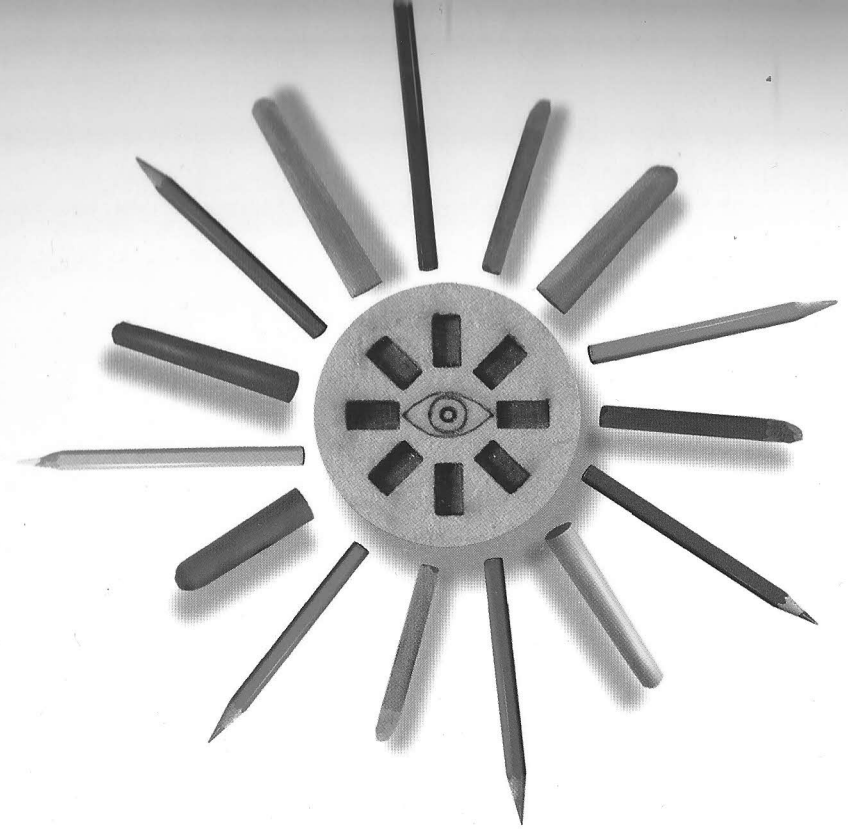


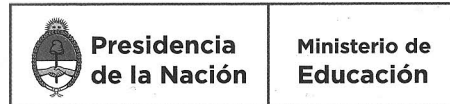
MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA / EN CASO DE VENTA, DENUNCIAR AL TEL. 0800 999 3672

VOCES DE LA EDUCACIÓN



LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

María Cristina Davini



PAIDÓS

ÍNDICE

Diseño de cubierta: Gustavo Macri
Directora de colección: Rosa Rottemberg

María Cristina Davini
La formación en la práctica docente -1ª ed. 1ª reimp.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Paidós, 2015.
192 pp.; 22x15 cm.

ISBN 978-950-12-0196-3

1. Educación. 2. Guía Docente.
CDD 371.1

1ª edición en Argentina, febrero de 2015
1ª reimpresión, agosto de 2015

Edición Especial Ministerio de Educación de la Nación

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2015, María Cristina Davini
© 2015, de todas las ediciones:
Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello PAIDÓS®
Independencia 1682/1686,
Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase Impresores,
California 1231, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
en agosto de 2015

Tirada: 10.000 ejemplares
ISBN ISBN 978-950-12-0196-3

INTRODUCCIÓN.....	9
1. ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTES.....	13
En búsqueda del equilibrio	13
La formación docente inicial, ¿es una “empresa de bajo impacto”?.....	21
La noción de práctica docente.....	24
El eje de la enseñanza	29
Los contenidos de las prácticas o los conocimientos prácticos	32
Las prácticas como proceso social y guiado	37
Gradualidad y permanencia del aprendizaje en las prácticas	42
2. LA DIDÁCTICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE.....	45
Retejiendo puentes	45
Acerca de la didáctica general y las didácticas específicas	50
Diez formas generales para enseñar	52
Diez criterios didácticos para la motivación	71
Criterios generales para evaluar	77

3. LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ACCIÓN	83
La organización de la enseñanza	84
Las decisiones docentes en la acción.....	90
El manejo del espacio y las tareas en el aula	91
La gestión del tiempo y las tareas en el aula	94
La coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje	98
La administración de los recursos para la enseñanza	100
Acerca de las prácticas de evaluación	102
Las prácticas docentes y la sociedad de la información	105
Las prácticas docentes en el contexto de la escuela	108
4. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN	113
Sistematización de criterios pedagógicos para la formación en las prácticas	114
¿Por qué planificar y gestionar la programación en las prácticas?	128
Modalidades de enseñanza y acción docente	130
Dispositivos y estrategias de formación	132
Estrategias y gradualidad	144
Acerca del rol docente tutorial	145
La evaluación en las prácticas docentes	146
Acerca de la evaluación integral	150
5. EDUCACIÓN PERMANENTE EN LAS PRÁCTICAS.....	153
Algunas reflexiones sobre el aprendizaje y la educación permanentes	153
El papel de la experiencia	156
Capacitación y educación permanentes	157
Formación continua. Desarrollo académico y grupos de reflexión	163
Hacia una estrategia integrada de educación permanente	165
Desafíos	173
BIBLIOGRAFÍA	177

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta espera constituir un modesto aporte para la formación de los docentes en las prácticas. Modesto porque, aunque recoge contribuciones significativas de las producciones académicas, busca evitar el peso teórico (que no siempre redundante en transformaciones de las prácticas) y expresarse en un lenguaje simple y directo que no abrume al lector. También modesto porque, aunque implica una posición de la autora, no aspira a negar otras posiciones ni a imponerse como verdad, sino, más bien, a buscar un equilibrio muchas veces perdido. Más aún, confía en el juicio crítico del lector para formar sus propias alternativas de acción. Asimismo, estas posiciones y propuestas son resultado del análisis conceptual y de la propia experiencia en este campo. Esperamos que esta modestia no sea sinónimo de intrascendencia o de escaso valor para la acción. Este círculo solo se completa con la perspectiva del lector y con su propia experiencia.

Material de distribución gratuita

Nos centramos en la formación en las prácticas docentes, tanto en la educación inicial como en la permanente. Desde hace ya varias décadas, la literatura especializada viene destacando la importancia educativa de las prácticas, que son (y han sido) objeto de estudios y controversias. Reconociendo sus múltiples dimensiones, ponemos el foco en la formación en y para la enseñanza, como eje central de la docencia. El análisis de la complejidad de muchas dimensiones ha contribuido a que la formación en la enseñanza misma sea muchas veces minimizada o vista como una mera cuestión técnica. Sin embargo, pocas actividades humanas revisten la significación y los efectos políticos, sociales y culturales que implica la enseñanza.

Más allá del discurso, la formación en las prácticas ha adquirido un importante peso relativo en los nuevos diseños curriculares para la formación inicial. A diferencia de antiguos planes de estudios, que limitaban las prácticas a una instancia final (y muchas veces formal) de la carrera, los nuevos planes las incluyen a lo largo de toda la formación, durante todos los años de estudio, en distintos contextos escolares, culminando con un período prolongado de residencia docente.

En cuanto a la educación permanente de los docentes en actividad, también en los últimos tiempos ha adquirido una gran relevancia. Ya sea debido a la evolución de los conocimientos y a los cambios culturales, o a necesidades del sistema escolar, ocupa un importante espacio y es objeto también de diversas acciones, programas y posiciones, muchas veces fragmentados y con distintos intereses.

Preocupados aquí fundamentalmente por la formación docente en y para las prácticas de la enseñanza, este texto se dirige básicamente a profesores de Prácticas de la Ense-

ñanza y a formadores y capacitadores. Pero también alcanza a estudiantes y profesionales que aspiren a capacitarse como formadores de docentes.

Los capítulos 1 y 4 de esta obra recogen algunos materiales elaborados para el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación, con vistas a apoyar el desarrollo curricular en la formación inicial en las prácticas. Los capítulos restantes desarrollan otras cuestiones que entendemos relevantes para estos propósitos y que buscamos presentar de modo coherente e integrado.

1. ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTES

La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

PAULO FREIRE (1970)

EN BÚSQUEDA DEL EQUILIBRIO

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

continua de los docentes en actividad, y revalorizan el papel de las prácticas y las experiencias.

Sin embargo, este acuerdo no alcanza el mismo grado de claridad o transparencia cuando nos aproximamos al foco de estas cuestiones y a cómo desarrollarlas. Esto es importante porque sabemos que no basta con incluir espacios de prácticas a lo largo de la formación, si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado.

En pedagogía y en didáctica, y por ende en los enfoques de las prácticas docentes, estamos ya habituados a que las distintas posiciones se presenten de modo radical y excluyente. A lo largo del tiempo se asumen posiciones, tanto en discursos como en prácticas, como verdades absolutas y contrarias a las anteriores, para luego abordar una nueva posición, que se centra en la negación de lo anterior. En muchos ámbitos se habla de "modas pedagógicas" para narrar estos procesos. Siguiendo la expresión de curvatura de la vara,¹ la vara flexible se tensa hacia un lado, para después tensarla hacia el lado contrario, con escasa o nula integración de las posiciones anteriores, aunque sea en sus vértices más productivos.

En este apartado buscaremos recuperar la lógica de los enfoques en la concepción de las prácticas en la formación de los docentes, así como la de discursos pedagógicos más recientes o actuales. Es difícil separar estas perspectivas de la propia evolución histórica de la didáctica, así como de los discursos políticos sobre el papel social y cultural de la escuela. Pero buscaremos focalizar especialmente en la cuestión de la formación en las prácticas docentes.

¹ La expresión es utilizada por el conocido filósofo brasileño Dermeval Saviani (1983) con referencia a estas tensiones o polaridades que se establecen en educación, buscando cuestionarlas para recuperar el verdadero equilibrio.

No nos dedicaremos a negar o a elegir un enfoque, sino que apuntaremos a reflexionar críticamente sobre el impacto, los aportes y los límites que estas perspectivas han dejado entre nosotros para la formación en las prácticas docentes. De este modo, trataremos de evitar que las corrientes se instalen como "modas" pedagógicas polarizadas, o como discursos pedagógicos y no como prácticas renovadas, efectivas y eficaces. En otros términos, consideraremos la necesidad de entender que cada enfoque apunta a ciertos problemas y a ciertas intenciones particulares.

Partimos de la larga trayectoria que ha tenido el clásico punto de vista que entiende las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Aunque con sus diferencias, aquí se reúnen tanto la tradición del normalismo, como la tradición académica y la tecnicista.²

Este enfoque de las prácticas docentes se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993), junto con el desarrollo del sistema escolar. En dichos orígenes, se trató de la *aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas*. El conocimiento que se administraba en la formación era el básico para enseñar; por ejemplo, el relativo a la comprensión de los niños, de acuerdo a los saberes de la época. Cabe destacar que, de este modo, se formó por entonces una legión de maestros que, junto con el sostenido desarrollo del sistema escolar, consiguieron alfabetizar e incluir en la cultura prácticamente a todos los niños a lo largo y lo ancho del país. Los maestros gozaron de un gran reconocimiento social y cumplieron un importante objetivo de

² Para mayor desarrollo puede consultarse Davini (1995a: cap. 1).

inclusión de niños y jóvenes en la ciudadanía, la vida social y cultural y en el mundo del trabajo.

Con el correr de los años, el conocimiento se fue ampliando y complejizando. A comienzos del siglo XX, se impuso el enfoque académico, que dio un peso cada vez mayor a las disciplinas y la investigación científica. El mayor embate de esta tradición académica llevó a cuestionar la formación pedagógica y metodológica de los docentes, considerada trivial, sin rigor científico y una pérdida de tiempo en cursos “vagos” y “repetitivos”. Solo bastaba el “sentido común” para aplicar los preceptos de las ciencias “serias”. La regla general es que cuanto más se aproxima uno a las ciencias básicas, más alto resulta ser su estatus académico. En el país, este enfoque tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario. En el ámbito internacional y en particular en América Latina, esta posición fue impulsada por Abraham Flexner³ y orientó por décadas la formación universitaria.

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

Ya en los años sesenta y setenta, logró gran impulso el enfoque tecnicista, de base neoconductista, que inundó la literatura pedagógica y las instituciones educativas. La formación en las prácticas docentes mantuvo el estatus de *campo de aplicación* al final de la carrera, pero agregando y desarrollando una batería de técnicas instrumentales, tales como la planificación de objetivos operacionales, la instruc-

³ Flexner fue consultor en la educación universitaria en la primera mitad del siglo XX orientó dicha formación en casi todas las especialidades.

ción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes como medición.⁴ La enseñanza era cuestión del desarrollo de habilidades para la aplicación de medios y técnicas padronizadas. Los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor, con una gran cantidad de técnicas para la acción.

Sintetizando, fueron cambiando las tradiciones, pero no se abandonó la concepción de la formación en las prácticas como *campo de aplicación*, tanto de los métodos, como de las disciplinas, o de las técnicas. La tradición tecnicista ha sido largamente cuestionada, así como también fue cuestionada, en general, la visión de las prácticas docentes como campo de aplicación, ya sea como reacción al racionalismo académico o al furor tecnicista expresado en la ingeniería de los programas escolares.

El punto de quiebre o inflexión se produjo a finales de los años setenta y en los ochenta. En gran medida, esta tensión se originó en momentos de crisis de la didáctica tal como se había desarrollado, y en el peso de la literatura sociopolítica,⁵ en franca crítica a la lógica burocrática de los sistemas escolares. En términos del pensamiento didáctico, se soslayó el debate sobre los métodos para la enseñanza en la diversidad de las escuelas, y se privilegió la visión de configuraciones didácticas cambiantes o de construcción metodológica (Edelstein, 1995; Steiman, 2004; Feldman, 2010). En términos de la producción sociopolítica, se planteó destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de los docentes, la comprensión de la complejidad de la enseñanza en sus distin-

⁴ Una importante crítica y análisis de este enfoque puede encontrarse en Gimeno Sacristán (1982).

⁵ Entre las contribuciones más difundidas, es posible consultar obras de Giroux, Apple, Kemmis, entre otros.

tos y amplios niveles de concreción, así como la autonomía profesional del profesor (Gimeno Sacristán, 1988; Contreras Domingo, 1997).

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

Se inició así un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Jackson, 1975; Schwab, 1973; Stenhouse, 1984; Eisner, 1998; Schön, 1992, entre otros).⁶ Sus puntos afines para el desarrollo de la enseñanza pueden sintetizarse en:

- la valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo;
- la importancia de los intercambios situados entre los sujetos;
- el papel del docente como constructor de la experiencia;

⁶ En cierto sentido, muchas de estas contribuciones tienen raíces en la obra de John Dewey y de los muchos movimientos de la pedagogía de la Escuela Activa.

- la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas;
- el papel de la reflexión sobre las prácticas, y
- la dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

Si bien la reflexión en y sobre las prácticas debería acompañar el proceso de formación, muchas veces se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico, y el aprendizaje que puede lograrse por la guía de otros más experimentados, sobre todo en la formación inicial. En algunos casos, puede observarse también una visión optimista de las prácticas situadas, como toda la fuente de saber.

Como otra vertiente a partir de las anteriores, también se ha desarrollado el enfoque del docente como investigador y en particular la práctica docente como ámbito de investigación.⁷ Se enfatiza el enfoque del docente como investigador en el aula, incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, de los contenidos y de los aspectos técnicos de la profesión.

Asimismo, otra vertiente se ha agregado en los últimos tiempos, con una concepción "naturalista" de las prácticas. Según esta perspectiva, la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998). La base del proceso es la observación, el registro y la narración de situaciones (Alliaud y Suárez, 2011). Se espera una posterior reflexión personal sobre ellas, aunque no siempre llegan a integrarse con marcos conceptuales y metodológicos sólidos (Terigi, 2012).

⁷ La vertiente reconoce orígenes en las propuestas de Stenhouse (1984), Carr y Kemmis (1988), entre otros.

Si bien estos nuevos aportes son relevantes para la educación permanente de docentes en actividad, cabría reflexionar sobre su contribución y sus límites para la formación inicial, ya que los estudiantes aún están en formación, construyendo y aprendiendo de las prácticas. En general, estos nuevos enfoques no abundan en la importancia de la guía del profesor, de los modelos de buenas prácticas o la modelización del rol docente,⁸ en particular en la formación inicial.

En verdad, se puede aprender mucho de quienes son capaces de hacer cosas en los contextos reales de la práctica. Aún más. Si nosotros mismos pudiésemos poner en una balanza y comparar cuánto “pesa” en nuestras prácticas actuales lo que hemos aprendido en forma académica y lo aprendido en el transcurso de su ejercicio, incluyendo la influencia que han ejercido en nosotros algunas personas que nos guiaron en ellas, es muy probable que el fiel de la balanza se incline hacia esto último.

En forma paralela a estos planteos, la tradición académica alcanzó una revitalización con una nueva vertiente en la literatura educacional, con efectos en las prácticas de formación: la *transposición didáctica*,⁹ según la cual la enseñanza se define en relación con los parámetros derivados del contenido o materia a enseñar, como variable central del proceso. En las prácticas, este enfoque apoyó el énfasis dado a las didácticas específicas, con escasa (o a veces nula) atención a la didáctica general para la enseñanza.

Revisando este breve recorrido y estos distintos enfoques y discursos pedagógicos, cabe retomar la metáfora de la cur-

⁸ Con el término “modelización” aludimos al papel formativo explícito e implícito del acompañamiento de quienes pueden enseñar bien, dando un marco de referencia sólido para las prácticas.

⁹ El concepto se difundió a partir de la producción de Yves Chevallard (1985).

vatura de la vara. ¿Qué impactos, aportes y límites presentan para la formación en las prácticas docentes? ¿Qué aportes y límites presentan los nuevos abordajes para la práctica docente, en particular para la formación inicial? ¿Hasta dónde es productivo tensionar la vara de un extremo al otro, sin integración ni equilibrio? ¿Qué valor se le puede asignar a la influencia de docentes experimentados en las buenas prácticas?

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, ¿ES UNA “EMPRESA DE BAJO IMPACTO”?

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

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

Como en el ejercicio de toda profesión, una buena parte del “oficio” de enseñar se desarrolla luego, a lo largo de la

vida laboral, decantando la propia experiencia. Pero su des-
 envolvimiento no puede basarse solo en el oficio práctico.

Sin embargo, en tiempos recientes se ha difundido la
 idea de que la formación inicial de los docentes es una "em-
 presa de bajo impacto" (Terhart, 1987; Liston y Zeichner,
 1993), al indicar que todo lo que se haga en ese período de
 formación, o todo lo que los estudiantes hayan "aprendido"
 durante los estudios, es "olvidado" o abandonado durante
 el ejercicio de la docencia o en la "socialización laboral",
 una vez graduados. En la misma línea argumental, se ha
 enfatizado la importancia de la "biografía escolar", como
 fase previa a la formación inicial; se destaca que su influen-
 cia es decisiva, como en una suerte de determinismo por el
 cual los estudiantes y los graduados tienden a repetir las
 modos de actuación que aprendieron, en forma implícita,
 en los niveles educativos previos, cuando ellos eran alum-
 nos.

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

No se trata de negar la influencia de los aprendizajes pre-
 vios, implícitos en la biografía estudiantil, ni de negar la im-
 portancia de todo lo que después se aprende en la vida labo-
 ral. Sin embargo, retomando la cuestión referida a las modas
 o a la "curvatura de la vara" en los discursos y en las prác-
 ticas pedagógicas, estas concepciones difundidas en forma
 acrítica han llevado, en muchos casos, a desvalorizar la for-
 mación inicial, considerándola improductiva o superflua.

Antes de "decretar" que la formación inicial sea de bajo
 impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los
 estudiantes en este proceso: ¿los contenidos académicos
 fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron
 integración con las prácticas profesionales? ¿Los docentes
 transmitieron con sus propias prácticas buenos modelos de
 enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendi-
 zajes y en la autovaloración de sus dificultades y sus logros?
 ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre
 la docencia? ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estu-
 dio, la guía docente y el entrenamiento práctico? ¿Los profe-
 sores y los docentes de las escuelas trabajaron en equipo?
 ¿Se otorgó una buena guía en las prácticas?

Estos y muchos otros interrogantes deberían ser anali-
 zados críticamente por los mismos profesores. En primer
 lugar, porque la formación inicial representa un importante
 período que, durante y al final del proceso, *habilita* para el
 ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una
 especialización de un determinado saber y de sus prácti-
 cas. Aunque luego continúe la formación permanente en
 ejercicio, la formación inicial conlleva una primaria respon-
 sabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en
 las escuelas.

En segundo lugar porque, si bien se aprende siempre a lo
 largo de la vida laboral, ya sea por la decantación de la propia
 experiencia o por la educación continua y la capacitación, la
 formación inicial genera los *cimientos* de la acción. Ninguna
 profesión dejaría librado al azar este saber y estas prácticas,
 poniendo en funciones de tal importancia a personas con un
 conocimiento empírico o sujeto al ensayo y error.

Finalmente, se requiere recuperar la convicción de que
 los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es

de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo “el fracaso de algunos” en lugar de “el éxito de todos”. Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en su proceso global de formación como en las prácticas en particular.

LA NOCIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Es común pensar que la “práctica” representa el “hacer”, como la actividad en el mundo de lo “real” y visible. Es simple, pero también es simplificador: las prácticas se limitan a lo que las personas hacen.

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

No podemos dejar de referirnos brevemente a los importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu¹⁰ en el estudio de las prácticas sociales, desde la sociología de los sistemas simbólicos y la antropología, y recuperando las más importantes corrientes del pensamiento sociológico. Lo haremos brevemente porque la amplia obra excede los límites de

¹⁰ Considerando su extensa producción, nos centraremos aquí solo en dos de sus obras: Bourdieu (1972) y Bourdieu (1980).

nuestros propósitos. Y lo haremos no solo por sus contribuciones, sino también porque estas han sido retomadas por la bibliografía pedagógica sobre formación docente.

En franca crítica a la epistemología del objetivismo, Bourdieu afirma que las prácticas sociales son el resultado de, y a su vez se originan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. No se trata de los “contenidos” de esos pensamientos, percepciones o acciones, sino que ellos se soportan en esquemas mentales culturales como sistema de relaciones. Se puede hacer un paralelismo con lo que señaló Saussure en sus estudios de lingüística respecto de la relación entre lengua y habla. El verdadero medio de comunicación no es el habla como dato inmediato y de materialidad observable, sino la lengua como sistema de relaciones objetivas mentalmente incorporadas la que hace posible la producción del discurso y también su entendimiento.

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

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

originadas en las condiciones sociohistóricas en las que el *habitus* ha sido engendrado.

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

La bibliografía pedagógica, en particular de formación docente, ha discutido largamente acerca del *habitus docente*, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, lo que ha llevado a una visión de la imposibilidad de transformarlo a través de las acciones sistemáticas de formación. Sumado al discurso del “bajo impacto” de la formación, esto ha llevado muchas veces a un cierto inmovilismo o a una “aplicación determinística” de los aportes de Bourdieu, ineludibles para analizar las prácticas sociales generadas históricamente, sobre la pedagogía.¹¹

Como indica Perrenoud (2006), la orquestación del *habitus* obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Así, afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional toma

¹¹ El *habitus* es un concepto o constructo elaborado por Bourdieu, para el análisis socioantropológico de los comportamientos sociales de grupos o clases sociales. Sin embargo, el mismo autor ha expuesto el valor de la educación en su dimensión cultural y política, tal como puede verse en Bourdieu y Passeron (1969) y en Bourdieu y Gros (1990).

decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Sin embargo, ello no supone necesariamente la modificación de los esquemas de pensamiento, percepción y acción compartidos y generados histórica y socialmente. Pero existen espacios de decisión reflexiva en las prácticas.

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

Las *zonas indeterminadas* son, justamente, determinadas por el *habitus* y responsables de una serie de interacciones entre los miembros del grupo –costumbres, rituales y rutinas– construidas de manera experiencial y transmitidas por las tradiciones prácticas. Desde otros parámetros, Argyris (1999) ha mostrado que estas permiten el acoplamiento de los comportamientos del grupo, dando estabilidad a los intercambios y a las organizaciones. Esto no representa siempre comportamientos “negativos”, sino que también remite a la noción gramsciana de “buen sentido” en el saber popular, recuperando el conocimiento que subyace al saber hacer en la acción, aunque este saber no pueda justificarse o fundamentarse de modo consistente, y conviva con mitos o concepciones confusas. Schön (1992) ha trabajado las nociones de conocimiento en la acción y de los conocimientos tácitos.

Las *zonas reguladas objetivamente* refieren a aquellas dimensiones de las prácticas regladas en las instituciones, a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, y que presentan un constreñimiento a las decisiones individuales. Pero instituciones y organizaciones no son lo mismo. En las prácticas de las organizaciones,

estas pueden analizarse, ser objeto de reflexión y negociarse de acuerdo a las necesidades de los grupos. Apelando a la metáfora del juego, hay espacios para que los jugadores tomen ventaja de estos constreñimientos,¹² y logren sus objetivos, dependiendo en buena medida de los fines que persigan. No se trata de obviar el papel de las regulaciones, pero ya se ha demostrado que existen importantes mediaciones entre el currículo formal, el comprendido por los docentes y el puesto en práctica y evaluado (Gimeno Sacristán, 1988).

Las *zonas conscientes* son las que en sentido estricto permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Su existencia se justifica en el hecho de que las personas no son solo "ejecutoras" del *habitus* y de las regulaciones externas, sino que tienen un amplio espacio para la reflexión y las decisiones personales, en particular las profesionales. Estas pueden fundamentarse en conocimientos sistemáticos o especializados, basarse en la reflexión crítica sobre aquellos, en las necesidades de las prácticas y en el saber experiencial resultante de la reflexión y puesta en acción previas. Asimismo, pueden responder a la influencia de prácticas de otros miembros, siempre que sean incorporadas con la comprensión reflexiva. Aunque las decisiones que se tomen sean siempre individuales, son resultado de un proceso social en el que inciden los intercambios con otros, la influencia de los más experimentados, el trabajo colectivo, el acceso a fuentes de información y de conocimientos.

¹² North (1993) analiza las instituciones como sistemas de restricciones socialmente construidas y compartidas que regulan las interacciones y las opciones posibles, generando las reglas de juego formales. Pero las organizaciones son los grupos de jugadores que pueden tomar ventaja de las reglas de juego para sus objetivos.

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

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

A la luz de estas conceptualizaciones podemos preguntarnos: ¿cuáles son los límites y las posibilidades de la intervención pedagógica en la formación docente en las prácticas? ¿Cuáles son sus fortalezas y puntos de apoyo? ¿Cómo favorecer la formación?

EL EJE DE LA ENSEÑANZA

Los distintos enfoques para la formación en las prácticas son importantes y productivos, en la medida en que se integren en forma pertinente en una estrategia global y alrededor de un eje sustantivo. Es decir, hay momentos en que es conveniente utilizar dispositivos de investigación en las prácticas, otros en que pueden desarrollarse actividades de narración y algunos en los que es productivo estimular la ex-

Material de distribución gratuita

perimentación, siempre favoreciendo la reflexión; pero todo debería alimentar un eje sustantivo que consiste en la formación para la "enseñanza" o el aprender a enseñar, incluso utilizando los aportes de la didáctica y sus distintas configuraciones, adecuados al contexto.

Si bien los contextos particulares de las escuelas, la diversidad de los alumnos y una multiplicidad de interacciones vuelven complejas las prácticas educativas, es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente, especialmente en la formación inicial.

Recuperar el eje de la enseñanza no supone una mirada instrumental o tecnicista de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas. En otros términos, es de importancia central que quienes se forman desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar, y que los profesores y docentes que los guían tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo.

Revisando estas prácticas, podremos observar que la enseñanza supone:

- Transmitir un conocimiento o un saber.
- Favorecer el desarrollo de una capacidad.
- Corregir y apuntalar una habilidad.
- Guiar una práctica.

En cualquiera de los casos, la enseñanza siempre responde a *intenciones*, es decir, es una *acción voluntaria y conscientemente dirigida* para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios.

Estas intenciones son de doble vía: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender. Por ello la en-

señanza deberá estimular en los alumnos el deseo o interés por aprender. Pero, en sentido estricto, la intencionalidad surge especialmente de quien enseña, pues posee una amplia gama de recursos (muchos más de los que se supone, sin necesidad de apelar a premios o sanciones) para que los otros puedan aprender algo efectivamente, y aun deseen hacerlo.

En otros términos, la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción precisa. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar.

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

Para ello, es importante reconocer la *mediación pedagógica del docente*. La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores entre las intenciones educativas, aquellos contenidos que se enseñan y las características y necesidades de un individuo o grupo concreto (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2000).

Recuperar la centralidad de la enseñanza no quiere decir que la comprendamos solo en sus funciones técnica e interpersonal. La enseñanza las incluye, solidariamente integradas a sus funciones sociocultural y política, para que los alumnos alcancen los conocimientos y las herramientas

culturales que les permitan la inclusión social, así como la integración en distintos contextos, instituciones y en el mundo del trabajo.

Tal vez podamos afirmar que la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político. Implica siempre un compromiso y una responsabilidad social y del Estado con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva que los educadores asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

LOS CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS O LOS CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

Schön (1992) señala que el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de "segunda categoría". Hay otro pensamiento privilegiado, el conocimiento académico. El saber "empaquetado" en materias tiene algunas ventajas nítidas: es controlable, es medible, es administrable.

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

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar nuestra comprensión de los ámbitos de aprendizaje a las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas alrededor de problemas reales y contextuali-

zados. Este proceso es de gran importancia cuando lo que se busca no es solo el desarrollo de una habilidad, sino la formación misma, para modelar las prácticas profesionales.

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

Pero cabe preguntarse si las prácticas solo movilizan contenidos de otros campos curriculares o si también tienen contenidos propios. En otros términos, en las prácticas, ¿se aprenden contenidos? Generalmente comprendemos que las materias curriculares desarrollan contenidos, expresados en determinados cuerpos de conocimientos, pero no comprendemos con claridad que las prácticas también tienen los propios.

A continuación, recuperando y adaptando aportes de Perrenoud, delinearemos contenidos de enseñanza y de aprendizaje que se corresponden centralmente con la formación inicial de los estudiantes en el campo de las prácticas profesionales. Esta adaptación y ajuste son pertinentes, dado que la formación inicial es responsable del desarrollo de las capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión, que luego se ampliarán en el desenvolvimiento de las crecientes responsabilidades y tareas del docente en ejercicio.¹³

¹³ Perrenoud (2004: 8) desarrolla su contribución explicitando claramente que alude a un referente orientador para la formación continua, para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución.

Corresponde que los contenidos relativos a las prácticas se expresen en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas, en términos de:

- *Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:*
 - construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas;
 - establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas, y
 - trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.
- *Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:*
 - manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula;
 - hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase;
 - impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos;
 - observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo;
 - practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y autoestima;
 - desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos;
 - promover la capacidad de autoevaluación de los alumnos, y

- desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
- *Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:*
 - inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza;
 - desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza;
 - organizar procesos y actividades de aprendizaje en, al menos, una unidad de enseñanza, y
 - procurar la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras materias.
- *Utilizar nuevas tecnologías:*
 - explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza;
 - utilizar programas de edición de documentos, y
 - emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.
- *Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:*
 - con los docentes y los profesores de prácticas;
 - con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas;
 - para participar en la formación de sus compañeros, y
 - para intervenir en actividades propuestas por la escuela.
- *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:*
 - desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia;

- analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y
 - asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.
- *Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:*
 - saber explicitar sus prácticas;
 - desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades, y
 - indagar y proponer un plan para su mejora.

Además de profundizar y ampliar estos contenidos/capacidades de las prácticas a lo largo del desarrollo profesional docente y la decantación de la propia experiencia, Perrenoud (2004) agrega la consideración de nuevos contenidos/capacidades docentes en el trayecto de dicho desarrollo, tales como:

- participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela;
- informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza, y
- organizar la propia formación continua.

Con todas sus variaciones, el conocimiento en las prácticas es una forma de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe. A partir de la acción guiada, es posible construir conocimientos verificables y acumulables con niveles crecientes de conciencia. Esto en modo alguno supone

desestimar el aporte del conocimiento académico obtenido en las aulas, en los libros, en las redes de información o a partir de la reflexión individual, sino que implica integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al proceso contextualizado del aprendizaje situado.

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función fundamental. Permiten:

- asimilar de modo activo nuestro conocimiento y cuestionarlo;
- aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados;
- reelaborar nuestra gestión que nos llevó a esa situación no esperada;
- abrir paso a la experimentación y el ensayo de otras acciones para encarar el fenómeno que ahora hemos observado;
- imaginar alternativas para solucionar el problema y ponerlas en práctica, y
- examinar nuestra comprensión de lo que ocurre y compartirla con otros.

Entender el potencial formativo de las prácticas representa reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizajes, y concebir a los estudiantes y a los docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas.

LAS PRÁCTICAS COMO PROCESO SOCIAL Y GUIADO

El aprendizaje se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales.

Aunque el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, sea del profesor de prácticas en la formación inicial, de la interacción con los maestros y profesores de la escuela, y en el intercambio con sus pares a lo largo de su práctica profesional. La mediación social y cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual.

La dimensión social del aprendizaje ha sido sistemáticamente ignorada por los investigadores hasta no hace muchos años (Gardner, 1988). La mayor parte de las investigaciones mostró un esfuerzo explícito por estudiar el desarrollo humano y el aprendizaje aislando al individuo del contexto y de las interacciones con otros.

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

- a) *Mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya al practicante individual.* Un profesor o tutor enseña, orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes, apoyándolos para aprender. En esta guía activa no solo se aprenden modos de relación social sino que también se construyen conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento.
- b) *Mediación social activa en el grupo de pares.* El aprendizaje no se restringe a la mediación de quien enseña

(profesor, tutor), sino que se expande a los intercambios participativos, en la interacción horizontal del grupo de estudiantes. El desarrollo de actividades conjuntas y colaborativas (en particular para resolver problemas) permite aprender tanto al conjunto como a miembros individuales.

- c) *Mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales.* Aun cuando no exista una persona que enseñe ni un grupo de pares para el aprendizaje participativo, el estudiante aprende a través de bienes y artefactos culturales: libros, videos, bibliotecas o herramientas de información. Estas herramientas no son solo objetos estáticos. En sí mismos están histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y distintos lenguajes para pensar y actuar. Ellos constituyen "andamios" (sostenes o puntos de apoyo) para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción.
- d) *Organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje.* Las organizaciones sociales, por ejemplo, las escuelas, son mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo, como producto de la participación en su ámbito y de la interacción con los miembros que las integran. Aquí el foco es el sistema colectivo de aprendizaje en el que los practicantes adquieren conocimientos, formas de entendimiento, habilidades y la propia cultura de la organización. Aún más, en las organizaciones se desarrollan aprendizajes de gran estabilidad en el tiempo (como las rutinas, los hábitos, las costumbres), los que posibilitan el acoplamiento de los comportamientos individuales a los comportamientos del grupo (Argyris, 1999). Gran parte de los aprendizajes sociales y cognitivos son el resultado de la interacción y partici-

pación en el ambiente de las distintas organizaciones sociales. Ello incluye no solo sus reglas explícitas, sino también las tácitas.

e) *Aprendizaje para formarse siempre*. Estos implican la capitalización de lo incorporado para seguir aprendiendo en forma permanente a lo largo de la vida profesional y laboral, de manera autónoma: dónde y cómo buscar y conseguir información, cómo obtener ayuda de otros, qué hay que evitar para alcanzar un objetivo, prever o anticiparse a situaciones a partir de la experiencia previa, etc. Toda la ciencia cognitiva contemporánea destaca la importancia de aprender a aprender, esto es, desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

Considerando esta dinámica, el aprendizaje se entiende como un sistema en el cual el camino individual *indisolublemente* requiere de la participación social y colaborativa de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y lo social se entretajan fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje (espirales de reciprocidad).

En la formación inicial y particularmente en la vinculada a las prácticas, esta dinámica requiere del trabajo en equipo de los profesores de prácticas junto con los docentes orientadores de la misma escuela, alrededor de las prácticas en que se desean formar en contextos reales. Estos *andamios* son de gran importancia en los inicios, en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal

motivo es necesario redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas,¹⁴ implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes. Entonces es importante analizar qué contratos se desarrollan para el trabajo en equipo y la construcción de acuerdos y procesos; cómo se distribuyen los roles; cómo se determina y construye liderazgo; cómo todos aprenden o se aprende con otros, incluyendo a los profesores de práctica; qué dificultades y facilidades presenta este proceso de construcción y gestión, y de qué modo podría fortalecerse.

En la formación continua a lo largo de la vida profesional, también se sigue aprendiendo en proceso social, con otros docentes y directivos, en la interacción con los padres, los alumnos, la comunidad, así como con la mediación de las nuevas herramientas de conocimiento. De tal manera, todos aprenden y también se beneficia la organización, la propia escuela y sus docentes, incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana y a las prácticas de trabajo.

Esto implica el reconocimiento de la necesidad de "apalancamiento" docente y organizacional para el aprovechamiento de este potencial educativo de las prácticas, entendiendo el equipo como una estructura dinámica de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinarias.

Es conveniente y productivo que cualquier instancia de trabajo académico o de administración de un conocimiento específico esté solidariamente engarzada en el proceso de trabajo en las prácticas.

¹⁴ Nombre que reciben las escuelas en las que los estudiantes realizan sus actividades de formación en las prácticas docentes.

GRADUALIDAD Y PERMANENCIA DEL APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS

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

Este proceso es gradual y, en la formación inicial, requiere de acompañamiento, seguimiento y apalancamiento a lo largo de todo el plan de estudios, previendo una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas e incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente.

Como tal, y dada su importancia, este proceso debe ser *programado*, es decir, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación. Si bien las prácticas pueden incluir situaciones no previstas, de las que se puede aprender mucho, es necesario programar y guiar las actividades.

En forma gradual, es fundamental programar y facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor específico y los docentes colaboradores. Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en actividades acordadas con las escuelas (por ejemplo, rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en sus tareas, etc.), y también rotación en distintos ámbitos socioeducativos.

A medida que avanzan, y apoyándose en la recolección de información, pueden trabajar el análisis contextualizado de las escuelas en las que participan y del ámbito comunitario, integrando los contenidos que estudian en las distintas ma-

terias en el instituto superior. Asimismo, se pueden incluir actividades en el instituto que incorporen el estudio y el análisis de casos de otras comunidades y escuelas.

Progresivamente, es conveniente programar el análisis del currículo escolar jurisdiccional para el nivel educativo de referencia, así como de los procesos y la documentación organizadores de las prácticas docentes y escolares y sus sentidos para las prácticas (por ejemplo, agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.). Interesa analizar su importancia, niveles de información y de regulación de las prácticas. Este tipo de procesos puede incluir actividades en las escuelas seguidas por actividades de análisis, estudio y reflexión en el instituto.

Acompañando el proceso, es posible avanzar hacia actividades tales como la observación participante y la colaboración en actividades docentes en el aula. Asimismo, podrán iniciarse actividades de programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador. Pueden realizarlas en forma individual o en pequeños grupos en que los estudiantes desempeñen, de modo rotativo, roles docentes y de apoyo u observación, con el posterior análisis de la práctica conducido por el profesor de prácticas y/o el docente del aula.

Todo este proceso irá avanzando hacia la práctica integral en el aula, en distintos ciclos del nivel educativo correspondiente. Es importante orientar el diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que van construyéndose, en forma permanente y formativa.

Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y considerar sus efectos sociales es una di-

mención que debe ser parte de la reflexión y el análisis de las prácticas, incluyendo el propio compromiso. Este análisis cobra más importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión.

2. LA DIDÁCTICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes. Destinatarios de la propuesta, son, sin duda, individuos reales. Y por sobre todo, individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencias profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias.

ALICIA CAMILLONI Y OTROS (2007)

RETEJIENDO PUENTES

Las contribuciones que puede brindar la didáctica para la práctica y la formación docentes constituyen un campo de tensiones a lo largo del tiempo. Si bien cualquier disciplina sufre crisis en su evolución, las tendencias y los enfoques en las prácticas docentes y respecto del rol de la didáctica pueden representar otra curvatura de la vara. Se impone la necesidad de revisar y reflexionar sobre estas trayectorias, buscando un nuevo equilibrio productivo. Ello parece revestirse de alguna importancia si consideramos que la enseñanza es un eje central no solo en la práctica sino, también, en la formación de los docentes.

La predominancia durante mucho tiempo del enfoque de las prácticas docentes como *campo de aplicación* de métodos, contenidos y procedimientos técnicos y, en particular, la