

El valor formativo de la práctica en la formación de profesorxs

María Graciela Di Franco

Introducción

En el campo de la formación de profesorxsⁱ es clave la vinculación que establecemos entre práctica y teoría porque en ella radica la mejor posibilidad de comprender los procesos educativos en los que estamos involucrados y favorecer modos de intervención encaminados hacia lo que consideramos el irrenunciable sentido de la formación: la educación para la democracia. En este sentido es importante reflexionar en cómo pensar una formación de profesorxs que habilite a potenciar la idea de la educación como acto políticoⁱⁱ en la construcción de subjetividades y en la valoración de la escuela como espacio de poder y de práctica informada. Para ello es necesario el ejercicio reflexivo de volver la mirada sobre los espacios de formación, sobre el sentido y saberes que exige esa formación. En la formación de profesorxs han sido las residencias los “territorios” donde parecía delegarse esta vinculación. En estos tiempos la explicitación de las distintas racionalidades y finalidades de la educación han ayudado a consolidar la idea que debe construirse desde el inicio de la formación formalizados en diseños curriculares y planes de estudios.

En este libro encontramos variados y ricos elementos y dispositivos para pensar esa formación. Se entiende en los relatos de lxs autorxs una búsqueda hacia la comunicación, hacia el vínculo que se constituya –como dice Pichón Rivièrè (1984) en el riel del aprendizaje. El vínculo es institucional, áulico, relacional, afectivo, cognitivo, político. Es una compleja red de interacciones que ayudan en la construcción de significados y de procesos identitarios.

- ✓ La formación se mueve entonces en la doble relación entre **sociedad y educación y entre nuestras teorías y nuestras prácticas.**

Ambas encaminadas a profundizar una sociedad democrática que sostiene como justicia curricular el trabajo escolar para reducir la exclusión socialⁱⁱⁱ. En este sentido las escuelas democráticas como la democracia misma, no se producen por causalidad, se derivan de intentos explícitos de lxs educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una, es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra, crear un currículum democrático que aporte experiencias democráticas a los jóvenes (Apple y Beane, 2000).

...estuve en un curso difícil, ya que la profesora había renunciado y no había quien quisiera ocupar este cargo. Pero el tiempo que estuve en el aula con esta profe, en el que los chicos no hacían absolutamente nada de los que se les pedía, y luego aparecía en sus libretas el "6" o el "7", me quedé pensando que esto perjudicaría claramente a los alumnos en años posteriores... en la vida...quería ver qué pasaría cuando tuvieran alguien que les exigiera algunos de los conocimientos que tendrían que haber adquirido anteriormente....pensaba es hora de que hagamos algo para que no siga ocurriendo esto de privarles la oportunidad de aprender.... (Pablo)

A través de las experiencias de aprender puede prepararse a los alumnos para ser autónomos, capaz de tomar decisiones, de elaborar juicios, dialogar, cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para ello debemos cuestionar algunos falsos planteos del problema: que las desigualdades educativas son un problema de las minorías desfavorecidas, que los pobres son culturalmente diferentes de la mayoría y que la reforma educativa es un problema técnico. Debemos revisar la relación entre el conocimiento y su distribución lo que implica replantear el rol docente desde una formación crítica que pueda trabajar a favor de la defensa de los tres principios de la justicia curricular: los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común y la producción histórica de la igualdad. (Connell, 1997). Acá resulta fundamental trabajar a favor de reducir los niveles de exclusión para lo que es imprescindible incluir a nuestros alumnos al sistema escolar pero fundamentalmente al saber, para tener voz y defender nuestros derechos^{iv}

...nadie te dice en la escuela si experimentó alguna estrategia o propuesta distinta que motive a los alumnos y que tenga como fin la enseñanza de conocimientos de una forma significativa para apuntar a la autonomía de los alumnos.

Tenemos que poder pensar que provocando el desinterés por parte de los alumnos como consecuencia la pérdida del sujeto y el conocimiento provocando el fracaso escolar y dándole crédito a al famoso dicho 'la matemática es aburrida y difícil'. Por lo explicitado anteriormente el problema no es los chicos o cursos, o establecimiento, sino que deviene de las propuestas y predisposición del profesor, sino hacemos algo para cambiar todo seguirá igual, y por consiguiente la brecha de desigualdad social será aún mayor generando mayores problemas sociales... por este motivo decidí elegir este colegio.... (Walter)

En este marco las propuestas de este libro ofrecen pensar la práctica de enseñar y explicitar tensiones. En este lenguaje analítico se inicia la comprensión dado que

