótesis de acción, la coherencia entre cada uno de los componentes entre sí, entre otros. En la fase interactiva, se trabaja sobre la puesta en acto del diseño, la relación entre las macro y micro-decisiones, la diferencia entre la improvisación y la inmediatez en la enseñanza, las intervenciones realizadas, etc. En la fase postactiva, se reflexiona con los practicantes acerca de todas las cuestiones antes mencionadas, en pos de volver a diseñar, tomando en cuenta lo sucedido en la fase interactiva, y también las dificultades y aciertos de la fase preactiva anterior. Por lo tanto, la fase postactiva es asimismo, el punto de inicio de una nueva fase preactiva, que incluye la reflexión de lo sucedido en la interactiva, de modo recursivo.

En este sentido, a continuación, como parte del programa de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, presentamos:

a) la tutoría como espacio de intervención y monitoreo del proceso de construcción de saberes profesionales;

b) la co-evaluación entre pares a partir de la construcción colectiva de criterios de evaluación de la enseñanza;

c) la observación de los profesores de cátedra a los practicantes como instancias de devolución y explicitación de debilidades y fortalezas en la construcción del conocimiento didáctico;

d) el informe final escrito del proceso de prácticas y el coloquio final integrador.

La tutoría

Como planteamos en un trabajo anterior²⁶, así como en el capítulo 3, el trabajo tutorial permite un acompañamiento personalizado, condición necesaria para promover procesos de autonomización en los practicantes. Aquí entra en juego el intercambio entre el profesor y los estudiantes sobre el diseño de clase, a partir de retomar lo sucedido en la fase interactiva, ya que se trabaja con la lógica recursiva de la anticipación a la acción y valoración crítica.

Es decir, la tutoría, es un espacio en donde la reflexión postactiva se constituye en un saber que permite tomar decisiones para la elaboración del próximo diseño de intervención, permitiendo que la reflexión sobre la práctica se introduzca en la anticipación de la clase siguiente. De esta manera, las instancias preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza son vivenciadas por los practicantes de modo cíclico: los diseños son revisados, analizados, previos a su implementación y luego, en próximas tutorías, se vuelve a trabajar sobre lo ya analizado, en vistas a reflexionar sobre lo sucedido en su concreción.

La tutoría como momento del dispositivo de formación es posible, siguiendo a Anijovich (2009), si el profesor deja el espacio, tolera los silencios y ejerce su rol desde una escucha activa. Asimismo, es importante que durante este proceso el tutor instale en el practicante preguntas a ser pensadas, saberes a ser resignificados y no afirmaciones a ser obedecidas. Por lo tanto, debe evitar ponerse en el rol de sancionador y/o dar sentencias del tipo “está mal”, “esto no corresponde” porque no permite que el alumno -en el rol de profesor- pueda saber lo que ignora de sí mismo, o del contenido y la forma de enseñarlo.

²⁶ Hernando, G., Donadi, V. y López, A. (2010). “El dispositivo de formación en la construcción de propuestas de intervención en la enseñanza”. Ponencia presentada en IV Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba.

Atendiendo a lo planteado, la tutoría se presenta entonces como un espacio de consulta, reflexión, co-construcción y resignificación de procesos y prácticas y una instancia más de evaluación formativa, como parte del programa de evaluación de la cátedra.

La co-evaluación entre pares

Este instrumento de evaluación consiste en la tarea de observar a un par en situación de enseñanza y realizar una devolución que pueda referir a las fortalezas, debilidades y aspectos emergentes en la clase, permitiendo interpelar y problematizar la clase observada.

El observador parte del conocimiento del diseño de la clase -fase preactiva- que va a observar. Procuramos que observador y observado construyan conocimiento en el espacio de la práctica -fase interactiva- y avancen en la reflexión sobre la práctica y en la construcción de conocimiento didáctico²⁷ -fase posactiva-.

Inicialmente, la cátedra elabora una consigna referida a la construcción de criterios para la observación a un par. La resolución de la consigna es socializada en el espacio grupal de tutoría y, posteriormente, el equipo de cátedra sistematiza en un documento general aquellos ejes, dimensiones y categorías elaborados por los practicantes, tal como detallaremos en el capítulo 10. Dicho documento constituye un material didáctico para la cátedra y para los propios practicantes.

Esta práctica es de carácter co-evaluativo, en tanto hay devolución y retroalimentación entre pares. La devolución entre pares implica un trabajo deconstructivo y reconstructivo, orientado desde la propuesta diseñada y su realización concreta, a partir del encuentro con el compañero. Las devoluciones que los practicantes realizan -orales y escritas- se orientan a reconocer momentos en la configuración de la clase, significados como unidad de sentido, expresados en los ejes sistematizados. Posibilita explicitar y promover la comprensión de la observación como situación de retroalimentación y apuesta a la mejora -según las evaluaciones a la cátedra hechas por los alumnos, quienes propusieron la continuidad de la experiencia-. Además se trabaja sobre la devolución y la retroalimentación, como una práctica que forma parte del saber profesional que se debe construir. Podríamos decir que cuando los practicantes (observador y observado) asumen un rol activo y protagónico durante el proceso de evaluación tienen más posibilidades de revisar sus desempeños y mejorarlos. Este tipo de prácticas promueve que los practicantes reflexionen sobre la calidad de sus trabajos, intervenciones, decisiones didácticas, etc. los analicen y emitan un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos. Podríamos decir entonces que:

[...] si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de

²⁷ Diker y Terigi (1997) consideran cuatro componentes del *conocimiento didáctico*: los contenidos, sus condiciones de apropiación, las estrategias de enseñanza y el conocimiento de la situación en un contexto determinado.

percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, no debemos olvidar que, para que esto sea posible es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas [...] (Anijovich, 2009: 145)

Por tanto, consideramos que esta práctica puede favorecer la conformación de comunidades de aprendizaje, basados en la confianza y en el reconocimiento recíproco.

La observación de los profesores de cátedra a los practicantes

Entendemos que la instancia del proceso formativo tiene como propósito la reflexión y evaluación en proceso de los practicantes en la fase interactiva de enseñanza, como parte de la construcción de conocimiento sobre el rol docente.

Se realizan al menos dos observaciones, cada una con su devolución (fase post-activa), que comprende una situación de diálogo y comunicación. La devolución se inicia con la autoevaluación del practicante, y se pasa a la expresión de las fortalezas y debilidades y propuestas de reflexión para nuevas intervenciones, por parte del profesor de la cátedra. Se busca dar lugar a las preguntas tanto como a las aseveraciones. Aquí la observación tiene un propósito evaluativo, pero no pierde su valor como proceso social, que implica una mirada intencionada, focalizada, que trata de des-ocultar y objetivar la complejidad de la enseñanza. Es decir, más allá de ser una instancia de evaluación de los aprendizajes y saberes construidos hasta el momento, se piensa como una instancia de observación y explicitación de los aspectos a mantener, a mejorar, a revisar, siempre mirados desde la intencionalidad y complejidad que implica la enseñanza.

El informe final escrito del proceso de prácticas y el coloquio final integrador

En el capítulo 4 hemos desarrollado las distintas narrativas que adoptamos para guardar memoria de lo acontecido y revisar la práctica. Tal como hemos referido denominamos “carpetas” a la materialización y documentación del recorrido personal que ha realizado el practicante a lo largo de su proceso formativo.

Nos interesa la escritura como forma de mediar la reflexión, es decir, resignificar y generar nuevos conocimientos. Por tanto este dispositivo, al igual que la crónica -tal como explicamos en ese mismo capítulo, permite guardar memoria del proceso formativo para volver sobre él, compartir con otros la experiencia y constituir a la enseñanza en objeto de conocimiento.

Asimismo, la producción narrativa permite, al mismo tiempo que se escribe, tener que representar simbólicamente diversos aspectos de la práctica.

Por todo esto, el momento de “armado de las carpetas”, para su entrega final, intenta promover que los alumnos realicen nuevas reflexiones sobre los procesos realizados y escriban parte de esos procesos. La relectura de los materiales producidos por ellos y/o material bibliográfico, y los análisis efectuados una vez terminada la residencia, intentan propiciar nuevas conceptualizaciones para la construcción de conocimiento didáctico.

Los docentes de la cátedra analizan estas producciones escritas para realizar una devolución a los practicantes en un coloquio final integrador. Esta instancia evaluativa tiene varios propósitos. Por un lado, realizan una devolución con respecto a la carpeta como texto escrito y comunicable a otros. Asimismo, se articula lo construido en ese texto, que da cuenta del proceso vivenciado por el practicante, y aquello que los docentes evaluaron del proceso de residencia. Por otro lado, es un momento en el que se promueve que los estudiantes logren nuevas aproximaciones al saber profesional en referencia al contexto curricular, institucional y áulico. Es decir, se aproximen sucesivamente -cada vez más compleja y objetivamente- a los conocimientos que les demandará el ejercicio profesional.

Consideraciones finales

Llegados hasta aquí, concluimos provisoriamente que la evaluación es para la cátedra, un componente inherente de la propuesta de enseñanza. De este modo, la evaluación de los aprendizajes se configura en un programa evaluativo presente en las distintas fases de la enseñanza (pre-activa, interactiva y pos-activa), constituido por diversos instrumentos de evaluación.

El análisis realizado en cada una de las instancias de evaluación ha puesto de manifiesto que, dentro del programa de evaluación de la cátedra, tanto docentes como practicantes asumen la tarea de evaluar de manera activa y sistemática.

Partiendo de concebir a la evaluación como un proceso social y complejo, se apunta a generar instancias de devolución que promuevan la retroalimentación para que impacte en la formación de los futuros docentes como aprendices reflexivos. De este modo, la retroalimentación, en tanto posibilita detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio experiencias y saberes, contribuye a rediseñar cursos de acción y a desarrollar aprendizajes más profundos.

Por último, consideramos mencionar que este modo de comprender e implementar la evaluación es compatible con un enfoque de enseñanza que sostiene que todos los alumnos tienen potencial para aprender y son diversos entre sí.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2009). "La retroalimentación en la evaluación". En Anijovich, R. (comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camilloni, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En Camilloni, A. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (2002). "La iniciación de las prácticas docentes en las escuelas". En *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers editores.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernando, G., Donadi, V. y López, A. (2010). "El dispositivo de formación en la construcción de propuestas de intervención en la enseñanza". Ponencia presentada en IV Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Revista Infancia y aprendizaje*, (89), (pp. 65-80).
- Teberosky, A. (2007). "El texto académico". En Castelló, M. (coord.), Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., Iñesta, A. y Zanotto, M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- William, D. (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, (3).

CAPÍTULO 9

La evaluación como componente de los diseños didácticos

Marina Barcia - Susana de Moraes Melo

Introducción

En el presente capítulo nos proponemos describir y analizar un aspecto del programa de formación de los alumnos del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, referido a cómo son sus procesos de apropiación de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Como es un principio general en este libro, compartimos la explicitación del encuadre teórico y las reflexiones sobre la experiencia sin aspiración a la prescripción o generalización de lo que proponemos a otros profesorados, pero sí con la expectativa de poder entablar un diálogo con aquellos que, como nosotras, se encuentran ocupados en la formación docente.

Consideramos pertinente definir cómo entendemos a las prácticas de enseñanza y plantear la perspectiva que asumimos sobre los diseños de intervención y su enseñanza. Desde ese contexto, haremos aproximaciones conceptuales sobre la evaluación y luego, desarrollaremos nuestro análisis sobre la base documental, para finalmente dar cuenta de algunas conclusiones.

La evaluación es una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje y una forma de regulación integrada a los mismos (Cols, 2009). Concebimos a la evaluación en el campo educativo como un proceso social continuo, que implica emitir juicios de valor a partir de criterios y desde diferentes indicadores, para la toma de decisiones pedagógicas. Reflexionar sobre cómo formamos a los pedagogos tiene la misma importancia que en la formación de todo docente, es decir que nos permite advertir los sentidos profundos desde los que se posiciona efectivamente para la enseñanza. Pero además este análisis gana una dimensión política más amplia, si reconocemos los múltiples lugares que los profesores de ciencias de la educación ocupan en el campo de producción de conocimiento en educación y en las funciones técnico-profesionales y burocráticas (Suasnábar y Palamidessi, 2007).

Si bien asumimos que las experiencias y los conocimientos construidos en torno a las formas de apropiación de saberes sobre la evaluación que presentamos no son generalizables, consideramos que sí lo son los marcos teóricos referenciales en los que se encuadran nuestras producciones; la alternativa metodológica que hemos diseñado para la realización de esta investigación -más específicamente la elaboración de un sintagma-; y los ejes construidos para el análisis. En tanto las regularidades a las que hemos arribado, ellas permiten establecer ciertos patrones para la comparación con otras propuestas de enseñanza de diseños didácticos y planificaciones de clase, dejando lugar a la emergencia de otros hallazgos vinculados a contextos específicos, más allá de nuestra experiencia.

Para la obtención de la información necesaria sobre nuestro objeto trabajamos con las carpetas de los practicantes²⁸. Para la tarea que nos convoca la atención está puesta en dos apartados de estas carpetas: los diseños didácticos y las reflexiones postactivas.

Hemos hecho referencia varias veces a la manera en que concebimos el proceso de programación de la enseñanza y a las producciones documentales que lo explicitan, es decir, los diseños didácticos. Nos parece pertinente detenernos aquí en las reflexiones postactivas solicitadas a los practicantes. Se trata de textos que la cátedra propone como modo de propiciar la evaluación sistemática de los procesos interactivos. En correspondencia con la manera procesual de comprender la enseñanza y de las etapas o fases en que esta ocurre (Jackson, 1968), les solicitamos a los practicantes que asuman su protagonismo en cada una de las mismas. Sin embargo, también en este caso respetamos los procesos de autonomización profesional que se involucran, por lo que las reflexiones postactivas dan cuenta de sus decisiones sobre los núcleos de análisis que consideran pertinentes, y también se da lugar a distintos estilos en cuanto a formas de escritura. Por esto, en algunos casos, realizan crónicas de la clase²⁹ y en otros satisfacen una serie de ejes o ítems que habían anticipado para la reflexión.

Los documentos sobre los que trabajaremos a continuación, son producto de la reescritura de guiones o borradores que los practicantes realizan *in situ*, tras la clase, o con una breve distancia temporal a su finalización. Acordamos con Edelstein, cuando afirma que “el trabajo reconstructivo se resuelve en forma de espiral dialéctica, en el intento de quebrar la tendencia a la linealidad en la recuperación de ideas, debates y experiencias sustantivas y, por ende, su comunicación a través de la escritura” (2011: 162). Las sucesivas instancias de relectura, revisión y escritura de que son objeto, pueden también advertirse a lo largo de las carpetas, posibilitando una reconstrucción crítica y reflexiva de lo acontecido en la clase.

Teniendo en cuenta este encuadre nos centraremos en la evaluación que realizan nuestros alumnos considerando dos fases de la enseñanza: la preactiva y la posactiva. Para la primera analizaremos las decisiones didácticas adoptadas por los practicantes a partir del análisis de sus diseños de intervención, focalizando en los emergentes de dos componentes didácticos: la evaluación de los aprendizajes de los alumnos destinatarios y los criterios seleccionados para evaluar la enseñanza que allí proponen. Para la segunda consideraremos las reflexiones

²⁸ No abundaremos aquí en la descripción de estos portfolios, porque ya lo hemos hecho con detalle en el capítulo 4, al que remitimos al lector interesado.

²⁹ Ver capítulo 4.

postactivas. El análisis de estas producciones nos permitirá advertir las trayectorias de construcción y las conceptualizaciones alcanzadas por los practicantes, sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos destinatarios de su propuesta y la evaluación de la enseñanza.

La construcción metodológica como diseño

Concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas ya que operan desde el sentido de la reflexión y la intervención educativas. Son intencionales y están orientadas a la formación en el plano individual y social -y nosotros las orientamos hacia la transformación en el sentido crítico del término-. Para la cátedra, la enseñanza se constituye en objeto de una didáctica que comparte sus supuestos educativos con la pedagogía, conformando el campo pedagógico-didáctico. Son prácticas sociales altamente complejas porque se desarrollan en escenarios singulares condicionados por el contexto (Edelstein y Coria, 1996). La multiplicidad de dimensiones que operan en cada práctica y la simultaneidad desde la que éstas se expresan, hacen que sus resultados sean imprevisibles. Una de ellas, y que hace a su complejidad, son los valores que entran en juego en la conflictiva propia de los procesos interactivos. Estos demandan de los docentes, determinadas decisiones pedagógico-didácticas que suponen tomas de posiciones éticas y políticas, en las que inevitablemente se tensarán condiciones objetivas y subjetivas.

Las prácticas no se desarrollan en ámbitos prefigurados sino en contextos socio-históricos concretos, lo que las hace casuísticas, singulares, relativas (Edelstein, 2011). Conceptualizar esto y proponer instancias de prácticas de la enseñanza coherentes, supone un desafío. Buscamos dar cuenta de la necesidad de formación de los profesores para asumir la variedad de contextos de actuación (Diker y Terigi, 1997) y los posicionamientos, de modo deliberado³⁰. Sí desarrollaremos en detalle los aspectos vinculados con el diseño de situaciones didácticas, para después focalizar sobre la evaluación como componente de esos diseños.

Desde este posicionamiento, asumimos la idea de diseño entendido como construcción metodológica (Edelstein, 1996; 2002; 2004). En cualquier actividad práctica, el diseño es una anticipación de lo que se espera obtener, y puede ser muy ajustado dejando poco margen para alguna variación o de corte más flexible, permitiendo matices en la concreción. Como anticipación de prácticas de enseñanza, que en sí mismas son indeterminadas, los diseños se caracterizan por la incompletud, habilitando la emergencia de incidentes críticos -situaciones en las que se ponen en tensión las rutinas (Sanjurjo, 2015), se rompe con la estructura de las suposiciones (Edelstein, 2011)- que obligan a la toma de micro-decisiones en la inmediatez (Edelstein, 2011). Se trata de decisiones que se resuelven *in situ* y son el resultado de una multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en la práctica. En general están

³⁰ Se encontrará en el capítulo 1, un desarrollo más pormenorizado sobre estas cuestiones.

relacionadas con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza u otras situaciones coyunturales propias del contexto (Edelstein, 2011).

La categoría construcción metodológica (Edelstein, 2011) permite considerar cada propuesta de clase como acto creativo, que se construye casuísticamente, a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados, direccionados por propósitos que implican opciones de valor por parte del educador. El diseño de las clases desde esta perspectiva toma en consideración además de la interacción en el aula o contexto de actuación, las instancias del diseño propiamente dicho o de previsión y la valoración crítica posterior (Edelstein, 1996) o, en términos de Jackson (1968), las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Acordamos con Basabe y Cols, quienes afirman que el modelo propuesto por Jackson “constituye una herramienta para representar los procesos de enseñanza, pero se trata, evidentemente de fases que a menudo se solapan en el fluir de la acción” (2007: 153). La fortaleza de este esquema para nuestro trabajo reside en que habilita la comprensión del proceso en su totalidad, dando cuenta de continuidades y recursividades entre las fases, en el transcurso de la acción.

En este contexto, hablamos de construcción porque deben articularse dos lógicas: la propia del conocimiento como producción objetiva y la del conocimiento como problema de aprendizaje, es decir, debe atenderse el viraje desde lo epistemológico objetivo a lo epistemológico subjetivo (Edelstein, 1996: 81). Estas son las macro-decisiones propias de la construcción metodológica, en las que se evidencian las adscripciones teóricas del docente con el campo de conocimiento al que remite el contenido de enseñanza, las perspectivas respecto del enseñar y el aprender, las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras³¹ (Edelstein, 2011: 151).

Se pone en evidencia el protagonismo de los dos procesos implicados: la enseñanza y el aprendizaje. Por eso nos ocuparemos de la evaluación de ambos, realizada por los practicantes en el proceso de residencia. En esta perspectiva pensar la evaluación como inherente a cualquier actividad intencional (Feldman, 2010), es intentar “captar el sentido particular de cada situación, de reconocer sus particularidades y no de la búsqueda de la conformidad o no con modelos preestablecidos. Constituye una interrogación acerca del sentido, del significado de tal o cual acción” (Ardoino (1993) en Rodríguez Ousset, 1999). Tomamos distancia de las visiones de evaluación como control, que buscan verificar, constatar, y están caracterizadas por establecer la relación entre lo evaluado y un sistema de referencias o parámetro exterior. En la perspectiva que asumimos, se admite que el objeto de evaluación es un objeto construido, en tanto aspecto de la construcción metodológica, y que lo es a partir de las representaciones del objeto real. La evaluación es el resultado de indicadores o interrogantes elaborados para delimitar sus diferentes dimensiones de análisis (Rodríguez Ousset, 1999). En otras visiones se evalúa según un sistema general pre-existente, mientras que en la que adoptamos se exige la construcción de un sistema de referencia *ad hoc* con la situación a evaluar. Por eso, para evaluar la experiencia formativa de nuestros alumnos,

³¹ Profundizamos estas cuestiones en el capítulo 12.

realizamos este mismo recorrido y construimos los parámetros de análisis o sintagma que más adelante presentamos.

Comprendemos que la construcción metodológica significa un desafío para los practicantes en tanto que los interpela como autores de propuestas de intervención. Nos interesa que puedan comprender la necesidad de cada componente para el diseño, entendidos como decisiones deliberadas. Cada segmento debe tener significación por sí mismo y dentro del diseño como totalidad, guardando coherencia interna (Edelstein, 1996). Por eso, la enseñanza de la construcción metodológica y la escritura de diseños didácticos es un proceso gradual y recursivo, que exige el acompañamiento al practicante en un trabajo tutorial sostenido en el tiempo. Los estudiantes pueden elaborar sus diseños utilizando saberes construidos en su biografía escolar, en su formación inicial, o en su experiencia docente -ya que varios alumnos lo son-. Tal como lo explicitamos en el capítulo 3, la construcción de los diseños se materializa en sucesivas revisiones. Se generan instancias grupales de trabajo colaborativo que, por medio de la circulación de la palabra y la interpelación oportuna a los marcos teóricos referenciales, habilita el análisis reflexivo de propuestas -propias y de otros-, permitiendo la asignación de sentido a cada uno de los componentes, en tanto el practicante se va autorizando a tomar decisiones pedagógico-didácticas valoradas y concertadas al interior de un grupo de pares.

La evaluación en los diseños didácticos es explicitada en dos componentes que aluden a la evaluación de los aprendizajes y a la evaluación de la enseñanza. Se trabaja con las conceptualizaciones de los alumnos sobre evaluación y desde marcos referenciales que propone la cátedra. Desde aquí se elucida la toma de posición y, aunque no se prescribe, sí se revisa y se busca la explicitación de criterios y marcos referenciales de la evaluación.

Este proceso de producción de diseños didácticos enmarcados en la perspectiva de la construcción metodológica supone diversas formas de evaluación entre las que podemos mencionar, además de las anteriores, la evaluación del profesor co-formador, la evaluación de sus alumnos, la co-evaluación entre pares, la evaluación de la cátedra, la autoevaluación que realiza el propio practicante, la evaluación de los practicantes hacia la cátedra.

Tal como anticipamos, el objeto del presente capítulo es focalizar en las huellas del proceso de evaluación en las anticipaciones y reflexiones de los practicantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La construcción del sistema de referencia o categorías *ad hoc* para el análisis de las producciones de los practicantes

En este apartado daremos cuenta del proceso de producción de referentes *ad hoc* construidos a partir de emergentes del análisis de las carpetas de los ex alumnos, para realizar un seguimiento de la propuesta formativa de la cátedra. Comentaremos los documentos utilizados y los criterios que construimos en base a ellos.

A los practicantes les planteamos la realización una serie de materiales escritos, entre ellos “las carpetas”. Ellas son la materialización y documentación narrativa del recorrido personal que ha realizado a lo largo de su proceso formativo. A partir de variados estilos, en las carpetas quedan registrados los trabajos de campo que buscan plasmar una aproximación diagnóstica al contexto institucional y áulico en el que se llevarán a cabo la residencia; los diseños didácticos construidos por ellos para la intervención pedagógica –en muchos casos incluyendo las diversas etapas por los que estos pasaron en el proceso de pensar y repensar la enseñanza-; las reflexiones posactiva de sus clases donde analizan qué sucedió entre la clase pensada y la clase realizada, las decisiones imprevistas que se adoptaron; qué valdría la pena que sucediera en las próximas clases; las diversas producciones solicitadas a sus estudiantes; las evaluaciones realizadas durante el proceso y cierre de aprendizajes promovidos; las propias autoevaluaciones de su experiencia de prácticas y residencia y las sugerencias que dejan para aquellos que las continúen en un tiempo futuro; la evaluación de los profesores co-formadores, la coevaluación entre pares, entre otros posibles.

Las carpetas nos ofrecen todos los diseños didácticos ordenados cronológicamente, incluso borradores con correcciones, lo que nos permite reconocer la evolución de los componentes de nuestro interés: evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza tal como evidencian los diseños didácticos de los practicantes.

La metodología de análisis que utilizamos para sistematizar estos procesos consistió en la recuperación de los emergentes vinculados con el estilo de cada propuesta plasmada en los respectivos diseños. Así surgieron desde nuestro sistema de referencia categorías *ad hoc* para el análisis del componente evaluación en las carpetas de los practicantes. Este trabajo hermenéutico interpretativo sobre lo explicitado, lo omitido, lo “no dicho” y lo implícito, supone inexorablemente, nuestros propios marcos referenciales. Estas categorías se presentan en el siguiente cuadro:

a- La Evaluación de los aprendizajes

Evolución de la evaluación como componente del diseño

Coherencia con otros componentes

Modos de enunciación de la evaluación

Recursos de evaluación

Modos de evaluación

b- Evaluación de la Enseñanza

Construcción de criterios

Coherencia con la modalidad de enseñanza

Coherencia entre el sentido educativo de la propuesta de enseñanza y su evaluación

Emergentes del análisis desde las categorías *ad hoc*

Este análisis procura explicitar y comprender mejor las trayectorias de aprendizaje de los alumnos referidos a la evaluación en las fases de la enseñanza.

a. Evaluación de los aprendizajes:

Evolución del componente

En algunos de los primeros borradores la evaluación aparece como una significativa ausencia. En otros aparece el componente, solo referido a la evaluación de los aprendizajes. Estos olvidos son analizados y significados durante el trabajo de tutorías en pequeños grupos. Ellos mismos se asombran de la omisión: han tenido una materia exclusiva que la aborda y además muchos son docentes con experiencia. Interpretamos que no se trata de que no sepan el valor de la evaluación. Nos preguntamos si este no será uno de los índices de la preocupación focalizada en su propio desempeño, que suele caracterizar la primera instancia de la residencia. Otra pista la encontramos en casos en que dedican una página a la evaluación de la enseñanza mientras que la del aprendizaje le lleva unos pocos renglones.

Esta primera inquietud tal vez no les permita descentrarse para pensar en los otros sujetos protagonistas de la situación educativa.

La dificultad de descentramiento también puede vislumbrarse en la indiferenciación en los enunciados de la evaluación, en los que no queda clara la referencia a la enseñanza o al aprendizaje. A modo de ejemplo, tomemos un caso en que la evaluación aparece definida por su “carácter formativo y procesual”, que “se encaminará a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.” Advertimos aquí que inicialmente, ambos procesos no se separan. Por eso luego dirá de la evaluación: “Servirá para tomar decisiones sobre la modificación o continuidad de la dinámica [...] y pertinencia de contenidos a los alumnos” –se refiere a la enseñanza, en realidad-. Luego dice “se realizara en base a la participación en clase, aportes; comprensión de la consigna; trabajo en grupos, argumentación de ideas” en referencia al aprendizaje. En este sentido, una afirmación común a varios expresa que “la evaluación nunca es en sentido estricto, del aprendizaje o de la enseñanza, sino de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Es frecuente encontrar que cuando piensan la evaluación a sus alumnos lo hagan como “posibilidad de realizar ajustes y retroalimentar la propuesta de la siguiente clase” es decir, refuerzan la centración en su desempeño y no procuran rastrear los significados de lo ocurrido en la clase.

Otra situación que se repite es la presencia de indicadores de asimilación de la evaluación a la acreditación. Por ejemplo, para el examen parcial, una practicante afirma que “por primera vez tenía que elaborar un instrumento de evaluación”, cuando clase a clase evalúan los aprendizajes de sus alumnos con indicadores definidos por ellos.

El punto referido a los *modos de enunciación* nos posibilita visualizar otra tendencia: el uso de una fórmula para expresar la evaluación: unas que llamamos “todo terreno” porque son invariantes durante buena parte del proceso de la residencia y sirven a todos los diseños; y otras que desde el mismo esquema varían en referencia al contenido. Si bien la cátedra hace señalamientos sobre el particular, se nota la dificultad de apropiarse de otra modalidad. Estas fórmulas varían de estudiante a estudiante -no se trata de fórmulas en común-.

También se reiteran los *recursos, estrategias e instrumentos* y las razones pueden ser las mismas. Cuando desde la cátedra señalamos la necesidad de explicitarlos surgen en primer lugar la observación directa y las rúbricas. Como criterios de observación es común que señalen “dimensiones, rasgos e indicadores” para la evaluación de los aprendizajes y desarrollen una fórmula que luego repetirán en cada diseño didáctico: “participación de los alumnos”; “las producciones construidas por los alumnos”; “pertinencia de los aportes realizados”; “capacidad de análisis”; “dominio de los contenidos expuestos y trabajados”, son indicadores comunes utilizados por los practicantes. En otros casos, aunque los indicadores sean formulados, no se registra que se retome o realice la retroalimentación de lo que se enuncia. A veces, incluso el estilo de enseñanza se basa en cuestiones de reproducción de los contenidos conceptuales, con lo cual la *coherencia entre componentes*, también se resiente.

Debemos señalar que el uso de fórmulas no se circunscribe solo a la evaluación del aprendizaje, estas se reiteran en la evaluación de la enseñanza y en los ejes sobre los que se realiza la reflexión posactiva.

Las razones del uso de tales “fórmulas” parecen diversas. Una podría ser la economía de esfuerzo. Otra razón podría ser que se constituya en la forma estereotipada que expresa un modo de resistencia a la exigencia de la cátedra -sin posibilidad de visibilización y apropiación aún de la significatividad del componente-. Por último, hemos encontrado que manifiestan la producción de una forma valiosa o al menos de una “buena forma”.

En algunos otros se visibiliza la evolución del componente, su enriquecimiento y sobre todo la preocupación que se evidencia por recuperar los criterios y revisar los objetivos y propósitos que se han planteado para la enseñanza. Esto lo pudimos advertir desde el seguimiento de los documentos en diálogo y atención a la *coherencia con los otros componentes*. Nos resulta ilustrativo el caso de una practicante que expresa: “el modo en que las alumnas fueron capaces de apropiarse de las nociones teóricas” y señala su atención, en tanto índices, a “qué tipo de preguntas por parte del grupo pueden llegar a brindar algún tipo de información para las próximas clases”. Las variaciones en sus formulaciones van desde pensar en el sentido que sus alumnas dieron a las consignas, hacia la preocupación por el aprendizaje de contenidos, y de allí a las posibilidades de apropiación en relación con la potencialidad de las actividades que propuso.

No todos los practicantes alcanzan a realizar todos los *modos de evaluación*, por ejemplo, las evaluaciones sumativas. En algunos, las evaluaciones sumativas ponen en evidencia el lugar de espacio ya intervenido al que debe adecuarse el practicante. En este sentido las adecuaciones que realizan, pueden verse explicitadas en sus desacuerdos con el estilo de parcial que deberán realizar. Así, por ejemplo, expresan que el mismo debió ser “presencial por presión de la docente co-formadora”, que “armé y tabulé yo” o que “la docente es la dueña del espacio”. En ocasiones reflexionan sobre la negociación durante la residencia y se identifican con el lugar de pasaje del practicante.

Nos hemos dado cuenta también que no son usuales las evaluaciones diagnósticas y pensamos que tal vez se debe a la situación del practicante como tal, que interviene un espacio intervenido. Sin embargo tampoco es usual la forma diagnóstica puntual, entendida como “evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso” (Díaz Barriga, 2002: 394). Recuperamos aquí los dichos de dos practicantes que si la consideran. Una de ellas nos dice que “en ningún momento la evaluación se entiende como medición para el control de productos sino que orienta al diagnóstico y a la comprensión de las dificultades para la futura adecuación o mejora de la propuesta, textos o intervenciones”. La otra, por su parte, afirma que “durante el correr de la clase se realizará una evaluación diagnóstica del grupo para advertir si la apropiación conceptual por parte de las alumnas es positiva”.

Sin embargo, la evaluación en una primera instancia sirve para informar la acción del docente, pero no aún para promover la autonomía o autorregulación de quien aprende. El aspecto formativo de la evaluación de los aprendizajes es una construcción que resulta de

especial dificultad y sabiéndolo, lo trabajamos con énfasis desde diversos autores en teóricos y prácticos. Muchos de los practicantes expresan y demuestran estar preocupados por los aprendizajes de sus alumnos, en varios sentidos. Estos significados no siempre recuperan la dimensión formativa que podría generarse. Por ejemplo, delimitan los sentidos posibles para la construcción de saber, lo acotan y fijan, desde diversos recursos -afiches, power point, etc.-, para recuperar lo dicho en la totalidad de las clases y a lo largo de ellas. Estas estrategias no dejan espacios de autonomía o debate y las clases resultan transmisivas. En otro sentido, vemos como a veces se interesan por la pertinencia del texto propuesto desde la perspectiva del alumno, o la pertinencia del recurso -por ejemplo, imágenes que proponen en sus clases-, la comprensión del contenido y la atención a la diversidad del grupo.

En general los practicantes no expresan su preocupación sobre la evaluación formativa. La explicitación de los procesos de apropiación resultan muy difíciles también, según entendemos, por la particularidad de la situación del practicante y la dificultad de su intervención.

b. Evaluación de la enseñanza

Es posible advertir distintos niveles de apropiación también con relación a la evaluación de la enseñanza. Los diseños de inicio de las prácticas dan cuenta de ejes de reflexión que podríamos enmarcar en “una solución de compromiso” con el cumplimiento de un componente esperado en todo diseño. Entendemos que en estos casos aún no han encontrado la significatividad de la evaluación en sus intervenciones. Sucede entonces que se enuncian ejes que luego no se retoman, o bien aparecen aquellos que ofrecen menos dificultades de recuperación por ser directamente observables. En este sentido es recurrente la atención al tiempo, al espacio, a los recursos, etc. En otros casos se aprecian avances porque intentan evaluar el tratamiento del contenido, aunque no se explicita siempre de qué manera, cuáles podrían ser los indicadores a considerar, etc., así hacen referencia a “acompañar, hacer aclaraciones, ampliaciones”, sin explicitar precisiones. En algunos casos, luego del momento de buscar verificar la adecuación a lo planificado, se orientan hacia la preocupación por el aprendizaje de los contenidos de su propuesta. En los más avanzados, se advierte un giro que supera la mera adecuación a la planificación hacia la adecuación de la pertinencia y contextualización de la propuesta. Los casos señalados hasta aquí podríamos incluirlos en el ámbito de la evaluación que da cuenta de las macro decisiones explicitadas en el diseño. En los más logrados advertimos que van adentrándose en el análisis de aspectos directamente vinculados con la intervención y su carácter formativo. A modo de ejemplo, tomamos los dichos de una practicante que se inquieta al “no poder reaccionar ante los emergentes” o los de otros a quienes les preocupa la moderación de los debates, dicho en sus propios términos su preocupación gira en torno a “las intervenciones de la practicante y la participación”, la “capacidad para guiar la discusión grupal” porque “es difícil estar ubicado *entre*, como dice Remedí”.

Del análisis de los *criterios y recursos de evaluación de la enseñanza* surge una diversidad de matices. En algunos casos no se anticipan ejes o criterios sobre los que girará la reflexión, pero

luego estos son utilizados cuando relatan lo ocurrido en la clase. Aunque sean implícitos, la recurrencia a estos ejes amplía los márgenes y genera la recuperación de los incidentes críticos. En otros casos los ejes se explicitan, a veces como un listado, y algunas veces se recuperan en la evaluación de la situación interactiva, pero no siempre. Es común hallar prolíficos trabajos de enunciación de ejes de evaluación de ambos procesos aunque luego no sean recuperados en las reflexiones postactivas. En estos casos, las mismas se diluyen en pormenorizados relatos, en los que la narrativa se centra en descripciones detalladas de lo cotidiano. A veces las reflexiones postactivas están tan condicionadas por los ejes que estas resultan casi esquemáticas, pero aun así estos estilos habilitan la anticipación de acciones superadoras.

En los casos en que las reflexiones postactivas son más logradas es posible reconocer la búsqueda, recuperación y articulación en el tratamiento del contenido, pero también de otros componentes del diseño, por ejemplo en secuencias de actividades, en la preocupación por enriquecer la escucha al alumno o a las indicaciones del docente co-formador. En palabras de los practicantes se reconoce el interés en que sus alumnos vayan aprendiendo a “tomar apuntes”; “a seguir el hilo de la clase”; “a trabajar en grupo”; “a escribir”; “a reconocer que son alumnos de terciario”. Se evidencia en estas preocupaciones de recuperación del proceso reflexivo, su intención formativa.

La mirada y la palabra del docente co-formador atraviesan los procesos de reflexión posactiva, y en ellas las cuestiones vinculares son constitutivas. Las intervenciones del co-formador sobre las acciones del practicante en algunos casos son ignoradas y en otros recuperadas, a veces para la confrontación y otras como aportes. Sus palabras y actitudes son elocuentes de esta diversidad de sentidos. Así a veces nos dicen “la profesora desviaba el sentido del tratamiento del contenido en la clase”, en tanto que otros hacen propias las reflexiones del docente co-formador y esperan su devolución luego de cada clase. Nos resulta interesante el caso de una practicante quien, a la vez que se señala a sí misma que debe prestar más atención a lo que la docente indica, porque lo considera valioso, expresa “debo sentirme con mayor seguridad frente a los ojos observadores de la profesora”, estableciendo una relación ambivalente con su co-formadora. Los casos presentados muestran que las practicantes concientizan y manifiestan el lugar del poder en el aula.

Es recurrente la recuperación de otros aspectos emocionales y afectivos configurando la enseñanza. En varios practicantes hay una preocupación por el “clima de la clase”, si a los alumnos “les gustó”, “si las alumnas estaban entretenidas” o atienden a “las expresiones gestuales de las alumnas”. Otros se centran en sí mismos y expresan “me sentí cómoda”, “debo vencer el miedo de escribir en el pizarrón”, manifiestan que son “importantes las opiniones de las alumnas” o nos encontramos con expresiones tan coloquiales como “la clase se me venía abajo”. A veces estos aspectos afectivos se reflejan en la coevaluación que le realizan entre compañeros: “un consejo de amiga ¡disfrutá de este momento!”. Este ocuparse por generar un espacio de confianza (Corno, 2005) pone en evidencia un modo de la visibilización de los alumnos destinatarios. Aquí se privilegian aspectos afectivos, vinculares, muy pertinentes y que coadyuvan el trabajo de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, otro tema de gran preocupación es la participación de

los alumnos. Es común que los convoquen a “participar contando experiencias”, en un intento de recuperar los saberes experienciales.

Con relación a la búsqueda de coherencia entre el sentido educativo de la propuesta de enseñanza y su evaluación, podemos advertir algunas cuestiones. Desde una mirada más global sobre la enseñanza, hay una preocupación por considerar la coherencia entre los propósitos y la evaluación. Por ejemplo, una practicante expresa “hubiese sido más productivo [...] bajarlo más a sus prácticas habituales, con el análisis de algún caso particular, tal como se venía trabajando en las clases”. En otros casos se busca la pertinencia de las actividades con relación a los propósitos y objetivos.

Más allá de los avances señalados, podemos reconocer la dificultad de asumir con claridad la reflexión sobre los sentidos de los emergentes y la apertura necesaria para poder resignificar la propia propuesta de enseñanza.

A modo de cierre

Desde el análisis realizado se evidencian las múltiples trayectorias de apropiación de la evaluación. Consideradas las fases de la enseñanza podemos advertir que lo que primero surge es la preocupación con cumplir con el diseño previsto. En las primeras etapas los estudiantes suelen asumirlo como algo cristalizado, sin poder considerar su potencial anticipatorio y la necesaria flexibilidad de su planteo. Esta representación opera de tal modo que los emergentes y los incidentes críticos sorprenden y desconciertan. Por eso a veces, aunque en la inmediatez se resuelva el imprevisto de modo adecuado, esto no se advierte ni se valora como logro debido a que “se aleja de lo planificado”. Vemos la dificultad de reconocer la potencialidad del diseño como hipótesis de trabajo más allá de las enunciaciones que la cátedra o ellos mismos puedan hacer al respecto.

Tal vez por eso, en las primeras reflexiones postactivas, la evaluación de la enseñanza está fuertemente orientada hacia el análisis de las macro-decisiones del diseño. Entendemos que esto se puede relacionar con la posibilidad que algunos componentes ofrecen de ser observables, por ejemplo el tiempo, espacio, los recursos. Luego, el reconocimiento de lo imprevisto y de la inmediatez constitutiva de la interactividad los interpela y los posiciona ante las micro-decisiones, antes ignoradas. En etapas más avanzadas, se presentan como objeto de reflexión sus intervenciones en el aula -la moderación del diálogo, la recuperación de los dichos por los alumnos, etc.-. Las potencialidades de la evaluación de la enseñanza se significan aún más cuando, además de la coherencia global de la propuesta, pueden reflexionar en torno a la adecuación y pertinencia, es decir teniendo en consideración a sus alumnos en relación con las macro-decisiones.

La descentración sobre la que venimos hablando alude al *lugar de pasaje* del practicante. El habitar un espacio ya intervenido, lo posiciona de manera compleja frente a las relaciones de poder y saber inherentes a toda situación de evaluación. Sentirse permanentemente evaluado -por la cátedra, el profesor co-formador, sus pares y sus alumnos- y estar a su vez confrontando con sus

propias representaciones y expectativas, hacen que salir de sí para reconocer a los otros -sus alumnos-, sea un acto de enorme dificultad. El problema de la centración-descentración nos permite interpretar además el interés primero por la evaluación de la enseñanza. La comprensión del sentido de la evaluación de los aprendizajes se va logrando desde el reconocimiento del carácter situado y casuístico que llegan a advertir en sus propias prácticas.

En este recorrido hemos procurado dar cuenta de la preocupación por reconocer lo que hemos advertido como niveles de apropiación de este objeto complejo por parte de los practicantes del profesorado en ciencias de la educación. La objetivación de una dimensión constitutiva de la enseñanza como lo es la evaluación, es una preocupación y motivo de reflexión permanente para nosotras.

Bibliografía

- Barcia, M., Hernando, G. y López, A. (2008). "El desafío de documentar las prácticas. Relato de una experiencia de formación". En Actas del III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Barcia, M., Hernando, G., de Morais Melo, S., López, A., Donadi, V., Montenegro, J. y Guzmán Matje, A. (2009). "¿Qué sucede cuando la construcción de diseños didácticos es objeto de la enseñanza?". En Menghini, R. y Negrín, M. (comps.) II Jornadas Regionales Prácticas y Residencia Docente.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En Camilloni, A. y otras (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2008). "La formación docente como trayectoria". Mineo, Documento de trabajo realizado en el ciclo de Desarrollo Profesional de directores. INFD.
- (2009). "Introducción". En Dossier *La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas*. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* (IV Época), Año 3, (3).
- Corno, L. (2005). "Instituciones, pasajes, traspasos". En Slear, C. y Frigoría, G. (comps.) *Huellas de Derruida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Gran Hill.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2002). "Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Algunas notas distintivas". En *Perspectiva*, 20, (02). Florianópolis.
- (2004). "Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes". En *La Formación*

Docente. Publicaciones de Conferencias y Paneles. Segundo Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral.

----- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. "La evaluación". En *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. 1ª edición. Buenos Aires: INFD Ministerio de Educación de la Nación.

Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Sanjurjo, L. (2014). "Dilemas, problemas y tensiones en la Formación Didáctica de los Docentes". En Maleta, A. y Monti, E. (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctica y la formación docente*. Buenos Aires: Novedad.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Rodriguez Ousset, A. (2000). "La evaluación de dispositivos educativos". En *Revista Pedagógica Universitaria*, (32-33), Julio 1999- Junio 2000, (pp. 135-152).

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007) "El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa". En *Historia de la Educación*, Anuario (7).

CAPÍTULO 10

El dispositivo de observación en la formación de profesores

Aldana López - Susana de Moraes Melo - María Noelia

García Clúa - Marina Barcia

Introducción

A continuación socializamos el análisis de los aspectos de uno de los dispositivos de formación para la enseñanza: la observación. Para encuadrar esta tarea son necesarias algunas definiciones. Tal como afirmamos en capítulos precedentes, concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas porque operan desde el sentido de la reflexión y la intervención educativas. Las entendemos como prácticas sociales, y por eso son altamente complejas dado se desarrollan en escenarios singulares condicionadas por el contexto (Edelstein y Coria, 1996). La multiplicidad de dimensiones y la simultaneidad con la que se expresan, los contextos socio-históricos concretos en los que tienen lugar, y los valores que entran en juego, permiten comprender que ellas son singulares y complejas. Por lo mismo pueden ser interpretadas desde diversos ejes para su comprensión, análisis y reflexión. Demandan decisiones pedagógico-didácticas que suponen tomas de posición, éticas y políticas, en las que inevitablemente se tensarán condiciones objetivas y subjetivas.

Se hace necesario, entonces, el abordaje de las prácticas de la enseñanza en tanto objeto de estudio, atendiendo a que sus problemas se presentan ambiguos y hasta contradictorios. Permiten develar una historia pedagógica y didáctica en la que se dirimen variadas posiciones sobre su significado y valor. Esta opacidad del objeto -cada práctica es un caso único y es a la vez tributaria de una historia compleja- exige para el análisis una actitud de desnaturalización de lo cotidiano y el acercamiento de una multirreferencialidad teórica, con una mirada plural, con sistemas que no se reducen unos a otros (Edelstein, 2011: 95). Es en este sentido que asumimos las potencialidades de los dispositivos de observación adoptados. En este contexto, la observación se constituye en un dispositivo de formación puesto que la entendemos como

proceso de construcción de conocimiento. En nuestro caso particular, la observación tiene lugar en tres situaciones distintas: 1. de parte de los alumnos hacia los profesores de los espacios seleccionados para la residencia; 2. de los alumnos hacia los compañeros que desarrollan sus prácticas y 3. de los profesores de la cátedra hacia los practicantes.

La observación

La observación de clases ha estado presente a lo largo de la historia de la formación para las prácticas de la enseñanza de maestros y profesores. A tal punto esto se ha dado que, desde nuestra perspectiva, el uso de este dispositivo ha sufrido tal naturalización que no ha sido objeto de problematización suficiente. En efecto, el hecho de que todos hayamos transitado situaciones de observación no implica que para todos y en toda situación dicha observación haya significado lo mismo. Nos interesa señalar algunos de esos sentidos.

El concepto en sí entraña una polisemia, evidenciada en que diversos autores han abordado esta temática desde variadas perspectivas e intencionalidades. Seleccionamos algunos, a nivel local, de modo de poder dar cuenta de nuestra perspectiva de análisis.

Rebeca Anijovich (2009) señala que “[...] la actividad de observar puede considerarse transversal respecto del resto de las asignaturas y dispositivos de formación: se alude a auto observación, observación de pares, docentes, alumnos, instituciones...”. Indica entre los significados “más extendidos en las instituciones educativas, (la) vigilancia y análisis e interpretación que, combinados, dan lugar a observar para evaluar” (Anijovich, 2009: 63). Vigilancia y evaluación como control resultan imágenes amenazadoras, asignadas más o menos explícitamente a la observación.

Por su parte, con actitud reivindicatoria de la observación, Frigerio y Poggi (1992), desde una preocupación por los roles de los directivos en la gestión institucional, afirman que “(su) función debe ser resignificada como un momento importante de la actividad escolar y una fuente de intercambio para mejoramiento de las prácticas [...] (ya que) define simultáneamente un dispositivo de trabajo y un procedimiento sistemático de recolección de datos”(1992: 76). Se advierte la reasignación de sentidos en tanto dispositivo que habilita la obtención de información con el propósito de superación de escollos sobre las prácticas, despegándola de la función de control tan naturalizada tradicionalmente.

También son esclarecedores los aportes de Edelstein (2011), quien señala que la actividad de observación es parte del acompañamiento de este proceso de práctica docente, e implica la mirada de “un otro autorizado”, el profesor. Un profesor cuya mirada no es neutral, munido como está de supuestos teóricos que fue asumiendo a lo largo de su trayectoria previa. Hay por tanto una intencionalidad en esa mirada, gesto que se emparenta así con la enseñanza.

La tradición de las prácticas, que ha hecho natural el observar y ser observado, a veces obtura la carga que ella ha significado para observador y observado, y las huellas que produce y reproduce. Como contrapartida, observar “puede constituir una herramienta poderosa para la

reflexión en y sobre la acción docente”. En esta línea, la idea de acompañar redefine la postura con relación a la observación: remite a co-participar, reconocer que al mirar se lo hace desde pequeñas hendiduras y que mucho del territorio del otro queda fuera de las inquisiciones de la curiosidad (Edelstein, 2011). En este sentido se advierte que la observación se circunscribe a aquello que puede ser visto y oído.

En este acotado paneo buscamos hacer reconocible que al hablarse de observación deben volver a considerarse los sujetos, los contextos de su realización, los propósitos y su objeto que, al darse como obvios, opacan su significado y valor formativo.

La observación como dispositivo en la formación docente

La noción de dispositivo pedagógico tiene una larga trayectoria en la formación docente y se ha revelado fértil para su comprensión. Retomaremos aquí las conceptualizaciones desarrolladas en el anterior capítulo, cuando nos centramos en la evaluación.

Rodríguez Ousset, quien sigue los aportes de Gerard Figari (1993; 1994), reconoce los antecedentes mecánicos que evoca el término. Expresa que “refiere a la manera como se disponen los diversos elementos de un aparato y también a su funcionamiento [...] Explicar, comprender, evaluar un dispositivo requiere reconocer cada parte, su particularidad, pero, sobre todo poder comprender y valorar cómo funciona” (Rodríguez Ousset, 2006: 2).

Al respecto Grinberg y Levy (2009) retoman el concepto desde los planteos de Foucault, y entienden que:

estaríamos refiriéndonos a una multiplicidad de elementos que hacen a la realidad educacional en cada momento y escenario socio histórico [...] (Un dispositivo) refiere a prácticas (discursivas y no discursivas) que suponen el ejercicio del poder, relaciones de lucha que si bien se materializan y cristalizan en instituciones ellas pueden ser contestadas, modificadas (Grinberg y Levy, 2009: 15-17)

Marta Souto, quien realiza una sistematización conceptual desde Bernstein, Foucault y Freud, propone distinguir el dispositivo pedagógico en tanto construcción social y como construcción técnica (Souto, 1999). Afirmar que ambos significados son complementarios y que, conceptualizado desde la multirreferencialidad, existe una relación del dispositivo con el poder y la influencia, por lo que advierte “su inclusión reflexiva, su análisis y toma de conciencia” (Souto, 1999: 104), dado el carácter productor del dispositivo, vinculado a la intencionalidad de provocar cambios a nivel individual, institucional o grupal. Plantear el dispositivo es para la autora “plantear un predominio de lo técnico, sin desentendernos de los demás significados”. Como condición, el dispositivo técnico ha de permitir revelar en su interior significados diversos, implícitos y explícitos; es un analizador, un organizador técnico, y puede ser provocador de transformaciones, a salirse de lo instituido (Souto, 1999).

Los dispositivos de observación desde nuestra perspectiva de intervención

Recuperando los aportes que entienden a la observación como dispositivo pedagógico, nos interesa señalar que consideramos su inscripción en el paradigma de la implicación, es decir que asumimos que reviste la complejidad y la opacidad de toda práctica social: entendemos que en la observación está implicado “un proceso hermenéutico en el cual tienen importancia no sólo los datos explícitos, sino particularmente lo “no-dicho”, los elementos que surgen en forma imprevista” (Rodríguez Ousset: 3, citando a Ardoino (1993)).

Para observar las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales y dado su carácter casuístico, resulta necesario construir sistemas de referencia *ad hoc*, inherentes a cada situación específica, por lo que “no es posible la existencia de un único referente, modelo o patrón, sino que exige la construcción de una red de relaciones entre órdenes heterogéneos” (Rodríguez Ousset, 1993). De otro modo, con modelos de observación con referentes genéricos, daríamos cuenta del otro tipo de paradigma: el de control. Este último, pretende visibilizar el ajuste o desajuste desde una mirada única, que procura prefigurar las acciones, en lugar de comprenderlas en tanto hechos singulares, con sus propios sentidos y opacidades.

En la observación se encuentra más o menos implícita, la ligazón con los juicios de valor, es decir, la no neutralidad del dispositivo, como ya hemos intentado dar cuenta. Tales valoraciones tienen repercusiones importantes tanto en los actores como en las instituciones implicadas.

En nuestra propuesta, el practicante observa a otros pero también es observado, y se observará a sí mismo: este dispositivo producirá una internalización o huellas en la propia formación (Poggi, 1999: 61). “La mirada sobre uno mismo en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de autoconocimiento a partir de la imagen especular que daría la posibilidad para la mente de la propia imagen exteriorizada” (Edelstein, 2011: 135). Cabe señalar que compartimos que “el propósito de la observación en las situaciones educativas [...] supone la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado” (Poggi, 1999: 70).

Por todo esto buscamos trabajar con los alumnos en la elaboración de los dispositivos de observación, para que puedan apropiarse de las razones del dispositivo, no solo de su materialidad técnica. Los estudiantes construyen colectivamente determinados criterios/ejes de observación, que serán utilizados luego para la observación de otro compañero o de su pareja pedagógica y orientarán la devolución. Asimismo, estos ejes serán considerados para la observación de los futuros espacios de intervención y serán reutilizados por los profesores de la cátedra para observar y evaluar a los alumnos en sus prácticas.

Nuestra experiencia con la observación entendida como dispositivo de formación

La propuesta se centra en la definición de propósitos y estrategias orientadas a la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten el análisis de las prácticas de la enseñanza desde la construcción de dispositivos de observación. Estas instancias son, en orden sucesivo:

a) la observación de los practicantes a los profesores co-formadores (conocimiento del espacio de intervención);

b) la observación de los practicantes entre sí (co-observación);

c) la observación del profesor de la cátedra a los practicantes.

A continuación nos proponemos describirlas, refiriéndonos a las intencionalidades que las sustentan y a una breve ponderación de la experiencia.

a) La observación de los practicantes a los profesores co-formadores

Partimos de reconocer que la práctica y la teoría, la reflexión y la crítica son aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación. Desde estos principios, este dispositivo tiene varios propósitos solidarios entre sí: que los practicantes se adentren en prácticas concretas y situadas que los habiliten a producir conocimiento sobre la práctica mediante el análisis sobre las mismas; y que conozcan y construyan saber sobre el espacio de intervención en el que realizarán las prácticas de la enseñanza.

Durante el trabajo tutorial que despliega la cátedra, los practicantes definen la intencionalidad de la observación que realizarán en el espacio áulico del docente co-formador, así como el abordaje conceptual y metodológico. El tratamiento didáctico, para la enseñanza de la observación, se realiza desde registros de clase construidos por practicantes de otros años que, tras su lectura, posibilitan identificar dimensiones de análisis y formas de registros posibles. Presentamos registros exhaustivos, densos, que narran lo acontecido e incluyen la mirada del que observa -enfaticando que estos escritos deben considerarse como “una” versión posible de lo relatado-.

A partir de ellos, los practicantes enriquecen su mirada al momento de ingresar al aula, que más tarde será su espacio de intervención. En este sentido, la observación provee información sobre los alumnos destinatarios de esa intervención, las prácticas con las que están familiarizados, el tratamiento de los contenidos propuesto por el docente del espacio, las vías

de comunicación, el contrato didáctico, el currículum oculto. Mientras tanto, en el espacio de la cátedra, se despliega el trabajo de análisis sobre lo recabado durante esas observaciones.

Buscamos resaltar la idea de una labor casuística en relación con los registros, como protocolos abiertos, distanciados de parámetros homogeneizadores (Edelstein, 2011). Desde nuestra posición, los registros observacionales son concebidos como soportes de los procesos de análisis y reflexión, posibilitadores del necesario nexo entre teoría y empiria.

De este modo, consideramos que esta instancia de observación habilita a un proceso de formación en observación en los propios practicantes desde la apropiación de sentidos y criterios de la observación, hasta los aspectos metodológicos de la selección de ejes, sobre el registro y su análisis, la reflexión sobre el dispositivo y su mejora, entre otros.

b) La observación de los practicantes entre sí

Esta propuesta tiene lugar una vez iniciada la residencia y consiste en la tarea de observar a un par y realizar una devolución que pueda referir las fortalezas, debilidades y aspectos emergentes en la clase, permitiendo interpelar, problematizar la clase observada. El observador parte del conocimiento del diseño de la clase que va a observar. Procuramos que observador y observado construyan conocimiento en el espacio de la práctica y avancen en la reflexión sobre la práctica y en la construcción de conocimiento didáctico.

Para el armado del instrumento elaboramos una consigna que invita a los alumnos a construir ejes para la observación a un compañero. La resolución de la consigna es socializada en el espacio grupal de tutoría, durante las clases presenciales, enriqueciéndose con los diversos aportes. Posteriormente, y triangulando lo trabajado en todas las comisiones, el equipo de cátedra sistematiza en un documento general aquellos ejes, dimensiones y categorías elaborados por los practicantes. Este documento constituye un material didáctico para la cátedra y para los propios practicantes.

Las preocupaciones propias de los procesos de cada cohorte de practicantes son específicas de los procesos que atraviesan como grupo por lo que, ante la misma consigna, los ejes y criterios de observación que proponen dan cuenta de esa diversidad. Como entendemos que mostrar una sistematización posible aclara lo que estamos explicitando, en lo que sigue presentamos un caso como ejemplo de los ejes y dimensiones construidos para la observación de clase:

Ejes sugeridos para la observación de clase

a) Diseño y desarrollo de clase:

- Conocer el diseño antes de realizar la observación.

b) Observación de la clase (situación interactiva):

- Los ajustes a lo imprevisto y a las demandas de la situación: ¿existe un plan alternativo?
- ¿De qué manera resuelve la situación?
- ¿Qué propósitos del docente se interpretan en la observación?
- Construcción del contenido: relación forma/contenido durante la clase.
- Adecuación del contenido a los alumnos:
 - ¿Observa a los alumnos para ver si comprenden?
 - ¿Dialoga, y promueve un espacio de participación? Modos del lenguaje usados, lugar asignado a la palabra de los alumnos;
 - ¿Genera un espacio de devolución a cuestiones planteadas por los alumnos?
 - ¿Relaciona el contenido con contenidos anteriores?
- ¿Toma por sobreentendido algún tema/contenido que el docente tiene naturalizado?
- Estrategia/s planteadas: ¿posibilitan abordar el contenido y generar un espacio propicio de trabajo?
 - Forma que asume el tratamiento del error.
 - Gestión de la clase: explica, aclara, presenta el tema, sistematiza, problematiza, retoma, repone, contraargumenta, propone ejemplos, remite a la bibliografía, propone alternativas, organiza, etc.
 - Tiempo: Ajustado al diseño; ritmo; jerarquías, organización y secuencia; momentos de la clase: ¿existen? ¿son claros? ¿son respetados? Si no son respetados ¿por qué? ¿Qué decisiones toma?, ¿por qué?
 - Espacio: adecuación al desarrollo de la clase.
 - Modalidades organizativas de la clase: exposición del docente, trabajo en pequeños grupos, plenarios, etc.
 - Recursos y materiales: uso del pizarrón, otros.
 - Estilo personal de intervención: atiende a los emergentes de la clase con intervenciones pertinentes (a la demanda y a la situación), las direcciona hacia su propuesta de enseñanza; mecanismos de comunicación que el practicante promueve y/o habilita.
 - Aspectos vinculares: entre el docente y alumnos. Si se visualizan, ¿qué tipo de vínculo propone?
 - Formas que asume la evaluación durante la clase.
 - Posicionamiento ideológico: explicitación; relación con los implícitos de la construcción metodológica de la clase, en la construcción del contenido, etc.
 - Considerar la coherencia con el diseño previsto.

La devolución entre pares implica un trabajo deconstructivo y reconstructivo orientado desde la propuesta diseñada y su realización concreta, a partir del encuentro con el compañero. Las devoluciones que los practicantes realizan -orales y escritas- se orientan a reconocer momentos en la configuración de la clase, significados como unidad de sentido, expresados en los ejes sistematizados. Posibilita comprender a la observación como elemento de retroalimentación y apuesta a la mejora.

Consideramos que esta práctica puede favorecer la conformación de comunidades de aprendizaje, basados en la confianza y en el reconocimiento recíproco porque es una práctica de construcción colectiva de criterios entre pares y porque permite el reconocimiento del valor de prácticas de carácter co-evaluativo y posibilita la devolución y retroalimentación entre pares. Por lo demás, supone una forma de que el practicante se habitúe a la observación de un tercero, ahora en la forma amigable de un compañero de cursada.

c) La observación del profesor de la cátedra

Esta instancia del proceso formativo expone en su totalidad todo lo antes expresado sobre la observación como dispositivo. Tiene como propósito la reflexión y evaluación en proceso de los alumnos sobre la fase interactiva de enseñanza (Jackson, 1975) o de actuación, previsión y valoración crítica (Edelstein, 1996), como parte de la construcción de conocimiento sobre el rol docente.

Se realizan al menos dos observaciones, cada una con su devolución (fase post-activa), que comporta una situación de diálogo. Tiene lugar tanto en el propio espacio de la práctica, inmediatamente finalizada la misma, como en el espacio de tutoría, cuando ya es posible una mirada más desapasionada sobre lo ocurrido en la clase.

Se inicia con la auto-evaluación del practicante a partir de su auto-observación y continúa con la expresión de las fortalezas y debilidades -así como propuestas de reflexión para nuevas intervenciones- por parte del profesor de la cátedra. Se busca dar lugar a las preguntas tanto como a las aseveraciones. Se invita a analizar lo vivido, a contrastarlo con lo planificado, a desnaturalizar actitudes, a revisar decisiones, a pensar en otras que hubieran sido válidas, a formular nuevas propuestas, y en especial, se ayuda a responder las preguntas que los mismos estudiantes plasmaron en su diseño como una forma de autoevaluación.

Es cierto que aquí la observación tiene un sesgo evaluativo, pero no pierde su valor como proceso social, que implica una mirada intencionada, focalizada, que trata de desocultar y objetivar la complejidad de la enseñanza.

A modo de cierre

Intentamos mostrar nuestro dispositivo de observación, entendido como parte del proceso formativo de pedagogos o científicos de la educación. Es parte del recorrido inicial que proponemos a los alumnos de la cátedra: el transitar momentos de distanciamiento e implicación, ineludibles para pensar las prácticas de la enseñanza.

La observación, durante las prácticas de la enseñanza, se constituye en un proceso formativo que posibilita procesos de construcción de saberes experienciales, conceptuales y metodológicos. Por eso la noción de dispositivo nos permite señalar que se trata de un

artefacto, de una construcción “óptica” que busca visibilizar algo, de un instrumento de poder en función de determinados propósitos o fines.

Lo establecemos y mantenemos en razón de que ha permitido reconocer las características de las instituciones donde intervenir-reconocer ese “afuera”, ese lugar ya intervenido por otros en múltiples sentidos (Remedi, 2004) y a la vez reconocer la propia intervención y “ver” la propia acción e intencionalidad de la intervención. Es que este dispositivo óptico, más allá de las opacidades esperables, va en el sentido de lograr superar aquellos procesos de desensibilización ideológica vinculados con la percepción de la pérdida de responsabilidad por los docentes sobre su propio trabajo (Densmore (1990), en Davini, 1995).

Bibliografía

- Anijovich, R. y otros (2010). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Barcia, M. (2015). Programa de Prácticas de la Enseñanza. Profesorado Ciencias de la Educación, FaHCE/UNLP.
- Barcia, M., Hernando, G., de Morais Melo, S., López, A., Donadi, V. y Montenegro, J. (2009). “¿Qué sucede cuando la construcción de diseños didácticos es objeto enseñanza?”. En Menghini, R. y Negrín, M. II Jornadas Regionales Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1998). “Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas”. En Zabalza, M. y Iglesias, L. (eds.) *Innovaciones en el Practicum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del practicum*. V Symposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia.
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M. y otras (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Poggi, M. (1999). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Remedi, E. (2004). “La intervención educativa”. Conferencia presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Rodríguez Ousset, A. (2000). “La evaluación de dispositivos educativos”. En *Revista Pedagógica Universitaria*, (32-33), Julio 1999- Junio 2000, (pp. 135-152).

Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CAPÍTULO 11

Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza

Silvina Justianovich - Aldana López - Marina Barcia - María Noelia García Clúa

Presentación

Este capítulo abordará uno de los dispositivos de evaluación desarrollados en la cátedra³² que remite a las devoluciones realizadas a los practicantes en el marco de su proceso de aprendizaje. Aquí daremos cuenta de tres modalidades de devolución que se despliegan a lo largo de la cursada. La primera refiere a las tutorías de acompañamiento a los practicantes en los procesos de producción de diseños de enseñanza. Son tutorías tanto virtuales como presenciales, y se desarrollan a lo largo de toda la residencia. En segunda instancia, haremos referencia a las devoluciones que realizamos tras observar la situación interactiva del aula –al término de dicha situación, o en el espacio de la tutoría presencial-. Finalmente, nos ocuparemos de las devoluciones que se hacen en la instancia de coloquio final, tomando en consideración la escritura de las carpetas/informes de cierre de cursada, en las que los estudiantes sistematizan la experiencia, reflexionan sobre su residencia y ofrecen una propuesta programática alternativa para el espacio donde la realizaron.

Distinguiremos rasgos comunes y específicos de cada una de estas instancias, procurando su caracterización y mutuas relaciones. Analizaremos sus aspectos sustantivos en orden a su conceptualización y problematización, con el propósito de seguir avanzando en la reflexión y construcción de conocimiento didáctico con los futuros docentes.

³² Recordamos que hemos desarrollado el programa de evaluación de la cátedra en su totalidad en el capítulo 8 para aquellos que estén interesados en otras cuestiones atinentes a estas temáticas.

Concebidos desde la evaluación formativa, los dispositivos que abordamos se fundan en la creación de espacios de confianza para el desarrollo de intervenciones de creciente autonomía, con el propósito de ir avanzando en la construcción colectiva de diversos saberes, a partir de la intervención y reflexión para y sobre la práctica.

Marco teórico referencial

Asumimos la evaluación formativa como un proceso inherente a las prácticas de enseñanza en tanto habilita la reflexión y toma de decisiones de las acciones en pos de la mejora de los procesos pedagógicos. En este sentido, la evaluación formativa ejerce una función reguladora de los procesos educativos en general, y de los procesos de aprendizaje en particular. Este posicionamiento, implica la asunción de una perspectiva ampliada sobre las prácticas de evaluación, que posibilita no solo la integración a las decisiones tomadas sobre los diseños de enseñanza, sino centralmente, la potencialidad de revisión y reflexión sobre los mismos.

Para organizar el trabajo formativo que realizamos, distinguimos las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza (Jackson, 1975) o de actuación, previsión y valoración crítica (Edelstein, 1996). Así, la propuesta pedagógica se organiza en torno a esos momentos a lo largo del año de cursada, desde una lógica recursiva. Por esta razón epistemológica, dentro del proceso de la residencia realizamos una secuencia destacando las tutorías de diseños didácticos, las observaciones a las clases y/o talleres realizados por los practicantes –y su consiguiente instancia de devolución crítica-analítica y propositiva-, y el final de cursada, en el que se realiza un cierre en forma de coloquio que permite analizar las reflexiones de todo el proceso que ha dado lugar a la escritura de los informes finales.

Reconociendo las tres fases de la enseñanza, y en concordancia con los aportes de Allal (2007)³³ realizaremos un análisis centrándonos en tres formas de regulación asociadas a la evaluación formativa: en primer lugar, la regulación interactiva, entendiendo a ésta como el conjunto de adaptaciones y acciones que se despliegan en el transcurso de la interacción docente-alumno y que tienen como propósito construir procesos de sostén y regulación de los aprendizajes por parte de los alumnos. En segundo lugar, la regulación retroactiva, la cual permite identificar dificultades u obstáculos en los procesos de aprendizaje de los alumnos para la superación de las dificultades de dichos procesos. Por último, la regulación proactiva, relacionada con la elaboración de intervenciones didácticas que permitan la construcción de diversas condiciones para el aprendizaje, atendiendo no sólo las dificultades identificadas en los distintos procesos de aprendizaje, sino también haciendo lugar a diversas trayectorias de aprendizaje (Mottier López, 2010)

En este marco, comprendemos la evaluación formativa en dos sentidos: por un lado, en la posibilidad de construir nuevas condiciones didácticas tendientes al aprendizaje por parte de los alumnos y, por otro lado, en los dispositivos que se definen y llevan adelante desde la

³³ Allal y Mottier Lopez (2005), en Mottier Lopez, L., 2010.

cátedra en pos construir prácticas de evaluación situadas y en contexto, que comprendan el curso de los procesos desde su complejidad. La evaluación así entendida atraviesa nuestra propuesta pedagógica de cátedra en todas sus etapas e intervenciones, y asume en el dispositivo de devoluciones a los practicantes una herramienta central donde se pone en juego la enseñanza como práctica reflexiva.

Antes de introducir la caracterización de las diferentes instancias que definimos como devoluciones a los practicantes, retomaremos brevemente la noción de dispositivo ya abordada en el desarrollo de los capítulos 7 y 10. Entendemos por dispositivo a un conjunto de elementos y disposiciones articulados de manera intencionada con el propósito de producir ciertos efectos. Siguiendo a Grinberg y Levy (2009), desde una perspectiva foucaultiana, “la noción de dispositivo pedagógico refiere a prácticas (discursivas y no discursivas) que suponen el ejercicio del poder, relaciones de lucha, que si bien se materializan y cristalizan en instituciones ellas siempre pueden ser contestadas, modificadas” (p. 17). En este sentido, comprendemos que los procesos de negociación y resistencia en el marco de las prácticas pedagógicas que construimos con nuestros alumnos tienen anclaje en disputas que se plasman en los procesos de formación docente. Las devoluciones, entendidas como dispositivos, permiten dar cuenta de su dimensión deliberada e intencional como estrategias para la enseñanza y la evaluación; asimismo, se priorizan como herramientas que permiten tener efectos sobre el aprendizaje de las prácticas de enseñanza y la formación docente.

Las devoluciones durante las tutorías de los diseños de la enseñanza

Como se ha sostenido a lo largo del presente libro, pensamos la enseñanza de la construcción de diseños didácticos (Barcia y otros, 2009) en los sentidos de “hipótesis de acción” (Stenhouse, 1984), “construcción metodológica” (Edelstein, 1996) y “propuestas personales de intervención” (Diker y Terigi, 1997). Anticipar la enseñanza constituye una práctica compleja que exige a los practicantes conocer el contexto de actuación, los sujetos implicados y los objetos de enseñanza, requiere procesos de deliberación y toma de decisiones que demandan un posicionamiento epistemológico, teórico, político y ético. Supone, además, una actitud de apertura para pensar y repensar las opciones en función de su puesta en práctica. Tal como hemos explicitado en el capítulo 2, el diseño de la enseñanza no responde a un saber normativo *per se*, esto es, a un deber ser independiente del contexto que le da sentido y de los sujetos educativos, sino que fundamentalmente, da cuenta de los interrogantes y opciones sobre la formación y la enseñanza que asume su autor de manera situada.

Para posibilitar a los alumnos apropiarse de las potencialidades del diseño didáctico, la cátedra implementa instancias de escritura y socialización de diseños de ensayo (Hernando, López y Donadi, 2010) tendientes a producir otros, cada vez más logrados. Esta estrategia, es realizada mediante dos vías: desde la elaboración de diseños propios, donde los practicantes

ponen en juego sus propios saberes para la construcción metodológica de una clase o situación de enseñanza; y en la revisión de diseños de otros, usualmente de compañeros de anteriores años de cursada, donde procuramos una mayor objetivación de los procesos de decisión y reconstrucción rastreables en cada propuesta de enseñanza. Asimismo, también se realizan instancias de devolución a los diseños de la enseñanza de manera presencial y virtual. Resulta interesante distinguir estas dos modalidades dado que también se ponen en juego estrategias diferentes según la primacía de los lenguajes y siendo que la capacidad de comunicación escrita de los diseños y por ende, de las decisiones didácticas que toman los practicantes, resulta también un criterio para su evaluación.

En los diseños que se implementarán en la fase interactiva, es común que se anticipen criterios y recursos para la evaluación del aprendizaje como de la enseñanza. Estos últimos suelen resignificarse en distintos formatos -punteos, interrogantes, ejes de análisis, otros- y serán insumos valiosos a la hora de realizar la reflexión postactiva. Incluso algunas practicantes suelen incluir un componente específico para tal fin. Estos constituyen ejes/criterios de reflexión postactiva que se muestran potentes en dos sentidos. Inicialmente dan cuenta de aquello que se reconoce como objeto de reflexión y que por lo tanto puede ser explicitado. A la vez, abren la posibilidad de problematizar, de advertir aquello que acontece, pero que no fue estimado con antelación. En trabajos anteriores (Barcia y otras, 2013), hemos señalado que esto no se lleva a cabo de manera lineal, sino que se evidencian múltiples trayectorias de apropiación. En ellas, aparece como denominador común las estrategias que permiten realizar un ida y vuelta entre las producciones de los alumnos y las devoluciones por parte de las docentes de la cátedra; procesos atravesados por la complejidad y por la subjetividad de los sujetos implicados.

Analizando estos procesos de apropiación del diseño, podemos afirmar que los ejes de reflexión postactiva de los primeros se hallan fuertemente orientados hacia el análisis de las macro-decisiones³⁴. Luego, reconocer lo imprevisible y la inmediatez constitutiva de la interactividad interpela y posiciona a los practicantes ante las micro-decisiones³⁵, siempre que estas puedan revisarse, lo que supone un proceso complejo de subjetivación-objetivación. En etapas más avanzadas son objeto de reflexión sus intervenciones en el aula, tales como la moderación del diálogo, la recuperación de los dichos por los alumnos, etc. Las potencialidades de la evaluación de la enseñanza se significan aún más cuando además de la coherencia global de la propuesta pueden reflexionar, por ejemplo, sobre su adecuación y pertinencia, pensadas desde la perspectiva de los alumnos destinatarios.

³⁴ Las macro-decisiones remiten a definiciones por parte de los autores de una propuesta didáctica de intervención y, en el marco de la misma, respecto a cuestiones nucleares tales como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseñan y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aun en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la historia de conformación (campo y disciplinas) y los debates actuales; las visiones sobre los sujetos a quien va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, tanto lo etario como por las particularidades que devienen de propiedades sociológicas, antropológico-culturales asociadas a los contextos de desarrollo. Son macro-decisiones también en las particularidades ópticas acerca del enseñar y aprender en casa campo y en diferentes contextos, las operaciones ligadas a la construcción metodológica, los estilos de enseñanza y componentes éticos asociados con ellos (Edelstein, 2011: 206).

³⁵ "Micro-decisiones son aquellas que, más allá de su dificultad, exigen en la inmediatez de los acontecimientos de la clase una cierta distancia en posición reflexiva y crítica, para encontrar razones respecto de aquello que no condice con las anticipaciones hipotéticas pensadas en el momento del diseño de la propuesta de clase". (Edelstein, 2011: 206).

En otro trabajo (Barcia y otras, 2014), observamos que nuestras intervenciones se centran en la construcción del sentido de cada componente para el diseño didáctico, en la articulación y coherencia entre componentes y en los modos de intervención que se anticipan en el diseño, por ejemplo, la anticipación de instancias donde el practicante asume la sistematización e institucionalización del saber.

Por un lado, surgen ciertas regularidades en la apropiación de los diseños. Algunas de ellas tendrán que ver con la enseñanza de este objeto en tanto objeto de conocimiento –el diseño didáctico- y otras con nuestras mediaciones. Es una estrategia de enseñanza de la cátedra procurar la visibilización de las ideas previas, desocultarlas a los propios estudiantes en un trabajo en plenario. Nos preguntamos, por ejemplo, los motivos de la regular ausencia del componente evaluación en los primeros borradores de los diseños de muchos practicantes, previamente a nuestra propia intervención y señalamiento. Otras regularidades expresan el tipo de dificultades de apropiación de algunas de sus características, en tanto objeto de aprendizaje. Así por ejemplo los tiempos y espacios reales, tanto como los destinatarios, se asumen como “datos de la realidad objetiva”, pero suelen ser difíciles de tener en cuenta a la hora de diseñar propuestas situadas y resultan ser de los primeros obstáculos que se imponen a los diseños, y causan las primeras sorpresas: “Pero si yo sabía que las clases comienzan 15 minutos tarde... como no planifique teniendo eso en mente”. Resulta también esperable la presencia de dificultades en la articulación de lo epistemológico objetivo y lo epistemológico subjetivo (Edelstein, 2011). Entendemos que esta última cuestión subyace en las dificultades consignadas para el logro de la coherencia entre componentes. Otra característica implicada en la secuencia de devoluciones sobre los diseños didácticos, es el avance significativo en la construcción de propuestas de intervención; a la vez, son necesarios largos tiempos para la reflexión. Todo esto permite poner de manifiesto el carácter procesual e inacabado de esta apropiación, personal y de planteo profesional. Es decir que no se trata de aprender una serie de elementos a combinar desde una racionalidad meramente técnica, sino más bien que los elementos técnicos se subordinan a la construcción de sentido que posibilita el diseño, como anticipación e hipótesis de la intervención.

Advertir estas cuestiones en la formación docente, permite reflexionar sobre la significación y alcances formativos de afirmaciones totalizantes muy usuales, del tipo de “ya saben planificar”, como una instancia radical, rotunda y unívoca. Nos preguntamos por el impacto de las lógicas aplicacionistas evidenciadas aun en algunas lógicas curriculares de los planes de estudio de formación docente -por ejemplo en la formación universitaria, donde estos procesos de enseñanza y aprendizaje todavía se prescriben en una materia final, constituida en una de las pocas oportunidades formativas para que el estudiante del profesorado asuma la posibilidad de construir con otros una propuesta de enseñanza situada-. Particularmente es necesario revisarlo en el ámbito de las Ciencias de la Educación, donde los diseños se asumen como prácticas profesionales y objeto de conceptualización y serán a la vez objetos de enseñanza - en el rol de formador de formadores-. En síntesis, asumimos que en la formación de los estudiantes debemos explicitar estos aspectos, porque los saberes y conocimientos puestos en

juego en la elaboración de diseños didácticos son de relevancia para la construcción de saberes didácticos específicos en la formación de otros futuros docentes, siendo esta una práctica profesional central de nuestro profesorado.

Las devoluciones tras observar la situación interactiva del aula

En este apartado, focalizamos en otra instancia de devolución didáctica que se realiza al practicante al finalizar la observación de su clase, ya en la etapa interactiva de sus prácticas de enseñanza.

La observación de las prácticas de la enseñanza ha estado presente a lo largo de la historia en la formación de maestros y profesores y suele recibir una fuerte carga de expectativas por parte de los estudiantes de profesorado. Así, algunas tradiciones la inscriben en el paradigma de la explicación, en el que se busca la verificación y el control de lo acontecido (siguiendo a Ardoino (1993), citado por Rodríguez Ousset, 2000). Por nuestra parte, realizamos la observación en tanto proceso hermenéutico en el que se valora lo dicho y explicitado -a través de diseños de clase, a través del diálogo entre diversos actores- como así también lo no dicho y aquello que surge de imprevisto. Siguiendo a Rodríguez Ousset (2000) diremos que lo común a ambas posiciones es que se emitirán juicios de valor, en los que se pone de manifiesto la no neutralidad del dispositivo. Estas valoraciones tienen repercusiones importantes para los diferentes actores e instituciones involucradas, dada la carga simbólica de las devoluciones por parte de los integrantes de la cátedra, por las condiciones en que se dirimen las relaciones de poder, manifestadas de manera binaria: observadores/observados, profesores/futuros profesores. En este sentido, la construcción de verdades sobre los procesos de prácticas de nuestros estudiantes, se encuentra inmersa en relaciones de poder que construyen sentido político en nuestras devoluciones, intercambios, entre otros.

El conjunto de características que hemos asumido sobre el dispositivo de observación³⁶, forman parte de un proceso de evaluación formativa de nuestras prácticas; lo cual implica una toma de posición y asunción de un registro de relación entre nosotras como docentes formadoras y nuestros estudiantes en formación, y que aprovechamos aquí para destacar y discutir.

Por todo esto, y aunque aun así no se pueda disipar los efectos de la posible circulación de la fantasmática vinculada con esta instancia, implementar un dispositivo de observación requiere acuerdos previos entre los actores implicados sobre diferentes cuestiones. Entre ellos, deben trabajarse los propósitos y el sentido de la observación, el contenido de la observación, los momentos en que se realizará, las personas que la protagonizan desde sus distintas perspectivas e intencionalidades, las formas de registro de lo acontecido, entre otras. Esta posición epistemológica y el carácter casuístico de nuestro objeto -las prácticas de enseñanza- exigen la construcción de sistemas de referencias *ad hoc* que son compartidos con los practicantes. Nos interesa problematizar los diferentes propósitos de la observación y la

³⁶ Tal como han sido abordadas en el capítulo anterior.

devolución didáctica al practicante, en relación con el doble carácter -control/acompañamiento- que presentan, según las distintas vertientes pedagógicas. Estos acuerdos se sustentan en espacios de construcción de confianza mutua, entendida como categoría pedagógica y didáctica que supone posicionamientos ético-políticos. Asimismo, asume el potencial formativo (Diker y Terigi, 1997) de toda práctica de observación para la formación docente, siendo que ésta construye retroalimentaciones no sólo abordando lo observado, sino también sobre el impacto y los cambios que se buscan a futuro en dichas prácticas.

Entendemos a la observación como un proceso que habilita la construcción de conocimientos sobre la propia práctica. En un momento inmediato posterior a la observación, procuramos abrir una instancia de diálogo en dos tiempos: en el primero apostamos a la participación del profesor co-formador (responsable del espacio) en el diálogo que iniciamos con el practicante. Luego de esta instancia, se inicia un encuentro más prolongado entre observador y practicante, en el que se propician ciertas condiciones para que el practicante comience haciendo un proceso de autoevaluación que explicita los aspectos de su clase que considera relevantes, vinculados con sus reflexiones en la práctica y sobre ella. Ponderamos el sentido de aquello que ha podido explicitar, para luego indagar sobre cuestiones aún no visibilizadas. Nos centramos en aquellos aspectos que aparecen como relevantes –fortalezas, cuestiones a mejorar, omisiones, entre otros- y que merecen ser retomados. Disponiendo de estas valoraciones, se co-construyen y acuerdan acciones prospectivas tendientes a la apropiación de saberes aún poco logrados y a promover la autorregulación de la intervención, en vistas a ir ganando experticia en la docencia, esto es, coherencia entre las macro y las micro-decisiones anteriormente explicitadas.

Cabe señalar que la experiencia del practicante de ser observado, tiene una primera aproximación en el diseño de la observación a un par y en la presencia de un compañero practicante que lo observa en las primeras clases, desde los parámetros acordados previamente. La presencia de un par suprime el factor inhibitorio que, a pesar de nuestros esfuerzos por anularlo, suele estar presente cuando es el profesor de la cátedra quien observa. De esta manera, el practicante recibe una primera valoración de su clase de alguien que también está transitando la misma experiencia, resultando así un ejercicio de aprovechamiento mutuo.

Coincidimos con Philippe Perrenoud (2008) cuando sostiene que:

Apostar a la autorregulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismos sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos. [...] Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular la autorregulación del funcionamiento y de los aprendizajes no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentido muy sutiles (Perrenoud, 2008: 126-127)

Esta modalidad de trabajo nos ha permitido reconocer algunas regularidades en la instancia de devolución didáctica de la observación de clases que estimamos propias del proceso de prácticas, y también emergentes que se vinculan con las particularidades del contexto, las trayectorias formativas de los practicantes y los posicionamientos ético-profesionales en torno a la enseñanza, entre otros.

Las devoluciones que se hacen a partir de la redacción de las carpetas/informes finales

Una vez finalizada la entrada a campo en la que se conceptualiza y aproxima al conocimiento del espacio donde se hará la residencia -y del período de la residencia mismo- con su ritmo vertiginoso, resultado de la combinación de diseño, puesta en marcha y reflexión posactiva, se sistematiza la experiencia completa, con vistas a una reflexión más profunda, quizás más desapasionada e integral, sobre lo aprendido durante la fase activa. En esta instancia, la cátedra invita a los estudiantes a realizar una carpeta final como forma de documentar su proceso³⁷, sobre la que se hará la última devolución como parte de un coloquio final integrador.

Nuestros alumnos han venido organizando sus percepciones, desafíos, dudas, tropiezos, a medida que tenían lugar. Así, recopilan y organizan todo el material que fueron produciendo a lo largo de la experiencia: su entrada a la institución y al espacio áulico, su interacción con el profesor co-formador y otros actores de la institución, las observaciones del grupo de alumnos que estaría a su cargo por varias semanas, las crónicas de sus clases, así como sus impresiones subjetivas sobre todo esto y los conocimientos didácticos ensayados. A esto se suma el insumo inapreciable que constituye la valoración final del docente co-formador, ofrecida tanto al practicante como a la cátedra. Por último, y desde los últimos años, se agrega una propuesta alternativa de enseñanza para el espacio de residencia, que le permita al estudiante recuperar y capitalizar los saberes construidos durante el año, en especial los referidos a los saberes experienciales.

En el espacio que dista entre el final de la residencia y la presentación de la carpeta, tiene lugar una última forma de tutoría que consiste en acompañar este proceso de sistematización en forma de clase, en el horario del práctico o bien de modo virtual. Una vez que la carpeta es entregada, es objeto de análisis y reflexión, mediada por la lectura de todos los profesores de la cátedra, que se encontrarán presentes en la última instancia de devolución: el coloquio final.

Aquí aparecen algunas dimensiones que forman parte de la reflexión sobre la práctica -en un sentido retrospectivo de la misma- como un proceso que se puede recuperar y resignificar. Entre ellas nos interesa señalar que en las devoluciones surgen revisiones a significaciones asignadas a los contextos institucionales y curriculares; se retoman procesos de visibilización y

³⁷Para mayor ampliación sobre la documentación de las prácticas, se recomienda la lectura del capítulo 4.

reconocimiento de los sujetos destinatarios de la enseñanza; suelen aparecer reflexiones sobre el valor de la escritura de los diseños didácticos no solo en su capacidad de anticipación, sino también para las reflexiones postactivas de la enseñanza, en tanto instancia de memoria narrativa y de objetivación de la práctica; se tematiza sobre la bibliografía del trabajo y los conceptos analíticos, a fin de entender -y no de repetir- autores como autoridad en la construcción del saber didáctico, entre otros tópicos.

Como plantea Gloria Edelstein (2011) se propone el ejercicio de la reflexión como reconstrucción de la experiencia, que remita a reconstruir los supuestos de la enseñanza - supuestos incorporados, aprehendidos, naturalizados- que en nuestro ejercicio docente revisamos asignando nuevos sentidos a esas formas incorporadas que estructuran nuestra tarea, nuestra visión sobre el objeto de conocimiento, sobre los otros y sobre la enseñanza. La etapa “final” de las prácticas docentes amerita pensar esta dimensión de reconstrucción en retrospectiva, que se evidencia en la escritura de los informes, su lectura por parte de los integrantes de la cátedra y en las devoluciones e intercambios con los practicantes que tienen lugar en el coloquio.

A modo de cierre

Recuperamos la conceptualización de prácticas docentes como prácticas sociales, profesionales y en contexto, sobre las cuales volvemos para reflexionar las intencionalidades e intervenciones deliberadas que nos damos, pensadas desde la categoría de habitus profesional. Sanjurjo (2009) retoma este concepto en la instancia de reflexión sobre la práctica:

La construcción del habitus tiene en cada sujeto aspectos singulares, pero se inscribe en la historia de toda la generación a la que pertenece y en la cultura de la que se forma parte (Sanjurjo, 2009: 32)

Las prácticas de la enseñanza, como asignatura en la formación de un profesorado, tienen como propósito último visitar esa historia a partir de las tradiciones incorporadas -como sostiene Davini- sobre la docencia, la complejidad y conjunción de variables sociales, históricas, políticas, institucionales que coexisten en el desarrollo de la tarea, entre otros. De esta manera, podemos pensar a las devoluciones realizadas durante todo el proceso de residencia como devoluciones didácticas, en el sentido de la intencionalidad que conllevan, y como dispositivos que permiten el ejercicio e internalización de procesos de reflexión sobre la práctica. Son acciones, en el marco del contexto didáctico de la enseñanza, que tienden a promover la reflexión en y sobre la práctica, para poder -a partir de allí- revisar, cambiar, objetivar, deconstruir sentidos, intervenciones y decisiones, y traccionar la construcción de

conocimiento didáctico en futuros profesores, asumiendo que en esta construcción cambian tanto el objeto como el sujeto en esa interacción social y cognitiva.

Bibliografía

- Barcia, M. y de Morais Melo, S. (2013). "La evaluación como componente de los diseños de enseñanza: aportes para la formación del profesorado en ciencias de la educación". VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Narrativas, prácticas e investigaciones. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Díaz Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Hernando, G., López, A. y Donadi, V. (2010). "El dispositivo de formación en la construcción de propuestas de intervención para la enseñanza". IV Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- López, A. y Montenegro, J. (2013). "Programa de evaluación: aportes para la formación del Profesorado en Ciencias de la Educación". VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Mottier López, L. (2010). "Evaluación formativa de los aprendizajes". En Anijovich, R. (comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez Ousset, A. "La evaluación de dispositivos educativos". *Revista Pedagógica Universitaria*, (32-33), Julio 1999-junio 2000, (pp. 135-152).
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

CAPÍTULO 12

La fundamentación en los diseños de enseñanza

*Marina Barcia - Susana de Moraes Melo - Aldana López -
Jésica Montenegro - Silvina Justianovich - María Noelia García
Clúa*

Presentación

En este trabajo retomamos cuestiones vinculadas con la enseñanza del diseño didáctico, focalizando en uno de sus componentes: la fundamentación de las propuestas de intervención. También aquí procuramos dar reconocimiento a las prácticas de la enseñanza como ámbitos de intervención y como objetos de estudio y reflexión (Diker y Terigi, 1997).

En función de explicitar nuestro enmarcamiento teórico rastreamos en diferentes autores las posturas sobre la fundamentación de las propuestas de enseñanza y la importancia que le es asignada, para luego justificar nuestro encuadre teórico. Propondremos la concepción construida en nuestro recorrido como cátedra, que asumimos como definición provisional sobre la fundamentación de la programación de la enseñanza que se plasma en los diseños didácticos. Intentaremos dar cuenta de su relevancia como parte de esa anticipación y de su significación y valor formativo en tanto contenido de la formación de profesores.

Con el propósito de dar cuenta de esta construcción teórica, lo haremos de manera situada, referenciándonos en nuestro trabajo de cátedra. Por eso, en un segundo momento del capítulo, abordaremos los emergentes que hemos encontrado en la enseñanza de la práctica de elaboración de los diseños, en tanto explicitación de decisiones didácticas, en espacios de distinto grado de formalización. Esta decisión nos posibilitará dar a conocer aspectos de este componente que nos parecen interesantes para la formación docente en general.

En este contexto de enseñanza, queremos decir que presentamos a lo largo de todo el capítulo, aspectos de un avance del análisis y problematización de los procesos de aprendizaje que se presentan regularmente en la escritura de la fundamentación de los diseños didácticos por parte de nuestros alumnos. Podemos anticipar que, desde una perspectiva epistemológica, entendemos que se constituye en el único componente del diseño que posibilita recuperar el saber experiencial del docente. Entendemos que al hacerlo comunicable, puede darse

visibilidad a este tipo de conocimiento, sistematizarlo y dar lugar a su articulación con otras construcciones teóricas.

Los alcances formativos de trabajos sobre la fundamentación de una propuesta de enseñanza: un espacio de autonomía profesional

En un capítulo anterior³⁸, expresamos nuestra preocupación por la experiencia formativa resultante de los usos del poder puestos en juego durante las primeras prácticas de la enseñanza, en particular las referidas a la planificación. Ella ha sido -y suele ser aún-, un dispositivo representado como expresión de control y del poder de las formas burocratizadas del quehacer docente, y muy pocas veces, uno de expresión de los posicionamientos profesionales de su autor. Decíamos allí que entendemos que la escena de la enseñanza de la planificación se constituye desde entramados complejos de diversos modos de control y usos del poder en la formación y el ejercicio docente. Esas intervenciones suelen estar fundadas en criterios disímiles y hasta contradictorios, sostenidos en discursos y prácticas de varios orígenes disciplinares y tradiciones, no siempre articulados. Estas relaciones configuran posiciones de sujeto que se plasman en diversidad de modos de interpelar, de conocer y desconocer la formación para y en la autonomía profesional de los docentes. Por ello, recuperamos el tratamiento de la fundamentación de las planificaciones, advirtiendo que se trata un componente importante, sobre el que no hay acuerdo: se discute si debe incluirse siempre o no; y en razón de que si debería estar en un diseño; no hay acuerdo acerca de su función en la planificación; sobre qué aspectos puede abordar o debe abordar; entre otros planteos... A la vez, en los procesos de enseñanza a que daba lugar desde nuestra experiencia, nos resultaba un nudo de significaciones interesantes y relevantes, de las que intentaremos dar cuenta.

La fundamentación, ¿un componente del diseño?

A fin de interpelar nuestros propios supuestos hemos rastreado en las producciones bibliográficas disponibles los planteos en torno a la programación de la enseñanza, en particular acerca de la fundamentación de las propuestas. El análisis nos permitió advertir que varios autores entienden la programación como instancia de explicitación y toma de decisiones -como vimos-, y de anticipación de la enseñanza, en la que se da cuenta de las intenciones educativas. Sin embargo, no todos consideran a la fundamentación como un componente de los diseños didácticos:

³⁸ Ver capítulo 2 de este libro.

Las intenciones pedagógicas del docente se expresan de diversas maneras. Entre ellas en las formulaciones que aparecen en sus planificaciones acerca de los propósitos que persiguen así como en aquellas que plantean lo que esperan de sus alumnos, habitualmente denominadas objetivos (Basabe y Cols, 2007: 143)

Según Daniel Feldman (2010), “normalmente, la programación consta de todos o algunos de los siguientes componentes: una definición de intenciones [...] tanto en términos de propósitos como en términos de objetivos [...]”

Como vemos, algunos autores consideran la importancia de explicitar las intenciones, pero no necesariamente a través de la fundamentación de los diseños. Si bien la intencionalidad del docente es inherente a la naturaleza misma de la enseñanza, para autores como algunos de los citados, esta puede ser expresada en otros componentes, como los propósitos y objetivos. Otros, reconocen a la fundamentación como un componente de los diseños, pudiendo advertirse matices que dan cuenta de cierta opacidad en este componente. De este modo, por ejemplo Laura Pitluk (2006), quien focaliza sus producciones en la planificación didáctica en el Jardín de Infantes, coincide en la no inclusión de la fundamentación entre los componentes didácticos de la planificación de clases. Sin embargo, cuando se trata de programar la enseñanza con mayor alcance en el tiempo, como en el caso de las unidades didácticas y los proyectos, propone respectivamente:

Fundamentación y encuadre teórico sobre el recorte elegido: relevamiento de información e indagación del ambiente en relación con el recorte seleccionado. Implica la búsqueda y organización de información sobre el contexto y la situación [...] y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor para los niños de abordar estos aspectos

Fundamentación y encuadre teórico en relación con el proyecto elegido: relevamiento de información e indagaciones en relación con la temática seleccionada. Implica la búsqueda y organización de información sobre el objeto de análisis e investigación y sus peculiaridades [...] y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor que tiene para los niños abordar estos aspectos [...] (Pitluk, 2006: 68, 76)

La autora homologa fundamentación y encuadre teórico, como modo de contextualización de la propuesta, el recorte y la relevancia de los contenidos para los destinatarios -en su caso, niños del jardín de infantes- para propuestas de enseñanza de largo plazo.

Por su parte, Jorge Steiman (2008) también se refiere a la fundamentación como un componente en propuestas diseñadas para el largo plazo -por ejemplo, una propuesta de cátedra-. Al respecto afirma:

Entiendo al marco referencial como la fundamentación y presentación de la propuesta de la cátedra específicamente referida a la actividad de la docencia y una primera anticipación global del proyecto de trabajo con los alumnos/as en torno al conocimiento. Así como primera aproximación puede funcionar como el prólogo de un texto.

He pensado los componentes del marco referencial a los efectos de sugerir alguna guía práctica para su enunciado y así, lo he concebido como constituido por cuatro marcos (sub-marcos) específicos [...] Marco curricular, marco epistemológico, marco didáctico, marco institucional. [...] Con la natural interrelación que tienen nuestros propios supuestos teóricos, con igual sentido de integración resulta necesario que los marcos específicos se relacionen entre sí y que las explicitaciones que se hagan al referirse a uno de ellos, guarde coherencia con las que refieran a los otros (Steiman, 2008: 29-35)

Para este autor la fundamentación se constituye en el marco referencial de la propuesta de cátedra constituido por sub-marcos solidarios entre sí. Entendemos que los componentes que señala son también pertinentes a la hora de pensar diseños didácticos de clases.

Por otra parte, Gloria Edelstein (2011) cuando desarrolla el concepto de construcción metodológica, expresa:

En este marco se asigna especial importancia al papel del docente como sujeto-autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación. Explicitación que marca una clara distancia respecto de la visión acerca del método en la enseñanza desde la racionalidad tecnocrática. (Edelstein, 2011: 147-148)

En términos de Edelstein, es la fundamentación la que resuelve la programación, en el sentido de que allí se ponen en juego explícitamente las decisiones que se tomen sobre todos los otros componentes. Por tanto, la fundamentación sería un macro-componente que contiene y atraviesa a todos los demás en tanto espacio de explicitación de las macro-decisiones del docente. Al respecto, Gloria Edelstein sostiene:

Las macro-decisiones remiten a definiciones por parte de los autores de una propuesta didáctica de intervención y, en el marco de la misma, respecto a cuestiones nucleares tales como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseñan y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aún en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la historia de conformación (campo y disciplinas) y los debates actuales; las

visiones sobre los sujetos a quién va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, tanto lo etario como por las particularidades que devienen de propiedades sociológicas antropológico-culturales asociadas a los contextos de desarrollo. Son macro-decisiones también en las particularidades ópticas acerca del enseñar y aprender en casa y en diferentes contextos, las operaciones ligadas a la construcción metodológica, los estilos de enseñanza y componentes éticos asociados con ellos... (2011: 206)

Es importante señalar que las macro-decisiones conforman las teorías más o menos explícitas del profesor, por lo que hay un esfuerzo de introspección y reflexión para hacerlas emerger al momento de plasmarlas en un formato textual comunicable. Estas explicitaciones suponen la autoría de quien se distancia de un mero ejecutor de un programa predeterminado por otros.

Las citas nos permiten advertir un amplio acuerdo en la necesidad de programar la enseñanza en tanto anticipación. La programación da cuenta de sus dimensiones instrumentales y posibilitan la explicitación de la intencionalidad del docente. Con relación a la fundamentación, en cambio, se advierte una gradación creciente que va desde ausencia de la fundamentación como componente del diseño -admitiéndose otros espacios para expresar intencionalidades, en términos de propósitos, los objetivos, etc.-; a ser entendida como marco referencial que articula otros sub-marcos, o como macro-componente para la explicitación de las macro-decisiones del docente- y que incluye tomas de posición además de un particular esfuerzo de integración y anticipación-.

¿Cómo enseñamos a planificar y qué lugar asignamos a la fundamentación?

Entendemos que, en el contexto de la formación de profesores, la explicitación de la fundamentación abre interesantes posibilidades formativas para nuestros alumnos. Desde nuestro propio posicionamiento concebimos a la fundamentación:

como el componente del diseño donde se expresan las razones y justificaciones:

- a) **teóricas** (en su dimensión epistemológica –desde qué perspectiva teórica se entiende al objeto de conocimiento) y **pedagógica-didácticas** -desde qué perspectiva teórica se entiende los procesos de enseñar y de aprender ese objeto de conocimiento), b) **prácticas** (decisiones adoptadas en función de las peculiaridades del contexto, del grupo de alumnos, de las posibilidades de las áreas curriculares, etc.) y c) **éticas** de la propuesta (los principios éticos adoptados en torno a lo que vale la pena que suceda en el aula en función del alumno que se desea formar; y del valor del contenido) (Ficha interna de Cátedra: Orientaciones para la elaboración de los Diseños Didácticos)

Como puede advertirse compartimos las consideraciones de Gloria Edelstein, quien vincula la fundamentación con macro-decisiones propias de la construcción metodológica de la clase. Tomamos esta noción y la resignificamos considerando la forma escrita de esa construcción por lo que, pensar la clase desde la fundamentación hasta la reflexión posactiva forman parte de tal construcción. Por una parte, lo hacemos fundamentando que se trata de previsiones; se explicita por tanto, que el diseño es una hipótesis de trabajo sobre la enseñanza. En tanto instancia de anticipación (Diker y Terigi, 1997), el diseño permite superar la confusión usual en formación de docentes: entrenar en determinadas herramientas de modo descontextualizado en relación a la intervención educativa. Por otro lado, procuramos hacer foco en la noción de construcción metodológica, en aspectos de la enseñanza que van más allá de lo que podría considerarse como vinculados con el mero hacer, lo que implica la necesaria consideración de lo situacional de la propuesta y de la direccionalidad o intencionalidad de toda propuesta de intervención. Por eso trabajamos especialmente con los contextos de la enseñanza- análisis curricular, abordaje institucional y áulico-; con el lugar que se asigna a los sujetos en la enseñanza que habrán de intervenir -los lugares asignados a la intencionalidad y la curiosidad educativos (Freire, 2004); el modo de tratamiento del contenido y las actividades consideradas como relación forma contenido, en el sentido que es propuesto por Verónica Edwards (1985); entre los problemas centrales.

Durante el proceso de enseñanza les proponemos a los alumnos conocer esta perspectiva y les proponemos establecer acuerdos mínimos sobre qué debería ser una fundamentación en el contexto de sus diseños didácticos. Para eso, mantenemos explícitamente el proceso de aprendizaje del diseño a lo largo de toda la residencia y la reflexión sobre la misma. La enseñanza de la construcción y escritura de diseños didácticos es un proceso gradual y recursivo, que no propone modelos o patrones pre-establecidos y que nos exige el acompañamiento al practicante en un trabajo tutorial sostenido en el tiempo, porque sí nos proponemos que cada estudiante vaya desplegando y encontrando, en este como en los demás componentes del diseño, su modo y su perspectiva de trabajo.

Es una decisión didáctica de la cátedra, al comenzar el proceso de enseñanza de diseños, no explicitar de antemano los componentes que podrían incluirse. Entendemos que los estudiantes puedan elaborarlos utilizando saberes construidos en su biografía escolar, en su formación inicial, o en su experiencia docente -ya que varios alumnos lo son-. La construcción de los mismos se materializa en sucesivas revisiones, como dijimos, en un proceso recursivo. Éste comienza con el ensayo previo para dar tiempo a la apropiación, como sugieren Diker y Terigi (1997). Las experiencias de lectura grupales de estas primeras propuestas, coadyuvan esta posibilidad; más tarde las tutorías entre pares y con los profesores de la cátedra van en este mismo sentido de apropiación, desde una experiencia en común. Se generan instancias grupales de trabajo colaborativo que, por medio de la circulación de la palabra y la interpelación oportuna a los marcos teóricos referenciales, habilita el análisis reflexivo de propuestas -

propias y de otros-, permitiendo la asignación de sentido a cada uno de los componentes, en tanto el practicante se va autorizando a tomar decisiones pedagógico-didácticas valoradas y concertadas al interior de un grupo de pares. De este modo, se va dando lugar a un proceso colaborativo que se continúa durante la residencia, en que se establece un tiempo de trabajar sobre el análisis de diseños en sí. Revisar su carácter anticipatorio en los procesos en donde se ponen a prueba, tiene valor formativo porque “permite detenerse en la ponderación de situaciones, iniciarse en la toma de decisiones, ensayar la permanente evaluación de una propuesta” (Diker y Terigi, 1997: 253-254).

Como toda forma escrita permite que se constituya en texto, para incidir en el pensamiento (Carlino, 2005) en nuestro caso sobre la planificación, como práctica y como contenido de enseñanza³⁹. Así considerada, la fundamentación abre la necesidad de explicitar las macrodecisiones, advirtiendo, desde la función que se le asigne en el texto al que pertenece, la necesaria vigilancia sobre los demás componentes y la coherencia interna de la propuesta. Se trata de procesos meta-cognitivos, como conocimiento de los propios procesos cognitivos (Flavell, en Sanjurjo, 2002: 34). Ellas pueden ser revisadas en situación posactiva de enseñanza, formando parte de la espiral formativa que habrá de instituirse como modo operativo para la reflexión sobre la acción. Por otra parte, permite comunicar su sentido para quien la escribe y para quienes la leen o comparten, posibilitando su discusión. Analizando las posibilidades a que ha dado lugar la enseñanza de este componente en nuestra cátedra, fuimos advirtiendo dos cuestiones que nos han alentado a volver a pensar en el lugar de la fundamentación en el diseño. Por un lado, entre los enmarcamientos teóricos, las fuentes de saber que fundamentan los diseños de nuestros estudiantes han permitido la explicitación de los saberes experienciales construidos a lo largo de las situaciones interactivas del aula y vinculados con otros saberes de manera compleja. Esto ha sido así, ya que solo en la fundamentación del diseño se puede dar cuenta de la profundización del conocimiento sobre las peculiaridades de los contextos a que hacíamos referencia más arriba, de las estrategias y recursos. También es el único espacio para dar a conocer la significación de una toma de posición personal acerca de los sentidos de la propia propuesta, su direccionalidad o intencionalidad imbricados en la construcción metodológica.

Abarcando estas posibilidades, la escritura de la fundamentación y el trabajo meta-cognitivo sobre ella, promueven la progresiva autonomización de quien la escribe, en el sentido de abrir a mejores auto-comprensiones de las razones de educar, en el sentido dado por Carlos Cullen (1997), que fundan las propuestas de enseñanza⁴⁰.

³⁹ Cabe recordar al lector que nuestros alumnos, futuros Profesores en Ciencias de la Educación, enseñarán la programación y diseño de la enseñanza a otros docentes, es decir constituirá para ellos una práctica cotidiana profesional tanto como contenido de enseñanza.

⁴⁰ Desde nuestra perspectiva de cátedra, la escritura de los diseños de clase permite guardar memoria del proceso formativo, como parte de un proceso de escritura de la experiencia de la cátedra. Estas fuentes documentales apuntan a resignificar las experiencias en el contexto de prácticas y residencia, generando una nueva dimensión en la formalización de los procesos, como desarrollamos en el capítulo 4, para los casos de las crónicas de clase y las carpetas didácticas.

Algunos emergentes de la experiencia de enseñanza de la fundamentación de los diseños didácticos

En este apartado nos ocuparemos de saberes que provienen de la sistematización de nuestra experiencia de enseñanza en los espacios educativos de distinto tipo de formalización⁴¹ (Sirvent, 2007). Nos interesa poner de manifiesto cómo la sistematización de las producciones evidenció la relevancia del contexto de intervención y la compleja trama de relaciones de los procesos formativos profesionales docentes en que se despliega la enseñanza y el aprendizaje de los diseños didácticos.

En la escritura de los primeros diseños, se advierten diversas cuestiones, regularidades y estilos o modalidades de apropiación de los sentidos de la fundamentación como componente didáctico. Cuando las prácticas se realizan en espacios con menor grado de formalización, el practicante se encuentra ante el desafío de tener que generar una propuesta no enmarcada en prescripciones previas –un diseño curricular, un programa de enseñanza-. Una fundamentación abarcativa que manifieste muchas de las decisiones tomadas en torno a la construcción de la demanda, es la opción más común. A su vez, en los espacios formales el proceso es más gradual, permitiendo la aparición de producciones más o menos logradas, tal como intentaremos mostrar en el apartado siguiente.

Emergentes en los diseños didácticos para espacios formales

a) En algunos casos, se observa una centración en el objeto de conocimiento -lo epistemológicamente objetivo- desde la perspectiva de Edelstein (1996), desdibujándose o estando ausente la reflexión sobre los sujetos destinatarios y sobre la importancia de este contenido específico para la formación de estos sujetos. Esto se relaciona con otro problema en la construcción metodológica de una propuesta, en el sentido en que lo plantean algunos autores (Feldman, 2009; Edelstein, 2011), en tanto el contenido es una construcción que debe tener en cuenta tanto los sujetos destinatarios como los propósitos de enseñanza.

b) En muchas ocasiones, realizan una descripción o exposición teórica del contenido, pero en varios casos hemos observado que se presenta al objeto de conocimiento desde una postura determinada, no haciendo evidente que puedan existir otras, y por tanto, mostrando las razones que fundamentan y justifican la postura teórica del alumno practicante. Es decir, el contenido muchas veces pareciera ser “la única versión” o se muestra como neutro.

⁴¹ Desde una perspectiva tradicional, la educación no formal ha sido definida como toda actividad educativa, organizada y sistemática que se realiza fuera del marco del ámbito oficial. En la actualidad, el campo de la educación no formal es sumamente amplio y heterogéneo. La búsqueda de una caracterización conceptual más operativa ha puesto de manifiesto la utilidad de interpretar el fenómeno educativo a partir de una visión integral, desde el paradigma de la educación permanente. La propuesta de grados de formalización presentada por Sirvent (2007) refiere a una “forma gradual y pluridimensional de describir y analizar las experiencias educativas, en la que se busca el mayor o menor grado de formalización en las dimensiones socio-políticas, institucional y acotadas al espacio de la enseñanza y el aprendizaje” (Sirvent, 2007: 15).

c) En relación con lo anterior, en casos extremos, no se advierte ningún intento de construcción del contenido, sino que se homologa al texto de autor, siendo éste en general, el mismo trabajado por ellos en su formación.

d) Un emergente en casi la totalidad de los trabajos de los alumnos, radica en que ellos puedan reconocer el sentido y las posibilidades que abre la fundamentación de una propuesta de intervención y la necesidad de la escritura de la misma.

e) Si consideramos como Edwards que la forma es contenido (1985; 1995), podemos reconocer en la forma de enseñanza adoptada, que no se evidencia claramente y/o no se considera necesario explicitar la forma de intervención que se adoptará y porqué. En este sentido, tampoco aparece claramente explicitada la direccionalidad (Freire, 1995) y la intencionalidad (Edelstein, 1996).

f) En otros casos el contenido se presenta de modo muy borroso, estableciendo sinonimias de manera acrítica, sin atender a los contextos epistemológicos, históricos, políticos en los que esos conceptos se enmarcan y su implicancia en el campo pedagógico-didáctico.

g) Atendiendo a lo expuesto, cuando la programación es objeto de enseñanza, no consideran a la fundamentación como un componente de la misma, posicionándose desde un enfoque instrumental -como ejecutores de decisiones tomadas por otros o como mediadores entre la fundamentación y la instrumentación (Remedí (1985), en Edelstein, 1996: 84)- o más próximos a autores como Daniel Feldman (2010) o Laura Basabe y Estela Cols (2007), quienes ubican las intencionalidades del docente en otros componentes, tales como propósitos y objetivos.

h) En ocasiones los practicantes elaboran una secuencia didáctica para la presentación del contenido, siguiendo la lógica de la disciplina -lo epistemológico objetivo-, desatendiendo el contexto, a los sujetos que aprenden -lo epistemológico subjetivo- y los aspectos praxeológico-axiológicos. Desde este lugar, no se advierte la necesidad de fundamentar cada clase y por el contrario proponen una única fundamentación que abarca todo el proceso, centrada en el recorte y secuenciación del contenido.

i) En otros casos las fundamentaciones aparecen más elaboradas, contextualizan los contenidos en el programa de la materia y en el plan de estudios de la carrera estableciendo aproximaciones a la articulación longitudinal y transversal, y toman en cuenta los trabajados hasta el momento de iniciación de las prácticas. Reconocen algún tipo de significación del contenido para la formación de los destinatarios, explicitan su posicionamiento ético y político y las decisiones didácticas en torno a la forma de presentación.

Emergentes en los diseños didácticos para espacios con menor grado de formalización

a) La demanda toma forma, abrevando en distintas fuentes, y se plasma en una fundamentación general, en la que explicitan su posicionamiento sobre la enseñanza y delimitan los contenidos, la organización de los recursos y el tiempo, en general en forma de cronograma (donde se presentan la denominación de cada encuentro, las fechas, la duración, entre otros). Se destaca en estas producciones la significatividad de la propuesta para los destinatarios así como el posicionamiento ético-político de los practicantes. Casi sin excepción eligen al formato taller como dispositivo de enseñanza.

“Nuestra residencia implicaba no solo planificar y dar clase, debíamos crear un espacio que no existía, pensarlo en su totalidad, por lo que el primer paso a seguir, antes de planificar debía ser la definición de un proyecto [...]” (Carpeta de escuela secundaria, 2010).

b) En tanto, las fundamentaciones de cada encuentro giran en torno de un contenido situado en función de los destinatarios y del contexto.

“Este [...] encuentro está destinado a introducir a los alumnos en la temática de la participación política [...] introducir a los alumnos en el concepto de organización estudiantil [...] se busca que los alumnos puedan involucrarse en la reflexión...” (Carpeta de escuela secundaria, 2010).

“Invitar a los talleristas guías a reflexionar sobre la función social que desempeñan [...] Luego de trabajar junto a los talleristas guías la necesidad de transformar un saber sabio en un saber posible a ser enseñado, que tengan en cuenta las características propias de los destinatarios...” (Carpeta correspondiente a las prácticas realizadas en la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, 2010).

c) Se advierte en estos casos, que cuando la programación es objeto de enseñanza incluyen a la fundamentación entre los componentes y la definen con rigurosidad:

“Fundamentación: En ella se expresan las razones y justificaciones de la propuesta planteada, comentando:

-desde qué perspectiva teórica se entiende al objeto de conocimiento y a los procesos de enseñar y aprender.

-las decisiones prácticas tomadas en función de las peculiaridades del contexto, del grupo de alumnos, etc.

-los principios éticos adoptados en cuanto a lo que vale la pena que suceda que suceda en la interacción en torno a la situación didáctica” (Carpeta correspondiente a las prácticas realizadas en la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, 2010).

En síntesis, entendemos que los espacios formales, caracterizados por prescripciones fuertes, el proceso de apropiación es más gradual, generándose los matices expuestos.

Entendemos que la posibilidad de establecer correspondencias isomórficas entre el espacio formativo universitario y el espacio de intervención de la residencia, entre otros aspectos que prefiguran la acción, obstaculiza la asunción del rol docente y refuerza la permanencia en el lugar de alumnos como tales -en una dependencia con el docente co-formador, en su posicionamiento frente al valor formativo del contenido a enseñar, por ejemplo-. La ausencia prescriptiva de los ámbitos con menor grado de formalización, coloca al practicante ante un espacio de indeterminación que lo interpela, propiciando un proceso más abrupto de toma de decisiones profesionales, tal como lo evidencia la escritura de diseños cuyas fundamentaciones denotan procesos reflexivos minuciosos.

Interpretamos que la centración en el conocimiento disciplinar y la dificultad para la construcción del contenido a enseñar puede estar relacionada con las características de la formación universitaria y su naturalización por parte de los practicantes. El saber es presentado como verdadero en correspondencia con una versión del mundo autorizada por la propia universidad (Edwards, 1995: 145) y esta se impone. “La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos” (Edwards, 1995: 146) dificulta el posicionamiento del practicante como autor de su propia propuesta, debido al impacto causado en su propia subjetividad. El acercamiento sostenido al contenido en una relación de exterioridad, sin verse implicados dificulta la autorización y autonomización para la necesaria reconstrucción del conocimiento en la construcción metodológica.

A modo de cierre

El recorrido teórico nos ha posibilitado advertir un espacio de relativa vacancia en la producción de textos en los que se plasman reflexiones sobre los diseños didácticos. Centralmente, esta problematización sobre los sentidos que asume la enseñanza de la fundamentación del diseño didáctico, nos ha posibilitado advertir con mayor evidencia su valor heurístico y formativo e intentar su comunicación. Si bien no buscamos establecer prescripciones para la producción de los diseños, intentamos mostrar que la escritura de la fundamentación en las propuestas de enseñanza, resulta un nudo de significación en la formación profesional docente, porque es un espacio donde explicitar las macro-decisiones didácticas. Entre estas decisiones, nos interesa destacar que el espacio de la fundamentación didáctica permite articular saberes de distinto origen, tales como los saberes experienciales, y al explicitarlos, hacerlos comunicables y plausibles de revisión. Este tipo de saberes, han sido devaluados e invisibilizados, tanto como lo ha sido el sentido de la escritura de los docentes en el propio ámbito de reflexiones sobre la educación. Procurando situarnos lejos de la banalización del instrumentalismo o de los excesos de la formalización (Salit, 2004), podemos decir que su escritura abre a la reflexión en las tres fases de la enseñanza. Permite deliberar sobre ellas y comunicarlas a otros. Estas cuestiones son relevantes para fundar otras visiones más colaborativas en las formas de pensar y pensarse en la enseñanza, de programar y de

diseñar, desde visiones que creemos más valiosas y sobre las que vale la pena volver cuando pensamos los significados en los que afincamos las intervenciones educativas.

Bibliografía

- Barcia, M., Hernando, G., de Morais Melo, S. y López, A. (2006). "Una experiencia de práctica de la enseñanza en ámbitos de la educación no formal". Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Barcia, M., Hernando, G., de Morais Melo, S., López, A., Donadi, V., Montenegro, J. y Guzmán Matje, A. (2009). "¿Qué sucede cuando la construcción de diseños didácticos es objeto enseñanza? Relato de una experiencia". En Menghini, R. y Negrín, M. (comp.) 2º Jornadas Regionales Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca: UNS.
- Barcia, M., de Morais Melo, S., Montenegro, J. y García Clúa, N. (2012). "La fundamentación de los diseños de intervención: análisis de un componente didáctico". 3º Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca: UNS.
- Barcia, M., de Morais Melo, S., López, A. y Donadi, V. (2012). "La evolución de la fundamentación como componente didáctico: problematización sobre la enseñanza y el aprendizaje". 3º Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca: UNS.
- Barcia, M. (2014). Programa de Prácticas de la Enseñanza. Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE/UNLP.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En Camillioni, A. *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2011). *Estilos de Enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Domján, G. y Gabbarini, P. (2006). *Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Córdoba: Brujas.
- Edelstein, G. y Coria A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camillioni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

- Edwards, V. (1985). Tesis de Maestría. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE.
- Feldman, D. *Didáctica General*. INFD, Aportes para el desarrollo curricular. 1ª edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (2004). "Elementos de la situación educativa". En *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Salit, C. (2004). "Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza". *Revista Páginas*, año 6, (4), (pp. 77-93).
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sirvent, M.T. (2007). "Revisión del concepto de Educación no formal". Ficha de Cátedra de Educación no Formal, UBA.
- Steiman, J. (2008). "Los proyectos de cátedra". En *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila - UNSAM.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Las autoras

Barcia, Marina

Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF); Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Humanidades en Ciencias de la Educación en la cátedra de Pedagogía II (1995 a 2009), y en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social en la cátedra de Teoría de la Educación (1998-2005). Investigadora en proyectos referidos a temáticas pedagógicas, políticas y de formación docente radicados en Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS, UNLP-CONICET). Adjunta a cargo desde 2000, concursada Ordinaria en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación desde 2004. Ha trabajado en los niveles primario y medio de la educación pública provincial y es docente de ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Dirigió, co-dirigió y coordinó Proyectos de Extensión en varias unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata. Ha publicado sobre estas temáticas en eventos académicos y en varios capítulos de libros, pudiendo destacarse entre ellos la coordinación, junto con Mónica Paso y María Esther Elías, del libro *Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: Historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires* (La Plata: Ediciones Al Margen, 2014).

de Morais Melo, Susana

Profesora de Ciencias Naturales del Instituto Nacional Superior del Profesorado J. V. González, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la UNLP, Maestranda en la Maestría en Política y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Especialista en Investigación Educativa de la Universidad Nacional del Comahue, Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ayudante Ordinaria de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

García Clúa, María Noelia

Profesora en Ciencias de la Educación de la UNLP. Maestra Normal Superior. Profesora en ISFD y Vicedirectora del Nivel Primario. Ha sido Ayudante, adscripta y es colaboradora de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Participa en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Justianovich, Silvina

Profesora en Ciencias de la Educación de la UNLP. Maestranda de la Maestría en Educación (FaHCE-UNLP). Ayudante Interina de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Docente colaboradora del Taller Diseño y Coordinación de Procesos Formativos de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Integrante del Equipo Pedagógico de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata (2011-actualidad). Integrante en Proyecto de Investigación referido a la enseñanza universitaria de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM) de la Universidad Nacional de La Plata. Asesora pedagógica del Liceo "Víctor Mercante" (UNLP, 2011-actualidad). Docente de ISFD de la Provincia de Buenos Aires.

López, Aldana

Profesora de Ciencias de la Educación de la UNLP, Magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP). Ayudante Ordinaria de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Secretaria Académica de Nivel Primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP, 2010-actualidad); Capacitadora de docentes en alfabetización Inicial y Didáctica de la lectura y Escritura (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires; IIPE-Unesco; Dirección Nacional de Educación Primaria).

Montenegro, Jésica

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la UNLP. Magister en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP). Doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET/UNLP). Investigadora en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de políticas de ingreso a la universidad, radicados en IdIHCS-CONICET, FaHCE-UNLP. Docente con cargo de Ayudante diplomado en la FaHCE-UNLP en las cátedras de Pedagogía y Prácticas de la Enseñanza.

Prácticas de la enseñanza / Marina Barcia ... [et al.] ; coordinación general de Marina Barcia ; Susana de Moraes Melo ; Aldana López. - 1a ed . - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1495-8

1. Didáctica. 2. Formación Docente. I. Barcia, Marina II. Barcia, Marina, coord. III. Moraes Melo, Susana de, coord. IV. López, Aldana , coord.

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2017

© 2017 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA