



## REVISTA DIGITAL N° 1

---

**Título:** El acompañamiento a practicantes en períodos de formación: Una mirada desde el estado del arte.

**Autor:** Prof. Espec. María Cristina Alonso

### Palabras claves

Acompañamiento, práctica de la enseñanza, formación docente.

Device, backing, teaching practice, teacher training.

---

### Resumen:

Es intención de este trabajo comunicar el primer avance de una investigación en curso sobre “Modos de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente”, a través de un caso en profundidad y desde una lógica cualitativa. El avance al que se hace referencia, progresa sobre la estructura argumentativa de la investigación la cual se circunscribe, en este artículo, al estado del arte sobre la temática como uno de los caminos de ingreso al conocimiento del objeto. Se retoman experiencias, investigaciones y ensayos que al respecto se tuvo oportunidad de analizar frente a la vasta producción de conocimientos en el campo de la investigación educativa.

### Abstract:

The aim of this work is to put forward the first advance of a research in process on “Backing devices for teacher training”, considering an in-depth study case and a bearing in mind a qualitative logic.

The advance mentioned is based on the argumentative structure of the research, which is taken into account for this article, that is the state-of-the-art on the theme as one of the ways to start having knowledge about the object. Taking into account the experiences, research works and tests that were able to be analyzed out of the vast production of information in the field of the educational research.





## 1. Primera aproximación al objeto de estudio: investigaciones, experiencias y ensayos.

Presentar los antecedentes respecto del objeto a investigar es plantear el estado del arte, es decir, dar cuenta de la situación actual sobre ese objeto de conocimiento “a partir de las publicaciones e investigaciones que circulan sobre el mismo, las ideas centrales que se analizan en un determinado momento y las fuentes que en ese momento tienen relevancia para la cuestión” (Carena, S. 1997: 63); en otras palabras, “es un mapa que nos permite continuar caminando; (...) es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios, [en ellos] está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo” (Messina, G. 1999: 145), que en este caso en particular refiere a los rasgos que caracterizan el modo de acompañamiento de los profesores durante ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente. Es una ocasión para dar cuenta de lo que sucede en ese campo en cuanto al estado del conocimiento científico. Ahora bien, teniendo en cuenta que en el campo de la investigación educativa se interrelacionan diversas cuestiones sustantivas así como fluyen diversas perspectivas y metodología se hace necesario encontrar los límites a la profundización del estado del arte, situación nada fácil frente a la diversidad de la producción existente. La intención es aproximarse al campo a investigar y, a su vez, reconocer su importancia de manera crítica, en la construcción del objeto de estudio.

Las propuestas de las investigaciones, experiencias y ensayos que se presentan, si bien son el producto – parafraseando a G. Edelstein- de una singular relación entre un contexto, teorías académicas y teorizaciones del investigador, representan a su vez aportes que facilitan la reinterpretación del objeto de estudio en toda investigación.

La mayoría de ellas registran modos de acompañamiento que encierran dispositivos y estrategias que suponen arreglos de tiempos, espacios y modos de relación en los que la reflexión juega un papel central; tales como: *practicum reflexivo*, ayudantías, análisis de clases, trabajo sobre la casuística, talleres, seminarios, supervisión tutorial, entrevistas en profundidad pre y pos práctica, entre otros. Se los destacan en su singularidad al final de cada uno de los antecedentes descriptos para comprenderlos en el marco de cada propuesta.

Otras, si bien no especifican el cómo, tienen la particularidad de reconocer a la reflexión como una condición de posibilidad para que los practicantes descubran las teorías que sostienen sus prácticas, analicen las que manifiestan desde el discurso poniéndolas en discusión con las teorías educativas. De esta manera, se abre un camino para generar transformaciones en el sujeto y en la situación en la que se interviene y así, evitar que los futuros docentes se conviertan en meros reproductores. Mencionan la importancia de “ayudarlos”, “acompañarlos”, “prever espacios” para ese proceso. Son categorías genéricas, sin particularizar cuáles serían los arreglos de tiempos, espacios y modos de relación para alcanzar tal finalidad (Fernando Barcena Orbe, Victoria Orce, Cristina Davini, María Cristina Alonso y Silvia Ormaechea, Equipo de investigadores de la Universidad de Bristol. La propuesta de C. Davini especifica, además, las *tensiones* pedagógicas y políticas a tener en cuenta al elaborar las estrategias de acción).





El orden de presentación de los antecedentes que a continuación se exponen, obedece a la mayor cercanía con el objeto de estudio en el sentido de lo que aportan a su comprensión, es por ello que no se respeta una secuencia cronológica.

Uno de los antecedentes más difundidos es la investigación que **Donald Schön** inicia a principios de los años setenta (S. XX) en EEUU, sobre cómo se prepara a los futuros arquitectos para la demanda de la práctica profesional y las diferencias de ese "cómo" en otros contextos (clases de una maestría en interpretación musical, en la supervisión psicoanalítica y en un seminario sobre técnicas para consejeros y consultores que desarrolló junto a Chris Argyris) que se refiere a los procesos por los que el estudiante aprende o no el arte de la práctica así como la variación en el aprendizaje y las tutorías, en función del medio y del contenido de la práctica. De estos estudios concluyó sobre la importancia del *practicum reflexivo* como marco educativo para el proceso de acompañamiento en las prácticas de un futuro profesional. Ese *practicum reflexivo* implica aprender a través de la acción con la ayuda de un tutor. El "*practicum* es 'reflexivo' en dos sentidos: (...) pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca" (Schön, D. 1992:10). Pero la *reflexión en la acción* debe complementarse con la *reflexión sobre la acción* y sobre su marco conceptual (Schön, D. 1992: 197). Generar un *practicum reflexivo* implica, entonces, un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción. Estos dos momentos de su propuesta, se derivan de los resultados de su investigación respecto de la visión que predomina sobre la enseñanza de tipo tradicional de racionalidad técnica en la cual existe una separación entre la teoría y la práctica: "las teorías sólo existen en las universidades y la práctica sólo se desarrolla en las escuelas" (Schön, D.1992: 180). De acuerdo con esta concepción la tarea del docente consiste en aplicar la teoría que la universidad les ofreció, a su ejercicio profesional; asimismo aquella cierra la posibilidad de reconocer las teorías que informan la práctica y las prácticas presentes en la universidad. Lo esencial es pensar en un currículo que contemple un *practicum reflexivo* durante la formación en la futura profesión.

En síntesis, el *practicum reflexivo* como modo de acompañamiento en un contexto de descubrimiento más que de justificación, implica arreglos de tiempos, espacios y relaciones que actuarían –parafraseando a D. Schön- como un puente entre el mundo del profesor y el mundo del estudiante para que ambos puedan: pensar y realizar una reflexión recíproca sobre un marco conceptual, sobre la práctica y sobre las teorías implícitas de las prácticas. El *practicum reflexivo* sostenido tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo.

Bajo la dirección de **Vilma Pruzzo De Di Pego**, en 1994 un grupo de profesores de la Universidad Nacional de La Pampa (Departamentos de Formación Docente y de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas) inicia una investigación-acción sobre "La transformación de la Formación Docente". La decisión metodológica para este equipo pasa por "articular dialécticamente teoría y práctica, reflexión y acción, para comprender una situación social educativa, especialmente para transformarla y, en esta espiral producir conocimientos teóricos y prácticos" (Pruzzo de Di Pego, V. 2002: 13). Los principios hipotéticos desde los que parte el grupo de profesores, se fundan en que ejerciendo el rol de ayudantes de cátedra y con los cuerpos teóricos de la





didáctica, los futuros docentes del profesorado de inglés, podrían iluminar la reflexión sobre la práctica.

Durante el transcurso del proceso de investigación-acción el equipo detectó nuevas problemáticas que lo llevaron a incluir en las Ayudantías el “Dispositivo de Análisis de Clases” para facilitar los procesos de observación y reflexión sobre las prácticas. A fin de posibilitar la triangulación de la información incorporaron, como aporte metodológico que respaldara las construcciones teóricas emergentes, el testimonio autobiográfico de protagonistas que vivieron otras épocas de la formación docente así como los Planes de Estudio de la Formación Docente. Esta línea se asienta en la concepción de que la historicidad de los hechos educativos y las tradiciones en la formación del profesorado subsisten en la entramada y compleja realidad actual (Pruzzo de Di Pego, V.2002: 63, 91).

En relación con las Ayudantías, se las reconoce como dispositivos que anticipan la Residencia Pedagógica. De esta manera, los ayudantes dejan de ser observadores neutros a espaldas de la clase para transformarse en miembros incluidos en: las interacciones en los grupos de tareas, la evaluación formativa individualizada, la cogestión de ayuda en la contingencia, el apoyo al registro de información sobre la experiencia, la producción de observación participante e informes respectivos sobre su propia práctica.

En relación con el Dispositivo de Análisis de Clases, el mismo estaba asentado en tres elementos: a) la desgrabación de las clases, b) la estructura conceptual, como esquemas de conceptos e interrelaciones, trabajados en clase; c) la marcación sobre el texto escrito de la desgrabación de las buenas configuraciones didácticas. En reuniones plenarias se discutían los argumentos referidos a esos tres elementos y el grupo que se constituía en esas reuniones era un “grupo operativo”. Por último se realizaba el análisis y evaluación de todo el proceso.

En síntesis, las características descriptas sobre las *Ayudantías* y el *Dispositivo de Análisis de las clases* así como los arreglos de tiempos y espacios de encuentro para la producción de interpretaciones posibles sobre tales prácticas, son modos de acompañamiento que anticipan la etapa de residencia del practicante en el futuro campo de desempeño.

**Gloria Edelstein y Adela Coria**, (1999) en el libro “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia”, desde el enfoque etnográfico, exponen los aspectos a considerar en las prácticas docentes y describen modos de acompañamiento desarrollados durante el ciclo de prácticas de la enseñanza. Tales consideraciones definen su posición histórico-crítica en relación con el abordaje del ciclo de las prácticas. La propuesta podrían sintetizarse en:

- la recuperación de la historia no documentada a partir de la reconstrucción de lo cotidiano de la escuela como categoría central, teórica y empírica;
- la búsqueda atenta de la comprensión del funcionamiento de la escuela como agente socializador tanto en la transmisión de contenidos como en la formación de creencias y valores;
- la reflexión sobre la relación teoría-observación y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de la indagación; la reflexión para llegar al conocimiento del otro desde el lugar que ocupa y la tipificación de su quehacer, y de sus modos de sentir, pensar y actuar, para abrirse (desde la posición del observador) a la





- escucha atenta para ser interpelado también por las palabras, los silencios, las miradas, los gestos de los practicantes en el marco de procesos situados;
- la permanencia del practicante y del docente acompañante en el campo de trabajo para: romper con la división entre etapa de observación y de práctica de enseñanza, coparticipar con el practicante desde que inicia su proceso de trabajo en la elaboración de su propuesta de enseñanza y generar vínculos que den lugar a la construcción del conocimiento compartido;
  - la generación de instancias de socialización de los conocimientos que se construyen en un proceso colectivo de trabajo que permite integrar diversidad de perspectivas;
  - la generación de instancias de trabajo respecto del posicionamiento en la relación entre la institución formadora y la institución que recibe a los practicantes a fin de trabajar las mutuas resistencias y generar una experiencia coparticipada para que el tiempo y el espacio que se viven en común sean de problematización y análisis compartidos.

La profundización de los procesos de reconstrucción crítica, para estas investigadoras, será posible si se incorpora el colectivo a la tarea. Para ello consideran que el taller es una instancia de acompañamiento que abre un espacio: a los procesos de reflexión pre y post práctica, a la posibilidad de que el practicante sea actor y observador a la vez en la medida que hay “muchos otros” que se exponen a ser mirados en simultaneidad y a la comprensión de la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella desde su reflexión y transformación. Reflexionar en torno a los fenómenos que acontecen en las prácticas constituye un eje prioritario.

En síntesis, en el marco de la posición histórico-crítica y de las condiciones de abordaje de las prácticas descriptas más arriba, el taller es un dispositivo analizador privilegiado en la medida en que haga posible abrirse a una actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión y la explicación de situaciones, apelando a un trabajo teórico, analítico e interpretativo.

**Alicia Delvalle de Rendo**, (1983-1989), a partir de una indagación que realizó sobre las prácticas docentes durante el período de residencia de alumnos de un Profesorado de Enseñanza Primaria (Normal N° 4 de Capital Federal), concluye que las acciones de acompañamiento durante el período de residencia (en donde interaccionan profesores, residentes, maestros y directivos) “transforman la situación de la residencia en un proyecto del cual se va apropiando la institución en función de la profesionalización de maestros y tiene propósitos de intervenir en la práctica (sin interferir), para generar la toma de conciencia de la complejidad del hecho educativo y la necesidad de crear cierta distancia de la acción puntual en el aula para transformarlo en objeto de estudio” (Delvalle de Rendo, A. 1996: 25).

El análisis de las problemáticas encontradas permitió resignificar la instancia de residencia diseñándose un proyecto que involucró, además de las actividades de rutina que realiza una Cátedra de Residencia, la organización de acciones “tendientes a mostrar que la residencia no es sólo una prueba final, sino que puede ser una experiencia de enseñanza y de aprendizaje compartida 'con' y 'entre' docentes y futuros docentes orientados por profesores” (Delvalle de Rendo, A. 1996: 28).

El proceso de acompañamiento del Proyecto D. A. R. (Docentes acompañados por Residentes), una alternativa de profesionalización, comprende cuatro subproyectos:





- I. Talleres de iniciación a la residencia a fin de instrumentar didácticamente a los futuros residentes aprovechando los saberes que poseen sobre ese campo, abordar la lengua como instrumento de comunicación y aprendizaje y el contexto natural y sociocultural desde situaciones problemáticas; y por último, articular de manera significativa las distintas áreas.
- II. Estrategias para preparar el campo donde tendrá lugar la práctica de residencia, a fin de prever y proveer de información para que el proyecto pueda integrarse a la unidad escolar, formular un contrato consensuado y articular acciones entre la institución de formación y el campo de desempeño.
- III. Desarrollo de proyectos didácticos en las aulas de las escuelas, a fin de investigar posibilidades y obstáculos para articular teoría y práctica, de analizar y reflexionar sobre la práctica de manera crítica y conceptualizar el proceso de producción conjunta llevado a cabo en el aula.
- IV. Resonancia de la inserción de residentes en la escuela, lo cual comprende la evaluación de todas las etapas y las repuestas a las necesidades que demandan las escuelas por la movilización producida a raíz del ingreso de residentes (jornada de socialización de experiencias, acciones de perfeccionamiento, etc.).

En síntesis, estos cuatro subproyectos representan modos de acompañamiento al practicante que contemplan el análisis, la interpretación y la intervención de todos los involucrados en sus distintas relaciones: institución de formación - escuela futuro campo de desempeño; practicante - situación de práctica - reflexión sobre la situación de práctica; y la evaluación de todas estas relaciones abordadas desde distintas estrategias (jornada de socialización de experiencias, acciones de perfeccionamiento, etc.).

**Isabel Mansione**, (2004), en un Instituto Superior de Formación Docente (Avellaneda, Prov. de Bs. As.), concreta un proyecto de reflexión de la práctica docente cuyos antecedentes son los trabajos de D. Schön y de M. Balint. El dispositivo creado fue un taller que se desarrollaba una vez por semana durante noventa minutos, al que los practicantes y residentes asistían antes de estar frente al grupo clase y durante su práctica profesional. Los primeros encuentros estaban destinados a “crear un clima de confianza para que luego puedan transmitir los conflictos de la práctica profesional con la mejor disposición posible hacia una investigación” (Mansione, I. 2004: 29) y, por otro lado, una vez constituido el grupo, éste ayude a que se expongan y expresen con tranquilidad los problemas para que puedan ser escuchados a fin de comprender y comprenderse y, así, acrecentar el autoconocimiento. Este eje favorece la toma de contacto con la experiencia emocional no conciente.

El encuadre que orientó dicho taller fue la noción de *campo de la pareja educativa*<sup>1</sup> y la *clase como campo a la vez espacial* (alumnos y docente estructuran y desestructuran un campo espacial resultante de los mecanismos adaptativos y defensivos que se despliegan en la trama de los vínculos), *temporal* (acuerdo explícito de la duración, frecuencia, interrupciones que pueden estar asociadas a situaciones de angustia, situaciones de no tolerancia frente al cambio o al no comprender) y *funcional* (configuración de los roles en el campo de la pareja educativa tanto desde lo instituido como desde las expectativas individuales concientes e inconscientes, las subjetividades que operan en redes de identificaciones). En este sentido, la información proveniente del par transferencia-constratransferencia era trabajada en los encuentros del taller. Los modelos teóricos que orientaron este último (S. Freud, M.





Klein, W. R. Bion, D. Winnicott, J. Bleger, K. Lewin, entre otros) actuaron como marco de referencia para observar los fenómenos de la vida de la pareja educativa y la especificidad de los fenómenos grupales abriéndose hacia la desnaturalización de lo obvio, *buscando el aula dentro del aula*.

Resulta interesante, al menos mencionar, aquellas técnicas más significativas desarrolladas durante el mencionado taller: técnicas lúdicas primero y, luego, un dispositivo clínico inspirado en los “grupos Balint”, representaciones gráficas sobre situaciones ideales y catastróficas o temidas de la práctica. De esta experiencia la autora propone al lector futuro docente que intente identificar su modo particular de relacionarse con: la escuela destino, el/los docente/s del grado/cursó, la planificación, los alumnos del grado/cursó donde realizó o realiza sus prácticas y el proceso de evaluación.

En síntesis, el taller –orientado en su desarrollo por teorías psicoanalíticas y psicosociales- y las diferentes técnicas que incluía (técnicas lúdicas, dispositivo clínico grupal, representaciones gráficas, etc.), fueron los modos de abordar el proceso de acompañamiento al practicante durante su ciclo de prácticas de la enseñanza; acompañamiento que se centraba en el análisis de la dimensión de lo latente tanto a nivel de lo individual como de lo grupal.

**Javier Barquin Ruiz** (2002), de la Universidad de Málaga (España), en su investigación sobre “La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado” abordó lo siguiente:

- *El sentido de las prácticas y la socialización del futuro docente*, respecto de los cuales el autor considera que la investigación al no alcanzar datos concluyentes (tal como lo explicita), con cierta prudencia afirma que las prácticas tienen efectos tanto negativos como positivos; negativos en el sentido de que aquéllas no estimulan las ideas renovadoras que la universidad proveyó y positivos en el sentido de que finalizado el período de prácticas se aprecia un aumento de actitudes más abiertas y flexibles frente a la programación, a la no obligatoriedad de la religión, al academicismo en los contenidos, a la función del libro de textos, la amplitud del papel del docente, entre otros.

- *Quiénes son y cómo ven su labor los profesores tutores y quiénes son y cómo ven su labor los estudiantes en práctica*. En relación con los primeros, los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: las preferencias políticas (izquierda, derecha, conservadores...); la titulación (de grado, de postgrado, otros tipos de estudio); tareas de tutorización (si solicitaron participar, si aceptaron y desde qué motivaciones); su estilo metodológico; las cuestiones que valoran. Con respecto a las tareas de tutorización, la investigación concluye que las tareas de seguimiento y las de coordinación del mismo son prácticamente inexistentes, un porcentaje muy alto de tutores no conoce el programa de prácticas en el que participan; la mayoría tienen muy poco contacto con los supervisores de la universidad y a su vez éstos rara vez visitan a los alumnos y realizan reuniones con tutores. En relación con los segundos, se tuvieron en cuenta los mismos aspectos: la extracción social, la relación de ésta con el género, la relación de esos dos aspectos con los que tienen empleo o no y todos ellos con lo ideológico y las expectativas personales y profesionales.

- *La naturaleza de la relación entre los alumnos practicantes y los tutores de las escuelas*. Esta investigación parte de la consideración de dos funciones posibles





respecto del tutor/ra: *apoyo social* como facilitador de las cuestiones cotidianas del practicante y *apoyo profesional* referido al incremento del conocimiento y de avances en la práctica; concluye que, en general:

- los contextos de tutorización no favorecen una relación que enriquezca a ambos: tutores y estudiantes;
  - la tutorización se basa especialmente en las acciones y técnicas de enseñanza sin considerar las razones de la actuación del practicante ni las teorías y conocimientos que subyacen a su práctica; pareciera, según lo explicita este autor, que el papel del tutor se caracteriza por lograr que los practicantes se “sientan cómodos y puedan aprender a desarrollar su trabajo”<sup>iii</sup>, labor que resulta importante para el apoyo emocional pero no suficiente para favorecer la orientación investigadora hacia la enseñanza y el compromiso compartido para juzgar la buena práctica;
  - las relaciones entre tutor y practicante son más y mejor valoradas que las que el practicante mantiene con el supervisor de la universidad y se caracterizan por una mezcla de confianza y respeto.
- *La valoración que los estudiantes hacen de sus prácticas*, la cual es positiva dado que las mismas modifican de forma activa sus ideas y actuaciones -aunque no en todos esto se da del mismo modo-, producen la adopción de posturas nuevas (que pueden ser más realista, en un caso; en otros, innovadoras o más tradicionales, y otros no experimentaron cambio alguno) y proporcionan un contacto directo con la futura profesión, lo que conlleva adquirir instrumentos para actuar en un medio complejo.

En síntesis los modos de acompañamiento que Barquin Ruiz deriva de este estudio, son: a) seminarios de supervisión para vincular teoría y práctica y reflexionar sobre la práctica, con los supervisores de la universidad; b) espacios de tutorías para facilitar la resolución de cuestiones cotidianas del practicante y para el apoyo profesional relacionado con el incremento del conocimiento y el avances en la práctica -sin apartar a los tutores de las decisiones sobre la formación y del programa de enseñanza en el que las prácticas se inscriben- y cuidar la dirección y fluidez de las relaciones institucionales; todo ello para mejorar el proceso de autorización de sí mismo por parte del practicante. Tanto los seminarios de supervisión como los espacios de tutoría deberían promover el pensamiento reflexivo y reconducir la socialización en un sentido crítico, con el objetivo de cuidar y fortalecer la vertiente teórica de la formación y la práctica, apoyar la enseñanza en procedimientos flexibles que permitan la evaluación de las actuaciones, ampliar el marco de las prácticas (no circunscriptas al aula) y establecer principios pedagógicos para la adscripción de los practicantes a las escuelas y no por conveniencia personal (Ej. Cercanía de domicilio).

**Daniel P. Linston y Kenneth M. Zeichner**, dos representantes del *reconstruccionismo social*, en el libro “Formación del profesorado y condiciones sociales de socialización” desarrollan los fundamentos y las experiencias realizadas en las universidades de Wisconsin (Madison) y en la de Washington relacionados con la formación inicial del profesorado. Para estos autores el objetivo central de la formación de profesores no sólo debe tender a conseguir la excelencia y a fortalecer la competencia intelectual, sino que, además, debe incluir un compromiso apasionado a favor de la igualdad educativa y la eliminación de las condiciones de pobreza. La formación inicial de los docentes debe plantearse desde una perspectiva crítica las







relaciones entre la escolarización y las desigualdades sociales y el compromiso moral para corregir éstas por medio de sus actividades cotidianas en el aula, en la escuela y en la sociedad.

Para cumplir con este objetivo es fundamental el análisis reflexivo y la deliberación moral sobre los dilemas que plantea el ejercicio docente, la escolarización y la sociedad. A través de esa reflexión y ese análisis se deben buscar las razones que orientan las decisiones y examinar cómo afectan los contextos institucional, social y político a la formulación de los propósitos y al enmarcamiento de las razones. El examen reflexivo de la práctica educativa conlleva: el cuestionarse sobre las creencias sociales, políticas e históricas de la escolarización, la búsqueda de las razones de esa práctica y de las creencias sociales que subyacen, y la interacción en colaboración con sus compañeros, instructores y supervisores. Para ese examen crítico, formulan tres preguntas esenciales para orientar la reflexión: “¿en qué medida son exactas estas creencias y concepciones? ¿hasta qué punto son coherentes y se articulan en otras creencias, valores y concepciones? ¿en qué medida pueden justificarse esas creencias y valores, desde los puntos de vista morales y políticos?” Lo importante es que los futuros docentes puedan tomar conciencia de sus creencias e investiguen su grado de precisión y justificabilidad, “para que consideren alternativas y sean capaces de apreciar los puntos de vista sociales explícitos e implícitos propios y de los demás” (Linston, D. P. y Zeichner, K. 1993: 104).

Dentro de este encuadre, estos investigadores propusieron para la formación inicial:

- un currículo práctico en donde el principal organizador es la *acción reflexiva crítica* que incluye, en el discurso sobre la acción práctica, los criterios morales y éticos; es decir que lo central es ver en qué medida los objetivos, actividades y experiencias educativas conducen a formas de vida que se caractericen por la justicia, equidad y felicidad concreta para todos. Además, la actividad docente y los contextos en los que se desarrolla deberían orientarse a la satisfacción de necesidades humanas importantes y sirvan para el cumplimiento de objetivos humanos de interés. Distinguen la *acción reflexiva crítica* de la *reflexión técnica* cuyo interés es la eficacia y eficiencia de los medio para determinados fines sin revisarlos y de la *reflexión práctica* cuya tarea “es explicar y aclarar los supuestos y predisposiciones que subyacen a la actividad docente y evaluar la adecuación de los objetivos educativos hacia los que lleva la actividad” (Linston, D. P. y Zeichner, K. 1993:187);
- un desarrollo curricular que acreciente el *pensamiento relacional* a partir de ofrecer a los alumnos diferentes cuestiones relacionas con la actividad docente, en donde se considere el contexto docente y sus relaciones con la cotidianidad del aula como problema y, además, los problemas y estructuras de la escolarización y la sociedad;
- un programa de prácticas docentes que se organice en función de los siguientes componentes:
  - a) *componente docente*: coloca al alumno en contacto con todos los aspectos del papel del profesor, dentro y fuera del aula a lo largo de cada semestre<sup>iii</sup>;
  - b) *componente investigador*: ayuda a los alumnos en práctica a que sitúen la escuela, el currículo y la pedagogía en sus contextos sociohistórico. De tal manera que el aula y la escuela sirvan de laboratorios sociales para el estudio más que de modelos para la práctica e implique un tiempo para el aprendizaje continuo y para la adquisición de hábitos de crecimiento





- autónomo a través de tres tipos de actividades de aprendizaje de investigación: proyectos de investigación-acción, estudios etnográficos limitados y proyectos de análisis curricular;
- c) *componente seminario de estudiantes en práctica*: seminarios semanales que se centren en problemáticas educativas referidas al género; a la raza, clase social, etc. y relacionarlas con las experiencias de los practicantes en las escuelas;
  - d) *componente escrito*: es el diario de los practicantes y autobiografías, orientado por un supervisor universitario;
  - e) *componente de supervisión*: incluye reuniones a modo de supervisión clínica antes y luego de las observaciones formales a las prácticas de los estudiantes, durante el transcurso un semestre, con el objetivo de examinar los tres campos de reflexión: técnico, práctico y crítico dentro del contexto social en el que se desarrollan las prácticas y se ubica la escuela.

En síntesis los fundamentos que deberían orientar el diseño y desarrollo curricular, dan el encuadre para los *componentes del programa de práctica* que proponen; estos últimos estarían marcando una propuesta sobre modos de acompañamiento a los practicantes durante el ciclo de práctica de la enseñanza.

**Edward Terhart**, a mediados de la década del 80 (S. XX), en la sesión de trabajo en la Sociedad Germana de la Ciencia Educativa en Kiel (Alemania) sobre el Tema “Formas de saber pedagógico. Sobre las posibilidades de enseñar la pedagogía”, presenta su artículo para su discusión “Formas de saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?” (Terhart, E. 1987) De este artículo se rescatan las reflexiones que realiza sobre los “modos” o “paradigmas” de la preparación del profesorado a partir de dos cuestionamientos que plantea: *¿Qué ocurre con el estudiante de magisterio en el período de la práctica? ¿Cómo y por qué medios se modifica un saber adquirido, su actitud hacia la profesión adquirida?*

Para dar respuesta a ellos, desarrolla las dos opciones que descubre a lo largo de su investigación: a) apostar al factor “persona”; b) apostar al factor “organización”. Para Terhart apostar a una de ellos o combinarlos erróneamente sería un falso planteo por cuanto considera que lo decisivo es que los diversos aspectos de la actividad docente se combinen armónicamente con las formas de preparación correspondientes. Los aspectos que menciona como partes integrantes de la actividad docente, deben tenerse en cuenta simultáneamente para modelar la actividad docente en analogía con la relación pedagógica. Ellos son:

- el encuentro formativo;
- el proceso de elaboración de la información y búsqueda de decisiones;
- el proceso de instrucción objetiva;
- el proceso de ilustración emancipatoria.

La propuesta de resolución a esa bipolaridad (factor “personal” y factor “organización”) es la del *aprendizaje casuístico* para preparar a los futuros docentes en la actividad de ejercer juicios sobre la situación y el desarrollo de la actividad del profesor en la enseñanza. Sería, en palabras de este investigador, “un ejercicio en el trato con el saber”. Así, la casuística -casos “típicos”, casos “especiales”- actuaría como un instrumento para la preparación o para el ejercicio de la profesión a partir de una doble transferencia: “el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso





de esta (primera) competencia transferencial ejercitada ‘en el caso concreto’ a otras, a ser posible a todas las situaciones profesionales problemáticas del futuro” (Terhart, E. 1987: 156).

En síntesis, el trabajo con los futuros docentes a través de la casuística orienta el desarrollo y despliegue de una sensibilidad para la percepción e interpretación de situaciones, procesos y contextos; pero en la medida en que puedan establecerse conexiones entre las antiguas experiencias y las informaciones nuevas a nivel de los problemas específicos. Esas conexiones, entre la perspectiva biográfica y la futura aceptación de la perspectiva docente, son decisivas para el desarrollo de su identidad profesional, es el punto de transición que da posibilidad a que los futuros docentes sean sensibles a los problemas y perspectivas de los alumnos y puedan transformar sus experiencias biográficas pendientes con vistas a sus tareas profesionales.<sup>iv</sup>

**Angel Pérez Gómez** (los 90), de la Universidad de Málaga (España), en su artículo “La reflexión y experimentación como ejes de la formación de los profesores” nos presenta una alternativa de cómo ofrecer a los futuros docentes la posibilidad que se desarrollen como intelectuales comprometidos con el conocimiento racional y con la práctica democrática.

Las preguntas de partida fueron: “¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que favorezca la reconstrucción de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y orientar racionalmente la actuación práctica? ¿Cómo desarrollar el pensamiento práctico y reflexivo del profesor, la capacidad de comprensión contextual de las complejas situaciones educativas? Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir a la socialización empirista de la práctica rutinaria? ¿Cómo provocar en el profesor la reconstrucción de su conocimiento vulgar y empírico, inducido por las presiones del contexto escolar?”

Considera, para la primera cuestión, que la formación de los futuros docentes debería sustentarse en una *reflexión orientada a la reconstrucción social* - perspectiva ésta que se deriva de la posición de la reflexión hermenéutica como de los planteamientos de la ciencia práctica y de la teoría crítica (Zeichner, Elliott)- de tal manera que las prácticas sirvan como espacio de experimentación y reflexión y no como instancias de reproducción de concepciones sin ofrecer la posibilidad de pensar en otras concepciones alternativas que rompan con las prácticas rutinarias y estereotipadas de los estudiantes, derivadas de sus esquemas de pensamiento y acción adquiridos durante los años de infancia y juventud. En relación con el segundo grupo de preguntas, repasa en la necesidad de ofrecer a los futuros docentes la posibilidad de entrar en procesos de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. En tal sentido, nos dice el autor que en todo proceso de formación, el punto de partida es poner de manifiesto las peculiaridades del pensamiento empírico de los futuros profesores y contrastarlas con las problemáticas de una realidad situada y las alternativas que compañeros, teóricos o expertos proponen. Y agrega que la reconstrucción del pensamiento práctico experiencial de los futuros docentes supone necesariamente el conflicto cognitivo y personal de todo proceso de crecimiento y transformación, teniendo en cuenta que ese pensamiento contiene dimensiones tanto cognitivas como afectivas y morales, explícitas y encubiertas, conscientes e inconscientes (Pérez Gómez, A. 1999).





La síntesis de su propuesta, pensando en los modos de acompañamiento al futuro docente, estaría en la respuesta al "cómo" provocar el conflicto cognitivo y personal. A. Pérez Gómez sostiene que las prácticas en los programas de formación deben ser consideradas como *laboratorios sociales reales para el estudio y la experimentación*. Para darles este sentido a las prácticas es fundamental: a) el desarrollo sistemático de seminarios de debate sobre los problemas de la enseñanza en el marco institucional a cargo de supervisores; éstos apoyados en las experiencias de los alumnos como practicantes y trascendiendo los contextos concretos para provocar la reflexión sobre aspectos educativos de incidencia más general; b) el supervisor o tutor de práctica como elemento clave en el programa de formación, desde un modelo clínico de intervención.

**Wilfred Carr y Stephen Kemmis** (1996)<sup>v</sup> presentan estudios realizados sobre los enfoques predominantes relativos a la teoría e investigación y su relación con la práctica educativa y realizan una propuesta de formación de profesionales desde la perspectiva participativa, democrática de la investigación-acción-colaborativa que dé forma y constituya una comunidad crítica dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación.

En la perspectiva de estos dos investigadores: "Las 'teorías' no son cuerpos de conocimientos que puedan generarse en un vacío práctico, (...), ajeno a toda reflexión teórica. Lo importante es asumir las prácticas cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes" (Carr, W y Kemmis, S. 1988:126). Ambos autores sostienen que la teoría y la práctica educativas son campos que se constituyen y se relacionan dialécticamente; y en el ejercicio de una práctica profesional instauran una situación históricamente localizada, en la que el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, justamente por la posibilidad de reflexionar críticamente. Esta reflexión sólo es posible cuando lo teórico (saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión. Desde la Pedagogía Crítica la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significados que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Para comprender adecuadamente el sentido y el significado de la práctica resulta necesario considerar no sólo las intenciones del enseñante sino, además: a) el plano social lo que indica tener presente los marcos particulares, idiosincráticos de referencia de uno mismo y de los demás; b) las interpretaciones desde el plano histórico de la situación, es decir, la historia de la situación y las tradiciones educativas que le otorgan una estructura y dinámica profundas; c) el plano político que tiene que ver con la micropolítica que se crea en la clase. "Sin referencia a estas estructuras generales y su carácter ideológico, carecemos de una comprensión crítica del sentido y el significado de la práctica educativa" (Carr, W. 1996: pp 23-24). Es decir que el enfoque crítico tiene por objetivo desarrollar la autonomía racional de los profesionales desde la interpretación de la práctica educativa como una práctica moral y social, "históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia siempre vulnerable a la deformación ideológica" (Carr, W.1996: p. 75). La teoría educativa que poseen los profesionales de la educación sólo podrá ejercer una influencia sobre la práctica educativa si se proyecta sobre el "marco de referencia en virtud del cual dichas prácticas devienen inteligibles.... Se trata de que, al someterse a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones y en uso, la





teoría informe y transforme la práctica al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es un un pasaje de la ignorancia y el hábito al conocimiento y la reflexión (Carr, W y Kemmis, S. 1986: 128).

La síntesis de esta propuesta está en sostener la metodología de investigación-acción-colaborativa en tanto abre a la reflexión y revisión de la relación entre lo teórico (saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) y a su reconstrucción dialéctica en el plano social, histórico y político para resolver los problemas que se presentan durante el ejercicio de una práctica, aprender de su propia experiencia de investigación y mejorar la práctica.

**María Cristina Alonso, Beatriz Amalia Martini y Silvia Ormaechea**, (1999-2002), en la investigación “Los obstáculos que como representaciones manifiestas y no manifiestas, afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación: el caso particular de los practicantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE”, se concluía que: la concepción de la relación teoría-práctica<sup>vi</sup> está implícita en las percepciones y acciones de los autores de las prácticas, ya que no hay práctica en la que no esté implícita una teoría que la informa. Y es en el intersticio psicosocial<sup>vii</sup> del practicante que emergen obstáculos que afectan la relación entre las teorías pedagógicas, las teorizaciones que produce el sujeto sobre las prácticas y la práctica misma. En algunas oportunidades las teorizaciones construidas durante su trayectoria personal, sustituyen a las teorías pedagógicas transmitidas en la carrera. En otros términos, sus marcos de comprensión e interpretación y los esquemas de acción que utilizan para resolver las situaciones de la práctica, se hallan fuertemente organizadas y sus significados entran en coalición o contradicción o en yuxtaposición y/o en disociación con la teoría incorporadas en la instancia de formación académica o con las teorías que informan su práctica. Cuando esto ocurre, operan como obstáculos en la posibilidad de establecer articulaciones significativas entre las teorías pedagógicas transmitidas previamente, las teorizaciones del practicante sobre su práctica y la teoría que informa la práctica misma (Alonso, Martín, Ormaechea; 2003: 9).

Las entrevistas en profundidad, individuales y grupales, pre y pos práctica, desde un enfoque clínico y entendiendo a las prácticas de formación como la posibilidad de analizar todos los aspectos que se entrecruzan en una situación de práctica, crearían no solamente las condiciones para la emergencia de los obstáculos sino también el marco para la superación de los mismos, en la medida que posibiliten la elucidación de la realidad objetiva y lo que ella encierra como representaciones y significados manifiestos y no manifiestos que pueden entrar en contradicción, yuxtaposición, disociación con las teorías pedagógicas transmitidas en la carrera. Anteriormente se había manifestado que toda práctica está informada por un sistema de significados que no siempre es expresado en el nivel manifiesto del discurso o del comportamiento. La distancia o contradicción entre lo manifiesto y lo no manifiesto puede traducirse en articulaciones parciales entre lo que se dice, lo que no se dice en el discurso manifiesto y lo que se hace o realmente acontece (Alonso, Ormaechea, Martini; 2003: 10).

En síntesis, las entrevistas en profundidad -individuales y grupales, pre y pos práctica- desde un enfoque clínico, marcan una propuesta sobre modos de acompañamiento que implica una confrontación con el otro y provoca: la construcción y reconstrucción de significados, la interpretación de la situación de formación; interrogaciones sobre la realidad donde se interviene y sobre la propia intervención.





**Fernando Barcena Orbe**, (1993) en su artículo “El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico”, sistematiza aportes de otras investigaciones y su conocimiento acerca del supuesto carácter inevitablemente incierto de la tarea educativa. Su propuesta es una contribución al debate sobre la determinación de la racionalidad práctica de la actividad educativa, en dicha práctica reconoce *zonas de incertidumbre* (singularidad, conflicto de valores e indeterminación) las cuales demandan una actitud reflexiva por parte del docente. Esta actitud reflexiva acerca de las *zonas de incertidumbre* requiere de una “sólida ‘estructura cognitiva’ de reflexión práctica en los docentes y educadores como punto de partida para una coherente elaboración de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas” (Bárcena Orbe, F. 1993:107). Como tales decisiones se toman sobre la base de supuestos y creencias que la mayoría de las veces están establecidas implícitamente, lo importante es ayudar al educador “a explicitar críticamente estos supuestos creenciales, más posibilidades de éxito y de eficacia tendrá en su toma de decisiones pedagógicas y en la elaboración de juicios educativos. Una parte integrante del tratamiento reflexivo de las zonas de indeterminación de la práctica educativa la constituirá precisamente esta labor de explicitación de supuestos creenciales de las decisiones” (Bárcena Orbe, F. 1993: 107). El tratamiento reflexivo es un mediador entre el cuerpo de conocimientos o saber pedagógico elaborado y la práctica, de tal manera que durante la formación el docente “pueda ir personalizando, en un esquema de pensamiento propio, un saber autoreflexivo, científicamente fundado y crítico [para superar] el nivel del pensamiento vulgar, las creencias personales o el conocimiento tácito” (Bárcena Orbe, F. 1993: 108), que implica moverse por el camino de la reflexión tanto sobre la práctica como sobre la teoría a fin de avalar el ajuste contextual de los principios teóricos de explicación y regulación de la actividad.

**Victoria Orce**, (2000) desarrolla una investigación sobre “Cultura escolar y práctica de enseñanza. Acerca del pasaje del estudiante a maestro en la formación docente”, en el marco de la investigación “De aprendices a maestros y aprendiendo a enseñar” dirigida por María Cristina Davini. Entre los objetivos propuestos por V. Orce, se menciona el siguiente: “conocer los modos en que los estudiantes de magisterio aprenden a ser docentes, más allá de los aprendizajes formales que les brinda la formación inicial”. El futuro docente en el período de práctica y residencia se encuentra en una etapa de transición entre ser estudiante y ser maestro y en tensión entre dos instituciones: la institución de formación docente y la escuela. Estos aspectos dificultan la definición del rol. A medida que el estudiante se acerca en parte a su futuro rol docente, se incorpora a la cultura escolar y a las normas y prácticas de la organización escolar que desde la perspectiva de P. Bourdieu sería un proceso de aprendizaje de las reglas de juego del campo. La investigación da cuenta del fuerte impacto que la institución escolar tiene en la formación docente frente al bajo impacto de la institución formadora. La propuesta para aumentar el impacto de esta última institución reside en que la formación inicial prevea, además de los espacios para realizar las prácticas, espacios que promuevan aprendizajes prácticos que sirvan al estudiante para entender su realidad profesional y para fundamentar y orientar su práctica y, así, sentar las bases para la construcción progresiva, crítica y reflexiva de su conocimiento práctico.

**Cristina Davini**, en “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” (1995), presenta un estudio sobre las tradiciones en la formación docente y sus implicancias





con respecto al poder, control y autonomía en el trabajo docente; las instituciones de formación docente como campo de tensiones pedagógicas y políticas; las problemáticas de la formación inicial, entre otras. Si bien el foco de atención de sus reflexiones no es el objeto de esta investigación, en su desarrollo aparecen cuestiones directamente relacionadas con aquél como por ejemplo la referida a las tensiones a tener en cuenta al elaborar las estrategias de acción en la formación docente. Tensiones que en el marco de esta investigación y desde la perspectiva planteada por C. Davini operarían como aspectos que atraviesan los modos de acompañamiento:

- tensión entre *la teoría y la práctica* lo que implica pensar en una pedagogía que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de los núcleos fundamentales;
- tensión entre *lo objetivo y lo subjetivo* en la que se juega la práctica del futuro docente, sus teorías implícitas y sus teorías declaradas. Tensión que si es analizada estimula “la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción” (Davini, C. 1995: 127);
- tensión entre *el pensamiento y la acción*, pensar en ella posibilita recuperar el conocimiento como las prácticas rutinarias para ser reflexionados;
- tensión entre *el individuo y el grupo*, es decir, el aprendizaje como resultado individual en el marco de un trabajo grupal pero también el aprendizaje como resultado grupal en donde se revalorice la construcción del conocimiento compartido;
- tensión entre *la reflexión y la buena práctica*, es decir la recuperación de la reflexión crítica y contextualizada sobre las prácticas de formación y la posibilidad de acompañar al futuro docente con orientaciones para el desempeño más allá del enfoque tecnicista;
- tensión entre *los docentes y los estudiantes como adultos y trabajadores*, que pasa por el reconocimiento de la adultez de quienes estudian, por la puesta en discusión sobre los fines y condiciones de su trabajo así como las formas de participación en la vida pública.

**María Cristina Alonso y Silvia Ormaechea**, (2003) concluyen en su trabajo sobre “Pierre Bourdieu y la formación: una posible mirada”, que: si la formación es encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, es decir, que uno se forma a sí mismo pero siempre por la mediación de formadores, de situaciones accidentales o especialmente preparadas desde algún dispositivo de formación, es decir, en situaciones de formación y en donde los contenidos, los recorridos y las actitudes, se miran procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional ( Ferry, G. 1997: 51), se podría pensar entonces en el retorno sobre sí mismo como posibilidad de encontrar nuevas formas lo que implica un proceso de *autoanálisis* a través del cual sería posible, en términos de P. Bourdieu:

- explicitar las categorías de percepción y de apreciación (disposiciones) que estructuran desde adentro las acciones y representaciones del formador y de los sujetos en formación, o en otras palabras su *toma de posición* en el campo;
- descubrir/revelar en el devenir personal y profesional las *disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes*;
- interrogarse sobre el proceso de interiorización de las estructuras externas objetivas (en el formador como en los sujetos en formación);





- realizar un análisis reflexivo de los condicionamientos objetivos de las propias prácticas de formación y así modificar las percepciones y representaciones de los condicionantes externos de esas prácticas y de ellas mismas, y elaborar diferentes estrategias de acción;
- realizar un análisis sobre la *codificación* de las prácticas;
- reflexionar sobre las posibilidades de aprehender la lógica, que son puestas en marcha por los formadores y los sujetos en formación en tanto agentes sociales, que realizan su práctica en un tiempo y contexto determinados;
- revelar las estructuras más profundamente ocultas en el *habitus individual* y en el *habitus de clase*, en la *matriz simbólica* de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos, juicios y mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o transformación;
- preguntarse sobre los valores y principios que regulan el espacio social de pertenencia y la posición en ese espacio;
- analizar el *colectivo individualizado por el rodeo de la incorporación, o del individuo biológico "colectivizado"*.

Así la *reflexibilidad* de la que nos plantea Bourdieu, sería una labor de objetivación del sujeto objetivante que debe ser realizada por todos los comprometidos en el campo de la formación de formadores. Cuando se alude al *trabajo sobre sí mismo, al retorno sobre sí mismo*, desde esta mirada se habla de *reflexibilidad* sobre el *trayecto de formación* como realidad social del formador y de los sujetos en formación, en el sistema de relaciones de clase de los hechos (reales o posibles) del que forma parte sociológicamente.

Al trayecto singular se lo comprende, entonces, como una serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente en un espacio sometido a incesantes transformaciones. Inserto en el campo ideológico del que participa el trayecto muestra tanto la posición que ocupa en el campo profesional al que pertenece así como en el campo de poder y su posición en relación con otros campos. Este concepto supone, entonces, reconocer las ataduras, las raíces de las estructuras de percepción, de representación en un campo de fuerzas que comandan las prácticas y las ideologías.

Es así que, los trayectos: personal y profesional definen la forma de inserción en un espacio laboral construido socialmente a la vez que éste le impone exigencias. La reconstrucción de las historias de los formadores y los sujetos en formación restituyen la configuración real de la carrera personal y profesional; indica los valores y normas que se activan en momentos claves de la vida y contribuyen a explicar tales trayectos. El análisis del trayecto, la reflexibilidad sobre el trayecto, posibilita reconocer, por un lado, en la diacronía temporal y espacial, la reproducción o la transformación construidas que marcan el recorrido de las prácticas en los campos sociales y, por otro, en la sincronía, el *habitus* que singulariza y perfila la identidad social. Cuando se recorre ese camino se puede pensar en la identidad social, como una síntesis, es decir, como la construcción de lo social al identificar las dimensiones psíquicas institucionales, grupales y de ellas las individuales.

La *reflexibilidad* debería, entonces, institucionalizarse como mecanismo crítico de formación, diálogo y evaluación. No se puede, entonces, desterrar las *marcas sociales* si *lo social* no es pensado si no hay "toma de conciencia del sistema de disposiciones inconscientes, que es el producto de la interiorización de las estructuras objetivas [habitus] y que, en tanto que lugar geométrico de los determinismos objetivos y de







una determinación del porvenir objetivo y de las esperanzas subjetivas, tiende a producir prácticas y, por ello, carreras objetivamente ajustadas a las estructuras objetivas” (Bourdieu, P. 2000: 41, 42).

El formador y la situación de formación, en tanto mediadores, representarían al analista y al analizador que viabilizarían la reflexión de los sujetos en formación sobre las condiciones sociales y los condicionamientos de los que son producto su trayecto, su formación, sus experiencias profesionales, todo lo que disimula y se revela a la vez en ese diálogo intersubjetivo, la pronunciación y la entonación así como el lenguaje del cuerpo, los silencios, los sobre entendidos, los lapsus (Bourdieu, P. 1999: 8). Pero también el formador, para no oscurecer su mirada, debe analizar sus condicionantes sociales que lo afectan como analista tales como: sus características personales (clase, sexo, etnia), su posición en el microcosmo del campo académico, su compromiso con los problemas de la realidad del sujeto que reclama soluciones prácticas.

Desde esta resignificación del concepto de formación, a partir de la propuesta de P. Bourdieu, el autonálisis, la reflexividad y la intervención del formador con la escucha, la mirada y la palabra, se presentan como posibilidad para producir transformaciones en el habitus individual y profesional propio del campo de la formación de formadores.

Por último, el **equipo de investigadores de la Universidad de Bristol**, Inglaterra, realizó una investigación colaborativa y multidisciplinar sobre el papel de la *intuición* en el ámbito de la práctica y del desarrollo profesional especialmente en educación. La investigación fue publicada en el año 2002, bajo el título “El Profesor Intuitivo”.

Tal como T. Atkinson y G. Claxton lo expresan en la introducción, *El Profesor Intuitivo* se propone puntualizar el debate acerca del aprendizaje profesional concentrándose en uno de los puntos vitales en los que otros enfoques difieren<sup>viii</sup>. Es un nuevo modo de concebir e interpretar la propuesta de D. Schön sobre el “profesional reflexivo” en relación con la reflexión conciente y deliberada sobre la propia práctica (T. Atkinson y G. Claxton; 2002: 16). Los profesionales si bien reflexionan sobre la acción muchas de las veces, en el curso de la actividad habitual, en la inmediatez de las situaciones, ejercen su oficio por intuición. Es importante reconocer que algunas cuestiones no pueden analizarse con facilidad ya que se encuentran implícitas en el contexto y es la capacidad intuitiva la que puede percibir las, aprehenderlas y actuar en consecuencia. La intuición puede proporcionar un medio holístico de conocer cuya base es la totalidad de lo conocido que no se mantiene en la conciencia por su magnitud y complejidad, y esto es lo que hace que los profesionales expertos puedan actuar con *fluidez* y *maestría* frente a lo azaroso y lo adverso, es decir, desarrollan una cierta habilidad para llevar a cabo acciones frente a situaciones complejas sin recurrir en forma inmediata al pensamiento conciente.

Según estos autores tres son los procesos principales en los que se apoya la enseñanza:

- *el pensamiento intuitivo que subyace pajo la acción y la toma de decisiones rápidas,*
- *el pensamiento analítico y objetivo que permite planificar,*
- *el pensamiento reflexivo para aprender de la experiencia y valorarla.*

Lucy Atkinson retoma el concepto de intuición que J. Bruner desarrolló en “La importancia de la educación”, para éste la *intuición es una invitación a ir más lejos*. La





pregunta es por qué algunos rechazan esta invitación de manera sistemática. Esto depende del ambiente formativo en las primeras etapas de la vida. Los aspectos a tener en cuenta en esas etapas para desarrollar la capacidad para confiar en los juicios son:

- *apoyo*: interés activo y positivo por las repuestas intuitivas y las acciones basadas en estas respuestas intuitivas por parte de los profesores, entrenadores, etc.;
- *dirección*: refiere a la medida en la que está presente el apoyo a la autonomía, esa medida es la que proporciona la *red de seguridad*;
- *estructura*: refiere al marco estable y consistente que permite reflexionar sobre las acciones, permite la percepción de un orden dentro del mundo que conforma la estructura subyacente para posibilitar la formación de respuestas intuitivas y la percepción de los resultados de las acciones basadas en estas respuestas intuitivas.

Las consecuencias posibles del planteo inadecuado de estos tres aspectos son:

- *apoyo inadecuado*: el castigo o la crítica destructiva constante por confiar en nuestros juicios;
- *dirección inadecuada*: siempre se hace actuar al otro según los deseos y dictados de otras personas, no se lo anima al aprendiz o se le permite actuar según sus impresiones;
- *estructura inadecuada*; cuando el entorno no mantiene cierta regularidad de tal manera que constantemente produce repuestas inadecuadas (entornos formativos caóticos).

Para Terry Atkinson los formadores de profesores deberían plantear cómo desarrollar la capacidad intuitiva de los futuros profesionales. Es importante la adquisición de destrezas necesarias para conseguir una mezcla de aprendizaje formal y experimental en una práctica dilatada teniendo en cuenta que la intuición se desarrolla a través de la experiencia. Para este investigador el tutor tendría como función:

- apoyar el crecimiento de las destrezas intuitivas y espontáneas;
- alentar la reflexión para estimular el pensamiento y consolidar el aprendizaje de los practicantes;
- trabajar, en ciertos momentos, sobre la reflexión en la acción y la consideración del conocimiento en la acción, ambos de naturaleza más bien tácita;
- apoyar la conciencia intuitiva del practicante.

Lo desarrollado hasta aquí responde a una etapa heurística, que se consideró necesaria a fin producir información de base para luego poder identificar categorías y posibles relaciones.

## 2. Puntos en común y diferencias entre las investigaciones, experiencias y ensayos presentados.

En este apartado se sintetizan aquellas características comunes que dan cuenta de los puntos de intersección entre las investigaciones, experiencia y ensayos expuestos y aquellas características que los diferencian revelando la singularidad de su aporte.

A todas las propuestas se las podría ubicar en una tendencia crítico-reflexiva e histórico-contextual de la formación docente. Los trabajos presentados toman como





dimensiones de análisis: lo material *-lo que es parte de la realidad sensible y posible de percibir-* y lo simbólico *-lo que tiene que ver con los significados, los valores, las pautas y las normas que se expresan indirectamente en objetos y comportamientos-* (Fernández, L. 1998: 79); excepto la experiencia de I. Mansione que además registra la dimensión de lo latente *-lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación-* (Fernández, L. 1998: 79). Esta diferencia tiene que ver con las teorías de base que informan y orientan los trabajos presentados.

Todas aluden a la formación inicial del futuro profesional y sostienen de una forma u otra la importancia de la “reflexión” que implica una relación del sujeto consigo mismo; ya en forma explícita, ya cuando hablan de la “formación en la práctica” y le dan en ella el papel central a la “reflexión”. La “reflexión” es el denominador común, aún en la investigación colaborativa del equipo de la Universidad de Bristol que se centra en el desarrollo de la capacidad intuitiva pues considera que uno de los procesos principales en los que se apoya la enseñanza es el pensamiento reflexivo.

Las líneas de trabajo que destacan el papel de la “reflexión” tienen su antecedente en el concepto de *práctica reflexiva* como opuesta a la *acción rutinaria* desarrollado por J. Dewey<sup>x</sup> y en teorías que provienen: de la sociología críticas; del socio-cognotivistas, de teorías pedagógico-didácticas, psicosociales o de teorías psicoanalíticas.

Es así que la “reflexión” es considerada como el proceso necesario por excelencia para que los futuros profesionales puedan pensar-se, conocer-se, estimar-se, regular-se (Larrosa, J. 1995) y cada uno de estos verbos reflexivos en relación con otros sujetos (alteridad) y con la situación histórico-social y culturalmente contextualizada. Esto denota que la subjetividad es reconocida explícitamente, es tomada como dimensión de análisis en relación con las prácticas. Si la subjetividad es tomada como dimensión de análisis, hay un reconocimiento de la capacidad del sujeto para estar en sí y para salir de sí, que puede convertirse en objeto de reflexión en relación con sus actos, con su realidad externa e interna. La reflexión actuaría entonces, como una condición de posibilidad orientada a la construcción y transformación de la subjetividad, de la situación y contingencia en la que se encuentra ese sujeto; representa una condición fundamental para promover una nueva mirada sobre los procesos de creación y recreación de la subjetividad, producir una re-significación de la futura actividad profesional, reconocer la implicación en relación con creencias, supuestos, valores, ideologías, procesos afectivos; en síntesis, que los procesos de la subjetividad pueden ser interrogados, repensados y, si fuera necesario, subvertirlos.

Al reconocer a la subjetividad como dimensión en el análisis de las prácticas; y teniendo en cuenta el significado que se le otorga: al sujeto, a la reflexión y a la formación en la práctica; encarnan modelos que disienten en sus supuestos con las concepciones tales como:

- las del *proceso-producto* (formación del profesor basado en competencias donde lo más significativo es el comportamiento observable y cuantificable del profesor pues se lo considera en íntima relación y determinación del rendimiento académico del aprendiz),
- la de la *concepción tradicional- oficio* (al practicante se lo coloca en la realidad para que observe e imite para que alcance el dominio de las técnicas para enseñar);





- la de la *tradición académica* (dominar los contenidos que hay que enseñar como fundamental y refuerza la disociación entre la teoría y la práctica) según la clasificación de Zeichner, o la concepción tecnológica, según la clasificación de Schon (1992) y Pérez Gómez (1988).

Bajo la idea de “formar” según un “deber ser” establecido sin suficiente análisis de las limitaciones inherentes al moldeamiento de la subjetividad, estas tres concepciones sostienen discursos y prácticas que obstaculizan: la escucha del otro; la posibilidad del reconocimiento de las creencias, concepciones, supuestos (a veces cristalizados) que informan la práctica y el discurso sobre esas prácticas; sin reconocimiento de la idiosincrasia intelectual y de las significaciones cognitivas. En síntesis, en las concepciones mencionadas (proceso-producto, tradicional- oficio, tradición académica o tecnológica) la reflexión no es pensada como una condición de posibilidad orientada a poner en discusión las certidumbres sobre las que lo instituido se ubica; no hay oportunidad de reconceptualizar la práctica y los procesos en que los sujetos como tales están allí involucrados sin reducirla a la condición de actualidad del sujeto.

En todas las investigaciones, experiencias y ensayos, la “reflexión” es pensada como una condición de posibilidad orientada: a facilitar la construcción de relaciones y articulaciones dialécticas y dialógicas entre la teoría y la práctica, a generar actitudes de reflexión acerca de la práctica, de tal manera que las teorías académicas o la investigación científica y las teorizaciones del practicante encuentren la vía para relacionar y articular esos encuadres teóricos con la acción y no simplemente con el acervo del *conocimiento a mano*<sup>x</sup> que todo sujeto posee. Esto da cuenta de la distancia existente entre las investigaciones, experiencias y los ensayos presentados - en relación con los supuestos que las sustentan- y las concepciones tales como: la práctica fundamentada desde el sentido común y la práctica fundamentada desde las teorías educativas como aplicación de las mismas. Concepciones éstas que, según los resultados alcanzados en la investigación que realizara sobre *Los obstáculos que afectan la relación dialéctica teoría-práctica en las prácticas de formación*, si bien actúan como formas de mirar la realidad también representan obstáculos para la apropiación y socialización de una concepción dialéctica de la relación teoría práctica (Alonso, Martini y Ormaechea; 2003: 11-14).

En el primer caso, la práctica fundamentada desde el sentido común, la teorización sobre las prácticas se asienta en las ideas de sentido común de los profesionales<sup>xi</sup>, que sería lo que Schutz y Luckmann (1977) denominan el *conocimiento del mundo de la vida* que se traduce en un *acervo de conocimientos* que actúa como esquema de referencia significativo tipificando las diferentes situaciones y supone que existen otros sujetos similares como dotados de una conciencia similar. Este acervo de conocimiento a mano podría llevar a la reproducción de los modelos incorporados durante el trayecto escolar y como consecuencia a la imposibilidad de desnaturalizar los problemas derivados del acto de enseñar (Contreras, 1994: 44). El meollo del sentido común es lo que desde la reflexión se problematiza.

En el segundo caso, la teoría educativa como aplicación de las mismas, la práctica estaría determinada por los axiomas y principios científicos que, desde esta perspectiva, son los que pueden generar los resultados esperados y de manera eficaz; los saberes utilizados provienen de la teoría como cuerpo organizado de conocimientos que prescribe la práctica, ésta se convierte en una actividad esencialmente técnica y el problema central es el *saber cómo*, es el desarrollar ciertas





competencias estandarizadas independientemente de la realidad histórico-social. Las leyes científicas rigen todo ejercicio de una práctica y define los parámetros dentro de los cuales se puede actuar. El conocimiento juega un papel meramente instrumental que encierra una explicación causal, que tiene que ver con una concepción positivista del saber. El conocimiento académico es el que debe decir a los docentes los correctos modos de actuar sin problematizar<sup>xii</sup> las situaciones. Estas prácticas encierran una racionalidad técnica instrumental que desprofesionalizan la labor del docente, atomizan el proceso de enseñanza y por tener la teoría ese carácter prescriptivo se desconoce la complejidad de la vida del aula (Alonso, Martini y Ormaechea; 2003: 11-14).

La mayoría de las investigaciones, experiencias y ensayos, considera que las condiciones de posibilidad mencionadas que la “reflexión” ofrece, sólo pueden darse a partir de una co-construcción; es decir, que existe “un otro” -formador, tutor, par, grupo- que actúa como mediador para generar procesos reflexivos en los alumnos practicantes. No es una reflexión en soledad, hay un “otro”, existe una relación intersubjetiva (Schön, Del Valle de Rendo; Terhart; Pérez Gómez; Carr y Kemmis; Barcena Orbe; Orce; equipo de investigadores de la Universidad de Bristol). Otras, además, toman en cuenta, de manera explícita, como objeto de reflexión al formador o tutor y a la relación formador- sujeto en formación en tanto fenómeno del mismo proceso (Pruzzo de Di Pego; Edelstein y Coria; Mansione; Barquin Ruiz; Linston y Zeichner; Alonso, Martini, Ormaechea; Davini; Alonso y Ormaechea).

Difieren en la intencionalidad de la reflexión. Para algunos, tiene una explícita intención emancipadora del sujeto y su contexto y es por ello que lo importante pasa por: a) desocultar los mecanismos de dominación y la posición social del docente en relación con los fenómenos que acontecen en la práctica al reflexionar sobre las creencias, supuestos explícitos e implícitos y la influencia del contexto institucional y de las estructuras sociales y económicas que se juegan en el aula; b) comprometerse con la práctica para provocar la transformación social y reconstruir lo social (Linston, Zeichner; Carr, Kemmis, Pérez Gómez). Para otros, la reflexión es una oportunidad para alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos que acontecen en la práctica a fin de tomar mejores decisiones en la intervención de la enseñanza y resolver así problemas de la práctica. (Schon, Pruzzo de Dipego, Delvalle de Rendo, Barquin Ruiz, Victoria Orce, Barcena Orbe, Equipo Investigación Universidad de Bristol). Por último hay quien sostiene que la reflexión es una oportunidad para alcanzar una mayor comprensión de sí en lo que hay de consciente e inconsciente en cada sujeto con su historia individual y social, especialmente todo lo relacionado con los vínculos y sentidos (que contribuyen a producir modificaciones en la identidad profesional) en relación con los fenómenos que acontecen en la práctica. Esta línea se acercaría más a aquellos enfoques que se ocupan del análisis de las prácticas desde un registro psicosocial y psicoanalítico (Mansione).

### **3. El acompañamiento durante el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente.**

En este punto, a los rasgos que caracterizan los modos de acompañamiento descriptos y comparados se los reorganizó desde dos categorías: el encuadre y las instancias de trabajo.





### **- El encuadre.**

Éste tiene la particularidad de ser un continente para todo el proceso de desarrollo del ciclo de prácticas de la enseñanza y un contenido a ser analizado e interpretado. Se refiere a la necesaria relación entre la institución de formación y las instituciones-campo de desempeño para preparar el campo en donde los futuros profesionales ejercerán sus prácticas, de manera continua y sistemática -es decir, durante todo el ciclo de prácticas- (A. Delvalle de Rendo, G. Edelstein y A. Coria, I. Mansione, D. Linston y K. Zeichner). Preparación que requiere de un trabajo conjunto entre ambas instituciones en relación con el ciclo de prácticas, que se traduce, de acuerdo con las propuestas de los autores, en acciones tales como:

- la formulación de un contrato consensuado en donde se articulen las acciones de ambas instituciones;
- la realización de jornadas de trabajo que pueden adoptar distintas características (talleres, laboratorios, dispositivos clínicos inspirados en los grupos Balint, etc.) para:
- la socialización de las experiencias entre los profesores de práctica y profesores del campo de desempeño; y entre profesores de práctica, profesores del campo de desempeño y alumnos practicantes;
- el análisis del impacto de tales experiencias desde la posición institucional y del rol de cada uno en el proceso de acompañamiento; de la naturaleza de la relación entre alumnos practicantes y los tutores del campo de desempeño y de las mutuas resistencias. Todo ello a fin de generar una experiencia coparticipada para que el tiempo y el espacio que se viven en común sean de problematización y análisis compartidos; sin perder de vista la importancia de abordarlos desde una perspectiva crítica histórico-contextual; desde las dimensiones de lo material, lo simbólico y lo latente; y desde los ámbitos socio-político, socio-moral, institucional, grupal e individual;
- la evaluación de todas las etapas y las respuestas a las necesidades que demandan las escuelas por la movilización producida por el ingreso de practicantes y residentes.

Este encuadre facilitaría la comprensión del ciclo de prácticas de la enseñanza como una instancia de formación compartida “con” y “entre” los docentes de ambas instituciones y los alumnos practicantes o residentes.

### **- Las Instancias de trabajo**

Dos son las instancias que emergen de los trabajos: antes y durante las prácticas y la residencia. En relación con los autores que mencionan la metodología de la investigación-acción, para algunos estas instancias están enmarcadas en dicha metodología; para otros, la investigación-acción se registra como un componente dentro de la instancia de práctica y residencia.





### **a) Antes de la Práctica y Residencia Pedagógica.**

- el trabajo con los alumnos a partir de la casuística (casos típicos, casos especiales) para que prepare a los futuros docentes en el ejercicio del juicio sobre la situación y el desarrollo de actividades del profesor en la enseñanza; de esta manera se los inicia en una doble transferencia: de los contenidos generales a una situación y el paso de ésta a situaciones problemáticas del futuro (E. Terhart);
- el ejercicio del rol de ayudante como miembro incluido en las interacciones en los grupos de tareas, en la formación evaluativo individualizada, en la cogestión de ayuda en la contingencia, en el registro de la información sobre la experiencia, en la producción de observaciones participantes y de informes sobre su práctica de ayudante (V. Pruzzo de Di Pego);
- el análisis didáctico de las clases observadas desde el rol de ayudante, en reuniones organizadas en “grupos operativos” y en plenarias a fin de discutir los argumentos de tal análisis y la identificación de las buenas configuraciones didácticas (V. Pruzzo de Di Pego);
- el taller como dispositivo clínico psicosocial y psicoanalítico, para trabajar lo que los alumnos practicantes piensan y sienten como problemáticas (situaciones ideales, catastróficas o temidas de la práctica), antes de estar a cargo del grupo clase; de tal manera de crear un clima de confianza para que, a posteriori, puedan transmitir los conflictos de la práctica profesional con la mejor disposición posible hacia una investigación. Es un dispositivo centrado en el análisis de la dimensión de lo simbólico y lo latente tanto a nivel de lo individual como de lo grupal (I. Mansione);
- el taller de iniciación a la residencia a fin de instrumentar didácticamente a los futuros residentes aprovechando los saberes que poseen sobre ese campo desde situaciones problemáticas y articular de manera significativa las distintas áreas (Del Valle de Rendo).

### **b) Durante la Práctica y Residencia Pedagógica.**

- la observación de la institución-campo de desempeño, la recuperación de la historia no documentada a partir de la reconstrucción de lo cotidiano; y la búsqueda atenta de la comprensión del funcionamiento de la escuela como agente socializador tanto en la formación de creencias y valores. La reflexión sobre los datos obtenidos para llegar al conocimiento del otro desde el lugar que ocupa y la tipificación de su quehacer, a la vez que de sus modos de sentir, pensar y actuar, para abrirse (desde la posición del observador) a la escucha atenta para ser interpelado también por las palabras, los silencios, las miradas, por los gestos de los practicantes en el marco de procesos situados (G. Edelstein y A. Coria);
- la investigación por parte de los alumnos para que sitúen la escuela, el currículo y la pedagogía en sus contextos socio-históricos de tal manera que el aula y la escuela sirvan de laboratorios sociales en los cuales el tiempo esté destinado al aprendizaje continuo y a la adquisición de hábitos de crecimiento





- autónomo a través de tres tipos de aprendizaje de investigación: proyectos de investigación-acción, estudios etnográficos limitados y proyectos de análisis curricular (D. Linston y K. Zeichner);
- el desarrollo de seminarios y/o talleres, laboratorios de formación pedagógica, grupo de acompañamiento clínico, dispositivo de análisis multi-referenciado de las clases escolares.
  - la permanencia del docente acompañante en la institución campo de desempeño desde el momento de iniciar la observación (G. Edelstein). En relación con el rol de acompañante, algunos autores lo desagregan en dos, con funciones diferentes: el profesor de práctica de la institución formadora/ supervisor y el profesor del campo de desempeño/ tutor (D. Linston y K. Zeichner; J. Barquin Ruiz). En el primer caso, las funciones del supervisor que mencionan los diferentes autores son las de: a) llevar adelante seminarios para vincular teoría y práctica y reflexionar sobre la práctica; b) realizar supervisión clínica antes y luego de las observaciones, y durante las prácticas para examinar los tres campos de reflexión: teórico, práctico y crítico dentro del contexto social en el que se desarrollan las prácticas y se ubica la escuela; c) realizar entrevistas en profundidad pre y pos práctica desde un enfoque clínico para provocar en el practicante la construcción y reconstrucción de significados, la interpretación de la situación de formación, interrogaciones sobre la realidad que se interviene y sobre la propia intervención; coparticipar con el practicante, desde que se inicia, su proceso de trabajo en la elaboración de su propuesta de enseñanza y generar vínculos que den lugar a la construcción del conocimiento compartido. En el segundo caso, las funciones del tutor son las de apoyo social como facilitador de las cuestiones cotidianas del practicante y apoyo profesional en cuanto al incremento del conocimiento y de avances en la práctica a partir de promover el pensamiento reflexivo y reconducir la socialización en un sentido crítico.

A modo de síntesis, se podría afirmar que todas las investigaciones, experiencias y ensayos se sustentan en la tradición sobre los modos de acompañamiento basados en la *inteligibilidad de las prácticas*<sup>xiii</sup>, en el análisis de lo que ellas suscitan en los sujetos implicados en esa práctica, en la reflexión buscando interpretaciones sobre el “acontecimiento” en su propia singularidad. Al posicionarse en esta tradición asumen la incertidumbre como el principal dispositivo para vivir la aventura de una experiencia reflexiva en y sobre la práctica. Incertidumbre que tiene que ver con el aceptar que algo “cuanto más creemos haberlo cercado porque se lo puede nombrar, conceptualizar, más se nos escapa y cambia de posición” (Bárcena, F. 2005: 31).

En esta línea los modos de acompañamiento representan la posibilidad de ofrecer experiencias de sentido en el que los significados se abren a nuevas interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación sobre la práctica de la enseñanza y sobre el sujeto que realiza esa práctica. Aquí el formador es un mediador para que el sujeto en formación pueda desarrollar la capacidad de: recibir y acoger lo que llega como fuente de sentidos posibles, abrirse al sentido de lo que se hace en un momento y circunstancia dados y reflexionar sobre el propio trayecto recorrido.

Según las diferentes teorías que sustentan esta línea de trabajo, una o varias de las diferentes dimensiones (lo personal, el “habitus profesional individual y colectivo”, lo







social, lo político...) en sus procesos, historias y dinámicas, son puestas en análisis en la búsqueda de su inteligibilidad a fin de provocar cambios en los sujetos y transformar lo real.

Las características comunes que daban cuenta de los puntos de intersección entre las investigaciones, experiencias y ensayos expuestos, tienen que ver con esta intención de inteligibilidad, aún frente a las diferencias señaladas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, María Cristina (2007) « Dispositivos de Acompañamiento ». En: *Revista Nordeste*. Serie Investigaciones y Ensayos. N°25, UNNE, Resistencia, Chaco, pp 3-14.
- Alonso, María Cristina; Ormaechea, Silvia y Martini, Beatriz Amalia (2003). “La relación teoría- práctica: los obstáculos que la afectan”. En: *Revista Nordeste*. Serie Investigaciones y Ensayos. N° 15, UNNE, Resistencia, Chaco, pp1-18.
- Ardoino, Jacques (1997) *La Implicación*. Trd. Patricia Ducoing. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Mimeo. Universidad Autónoma de Madrid. 1997.
- (1998) *Referencias y notas de lectura. Fragmentos de textos, nociones y definiciones: grupos organizaciones e instituciones*. Méjico. Universidad Iberoamericana.
- (1998) "Prefacio" del libro de Morin, M. *Lo imaginario en la educación permanente. Análisis del discurso de los formadores*. Traducido por la dirección de Extensión y Difusión Universitarias de la Universidad Iberoamericana. Mimeo. México.
- (2001) *Para una educación que finalmente se reconozca mestiza (estatutos respectivos de la heterogeineidad y de la impureza a partir de esa óptica)*. Comunicación para el coloquio de AFIRSE (Natal-Brasil).
- Atkinson, Terry y Claxton, Guy (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.
- Barbier, Rene. (1977) *La recherche. Action dans 'l institution educative*. Segunda Parte: "Aproximación teórica específica" Traducción para la Cátedra Observación y trabajo de campo II (UBA)
- Barbier, Jean Marie (1995) “Análisis de las prácticas: temas conceptuales.” Trad. N. Loss de Fuentes. Mimeo. Artículo traducido del Libro *L' Analyse des pratiques professionnelles*. (pp 27-49) obra compilada por Claudine Blanchard Lavilla y Dominique Fablet. Paría, Ed. L' Harmattan.
- Barcena Orbe, Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- (1993) “El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico”. En: *Revista Educación*, enero – abril N°300. Madrid, pp 105-132
- Barquin Ruiz, Javier (2002) “La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado” En: *Revista de Educación*. Enero-abril N° 327, Madrid, pp 267-283
- Bourdieu, Pierre (1977) "Algunas propiedades de los campos". Exposición realizada en la Escuela Normal Superior (Paris). Ficha de cátedra. s/d.





- (1979) "Los tres estados del capital cultural" En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N° 30. París. Trad. Laura Castelán y revisión Alicia Kossoy para la carrera de Especialización en Formación de Formadores. UBA. 1996.
- (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus Humanidades.
- (1996) *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- (1986) "La ilusión biográfica". *Actas de la Recherche: 62-63* Traducido por Laura Castelán para la Carrera de Especialización en Formación de Formadores - UBA- 1996.
- (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2002) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, L. J. D. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Méjico, Grijalbo.
- Carena, S. (1997) "Estado del arte de la investigación pedagógico-didáctica". En: *II Seminario de Investigación para la Transformación Educativa*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa de Investigación para la transformación Educativa. Bs. As. CEI.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. (1988) *Teoría y crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca (S.A.).
- Contreras, Domingo (1994). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Bs. As. Akal.
- Davini, Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As. Paidós.
- Delvalle de Rendo, Alicia (1996) "La residencia en la formación de docentes". En: *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 3:14. Diciembre 1996. Bs. As.
- *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Bs. As. Aique. 2000.
- Dewey, John (1998) *Como pensamos. Nuevas exposiciones de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1999) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As. Kapelusz.
- Fernández, Lidia. (1986) *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Documento presentado en la Primera Reunión Técnica sobre "Requerimientos en preparación de docentes y especialistas en educación". Bogotá, Colombia. Septiembre de 1986. Mimeo.
- (1998) *Instituciones Educativas*. Bs. As., Paidós.
- (1996) "Análisis institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?" En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Fac. de Filosofía y Letras – UBA. Bs. As. Miño y Dávila editores. Año V, N° 9, pp 3-19..
- (2002) *Las instituciones de formación y los educadores*. Conferencia desarrollada en el marco de Congreso Nacional de Formación Docente y 5° Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación UNNE.
- Ferry, Gilles. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- (1991) "El otro lugar y el contratiempo de las estadías de formación". Trad. María Laura Castelán para uso interno de la Carrera de Especialización en Formación de Formadores (UBA). Obra Colectiva. Centro de Investigación *Initier aux savoir de la pratique. Les martres formation sen leur terrain*. Paris X, Nanten.





- (1997) *Pedagogía de la formación*. Bs. As. Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Filloux, Jean Claude (1996). Conferencia sobre “Clínica y Formación”. En: *Intersubjetividad y Formación*. Bs. As. Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gran Diccionario Salvat. (1992) Edición especial para “La Nación”. Barcelona. Salvat Ed.
- Lapassade, George (1979) *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- Larrosa, Jorge. (1995) “Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)”, en LARROSA, Jorge y otros. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- Linston, Daniel P. y Zeichner, Kenneth (1990) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata. 1993
- Mansione, Isabel (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario, Homo Sapiens.
- Messina, G. (1999) “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero – abril, núm. 19. Madrid.
- Pruzzo de Di Pego, Vilma (2002) *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Bs. As. Espacio.
- Real Academia Española (1998). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Schutz, Alfred. (1995) *El problema de la realidad social*. 2º ed. Bs. As. Amorrortu.
- Terhart, Ewald (1987) “Formas de saber pedagógico y acción, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?” En: *Revista Educación*, Sepr/dic. N° 284. Teorías de la formación del profesorado. Madrid.
- Zeichner, Kenneth (1993) “El maestro como profesional reflexivo”. En: *Cuadernos de Pedagogía* Diciembre N°220 El profesorado ¿Cómo se forman?. España, pp 44-50.
- Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel (1999) “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes”. En. *Desarrollo Profesional del Docente: política, investigación y práctica*. Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, Ángel (ed.) Madrid. Akal.

<sup>i</sup> “...conocer cómo somos constituyendo esa pareja, cómo buscamos y cómo evitamos información sobre nosotros mismos y sobre los otros, cómo buscamos y cómo no buscamos oportunidades para nuestro quehacer, cómo fijamos nuestras metas, cómo planificamos, cómo constituimos redes de sostén en nuestra práctica profesional, si persistimos o somos más bien obstinados con los propósitos, etc.” (Mansione, I. 2004: 29).

<sup>ii</sup> “Se podría decir que las tutoras y los tutores intervienen como “guías locales” (...), facilitando la entrada de los estudiantes en la profesión, explicándoles las prácticas y las normas de la escuela, compartiendo con ellos materiales y procedimientos de trabajo y resolviendo los problemas que surgen.” (En: Barquín Ruiz, J 2002: 280)

<sup>iii</sup> “... hay que pedirles que: 1) sean concientes de los supuestos que impregnan el currículo que se adopte con pocas modificaciones o ninguna (...) y sean capaces de descubrir y articular esos supuestos; 2) den pruebas de la adaptación y modificación de planes y materiales curriculares para su uso con alumnos concretos en determinados momentos; y 3) hagan aportaciones originales al programa de clase, mediante la creación de nuevos y diversos materiales y actividades docentes, aparte de los prescriptos por sus profesores tutores.” (En: Linston, D. P. y Zeichner, K. 1993:188).





<sup>iv</sup> “Quizá sea la preparación del profesorado sólo la preparación para soportar la constante inseguridad sobre los métodos empleados y los efectos logrados. La idea de eliminar tales inseguridades y riesgos mediante una intensificación de fantasías de transformabilidad en la línea de una pedagogía superior significaría hacer desaparecer estos procesos como procesos de formación. El aprendizaje casuístico armoniza, en cambio, mucho mejor con la idea de una pedagogía que ha reconocido que la persecución y la imposición por la fuerza de buenas intenciones pedagógicas constituye una contradicción y suele producir el efecto opuesto al que se pretendía alcanzar.” (En: Terhart, E. 1987 : 158).

<sup>v</sup> Ingleses que orientan sus investigaciones en el análisis sociopolítico y ético de la formación.

<sup>vi</sup> *Relación teoría-práctica*. Implica articulaciones<sup>vi</sup> significativas entre las teorías pedagógicas, las teorizaciones sobre las prácticas que produce el sujeto y la práctica misma por un movimiento dialéctico y por mediación de esos tres elementos. (En: Alonso, M. C. ; Martini, B. A. y Ormaechea, S. 2003: p. 4)

<sup>vii</sup> Espacio entre dos tiempos por el cual fluye el sistema de representaciones que informa y organiza las acciones.

<sup>viii</sup> El “modelo del aprendiz”: empaparse de conocimientos mediante una mezcla de observación y “ensayo y error” que descansa sobre la inducción no reflexiva, la experiencia es considerada necesaria y suficiente; el “modelo escolástico” : absorber el conocimiento académico y aprender cómo llevarlo a la práctica, lo central es la comprensión altamente intelectualizada que se convertía de manera automática, casi mágica en competencia profesional por la práctica; el “modelo práctico” en éste los profesionales más veteranos traducen su pericia profesional intuitiva y cuya explicitación eran máximas y teorías para transmitir a los estudiantes, este modelo representa una posición intermedia entre los otros dos pero no explica cuál es el camino que conduce a los que se inician hacia las competencias del oficio; el “modelo del profesional reflexivo” coloca a los futuros profesionales en situación de desenterrar y formalizar sus propias respuestas reflejas y sus creencias implícitas. (Atkinson, T. y Claxon, G. 2002:12-13).

<sup>ix</sup> Su concepto de *práctica reflexiva* fue expresado con mayor especificidad en su obra *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*<sup>ix</sup>, obra aparecida por primera vez en 1910. Este filósofo estadounidense estableció una importante distinción entre la acción reflexiva y la acción rutinaria (Dewey, J. 1933: 44)

<sup>x</sup> La característica central de ese “conocimiento a mano” es la de “ser presupuesto” y está integrado por tipificaciones del mundo del sentido común, es un mundo pre interpretado; supone construcciones, es decir abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propios de este nivel de organización del pensamiento con los que el sujeto interpreta la realidad. Schutz, A. 1995: 35-36.

<sup>xi</sup> Las teorizaciones de sentido común tienen como característica ser un presupuesto que tiene su origen en el mundo intersubjetivo cuyo propósito es dominar antes que comprender lo que lleva a actuar por implícitos que conforman la matriz de acción que se enmarca en formas culturales e históricas.

<sup>xii</sup> Adhiero a los dos sentidos en que J. Ardoino le da al término "problematizar": "1) el enunciado o exposición crítica de un problema considerado a la vez bajo diferentes ángulos o según las diferentes dimensiones posibles; 2) la articulación dialéctica de estas dimensiones diferentes." Ardoino, J., 1998: 6

<sup>xiii</sup> Concepto extraído de Barbier, J. M. (1996)