"Los estudiantes de maestros sólo reciben, en general, una concepción unidimensional de la enseñanza. En vez de considerar el aula como terreno cultural donde una heterogeneidad de discursos colisionan en una constante lucha por la dominación, la escolaridad suele aparecer en los programas de formación docente como un conjunto de reglas y prácticas regulatorias despojadas de ambigüedad, contradicciones, paradojas y resistencias. Las escuelas como lugares públicos son presentadas como sitios donde no hay vestigios de lucha, ni de actividades contestatarias, ni de política cultural" (McLaren, 1998:19)

Sentido político, práctica, teoría, contradicciones, paradojas, contradicciones, praxis... reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

El mundo, la vida es conflicto y la enseñanza puede ubicarse allí para explicitarlo, analizarlo y recuperar la idea freireana del sentido de su concepción de la pedagogía como praxis: *La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega* (Freire, 2014). Dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto, entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra, sentidos que van tomando forma en la medida de nuestra acción transformadora sobre mundo.^v

- ✓ La lectura de mundo en contexto ha permitido pensar la práctica como **actividad socialmente situada**

La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y en la acción, ideas centrales para lo que entendemos por aprendizaje. Es decir que al analizar la participación de las personas en la acción práctica de la escuela, fundamentalmente están analizando la participación en el aprendizaje. Como diría Jean Lave (1996: 18)^{vi}, no existe un aprendizaje *sui generis*, sino sólo una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana, y en ese caso la participación en la vida escolar sería como un cambiante proceso de comprensión en la práctica.

Aquí se entiende al aprendizaje como actividad situada y heterogénea, se consideran los variados alcances que conquista y su carácter abierto. Aquí nos preguntamos por el aprendizaje en la práctica, tomamos la comprensión y la participación en la actividad como ejes de análisis, y podemos advertir que la comprensión es un proceso parcial y de final abierto (Lave, 1996).

Otra cuestión que podemos analizar es que las teorías de la enseñanza y del aprendizaje se concentran en la transferencia de conocimientos existente y en esa instancia comenzamos a pensar respecto de la invención de nuevo conocimiento en la práctica (Engestrom, 1987). Aquí se inaugura la idea de las zonas de desarrollo próximo como fenómeno colectivo en la escuela y se traduce en una intervención colectiva frente a dilemas que presenta una situación en movimiento y cambio. Aquí es importante reconocer lo que se conoce más allá, el modo de actuar y favorecer la comprensión repensando acerca de la propia cognición.

- ✓ La práctica como actividad socialmente situada **en contextos**

Para Schön (1992) lo que caracteriza a las docentes como profesionales es el pensamiento práctico que éste activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de su tarea. Esta categoría de pensamiento se construye a partir de tres componentes

bien diferenciables: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción; son estos tres tipos de procesos los que configuran el pensamiento práctico que permite a lxs profesorxs actuar como profesionales reflexivxs y no como ejecutorxs de técnicas prescriptas. En un proceso de reflexión que es nítidamente social ya que, esos pensamientos de lxs profesorxs - tanto sus conocimientos explícitos como sus creencias - se construyen en un contexto social e histórico y son parte de esa cultura. Lxs autores de estos capítulos dan clara evidencia de cómo los contextos modificaron sus ideas, sus primeras imágenes, sus representaciones de la cultura, el modo de comprensión, el tiempo para aprender de cada quien, los modos de participar. De allí que se habilite la idea matriz por la cual la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debería más oportunidades de reflexión conjunta sobre las prácticas docentes en contexto: contexto escolar, social, cultural, institucional, interinstitucional. Contextos que imprimen significados para entender *el aula como terreno cultural donde una heterogeneidad de discursos colisionan en una constante lucha por la dominación*. En estas oportunidades es posible construir nuevos sentidos **que resignifiquen el conocimiento científico de las diversas disciplinas educativas**.

- ✓ La práctica habilita pensar a las disciplinas escolares como **configuraciones epistemológicas originales**

La cultura escolar no se puede comprender como una aplicación de la cultura científica, puesto que no tienen la misma vocación: la primera se caracteriza por el hecho de que puede y debe ser compartida por la mayor número de personas; la segunda por el hecho de que es una herramienta de uso de los especialistas que, a medida que profundizan en los puntos de vista cada vez más particulares, son cada vez menos numerosos.

“Personalmente creo que mi propuesta es diferente, pues en primer lugar trata sobre un tema que está relegado en la educación secundaria y el contexto de vida vuelve necesario su tratamiento (...) introduzco el tema a partir un video del cual pretendo que los alumnos analicen las intenciones del emisor. Es muy importante aclarar que el video trata sobre política, y elegí este tema porque los estudiantes están desinformados o sobre informados, dado que se está viviendo tiempos de sobre información sin límites ni controles, y manipulada por el mensaje que el emisor pretende que los ciudadanos reciban (...) busco que los estudiantes se conviertan en sujetos críticos, me interesa que ellos puedan aprender a interpretar, pero sin olvidarme de los contenidos que hacen a la propuesta... creo que será el eje para organizar toda la materia. Por esto, la secuencia está conformada por diferentes actividades de interpretación, de clasificación de información, y de representación de la misma (también es novedosa la manera de trabajar en sus computadoras, mediante la plataforma Edmodo podrán bajar y subir trabajos, enviar mensajes, comentarios, etc., utilizaran Word para realizar los trabajos y Excel para hacer gráficos estadísticos” (Janina)

Como menciona Merieu las disciplinas escolares son configuraciones epistemológicas originales centradas alrededor de tareas particulares, aquellas de las

que se puede aprender a afrontar ciertos problemas considerados esenciales. Estas tareas son necesarias porque a través de ellas un sujeto se enfrenta a problemas y se apropia de los medios para resolverlos (Merieu, 2001:140)^{vii}.

Leemos en los relatos de lxs autores de este trabajo la ocupación permanente por ofrecer tareas particulares: problemas, juegos, rompecabezas para generar aprendizaje relevante. Este es un tipo de aprendizaje significativo que provoca la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento de lxs sujetxs en contacto con los diferentes dominios de la realidad. La evaluación permanente se entrama en la enseñanza para favorecer el proceso de apropiación de saberes relevantes.

La cultura escolar es emancipadora sólo si la educación escolar se hace cargo de un aprendizaje esencial que es el aprendizaje autónomo, relevante del saber, asegurando transferencia a nuevas situaciones de vida.

- ✓ La práctica favorece establecer vínculos entre **cultura experiencial y la cultura académica que reúne la opción por el saber y la opción por los otrxs**

... todo el tiempo información... pero en ningún momento se le pide al estudiante que reflexione qué significa esa definición, o dónde la puede utilizar en la vida cotidiana o cómo le ayuda a entender su vida" (Pablo)

La acción y reflexión en contextos institucionales -tanto en la escuela como en las aulas universitarias en este caso- ha permitido a lxs autorxs de estos trabajos ubicar la comprensión de los sujetos situados en el curriculum real. La cultura experiencial es definida por Pérez Gómez (1993) como los significados y comportamientos que lxs alumnxs han elaborado de forma particular, inducidxs por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. Suelen estar constituidas por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, con errores, contradicciones y prejuicios y sin elaborar críticamente. Es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto. Poderosa ya que se transforma en la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental en la que se asentarán las interpretaciones de la realidad y los nuevos aprendizajes. La práctica reflexiva permite que las categorías teóricas de las disciplinas se vuelvan herramientas analíticas para discutir influjos, tensionar significados instalados, e intervenir en consecuencia en la vida de las personas. Se construyen transformándose en elementos de pensamiento capaces de ser usados en situaciones cotidianas. Se vuelve imprescindible en este abordaje cultural propuesto la comprensión de la construcción de la subjetividad de lxs alumnxs.

"En la cursada de la materia "Curriculum", leí el texto: "El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión" de Jurjo Torres quien plantea que el profesorado necesita desarrollar una conciencia crítica que le permita analizar, valorar y participar en todo cuanto acontece y tiene que ver

con su entorno sociocultural y político. Diseñar y llevar a la práctica propuestas educativas contra la exclusión obliga a incorporar al trabajo curricular cuestiones como la vida cotidiana de las personas de comunidades silenciadas, a reflexionar sobre realidades diarias.

Este es un punto para tener en cuenta: incorporar cuestiones de la vida cotidiana, reflexiones sobre la realidad diaria; es decir relacionar (en este caso) un tema de matemática con la vida cotidiana, de la realidad; que se pueda discutir y no sea algo abstracto. Y además de ayuda si se trata de analizar las condiciones para que todas las personas (caminando o ayudadas por sus sillas, bastones, apoyos o lo que se necesite) puedan circular mejor por su ciudad” (Soledad)

Hay coincidencia en docentes y alumnos en las distancias que advierten en la formación. Brecha que si no puede discutirse, buscar puntos de contacto y rediseñar la trama de sentido restarán potencialidad política y académica. Y para pensar esta formación, hacemos nuestras las palabras de Tamarit quien centra su análisis en dos elementos que remiten a “poseer competencias profesionales específicas en materia de conocimientos disciplinarios y elementos técnico-pedagógicos; y en segundo lugar, alcanzar un conocimiento de mundo histórico -lo que ordinariamente llamamos realidad social- que le permita “situarse” a la vez como ciudadano y como docente” . (Tamarit, 1999:146). Esto implica preguntarse acerca de las posibilidades de la escuela de provocar aprendizajes relevantes, dejar de concebirse como una entidad artificial alejada de la vida, tendiente a provocar aprendizajes abstractos, fuertemente fragmentados, al margen del contexto de producción de esos saberes^{viii}.

✓ La práctica **favorece la autonomía docente y la capacidad de tomar decisiones hacia un curriculum integrado**

Es interesante señalar que todos lxs autorxs en este trabajo referencian la mirada política crítica al preguntarse acerca del **sentido de la formación de los profesores**. Esta mirada política nos permite señalar que cuanto más separados y encerrados se presenten los contextos, las culturas, los contenidos más fuertes serán sus límites y su aislamiento, tal como lo argumenta Bernstein (1999) al hablar de curriculum agregado o integrado. Cuando los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites la clasificación es fuerte; cuando la frontera es permeable, la clasificación es débil.

Esta clasificación fuerte crea identidad disciplinar fuerte, lealtad a la materia y el sentimiento de propiedad del conocimiento^{ix}. La adquisición del conocimiento no es tanto un derecho como algo que debe ser ganado o trabajado y se promueve una organización jerárquica del conocimiento y reduce el poder sólo para quien ejerce la titularidad del discurso. La fragmentación del saber y la ingenuidad política en sostener sólo saberes instrumentales pone en riesgo la autonomía intelectual y ética de lxs estudiantes en la construcción de una ciudadanía académica y política.

“El sentido de la tarea implica pensar qué debe enseñarse, qué se aspira que aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para acceder a esos conocimientos. Es

mi tarea como docente generar una adecuada secuencia de situaciones problemáticas y una eficaz intervención que permita el desarrollo de un trabajo matemático en clase, recuperando las producciones de los alumnos, los procedimientos más efectivos y tomando en cuenta el rol del error como paso necesario en la construcción de este saber". (Valeria)

Lxs autores de los distintos capítulos se preguntan acerca de la intervención docente, hacia la potencialidad explicativa de saberes y sentidos. Ejercicio pleno de la profesión ¿qué enseño? ¿para qué lo enseño? ¿quién se beneficia con lo que enseño? Estos interrogantes bucean en la autonomía docente articulando la relación entre sociedad y escolarización, práctica y teoría, curriculum real y prescripto, oculto y nulo. Encaminadxs hacia un curriculum lo más integrado posible, buscando ideas relacionantes, estructuras, o un concepto superior a un contenido, el cual se enfoca sobre principios generales a un alto nivel de abstracción y con los códigos integrados. Las propuestas de enseñanza apuntan a la estructura profunda y de allí a la estructura superficial de los aspectos o ejes que se busca comprender que establece mejores vinculaciones con los contextos sociales y culturales, con la cultura experiencial.

- ✓ La práctica **favorece el trabajo con mediadores** que activan la zona de desarrollo próximo de lxs estudiantes

Juegos, rompecabezas, problemas, encastres, periódicos, cada unx de lxs residentes diseñó herramientas para favorecer la curiosidad y la comprensión en clases de matemática, mediadores simbólicos para favorecer la zona de desarrollo próximo de lxs estudiantes (Vigostky, 1995). Los argumentos del autor, distinguen entre las experiencias producidas en el contacto directo de las personas con su entorno y aquellas que toman forma de las interacciones mediadas por herramientas simbólicas. Estos mediadores incluyen símbolos, signos, significados y favorecen el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, tanto en la apropiación de la cultura como en su interiorización.

En este sentido se puede entender que lxs alumnxn conocen a partir de las distintas experiencias formuladas desde una enseñanza intencional, sistemática, con ayudas contingentes en mediadores simbólicos lo que permite la comprensión y la generalización de esa capacidad.

"...en esa clase se mostró tan feliz y con tantas ganas de participar que pasó en más de una oportunidad al pizarrón. Sigo sosteniendo en esta segunda residencia que Incorporar juegos en el aula es muy divertido y didáctico para ellos." (Valeria)

Cuando comenzaron las residencias el discurso de lxs docentes de las escuelas acerca de los alumnos repetía a unx de lxs autorxs de este trabajo – *son un grupo difícil, faltan, no vienen con continuidad, no entienden, disponen de saberes muy precarios, nunca traen nada, no van a poder, nada los interesa ni motiva*. Ante una

propuesta de enseñanza de matemática con juegos, rompecabezas, cartas -como mediadores de la cultura- pudo entenderse cómo se constituyen en una herramienta en la que ellxs vieron plasmados sus trabajos.

- ✓ La práctica brinda oportunidades para aprender **el modo de pensar** de las disciplinas

En el trabajo de campo lxs autorxs de este libro potencian el trabajo permanente con las **estructuras semánticas y sintácticas** del saber. La primera incluye ideas y conceptos producidos en cada campo disciplinar y la segunda los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la cualidad de sus datos.

Dice Valeria

“Es muy importante plantear en el aula situaciones en las que los estudiantes “hagan matemática”, es decir, que elaboren estrategias matemáticas propias, utilicen las representaciones que consideran adecuadas, discutan con sus compañeros, expliquen ideas, den razones de sus procedimientos y resultados. En mi caso, considero que la inclusión de juegos en el aula aumenta el interés de los alumnos, posibilitando que sean ellos mismos los que construyan los conocimientos que se desean enseñar”

Hacer matemática equivale a apropiarse del modo de saber, “...es más fácil aprender física comportándose como un físico...” (Bruner, 1969), como matemática diríamos en este caso. Y sigue “no hay nada más básico en su enseñanza que proporcionar al joven una temprana oportunidad para aprender ese modo de pensar...oportunidades para solucionar problemas, hacer conjeturas...” (Bruner -1969)

“¿Cuáles sería los conceptos a trabajar y cómo podría ser el proceso mental a analizar en los estudiantes?” (Pablo)

“Creo desde mi punto de vista, que en las primeras clases de la residencia, la construcción del conocimiento partió siempre de una representación gráfica. En más de una oportunidad los alumnos sabían qué operación plantear, pero les resultaba más fácil observar la gráfica antes que calcular las operaciones correspondientes” (Walter)

“En esta propuesta, como se explicó anteriormente, se tratará de que los alumnos construyan sus propias definiciones. Con esto nos referimos a que puedan ser capaces de utilizar su propio lenguaje para definir conceptos matemáticos y luego poder aplicarlos, una vez que se han interiorizado.” (Pablo)

“Un aspecto fundamental y también particular que se presenta en esta propuesta es que, a diferencia de las tradicionales clasificaciones de cuadriláteros a partir de sus ángulos y lados, esta actividad está pensada para trabajar con las diagonales de dichos cuadriláteros, lo que lleva a obtener, incluso, una clasificación distinta a la nombrada con anterioridad. Otro aspecto particular, tiene que ver con el uso de materiales tangibles que le permite al alumnado manipular dichos materiales para obtener relaciones.” (Melani)

Las propuestas ponen foco en **conceptos y proceso propios** de la matemática. Los conceptos en tanto constituyen una clasificación que agrupa distintos elementos a partir de un atributo común. En cada clase se analizan ejemplos, captan diferencias, descubren semejanzas o atributo común, le asignan un nombre y generalizan al aplicar el concepto a otros ejemplos. Los procesos son operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad, implican un “hacer”, una acción y como tal

se aprende haciéndola: a medir, midiendo; a clasificar, observando; a escribir, escribiendo.

- ✓ La práctica brinda oportunidades para trabajar sobre los **supuestos, creencias y concepciones personales** de lxs alumnxs

“Es fundamental tener presente qué necesita saber el estudiante para adquirir un nuevo conocimiento. En este caso, para la enseñanza de multiplicación y división de fracciones y operaciones combinadas, los estudiantes necesitan tener claro el concepto de fracciones, operaciones de suma y resta con fracciones, las cuatro operaciones fundamentales (suma, resta, multiplicación y división) con números enteros, la regla de signos. Es importante aclarar que los estudiantes están trabajando con multiplicación, división y operaciones combinadas con números enteros (Incluyendo las propiedades conmutativa y distributiva)” (Valeria)

Driver y Giordan (1987) señalan que las concepciones personales son traducciones particulares de la realidad que no resultan de un análisis riguroso; son imágenes que se apoyan en analogías artificiales, son construcciones construidas, modos de ver, a través de ellas se filtra toda la información nueva y se da un **significado** a lo que se percibe en función de lo que ya se conoce, pueden ser identificadas y modificadas a través de un cambio conceptual y metodológico.

Son sumamente estables, modos de ver, son coherentes y le sirven a los sujetos para explicar su mundo. Además son difíciles de comunicar y altamente resistentes al cambio. La evaluación de proceso las explicita, las hace más visibles para iniciar el conflicto sociocognitivo.

Identificar los preconceptos a partir de los que los alumnos decodifican la realidad es un proceso complejo pero imprescindible para promover el cambio conceptual, lo que implica identificar ideas que ya poseen lxs alumnxs, poner en tensión a través de contraejemplos, introducir nuevos conceptos y usarlos en nuevas situaciones.

Hasta tanto no se expliciten los preconceptos podemos propiciar la coexistencia de sistemas explicativos paralelos: uno será utilizado en las situaciones de clase, el otro resurgirá con tenacidad cuando la situación sea menos escolarizada y cuando la memoria a corto plazo haya perdido la información explicativa. Estas ideas previas constituyen los marcos de referencia de lxs alumnxs y son indagados en todos los capítulos para planear la enseñanza y la construcción del aprendizaje. En todos los capítulos se señala también el fuerte conocimiento de los marcos de referencia de especialistas a través del **estudio de investigaciones que ya han abordado estas temáticas.**

A lo largo de esta planificación, también se han tenido en cuenta algunas sugerencias de otras investigaciones para hacer frente a los errores más comunes en el tema de semejanza (Pablo)

- ✓ La práctica exige la relación ida y vuelta entre el ciclo de **comprensión, intervención y reflexión en la acción durante las prácticas docentes y en el desarrollo profesional.**

La perspectiva de intervención y mejora de la práctica docente encuentra un eje fundamental en la posibilidad de pensar y pensarse como estudiosos de su propia práctica. La investigación acción articula la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el fracaso escolar^x. Se parte de la observación-comprensión de la cultura escolar para generar una reflexión permanente sobre nuestra práctica, con el fin de transformarla. De esta manera, el proceso de la investigación acción se ha convertido en un medio para la autoformación permanente con el que esperamos enriquecer el saber pedagógico en el ámbito de una educación emancipadora que opta por los sectores desfavorecidos.

Es necesario problematizar la práctica^{xi}, descubrir las contradicciones que existen en la acción formadora, planificación e implementación de acciones para la intervención en la práctica, la sistematización de la experiencia y la reflexión en y sobre la acción para la producción de conocimientos y junto a la reflexión las propuestas de mejora.

Se hace a través de los encuentros semanales en todo un año académico que se convierte es un potente dispositivo para vincular lo curricular, lo didáctico, lo político y lo epistemológico.

“Entender el potencial formativo de las prácticas reconocerlas como fuentes de conocimiento y aprendizaje, y concebir a los estudiantes y docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas” (Davini 2015, 37)

A modo de cierre y de nuevos interrogantes

El desarrollo de la investigación nos ha permitido comprender algunos aspectos de una formación docente haciendo dialogar a la práctica y a la teoría en una urdimbre nueva, potente y productiva. Del mismo modo que leímos en Freire, y fruto de nuestros propios aprendizajes, compartimos:

“Así fue como aprendí a buscar siempre y siempre el auxilio de la teoría con la cual pudiera tener mañana mejor práctica. Así fue también como nunca dicotomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de otras, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual”. (Freire, 2007:122)

Del proceso investigativo comienza a quedarnos claro que:

- ✓ La formación se mueve en la doble relación entre sociedad y educación y entre nuestras teorías y nuestras prácticas
- ✓ La lectura de mundo en contexto ha permitido pensar la práctica como actividad socialmente situada
- ✓ La práctica es una actividad socialmente situada en contextos
- ✓ La práctica habilita pensar a las disciplinas escolares como configuraciones epistemológicas originales
- ✓ La práctica favorece establecer vínculos entre cultura experiencial y la cultura académica que reúne la opción por el saber y la opción por los otrxs
- ✓ La práctica favorece la autonomía docente y la capacidad de tomar decisiones hacia un curriculum integrado
- ✓ La práctica favorece el trabajo con mediadores que activan la zona de desarrollo próximo de lxs estudiantes
- ✓ La práctica brinda oportunidades para aprender el modo de pensar de las disciplinas
- ✓ La práctica brinda oportunidades para trabajar sobre los supuestos, creencias y concepciones personales de lxs alumnx
- ✓ La práctica exige la relación ida y vuelta entre el ciclo de comprensión, intervención y reflexión en la acción durante las prácticas docentes y en el desarrollo profesional.

Entendemos que es la racionalidad crítica la que nos permite pensar una nueva formación docente, que tiene la posibilidad de intervenir en el mundo, de optar, de ser un sujeto de búsqueda, de ruptura, de acción y transformación, buscando hacer “lo pedagógico más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1996:177). Esto implica en primer lugar instalar la enseñanza como espacio de poder y crear formas pedagógicas que favorezcan la formación que trabaje a favor de la democratización de saberes, posiciones, subjetividades. La investigación acción emancipatoria introduce

esos rasgos como la tarea fundamental: constituye una metodología que somete la propia práctica a escrutinio crítico para comprenderla y mejorarla. En el plano de la enseñanza y aprendizaje suministra un medio para esclarecer las autocomprensiones de lxs sujetxs. En el plano del curriculum permite convertir en hipótesis provisionales los contenidos socialmente significativos y suministra un método para entender qué conocimiento circula y qué teoría curricular se afianza. En el plano de la organización escolar, suministra un método para someter a esclarecimiento el rol institucional, la distribución del poder. En el plano de la relación escuela universidad, proporciona un escrutinio de la propia práctica en cuanto revisa el rol de las instituciones formadoras en la distribución de conocimiento. Siendo la investigación una forma de revisión de la propia práctica, permite a lxs docentes organizarse en comunidades de investigadorxs y trabajar por la formación colaborativa y reflexiva.

Notas

ⁱ Como punto de partida debe señalarse que tal como se ha postulado en trabajos pioneros en el campo que la problemática de la formación docente ha concitado el interés de especialistas de todos los países comprometidos en la transformación educativa. Algunos trabajos la abordan desde las especulaciones argumentativas, otros desde estudios empíricos (Davini 2002; Diker y Teriggi 1997).

En relación a cómo se aprende a enseñar es una preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. Han centrado su atención en estas temáticas Handbook of Research on Teaching (V. Richardson, 2001); que presenta capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. En los Handbook of Research on Teacher Education, el International Handbook of Teachers and Teaching, el International Handbook of Educational Change, se aborda la investigación sobre el aprendizaje de los profesores.

En relación a América Latina, al decir de Braslavsky (2003), en los albores del siglo XXI la mayoría de los gobiernos de Latinoamérica enfocan decididamente la profesionalización docente como un objetivo prioritario para mejorar la calidad, el rendimiento y la eficacia de los sistemas educativos.

Tenti Fanfani (2005) en "La profesionalización de los docentes" desarrollados en el IIPE-UNESCO, Buenos Aires, presenta un relevamiento en cuatro países latinoamericanos, enfocando la caracterización de la docencia como uno de los oficios más relevantes de las sociedades. En ese mismo año, en el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe llevado adelante en Buenos Aires, se afirma que "los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región" (2005 : 49).

De la producción investigativa en nuestro país dedicado a estudiar la práctica en la formación docente hemos seguido la producción de equipos docentes de universidades nacionales coordinados por: Susana Barco (Universidad Nacional de Comahue) ; Gloria Edelstein (Universidad de Córdoba); Ovide Menin (Universidad de Rosario); Marta Souto (Universidad de Buenos Aires); Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis); Raul Menguini (Universidad Nacional del Sur); Liliana Sanjurjo (Universidad de Rosario); María Elsa Chapato y Analía Errobidart (Universidad Nacional del Centro); María Cristina Davini (UBA); Luis Porta (UNMDP); Martha Ardiles (Universidad de Córdoba), Edith Litwin y Elisa Lucarelli (UBA).

ⁱⁱ Freire 1972, Grundy, 1991; Giroux, 1990

ⁱⁱⁱ Tomamos el concepto de justicia curricular de Torres Santomé , quien señala que la justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático. Para ello es necesario preparar a los alumnos para ser autónomos, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios, dialogar, cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Jurjo Torres Santomé. Justicia Curricular. El caballo de troya, 2011.

^{iv} Dubet (2003) plantea para consolidar una escuela lo menos injusta posible, diferenciar la igualdad de las posiciones y la igualdad de oportunidades. La primera busca hacer que las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras, a costa de que entonces la movilidad social de los individuos no sea ya una prioridad. Se trata de prometer menos a los hijos de los obreros que tendrán las mismas oportunidades de ser ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, que de reducir la brecha de las condiciones de vida y de trabajo entre obreros y ejecutivos. Igualdad oportunidades consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. No busca tanto reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales como luchar contra las discriminaciones que no permiten alcanzar posibilidades que otros tienen.

^v Freire plantea esta idea central de su pedagogía en varias obras: Pedagogía de la Autonomía, Pedagogía del oprimido, Cartas a quien pretende enseñar; Pedagogía de la indignación..

^{vi} Jean Lave y S: Chaiklin inician la tarea investigativa con lo que ellos denominaron “el problema del contexto”, dedicados a estudiar las actividades socialmente situadas, en el que participan sociólogos, psicólogos, antropólogos.

^{vii} Merieu propone en La Opción de Educar que el curriculum se organice a partir de problemas que ofrezcan la posibilidad de trabajar saberes articulados capaces de provocar curiosidad en la complejidad de las interacciones de análisis.

^{viii} Pérez Gómez vincula los aprendizajes relevantes con la función educativa de la escuela, a la que entiende que es la que cuestiona los influjos sociales en la vida de las personas para elaborar alternativas, tomar decisiones autónomas. Menciona además las funciones socializadora (regula los intercambios cotidianos, primera mediación social) e instructiva (activa procesos de enseñar y aprender, perfecciona la socialización y compensa desigualdades). El aprendizaje relevante se produciría sólo en la educativa.

^{ix} Otras características del Curriculum Yuxtapuesto o Mosaico (con límites fuertes): reduce el poder de los profesores sobre el contenidos. Se privilegia la especialización; se separan funciones cada vez más específicas. Desprofesionalización y reprofesionalización; crea fuerte pertenencia de grupo y fuerte identidad respecto a su materia; el conocimiento se organiza y distribuye mediante la jerarquización de materias aisladas. Esto se advierte tanto en la organización del contenido como de las relaciones sociales; está preferentemente relacionado con la teoría de manera fragmentada (tanto la enseñanza como la evaluación).

El Curriculum Integrado (límites débiles) presenta fronteras suprimidas, débiles; se trabaja con problemas o situaciones más amplias, se utiliza la recurrencia; trasciende el ámbito de la materia; es imprescindible trabajar relacionadamente; requiere que los docentes de materias diferentes entren en relaciones sociales que no surjan de áreas externas a las tareas docentes sino de tareas educativas compartidas y cooperativas; establece mejores vinculaciones con los contextos sociales y culturales, con la cultura experiencial.

El concepto de mantenimiento relativamente débil de la delimitación que constituye el eje central de los códigos integrantes se realiza tanto en la estructuración del conocimiento educativo como en la organización de las relaciones sociales.

^x Carr y Kemmis definen la investigación acción como "una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" (Carr y Kemmis, 1988:174).

^{xi} Siguiendo a Contreras (1994) la investigación acción resulta una potente forma de trabajo dado que integra el conocimiento y la acción; cuestiona la visión instrumental de la práctica: no ve a la práctica desde una perspectiva tecnológica que escinde medios-fin sino en relación con el valor educativo que tienen por sí mismas y no por su valor instrumental. Siempre la IA es realizada por los implicados en la práctica que se investiga y con el objeto de mejorar la práctica por ello se preocupa por la reflexión y la comprensión de la realidad. Supone además, una visión sobre el cambio social: se insiste en que la práctica educativa es producto de las formas que socialmente se han establecido respecto a lo que se considere educativo y de las condiciones en las que tiene lugar, por lo que mejorar la educación es transformar las formas socialmente establecidas que condicionan la práctica.

“La investigación acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella(...) Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social son procesos de permanente construcción colectiva(...). Esta enseñanza no queda reducida al aula porque la educación es una empresa social y pública que afecta a toda la comunidad. Intervenir en educación es participar en los debates y en su construcción política y no sólo en las acciones escolares” (1994: 12).

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (2010) Estrategias de enseñanza Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: AIQUE
- APPLE, M. (1996). El Conocimiento Oficial. Buenos Aires: Paidós.
- APPLE, M. Y BEANE, J. (2000). Escuelas democráticas. Madrid, Ediciones Morata.
- BERNSTEIN, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1996). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- CONNELL, R. 1997. Escuelas y justicia social. Madrid, Morata
- DAVINI, M.C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- DI FRANCO, G; SIDERAC, S Y N. DI FRANCO (2013) El Campo de la Práctica en la universidad: noticias de un caso. en Revista Praxis Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación para Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Año XVII. Nº 17 /2 .2013. ISSN 2313-934X e ISSN0328-9702. Edulpam, páginas 95 a 102
- DUBET. F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P.(2008).Cartas a quien pretende enseñar . Buenos Aires, Siglo XXI editores
- FREIRE, P. (1986). Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires, La Aurora.
- FREIRE, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994). En Cartas a quien pretende enseñar (pp. 28-42). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2007) La educación en la ciudad. México, Siglo XXI
- GRUNDY, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata.
- HABERMAS, J.(1986). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.
- LAVE, J Y S. CHAIKLIN. (2001). Estudiar las prácticas. Editorial Amorrortu
- MEIRIEU, P. (2009). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona. ESF éditeur.
- MEIRIEU, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. España. Octaedro
- MCLAREN, P. (1998) Pedagogía, identidad y poder . Homo sapiens, Rosario
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Morata
- PICHON RIVIERE, E. (1984). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Resolución Ministerial Nº 648/13 de Evaluación - Resolución Provincial Res 0660/13.

SVERDLICK, I. (2012) Qué hay de nuevo en la evaluación educativa. Buenos Aires: Noveduc

TORRES SANTOMÉ, J. (1997). “El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión” en Educación, Desarrollo y Participación democrática. Madrid, ACSUR-Las Segovias, pp. 77-90.

TORRES SANTOME, J. (1991). El currículum oculto. Madrid, Morata.

TORRES SANTOMÉ .J. (2011) Justicia Curricular. El caballo de troya. Morata

SCHON, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, Paidós.

STENHOUSE, L. (1989) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

VIGOSTKY, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Paidós Ibérica

VITARELLI, M (2003) “Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina”. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 8 N° 32. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina