



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Los conocimientos prácticos en la formación docente

El caso de la pasantía II

Autor:

Violante, Rosa

Tutor:

Davini, Cristina

2001

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 9-5-3

FACULTAD	43.672
18 SEP 2001	
Ag:	

**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras**

**“LOS CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS EN LA
FORMACIÓN DOCENTE:
EL CASO DE LA PASANTÍA II”**

**Tesis de Maestría
Rosa Violante**

Directora: Dra. Cristina Davini

Septiembre 2001

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas**

Agradecimientos.

A todos mis alumnos, porque ellos son quienes me señalan con sus gestos, actitudes, producciones, preocupaciones y muchas cosas más, como van resultando los recorridos elegidos para enseñar, tema central de este trabajo.

A todos mis colegas porque es con ellos con quienes tengo la oportunidad de discutir y construir diariamente estrategias y propuestas para enseñar a enseñar. En este trabajo muchos reconocerán conversaciones compartidas.

En especial mi agradecimiento

A Beatriz Jauregui, Edith Weinstein, Cristina Tacchi, Rosa Garrido, Mirtha Aquino, Viviana Finkelberg, Andrea Fernandez, Laura Vasta y Mariana Macias porque compartí la producción de trabajos específicos con todos ellos que colaboraron en gran medida a enriquecer muchas de las ideas que se presentan en este trabajo.

A Elvira Pastorino, porque me dio la oportunidad de compartir junto con Irma Montoto, Ruth Harf, Alicia Spinelli, Rosa Windler y Patricia Sarlé un trabajo intenso, polémico y comprometido alrededor de la formación docente, que conllevó fuertes aprendizajes para mi y planteos que con algunas redefiniciones se retoman en esta investigación.

A Elvira Pastorino y Rosa Windler porque por segunda vez retomamos planteos del primer trabajo como renovados desafíos para pensar en propuestas de formación docente alternativas. Muchas de las problemáticas analizadas en conjunto con ellas y con el equipo de formación docente del que formamos parte se encuentran contenidas en este escrito.

A Claudia Soto por los aportes y reflexiones que me ofreció luego de la lectura de muchos de los borradores y porque al trabajar juntas compartimos diariamente discusiones alrededor de cómo formar a los docentes en las experiencias de las prácticas. Además nos une la tenacidad en la búsqueda de respuestas que nos satisfagan cuando reconocemos dudas y preguntas.

A Patricia Sarlé por todo el tiempo que dedicó a la lectura de todos y cada uno de los borradores y por las pistas que me ofreció que me ayudaron a definir mejor los ejes e ideas de este trabajo.

A Susana De Marinis y Carmen Delgadillo porque forman parte de este trabajo muchas ideas y discusiones que sostuvimos al compartir la producción del trabajo de análisis y reflexión sobre las prácticas de formación docente durante el seminario de la maestría con Gloria Edelstein.

A la Maestría en Didáctica porque me permitió llevar adelante un estudio sistemático y me ofreció la posibilidad de escuchar a N. Mercer con su propuesta de cómo guiar la construcción del conocimiento compartido, a desarrollar una experiencia de análisis y reflexión sobre las prácticas docentes con Gloria Edelstein, a pensar cuestiones epistemológicas con Alicia Camilloni y A.Castorina, como así también otros seminarios que enriquecieron mi perspectiva teórica respecto de la formación docente.

A Cristina Davini, porque me ayudó a delimitar el objeto de estudio cuando la complejidad de las prácticas docentes se imponía reclamando la consideración de infinitos aspectos imposibles de abordar en profundidad en un estudio.

A toda mi querida familia, a mis padres, tíos, suegros, hermanos, primos, sobrinos, amigos, porque están siempre conmigo apoyandome y alentandome.

A Graciela por la lectura del trabajo cuidando que su redacción resulte comprensible.

A Alejandro quien me sostuvo y acompañó en mis convicciones, con fuerza y profundo amor durante tantos años y en todos los momentos difíciles que implicaron concluir este trabajo que comienza desde que eramos amigos de la escuela secundaria y decidí dedicarme a la docencia.

A Pablo y Julia porque con sólo mirarlos me lleno de fuerzas y esperanzas para seguir caminando.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: Planteo del problema y objetivos de estudio

- 1-Justificación de la elección del tema
- 2-Planteo del problema. Principales interrogantes
- 3-Objetivos de estudio

SEGUNDA PARTE: Encuadre teórico conceptual

LOS SABERES PRÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Capítulo 1- Saberes prácticos

- 1-1-Primeras aproximaciones para la búsqueda de una definición.
- 1-2-Perspectivas para la caracterización de los saberes prácticos
- 1-3-Categorizaciones de los saberes

Capítulo 2- Enseñar a enseñar

- 2-1-La figura del tutor y el oficio docente.
- 2-2-La mediación del tutor
- 2-3- El diálogo entre el tutor y el alumno
- 2-4 Las prácticas reflexivas
 - 2-4-1-Los contenidos de la reflexión
 - 2-4-2- La reflexión para la reconstrucción crítica de las prácticas docentes

LOS PROCESOS DE TUTORIZACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PRÁCTICOS : el caso de la pasantía II

Capítulo 3

Presentación del los casos seleccionados:

3-1-Caso 1: La pasantía II en la Escuela Nacional Superior N°1: Proyecto “Seguimiento y Evaluación del alumno pasante”

3-2-Caso 2: La pasantía II en el Instituto de Educación Superior “Sara Ch. de Eccleston” : Proyecto “Los esquemas prácticos de enseñanza en proceso”

Capítulo 4

Las actuaciones del profesor-tutor.

4-1-El tutor como consejero

4-2-El tutor como “conciencia vicaria”

4-3-El tutor como socio

4-4-El tutor como asesor

4-5-El tutor como supervisor

Capítulo 5

Las “configuraciones” que adquieren las experiencias de conversación sobre las prácticas realizadas por los practicantes y observadas por los profesores.

5-1-Análisis de situaciones

5-2-Los andamiajes

5-3-Los niveles de reflexión

5-4-Los tipos de conversación

5-5-Los saberes prácticos

5-5-Las configuraciones

Capítulo 6

Los contenidos que se enseñan en la Pasantía II.

6-1-Saber actuar

6-2-Saber anticipar/diseñar

6-3-Saber reflexionar sobre lo sucedido y sobre la reflexión de lo sucedido

6-4-Saber ser docente/practicante

Capítulo 7

La experiencia de la pasantía desde la perspectiva de los actores

7-1- “Uno, dos y tres....coro...coronita es...”: Los practicantes

7-2-Los tres “clics”: Los tutores

7-3-“Y....se cuentan como una leyenda...”: Los docentes

7-4-Triálogos de voces

CUARTA PARTE: Conclusiones

1-La pasantía como dispositivo pedagógico para la construcción de saberes prácticos

2-La reflexión en la construcción de los saberes prácticos

3-Singularidad de la figura del tutor. Un tipología

4-Las configuraciones

5-Los saberes prácticos.

6-Los procesos de tutorización.

7-La pasantía como una oportunidad para enseñar reflexivamente saberes prácticos.

QUINTA PARTE: Metodología

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El estudio de los modos en que se puede acompañar la construcción de los saberes prácticos en la formación docente resulta de especial interés teniendo en cuenta que actualmente en las propuestas de formación se ofrecen pocos espacios para el trabajo reflexivo y sistemático de los saberes prácticos. Por el contrario, los espacios de las prácticas suelen ser espacios de aplicación de teorías, razón por la cual se incluyen hacia la finalización de la carrera, luego de haber cursado las materias en las que se desarrollan los contenidos teóricos.

Quizás se ha desatendido la transmisión de conocimientos y saberes prácticos apostando a formar docentes reflexivos con disponibilidad de argumentaciones teóricas, pero ha quedado el vacío de la “puesta en obra” de las propuestas de enseñanza. Este aspecto, ¿cómo se enseña? ¿Puede enseñarse? Esta desatención, entre otras cosas, ¿explicaría el bajo impacto de la formación inicial?

Existen experiencias que se proponen ofrecer a los alumnos espacios alternativos para la construcción de los saberes prácticos. El caso de la Pasantía II ¹ tal como se desarrolla en el Instituto Superior del Profesorado “Sara Ch. de Eccleston” y en la Escuela Normal Superior N° 1 “Pte. Roque S. Peña” son los casos tomados para el presente estudio. En los establecimientos mencionados se realizan intentos de trabajar con los alumnos de 2º año de la carrera hacia la construcción de propuestas de formación que atiendan a la construcción de los saberes prácticos, acompañados por un profesor-tutor que realiza el seguimiento de los practicantes y comparte las experiencias de reflexión conjuntamente con ellos.

Centramos nuestro interés en el estudio de las modalidades a través de las cuales se llevan adelante las experiencias de Pasantías desarrolladas en los casos seleccionados. Nos ocupa especialmente, en este trabajo, caracterizar los procesos de tutorización que realizan los profesores-tutores.

¹ Pasantía II (correspondiente al segundo año de la carrera) de los IFD (Institutos de Formación Docente para el Nivel Inicial) dependientes de la Dirección de Educación Superior del GCBA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

El presente trabajo está organizado en cinco apartados.

En el primero, se desarrollan las razones por las cuales se decide abordar la temática propuesta junto con la definición del problema a indagar, los interrogantes centrales y los objetivos de estudio de la presente investigación.

En la segunda parte, se presenta el marco teórico conceptual que sirvió de encuadre y referente para el trabajo en las diferentes etapas: en la definición del problema, durante los análisis del material del campo y en la fase final para la interpretación y elaboración de conclusiones del trabajo. El encuadre teórico fue variando durante el desarrollo del trabajo, así se fueron incluyendo conceptos y autores, o quitando otros, en la medida en que las diferentes re-definiciones del objeto de estudio así lo requirieran. Esta segunda parte incluye dos capítulos: el primero trata sobre los aportes que relevamos en relación con la definición y caracterización de los saberes prácticos. El segundo capítulo de esta segunda parte abre las perspectivas alrededor de cómo comprender los procesos de tutorización en la construcción de los saberes prácticos, por lo tanto se lo ha denominado Enseñar a enseñar.

En la tercera parte, se incluyen los Resultados y discusiones. El primer capítulo presenta los casos que fueron seleccionados para el presente estudio. Los capítulos que siguen abordan las diferentes dimensiones reconocidas en los procesos de tutorización. El capítulo 4 toma las actuaciones docentes del profesor-tutor, el capítulo 5, las configuraciones que asumen las conversaciones entre tutor y practicante, el capítulo 6 sistematiza aquello que se enseña y, por último, el capítulo 7 presenta la perspectiva de los actores como protagonistas de la experiencia de la pasantía.

En la cuarta parte, se desarrollan las conclusiones.

Finalmente, en el quinto apartado, se describe la metodología utilizada durante el desarrollo de la investigación.

PRIMERA PARTE:

Planteo del problema y objetivos de estudio

PRIMERA PARTE:

Planteo del problema y objetivos de estudio

En este apartado se desarrollan las razones que justifican la elección del tema a estudiar, el planteo de los principales interrogantes que guiaron la investigación como así también los objetivos de trabajo propuestos.

1-Justificación de la elección del tema

Las razones que nos llevan a estudiar este tema son variadas: en primer lugar, el reconocimiento del bajo impacto de la formación inicial en la formación docente, más aún, el bajo impacto de las experiencias de pasantías (las que se supone han de ser fuertemente formadoras). En segundo lugar, y en estrecha relación con lo enunciado, una preocupación por cuestiones vinculadas a ciertas definiciones curriculares en particular, el lugar y la concepción que se sostiene de las prácticas en los planes y propuestas de formación docente.

En relación al primer planteo sabemos, ya desde las investigaciones de Zeichner(1981), que el impacto de la formación inicial resulta muy bajo respecto de la fuerza de la biografía escolar y la socialización profesional².

Quienes nos dedicamos a la formación docente reconocemos ciertos **problemas recurrentes que ponen de manifiesto los efectos débiles** que generan las experiencias de enseñanza propuestas en la formación inicial.

- Los alumnos del profesorado observan, en general, prácticas docentes que se desenvuelven de modo acrítico y las incorporan como modos de acción eficientes. En general los docentes suelen, en sus prácticas, controlar la situación didáctica centrándose en aplicar ciertas metodologías mediante las cuales se logra el “éxito”, estas se aceptan como “fórmulas” que guían

² Frente a la pregunta formulada por Terhart (1987) ¿qué forma en la formación del profesorado? éste autor y otros (Davini, 1995, Dicker y Teriggi, 1997) reconocen diferentes ámbitos de formación además de la formación inicial. Estos ámbitos son: la trayectoria escolar previa, que constituye la biografía escolar y la socialización profesional, proceso que tiene lugar en los puestos de trabajo.

sus acciones al modo de las creencias. En la formación inicial se cuenta con **pocos espacios para convertir estas prácticas observadas en objeto de reflexión y análisis.**

- Otra dificultad que percibimos, se refiere a la relación entre las teorías que explícitamente se sostienen y las prácticas de enseñanza que se realizan. Frente a la presentación de ciertas teorías acerca de la enseñanza, los docentes, aún habiendo comprendido intelectualmente las ideas centrales y habiendo ensayado alternativas posibles para implementarlas en la realidad cotidiana, no logran transformar verdaderamente sus prácticas, en ocasiones dicen actuar según determinados fundamentos y lo hacen de modo no coherente con ellos, sin percibir tal contradicción. Dice Terhart (1987) *“no es lo mismo pensar que obrar. Pero nadie llega a afirmar que pensar y obrar nada tengan que ver entre si. El problema es aquí la relación”*

Los modos de entender y trabajar con los alumnos **las relaciones entre teorías y prácticas** conforma uno de los ejes centrales de la formación docente aún no resuelto en los Institutos de Formación.

- No podemos dejar de mencionar además que en las situaciones de pasantías las **intervenciones de los profesores se centran más en la evaluación de los desempeños** que en la enseñanza. Se suele actuar como si los aprendizajes fueran adquiridos en otras instancias, y en esta oportunidad se evalúa cómo se los aplica a las situaciones concretas observando el desempeño “profesional” de los alumnos pasantes

Analizar las razones que hacen que las instancias de prácticas (dentro de las experiencias ofrecidas a los alumnos durante la cursada de la carrera) , en la mayoría de los casos solamente **“transcurran”** resulta una preocupación compartida por los formadores.

Si bien reconocemos que existe una fuerte incidencia de otros ámbitos de formación (la biografía escolar y la socialización profesional) además de la formación inicial., no podemos dejar de considerar que las observaciones mencionadas reclaman una revisión de las propuestas planteadas en la formación inicial. En este sentido estamos pensando en la revisión tanto del tipo de trabajo que se realiza con los alumnos cuando desarrollan sus experiencias de pasantías y prácticas, como así también la revisión de los tiempos de los que se dispone para trabajar la reflexión asistida y

compartida sobre las prácticas como inicio de la formación de una actitud crítica y transformadora. Todas estas cuestiones se comprometen fuertemente con el aprendizaje de los conocimientos prácticos y cómo los practicantes llegaran a conquistarlos.

En relación con el segundo planteo, es decir la preocupación por el lugar de la práctica en la formación docente, observamos que a partir de la formulación de los CBC nacionales para la formación docente (1997) las diferentes jurisdicciones han trabajado y en muchos casos lo están haciendo actualmente, en la elaboración o redefinición de sus diseños curriculares.

¿Cuál es el lugar de las prácticas y del tratamiento de los aspectos vinculados con la apropiación de los conocimientos prácticos en el marco de estos cambios?

En los CBC, “la práctica” forma parte de los contenidos procedimentales dentro de los diferentes bloques, o bien dentro del bloque procedimientos generales. Entendemos que se plantea una suerte de reduccionismo acerca de la concepción epistemológica de la práctica. Ubicada en el espacio de los procedimientos se la reduce a la ejecución de un conjunto de reglas que han de utilizarse para lograr ciertos fines.

Desde la perspectiva Habermasiana³ se la reduce a una acción instrumental, dejando de lado los aspectos éticos, valorativos que comprometen a toda tarea docente comprendida como la puesta en acto de la “sabiduría práctica” que implica la toma de decisiones, la deliberación, el sopesar razones en base a información y experiencia.

En los planes aún vigentes, en GCBA (plan de estudios 274/1974), la práctica, etapa final de la carrera busca ofrecer la posibilidad de “aplicar” todos los conocimientos teóricos aprendidos en los primeros años de la cursada. En este plan los pasantes son observados y evaluados en sus desempeños por los docentes de las salas.

En las pasantías, en general, no se desarrollan contenidos de enseñanza propios, se abordan contenidos ya enseñados en otros espacios, otras materias cursadas y se retoman para ver como se aplican en las situaciones concretas de enseñanza.

³ McCarthy, T. (1995) La teoría crítica de Jürgen Habermas. Madrid. Tecnos.

El seguimiento del alumno pasante que se lleva a cabo en los profesorados actualmente no resulta, en la mayoría de los casos, una situación que genere en el alumno “quiebres” “rupturas” en sus modos de comprender las prácticas de la enseñanza. Las experiencias de práctica generalmente operan como un modo de reafirmar esquemas de actuación que se vinculan con modos de actuar en cierto modo inconscientes, incorporados a través de sus vivencias como alumnos, que resultan eficientes en el momento de plantear resoluciones a situaciones reales.

Todos los discursos actuales plantean que la práctica ha de conformarse en el eje de la formación docente. Se proponen situaciones de inserción temprana en las escuelas, mayor tiempo de permanencia, y otras alternativas que intentan colaborar a que el discurso se concrete en una propuesta de formación alternativa. Sin embargo no se percibe que la mayor dificultad consiste en analizar la calidad y características que han de cobrar estas experiencias iniciales para que sean experiencias formadoras de “nuevos habitus” profesionales (Perrenoud-1994) y no modos de afianzar la actitud acrítica, y la modelización de actuaciones rutinarias, que confirman las experiencias de sus biografías escolares.. *“No se trata solamente de “hacer prácticas” sino de realizar “aprendizajes prácticos”* (Contreras Domingo, J; 1987)

Pareciera entonces que, un punto crítico a considerar en el abordaje de los espacios curriculares destinados a la construcción de las prácticas docentes podría referirse al tratamiento de los conocimientos prácticos. Nos preguntamos si estos saberes dependen de las intervenciones de los profesores para que sean aprendidos por los pasantes ; si son saberes que se enseñan o se aprenden sin ser enseñados y si pueden ser planteados como contenidos a enseñar en las experiencias de prácticas.

Al profundizar nuestra comprensión acerca del aprendizaje y la enseñanza de los conocimientos prácticos y de cómo se configuran algunas experiencias de formación reconocidas como “claves” para armar trayectos de formación docente alternativos, buscamos colaborar *“hacia la construcción de una formación de mayor impacto”* (Terigi,1997: 137)

2-Planteo del problema: principales interrogantes.

Retomamos los aspectos que se plantearon en el punto anterior relacionados con lo que sucede en la formación docente y con las pistas que se reconocen como caminos posibles para trabajar sobre las cuestiones ya señaladas. . Nos referimos a:

1-el reconocimiento de que las instancias de prácticas (dentro de las experiencias ofrecidas a los alumnos durante la cursada de la carrera), en la mayoría de los casos solamente “transcurran”

2-el lugar que se le otorga a las prácticas en los planes y propuestas de formación docente vigentes y como se “lee” en los nuevos planes el lugar central que se le otorga a las prácticas.

3-la consideración de los saberes prácticos como aspecto “clave” a desarrollar en las instancias curriculares destinadas a la construcción de las prácticas docentes y las intervenciones de los profesores para que éstos sean aprendidos por los pasantes

Desde este lugar, el objeto de estudio lo constituyen las acciones que los profesores desarrollan para acompañar la construcción de los saberes prácticos.

Se propone indagar centralmente :

¿Qué características asumen los procesos de tutorización en el aprendizaje de los saberes prácticos en las diferentes situaciones de la pasantía II?

Dentro de esta caracterización distinguimos dos dimensiones que se expresan en los siguientes interrogantes

¿Qué tipo de acciones/actuaciones realiza el profesor de prácticas en relación con la apropiación de los saberes prácticos por parte de los alumnos practicantes?

¿Qué se enseña en las experiencias de pasantías?

Las fuentes del problema las reconocemos en las preocupaciones que tenemos a diario como formadores. Al estar durante muchos años a cargo de las experiencias de prácticas de los alumnos en la formación inicial nos resulta posible observar de modo intuitivo diferentes procesos que les suceden a los antiguos alumnos pasantes, hoy docentes a cargo de las salas en las escuelas. Se observa, en algunos casos, que los antiguos practicantes organizan hoy la tarea con los niños respondiendo a criterios criticados por ellos mismos unos años antes. Este hecho resulta un “alerta” fuerte, que nos lleva (además de reconocer el papel de la socialización profesional) a revisar la modalidad con que se desarrollan las experiencias durante el período de formación inicial.

En función de lo planteado a continuación se explicitan los objetivos a lograr a través del presente trabajo.

3-Objetivos de estudio

- Observar las distintas acciones de tutorización del profesor de pasantía en especial las que se vinculan con el aprendizaje de los saberes prácticos.
- Caracterizar estos procesos de tutorización, en la construcción de los saberes prácticos.
- Categorizar los contenidos que se enseñan en las situaciones de pasantías observando su vinculación con los saberes prácticos.
- Explorar como se “tematiza” la cuestión del aprendizaje de los saberes prácticos en la formación docente.

SEGUNDA PARTE:
Encuadre teórico-conceptual

Capítulo 1

Saberes prácticos

El tema de los saberes prácticos ha sido tratado por distintos autores como un aspecto importante a considerar en la formación de los docentes (y de otros oficios y profesiones). Al mismo tiempo se expresa que es muy poco lo que se sabe sobre esos saberes.

En este capítulo se presentan diferentes conceptualizaciones que proponen algunos autores a modo de primeras aproximaciones para la búsqueda de una definición.

Con el interés de avanzar en esta búsqueda, se plantean algunas perspectivas reconocidas como “camino potentes a recorrer” para ampliar y profundizar la caracterización de los saberes prácticos, desde la indagación teórica.

Encontramos como otra fuente a considerar las categorizaciones sobre los saberes de los docentes en las que se incluyen los saberes prácticos, las cuales se transcriben en uno de los puntos del presente capítulo.

Tomando en cuenta todos estos aportes, se esboza una caracterización a modo de definición tentativa sobre los saberes prácticos.

1-1-Primeras aproximaciones para la búsqueda de una definición

Iniciamos la búsqueda reconociendo los aportes de Aristóteles y de diferentes autores contemporáneos. También nos ocuparemos de responder, hasta donde los datos disponibles lo permiten, en qué sentido se los considera prácticos y si es más adecuado hablar de conocimientos o saberes. Cerramos este primer punto del capítulo con los aportes de F. Elbaz (1981), quien construye una interesante caracterización de los conocimientos prácticos como fruto de su trabajo de investigación.

- En la constelación clásica de los tipos de conocimiento, la praxis y la techné corresponden al **conocimiento práctico**, éste a su vez resulta independiente del conocimiento teórico,

conocimiento contemplativo a través de cual se puede llegar a la “episteme”, saber que puede conducir a la “Sofía” (comprensión del fin supremo de la vida).

Para Aristóteles ⁴, la praxis se refiere a las acciones humanas en orden a las decisiones que se han de tomar para lograr una vida justa y virtuosa; son las acciones cuyo fin es actuar, no implica la producción de artefactos, como es el caso de la techné.

Mientras que la praxis busca cultivar la **prudencia práctica**, entendida como comprensión prudente de las situaciones cambiantes con vistas a lo que habría de hacerse, la techné o habilidad artesanal pone en juego un “**saber hacer**” al servicio de la producción de artefactos útiles.

Dos son los componentes centrales de los conocimientos prácticos, implican un “saber hacer” y suponen prudencia práctica, deliberación.

El “saber hacer” refiere al conjunto de acciones “correctas”, aquellas que permiten producir un bien. La prudencia práctica tiene como fin la acción ética destinada a mantener una vida moralmente buena.

El hombre de la sabiduría práctica, es aquel que sabe deliberar, tomar decisiones, establecer un juicio moral, allí donde se ponen en juego las acciones humanas. Los rasgos característicos de este modelo son: la deliberación y la equidad. La deliberación exige sopesar razones, decidir, sobre la base de la información y la experiencia. La equidad implica, dice Aristóteles, “una corrección de la ley donde ésta es defectuosa debido a su universalidad”⁵ Esto se refiere a que aplicar la ley en todas las situaciones que se pueden presentar no siempre resulta justo. Dada la universalidad de la ley no se pueden considerar las particularidades de las diferentes situaciones. El hombre de la sabiduría práctica ha de reconocer esto y ajustar, corregir la ley en función de la situación particular. El sujeto que ha de deliberar, debe tener suficiente experiencia para deliberar bien, lo que no significa que resulte infalible.

Pensemos desde estos conceptos la preocupación actual de formar docentes capaces de resolver situaciones cotidianas complejas, imprevistas, singulares, indeterminadas. Se presentan como conceptos fértiles al pensar que los docentes tienen que aprender a tomar decisiones (deliberar) en situaciones singulares, particulares (poner en juego su equidad) formándose en la prudencia práctica, esto es, comprender las situaciones cambiantes y actuar en orden a lo que se busca lograr a

⁴ Se toman los conceptos de la explicación desarrollada por Mc.Carthy en McCarthy T (1978).op. cit. . pag. 20 y 21

⁵ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1970, citado en Harold I. Brown “La nueva filosofía de la ciencia”. Madrid Tecnos, 1984.pag. 196

partir de un repertorio disponible de alternativas de acción producto del “saber hacer”(conjunto de acciones “correctas” para producir un bien).

- Desde una perspectiva actual , Feldman(1999:87) expresa que *“el conocimiento práctico es un conocimiento necesario para la acción(en este caso, pedagógica) con independencia del grado de sistematicidad, el modo de representación o sus contenidos específicos. (...) el conocimiento práctico no es sólo conocimiento derivado de la experiencia sino que es el utilizado para la resolución de problemas prácticos que exigen juicio práctico”*

Según Bromme (1988: 19) Los conocimientos profesionales⁶ son los *“(...)conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana. Como en el oficio de los enseñantes se trata de transmitir conocimientos, es por una parte la herramienta del trabajo diario. Pero la noción conocimientos profesionales incluye también los conocimientos científicos necesarios para el ejercicio de la profesión que son los que estructuran el proceder del profesor”* El saber profesional incluye: elementos teóricos, reglas empíricas y experiencia práctica. El autor citado plantea que los conocimientos profesionales son de naturaleza muy peculiar y se van desarrollando diariamente en la búsqueda de respuestas a la diversidad de problemas que se presentan en la práctica. También afirma que en el actuar, el docente pone en juego su sabiduría práctica.

Clandinin(1986) define el conocimiento práctico personal como un conocimiento “tentativo, sujeto a cambio y “en tránsito” más que como algo fijo, objetivo e inamovible” . Estas características le vienen dadas, justamente, por ser un conocimiento fundamentalmente experiencial. La experiencia es un término clave (...)”⁷

El conocimiento práctico *“es un conocimiento fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. (...)en tanto conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que en realidad, se muestra como*

⁶ Entendemos que, de acuerdo a cómo los define, se refiere más especialmente a conocimientos prácticos profesionales

⁷ Citado en Angulo Rasco, J.F. (1999) *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Pag.293.

un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, i.e. de su experiencia personal (Greene (1986:18)⁸

- ¿En qué sentido son prácticos los conocimientos de los docentes?

Algunos autores plantean que se los considera “(...)prácticos en varios sentidos: a). En el sentido de “útiles”, esto es, que la formación que reciba el profesor le sirva no como argumentación ideológica de cualquier actuación, sino para entender su realidad profesional y para fundamentar y orientar su práctica. Esto exige una cuidadosa selección tanto del conocimiento pertinente para formar profesores como de la forma en que éste se aprenderá. b). El aprendizaje tiene que ser orientado a la práctica, a la realidad, tiene por consiguiente que hacer referencia a ella, c) Tiene, por último, que poner las bases para hacerle posible al futuro profesor la construcción progresiva, consciente y crítica de su conocimiento práctico.” (Contreras Domingo, J. ;1987:221)

Otras razones para considerarlo práctico son las que propone Feldman (1993) quien plantea que se lo considera práctico porque es un conocimiento que lo poseen los prácticos, porque “se lo aplica”, es utilizado en la resolución de problemas prácticos que requieren juicio práctico y, por su carácter poco sistemático, sentido común.

- ¿Saberes o conocimientos?

Algunos autores como Cullen (1997) utilizan en sus escritos una u otra denominación de modo indistinto, sin establecer diferenciaciones; otros asumen una nominación en particular; Perrenoud (1994), Barbier (1999) hablan en términos de “saberes”, saberes prácticos, saberes de acción. Por último, hay quienes los nombran en términos de conocimientos: “conocimientos prácticos” (Elbaz, F. 1981, Feldman 1999).

Para Villoro⁹, filósofo mexicano, “conocer implica haber tenido una experiencia personal y directa con el objeto. No así el saber. Este es proposicional e implica aprehensión inmediata del objeto. (...) el saber exige garantía o justificación objetiva, válida para cualquiera. Supone acuerdo

⁸ Greene, M. (1986) “how do We Think about Our Craft? En Liberman(comp) Rethinking School Improvement: Research, Craft, and Concept, Nueva York, Teachers College Press. Citado en Angulo Rasco, J.F. (1999) *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Perez Gomez, A. Barquin Ruiz, J. Angulo Rasco, J.F. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Bs. As. Akal -pag.306

⁹ Citado en Macchiarola de Sigal, V. El conocimiento práctico profesional en revista “Ensayos y experiencias” mayo junio 1998 pag. 21

de una comunidad científica (contexto de justificación). El conocimiento, en cambio, sólo se valida a través de la experiencia individual; por eso es intransferible” .

Con el mismo significado, los teóricos de la didáctica de la matemática de la Escuela Francesa , también establecen diferencias. Para ellos *“el conocimiento es una construcción personal, mientras que el saber proviene de una elaboración cultural. El saber es la representación social del conocimiento. Es el reconocimiento del conocimiento. El conocimiento reconocido existe como saber. Es propio del saber el ser explícito. A todo saber está asociado una institución”*¹⁰

Desde una perspectiva diferente, Alicia Fernández (1987) en un texto psicopedagógico, al referirse a la tarea del terapeuta, enuncia que saber y conocer son cuestiones diferentes. Comenta que en el lenguaje cotidiano, expresar, por ejemplo, “sé manejar” , supone que quien lo afirma puede realizar acciones comprometidas con esta situación , sin embargo si se afirma “conozco cómo se maneja un auto” se desconfía de las posibilidades de desarrollar acciones reales adecuadas o seguras. En este sentido afirma *“Saber no es lo mismo que conocer (...)el conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías; se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente; no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es sistematizable”* (Fernández .A. 1987:145)

Beillerot (1996:89) expresa que es difícil definir qué es saber y que cada autor propone su propia reflexión para distinguir saber de conocimiento. Luego afirma que, según su opinión, saber es *“aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Es el resultado de una actividad de aprendizaje(...)hay saber sólo si un trabajo es realizado por el educando (...) también si, habiendo adquirido este saber lo implementa en situaciones y en prácticas que requieran este saber. El saber se actualiza en situaciones y en prácticas”*

Habermas (1987) también habla de “saberes”, diferencia entre “saberes explícitos” que se expresan a través de las manifestaciones lingüísticas y “saberes implícitos” que se expresan en las acciones teleológicas, a través de la “puesta en acción” de una capacidad. Plantea que existe una relación entre racionalidad y saber. La racionalidad hace referencia a cómo los sujetos usan el conocimiento

¹⁰ (Fragmentos de una ficha de trabajo-Seminario de Didáctica de Matemática dictado por P.Sadovsky UBA- junio1997)

en las manifestaciones verbales y en las acciones. Es decir, al usar el conocimiento se producen saberes.

Más allá de las nominaciones con las que se muestran ciertas diferenciaciones, lo interesante de los autores citados es que coinciden en que hay dos categorías diferentes de conocimientos o saberes, una que se refiere a las construcciones personales, de carácter no sistemático, producto de la experiencia, difícilmente transmisible a través de la palabra, y otra categoría que refiere a un conocimiento que se construye con ciertos criterios de rigor, conocimiento sistemático, reconocido por una comunidad científica: un conocimiento público.

- No podemos dejar de mencionar algunas teorizaciones construidas en el marco de un trabajo de investigación sobre el tema que nos ocupa, escritas por Elbaz, F. (1981), quien desarrolla una caracterización de los conocimientos prácticos construida a partir de observaciones y entrevistas realizadas a una docente que enseña escritura y literatura inglesa en una gran escuela de los suburbios. El objetivo explícito de la investigadora es tratar de atrapar la visión del sujeto docente investigado considerándolo como *“una persona que adquiere conocimiento de la realidad, de su situación laboral, mientras la va desenvolviendo y de dar una razón que fuese consistente con su punto de vista y trabajo”*. Reconoce tres grandes aspectos en los conocimientos prácticos: las orientaciones, su estructura y su contenido.

Las orientaciones indican “el modo en que el conocimiento práctico es mantenido en una relación activa con el mundo de la práctica”. Elbaz identifica cinco orientaciones: situacional, personal, social, experiencial y teórica. Es situacional en tanto está orientado en darle sentido y responder a situaciones de enseñanza; refleja intuición. Es personal en tanto los docentes utilizan sus conocimientos para trabajar en forma personalizada; es experiencial porque va dirigido a la experiencia y se deriva de ella. La orientación teórica busca captar el modo (implícita o explícitamente) en que el docente adquiere y usa el conocimiento, tanto el práctico como el teórico. La estructura incluye tres formas constituyentes de los saberes prácticos: las reglas, los principios y las imágenes. Son tres niveles en la organización del conocimiento práctico que median entre el pensamiento y la acción. La citada autora muestra cómo se busca seguir las reglas de la práctica metódicamente, mientras que los principios se utilizan reflexivamente y las imágenes guían la acción en forma intuitiva.

Los contenidos de los conocimientos prácticos los reunió en cinco categorías: los conocimientos de los contenidos propiamente dicho (materias), el curriculum, la instrucción, el medio ambiente escolar y el conocimiento de sí mismo.

El modo en que las personas experimentan en forma diferentes las realidades cotidianas queda expresado en su “estilo cognitivo”, concepto que incluye Elbaz y que toma de Schultz y Luckman para indicar la forma particular en que la gente utiliza su conocimiento. Es una noción apropiada para referirse al conocimiento práctico en uso.

Con lo dicho hasta aquí podríamos afirmar que los **saberes prácticos suponen un “saber hacer” y un “saber deliberar”, exigen sabiduría práctica en tanto son saberes utilizados para la resolución de problemas prácticos. Se usan en la práctica cotidiana. Se construyen en la experiencia práctica y responden a intereses prácticos buscando resultar útiles. Los consideramos saberes porque representan el modo en que los sujetos usan los conocimientos en la acción.**

Con el objeto de profundizar los conocimientos acerca de los “saberes prácticos” identificamos diferentes perspectivas que presentaremos en el siguiente punto.

1-2-Diferentes perspectivas para la caracterización de los saberes prácticos

Se reconocen y proponen cuatro perspectivas: la epistemológica, la psicológica, la socio-cultural y la pedagógico-didáctica, constituyéndose en posibles abordajes teóricos que pueden aportar elementos para enriquecer la comprensión y caracterización de los saberes prácticos.

En cada una de ellas se plantean interrogantes para los cuales existen algunas respuestas posibles, que ensayaremos a continuación, y algunos espacios vacantes que ponen de manifiesto lo que aún falta construir.

Desde una perspectiva epistemológica, se plantean cuestiones respecto del origen y de las formas de los conocimientos prácticos. En este sentido nos preguntamos: ¿cuáles son las fuentes de los

conocimientos prácticos? ¿Qué tipo de conocimiento humano es? ¿Qué condiciones ha de cumplir para que se lo considere válido?

Desde una perspectiva psicológica, ensayamos algunas reflexiones preliminares alrededor de cuestiones que remiten a la naturaleza y modo de construcción expresados en preguntas tales como: ¿Cómo se aprenden? ¿Cómo el sujeto los construye? ¿Son conscientes? ¿Son verbalizables? ¿Se puede incidir sobre ellos?

Desde una perspectiva socio-cultural nos planteamos : ¿qué valor social tienen los conocimientos prácticos? ¿Son considerados con el mismo status que los conocimientos teóricos discursivos?

Dado que en alguna de sus dimensiones los conocimientos prácticos se vinculan fuertemente con el “habitus” (Bourdieu) y éste se constituye a través de procesos de socialización, resulta necesario complementar la mirada psicológica en relación a los procesos de constitución de los conocimientos prácticos con esta perspectiva.

Por último, desde una perspectiva didáctica presentaremos un primer planteo de preocupaciones referidas a la enseñanza de los saberes prácticos: ¿son enseñables? ¿Se aprenden sin ser enseñados? ¿Existen alternativas posibles para incidir en su constitución? Esta perspectiva se desarrolla en el capítulo 2 al tratar cuestiones vinculadas con el “cómo hacer” para incidir, trabajar, andamiar, el aprendizaje de los saberes prácticos, tema central en la formación docente.

A continuación nos proponemos iniciar el desarrollo del planteo de las perspectivas presentadas .

- En relación con la perspectiva epistemológica, frente al problema del origen del conocimiento, las alternativas clásicas plantean que el mismo está en la razón o en la experiencia. En nuestro caso, los conocimientos prácticos demuestran tener su fuente más determinante en la experiencia, dado que se constituyen en el actuar en las situaciones reales.

Esto nos remite a adentrarnos en la conceptualización acerca de experiencia y con ella a Dewey, quien apeló a ésta como una de las fuentes más ricas para el aprendizaje.

“La mera actividad no constituye experiencia. (...) Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo.” (Dewey; 1967:15)

Por su parte Clandinin (1986) afirma: *“Mi punto de partida es la experiencia de la persona(...) Las imágenes como componentes del conocimiento personal práctico, son la combinación de la experiencia profesional y la experiencia personal privada.”*¹¹

Los conocimientos prácticos se aprenden fundamentalmente por experiencia, porque implican modos de actuar. Este aprendizaje puede conducir a la formación de rutinas, donde no se piensa sobre lo que se hace; o bien puede referirse a modos de actuar que resultan de la reflexión sobre la experiencia. Dewey plantea la importancia de pensar sobre la experiencia y allí reside la condición para que tengamos fines, para que se acepte la responsabilidad por las consecuencias de las acciones. Dewey parte valorizando la experiencia como fuente de aprendizaje, pero una experiencia que no se reduzca sólo a actuar sino que implique reflexionar sobre nuestras acciones. En este sentido se hace presente la razón, implicada en un proceso difícil de caracterizar como racional o experiencial; quizás resulte más adecuado caracterizarlo como experiencial y racional.

Clandinin (1986), por su parte, afirma: *“A través del acto de reflexión un individuo puede hacer consciente y analizar sus imágenes y, como resultado, su propia experiencia histórica.”*¹²

Dice Ferry (1990) *“una experiencia sólo es formadora cuando va más allá de la experiencia, cuando es el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos.”*

Si bien se reconoce el origen de los saberes prácticos en la experiencia, todos los autores hacen mención a la necesidad de ir más allá de la experiencia en sí misma, a la importancia de reflexionar sobre la experiencia para lograr que ésta se constituya en saber práctico.

En relación a las formas de conocimiento, se nos presenta el planteo de “si existe un conocimiento inmediato además del mediato, un conocimiento intuitivo además del discursivo” (Hessen;1954:96) Según algunos autores, resulta crítico o inaceptable pensar en la intuición como fuente de conocimientos (Cohen, Gayser)¹³

En el caso de los conocimientos prácticos, resulta interesante considerar el conocimiento intuitivo. En el actuar práctico se suele actuar apelando a conocimientos intuitivos, conocimientos que se aprehenden en la experiencia. El conocimiento intuitivo consiste, como dice su nombre, “en conocer

¹¹ Citado en Angulo Rasco, J.F. (1999) *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Pag. 291,294.

¹² Citado en Angulo Rasco, J.F. (1999) *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Pag. 294.

¹³ Citados en Hessen (1954) Teoría del conocimiento. Bs. As. Losada. pag.103,104)

viendo” (Hessen;1954) supone la aprehensión inmediata del objeto del mismo modo que ocurre con la visión.

El planteo de si resulta admisible o no hablar de conocimientos intuitivos , necesita de una segunda aclaración y es la referida a la distinción entre actividad teórica y actividad práctica. *“En la esfera teórica, la intuición no puede pretender ser un medio de conocimiento autónomo, con los mismos derechos que el conocimiento racional discursivo. La razón tiene en este terreno la última palabra. Toda intuición ha de legitimarse ante el tribunal de la razón. Cuando los adversarios del intuicionismo exigen esto, están en su perfecto derecho. Pero la cosa es distinta en la esfera práctica. La intuición tiene en ésta una significación autónoma. Como seres que sentimos y queremos, la intuición es para nosotros el verdadero órgano de conocimiento. En tanto el intuicionismo no enseña otra que ésta, la razón está de su parte.”* (Hessen,1954: 109)

- Desde la perspectiva psicológica importa analizar el proceso que se da en un sujeto a través del cual tiene lugar el conocimiento, como así también algunos aspectos vinculados con la naturaleza del mismo.

Se afirma en general que se sabe poco sobre la naturaleza de los conocimientos prácticos (Domingo Contreras; 1987:220, Bromme;1988). No obstante se manifiesta una preocupación por tematizar estos aspectos.

Elliot (1984: 15) sostiene que se conforman a partir de las *“destilaciones retrospectivas de la experiencia” hasta constituir generalizaciones. Estas generalizaciones serían relaciones entre factores que, vistas desde la reflexión parecen repetirse en las situaciones prácticas con un grado razonable de frecuencia*”¹⁴.

Doyle (1979) dice que *“el conocimiento de la clase que construye el profesor es producto de la elaboración mental que éste hace de la experiencia que vive. Esta experiencia se ordena formando esquemas que reflejan la estructura de sucesos de la clase.(...) Pero estos esquemas se elaborarán no sólo en función de la experiencia que vive el profesor y de la elaboración que haga de ella. Dependen también de la estructura conceptual previa de explicación del aula en la que estos esquemas se insertan*”¹⁵.

¹⁴ Citado en Contreras Domingo,J.(1987) “De estudiante a profesor.Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza” En Revista de Educación M. de Ed. Y Cult. España N°282

¹⁵ Citado en Contreras Domingo,J.(1987) op. Cit.

En su constitución, además de otros aspectos, juegan un papel central los aprendizajes implícitos (Quiroga;1985) que fueron “dejando huellas”, generando una modalidad de interpretar la realidad, instalándose como un modo de “aprender a aprender”. Nos referimos al concepto de matrices de aprendizaje (Quiroga,1985) , en tanto modelos internos de aprendizaje que inciden fuertemente en los modos en los que el sujeto organiza y le da significado a la realidad. Estas matrices hacen que se otorguen ciertos significados a nuestras sensaciones, emociones y pensamientos. El modo de “leer” la realidad puede llevarse a cabo de un modo crítico, problematizando la realidad o bien “naturalizándola”, manifestando una actitud no interrogativa frente a los hechos. Estas alternativas dependen de las experiencias de aprendizaje que configuran las matrices de aprendizaje de cada sujeto.

Una de las características propias y reconocidas de los conocimientos prácticos es su naturaleza inconsciente. Se los utiliza, pero no se habla sobre ellos, no se los explicita. En este sentido se los nomina como “conocimiento tácito” (Polanyi; 1964), “conocimiento en acción” (Schön;1982).

- Por último, desde una perspectiva sociológica consideramos la conformación del “habitus” (Bourdieu,1982) que resulta de un proceso de socialización. Es interiorización de la exterioridad, de las condiciones objetivas, tiende a engendar conductas “razonables”, de “sentido común”. En tanto sistema de disposiciones para percibir, valorar, sentir y pensar de una determinada manera, inciden fuertemente en los modos de actuar. Son algunos de los determinantes de las prácticas sociales, entre las que incluimos a las prácticas docentes. La consideración de su fuerza modeladora en las acciones puede resultar esclarecedora a la hora de reflexionar sobre las acciones que realizan los docentes y las razones que las justifican tal como ellos mismos las expresan.

Según Moscovici,S. y Hewstone,M. (1986) se reconocen *“dos modos de conocimiento o de adquisición de conocimientos: uno normalizado y otro no normalizado.(...) el pensamiento normalizado busca y alcanza la verdad. Es un pensamiento que reflexiona. Esto significa que se controla y formula criterios para invalidar o confirmar sus razonamientos.(...) En cambio el pensamiento no normalizado corresponde a una forma de pensamiento más “natural”, más innata, que se adquiere sin formación particular. En este caso, los individuos saben directamente lo que saben. Intentan articular su significado por sí mismo, en su vida (...) Reglas y convenciones les parecen evidentes. Se sirven de ellas libremente, según las necesidades del momento”*.

Rodrigo, M.J. Rodríguez, A y Marrero, J. (1993) ofrecen interesantes conceptualizaciones al reconocer en las teorías implícitas de los docentes *“una constelación de concepciones y creencias, a menudo en contradicción (que) conviven de manera permanente en los distintos centros y niveles de enseñanza. De ahí la diversidad de prácticas educativas. Sin embargo, es posible identificar un sustrato común, siempre flexible y capaz de hacer frente a las contingencias de la enseñanza en medio de estas constelaciones de creencias y teorías.”*

El concepto de “habitus” (Boudieu), el “sentido común” (Moscovici y Hewstone) y las “teorías implícitas” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero) se reconocen como pistas interesantes para profundizar en la comprensión de la naturaleza social de los saberes prácticos, aunque no serán abordadas en el desarrollo de este trabajo.

Reuniendo los aportes planteados desde las diferentes perspectivas, reconocemos que **los conocimientos prácticos se aprenden a través de la experiencia, son conocimientos intuitivos, suponen aprendizajes implícitos que dejan “huellas” como modos de interpretar la realidad respondiendo a razones desconocidas por la conciencia del sujeto. Se conforman al modo de las creencias, engendrando conductas percibidas como “razonables”, de “sentido común”, que expresan modos de percibir, valorar, sentir y pensar. Responden a teorías implícitas. Constituyen generalizaciones, producto de las “destilaciones” de la experiencia.**

1-3- Categorizaciones de los saberes docentes.

Tomaremos algunas categorizaciones propuestas por diferentes autores acerca de los conocimientos o saberes de los docentes, con el objetivo de encontrar recurrencias en relación al lugar que ocupan los saberes prácticos, los modos de nominarlos y la relación con los otros tipos de saberes.

Carr, W y Kemmis, S. (1986) proponen la siguiente categorización de los saberes de los docentes:

1-saberes del sentido común (suposiciones, opiniones)

2-saber popular (ejemplo: los alumnos están más intranquilos cuando hay viento)

3-Destrezas (para ponerlos en fila, para que no hablen mientras explica, etc.)

4-Saberes contextuales (lo que sabemos de esta clase, de esta comunidad o de este alumno concreto)

5-Conocimientos profesionales (sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el curriculum, sus posibilidades, formas y efectos)

6-Teorías morales y sociales y planteamientos filosóficos generales.

A nuestro entender, los saberes del sentido común, popular, destrezas y saberes contextuales son saberes prácticos que forman parte de los conocimientos profesionales y responden a teorías morales y sociales y planteamientos filosóficos generales.

Malglaive (1991) presenta tres clasificaciones diferentes según distintos criterios.

Primera clasificación. El saber en uso, saber de la práctica, no es uno sino varios saberes:

1-Saberes teóricos: “dicen lo que es”, permiten conocer el objeto y sus modalidades de funcionamiento.

2-Saberes procedimentales: “dicen lo que hay que hacer” con “lo que es”, para que se transforme en “lo que debería ser”

3-Saberes prácticos: ligados directamente a la acción y su desarrollo, que dan un conocimiento contingente de lo real, pero eficaz para la operabilidad del acto.

4-“Saber hacer” : relativo a la manifestación de los actos humanos (actos motores en la acción material, actos intelectuales en la acción simbólica).

Para este autor , los saberes teóricos y procedimentales están formalizados. Los saberes prácticos y el “saber hacer” se utilizan mucho más de lo que “se dicen”.

El “saber en uso” es el conjunto de los cuatro tipos de saberes diferenciados que forman una totalidad compleja y móvil, pero estructurada y operatoria, ajustada a la acción y a las diferentes circunstancias. Las cuatro categorías enunciadas son las múltiples facetas del saber en uso que las combina todas.

La diferencia entre el 3- y el 4- resulta difícil de percibir. En relación a esto, Beillerot (1999) explica: *“los saberes prácticos son saberes emanados de la acción; pero son saberes colectivos, que alcanzaron un grado de formalización suficiente. Los saberes-hacer son saberes más bien ligados a la persona, al individuo, y son potencialidades de disponibilidades, implementadas en un momento u otro”* .

Según esta clasificación, más que los saberes prácticos, un docente al actuar pone en juego un “saber en uso” que supone saberes teóricos, procedimentales y “saber hacer”

Segunda clasificación expresa las diferentes cualidades del saber en una escala de lo material a lo simbólico como partes de un continuo.

1-Saber científico. Es un saber dotado de los atributos de los saberes teóricos, que establece leyes deductivas y está apoyado sobre comprobaciones experimentales.

2-Saber racional. Es un saber basado en la lógica, en las operaciones formales del pensamiento.

3-Saber pragmático. Es un saber construido enteramente en la acción y orientado hacia la eficacia.

4-Saber mágico. Es también un saber construido en la acción. Intenta explicar los fenómenos del mundo material y del simbólico, sin movilizar los modos canónicos de la racionalidad.

Según esta clasificación los saberes prácticos corresponderían al saber pragmático y mágico y los saberes científico y racional obrarían como saberes de referencia.

Tercera clasificación expresa cuatro modos de expresión de los saberes.

1-El modo conceptual. Se refiere a la expresión del saber en un lenguaje estructurado que mantenga congruencia con los significados que representa.

2-El modo retórico implica una formalización de saberes en un lenguaje más cercano al lenguaje hablado, menos cuidadoso con la congruencia entre significados y significantes.

3-El modo figural implica la puesta en imágenes, cuadros, dibujos, gráficos.

4-El modo ejecutivo implica el modo actuado, es decir, cuando los saberes en cuestión no pueden o no deben pasar por un modo de expresión verbal o pictórico, pero sí son puestos en acto espontáneamente.

Perrenoud (1994) diferencia los saberes en dos grandes grupos:

1-Saberes de referencia, que incluyen los declarativos y los procedimentales.

2-Saberes prácticos, que son los saberes de la experiencia. Implican la puesta en práctica de los saberes en situaciones complejas, para lo que se requiere la formación de esquemas de pensamiento y de decisión, esquemas prácticos.

Los esquemas prácticos o “habitus”, tal como los denomina el citado autor, constituyen la gramática generadora de nuestras prácticas, que al mismo tiempo son determinadas por ellos. Los esquemas prácticos pueden movilizar los conocimientos o saberes de referencia cuando se toma distancia, cuando se accede a la reflexión.

En todos los autores, más allá de las subcategorías que plantean, se reconocen dos grandes grupos: los saberes teóricos (los que se pueden “decir”, los declarativos, los formalizados), en los que se

incluyen los procedimentales, dado que aunque expresen un modo de actuar se plantean en términos formales. Y los saberes prácticos, de la experiencia, de la acción, del sentido común, destrezas, esquemas prácticos que refieren a modos de actuación. Son saberes que se “ponen en juego” en la acción; son conocimientos tácitos, conocimientos en acción.

Esta diferenciación en dos grandes grupos puede conducir a no percibir el carácter “holístico” de los saberes de los docentes que integran en un todo los distintos tipos de saberes.

Tal idea es sostenida por Malglaive (1991) de modo muy interesante con su concepto de “conocimiento en uso” para referirse a que el sujeto, al actuar, “utiliza” sus saberes prácticos y sus saberes teóricos como parte de los fundamentos de la racionalidad de sus acciones.

Un concepto, propuesto por A.Rasco (1999), es el de conocimiento de oficio como aquel conocimiento del docente que integra las representaciones de los conocimientos declarativos de los docentes con los conocimientos tácitos de sus actuaciones y la relación que el docente establece entre ambos.

Para Grimmett y MacKinnon(1992), el conocimiento de oficio *“es aquella forma particular de conocimiento práctico, sensible, inteligente y moralmente apropiada construida por los docentes en su experiencia vivida...El conocimiento de oficio es esencialmente el saber acumulado derivado de la comprensión de los significados adscritos a los dilemas inherentes a la enseñanza...El conocimiento de oficio enfatiza el juicio más que el cumplimiento de máximas derivadas de la investigación...y se apoya claramente en la intuición”*¹⁶

Desde nuestra perspectiva, los conocimientos prácticos forman parte constitutiva de los conocimientos profesionales, de los conocimientos de oficio de los docentes, en un entramado complejo donde teorías, intuiciones, vivencias, sentimientos, supuestos, se entrelazan de un modo particular, tejiendo la trama de la historia personal profesional de cada docente.

Cerramos este capítulo elaborando una caracterización a modo de definición tentativa acerca de los saberes prácticos.

Los saberes prácticos se aprenden a través de la experiencia, al modo de las “creencias”, del “sentido común”, son intuitivos, poco sistematizados, del orden de lo personal, difícilmente comunicables.

¹⁶ Citado en Angulo Rasco, J.F. (1999) op. cit. pag.308

Se usan en la práctica cotidiana para resolver problemas, por lo tanto exigen “saber deliberar” y necesitan de un “saber hacer”.

Engendran conductas percibidas como “razonables” que responden a teorías implícitas, a modos de percibir, valorar, sentir y pensar construidas en un entramado complejo de sentimientos, percepciones, representaciones, sensaciones, que los hacen poco accesibles a la conciencia, lo que no significa que los hagan poco potentes a la hora de realizar la acción.

Los saberes prácticos son los saberes propios de un oficio, de un “arte profesional” (Schön,1986)

Capítulo 2

Enseñar a enseñar

En el presente capítulo se incluyen los aportes de diferentes autores con el fin de construir un referente teórico con posibilidades de explicar los procesos de enseñar a enseñar. En este sentido lo central a proponer se refiere a cómo enseñar, transmitir, acompañar y ayudar a aprender el oficio docente. Se trata de caracterizar la singularidad de la figura del tutor en la que resulta central su papel de mediador.

Para comprender el papel de mediador, se incluyen los aportes de Bruner y Rogoff. En primer término se presenta el concepto de Andamiaje a través del cual Bruner analiza la relación que se establece entre el tutor y el aprendiz para que éste avance en forma segura y asistida en la apropiación de nuevos conocimientos. En la misma línea teórica, los aportes de Rogoff agregan elementos para comprender cómo realizar el pasaje paulatino del control de la situación desde el tutor al aprendiz. Se reconoce el diálogo entre el tutor y el estudiante como una forma de mediación.

Con los aportes de Habermas, Mercer y Schön se intenta caracterizar el diálogo entre el tutor y el estudiante en tanto situación comunicativa que se desenvuelve en un contexto educativo con el objetivo de transmitir un oficio.

Dado que toda situación educativa es una práctica social incluyendo su dimensión teleológica y comunicativa, resulta de interés abordar el planteo de Habermas acerca de la teoría de la acción comunicativa reconociendo el papel central que conforman los actos del habla, el lenguaje como modo social de pensar. En este sentido los aportes de este autor permiten reconocer diferentes categorías de análisis para comprender la complejidad de una interacción social, incluyendo la diferenciación de formas de comunicación y contenidos de la misma, distintos tipos de lenguaje (constatativo, de normas, expresivo) que se ponen en juego según a qué hagan referencia las palabras que se utilizan, como así también la reflexión en tanto racionalidad fundamental que permite “poner en cuestión” las formas ingenuas y “naturales” de participar en los contextos de interacción.

La reflexión entendida en su sentido crítico resulta la bisagra central en la formación docente entre qué enseñar y cómo, en la medida en que se constituye en medio y contenido de la formación. Se dedica el último punto a este aspecto señalando los modos de comprenderla, los riesgos de proponer su abordaje en forma banal, y los contenidos posibles sobre los que se puede reflexionar en los procesos de tutorización para la construcción de los saberes profesionales, es decir, para el aprendizaje del oficio docente.

La riqueza de los desarrollos de Habermas no dan cuenta, sin embargo, de las situaciones de interacción en los contextos del aula. En este sentido los aportes de Edward y Mercer vienen a completar con un desarrollo específico qué sucede con la conversación en el aula como modo de guiar la construcción conjunta del conocimiento compartido. Los citados autores retoman y redefinen en el contexto escolar el concepto de andamiaje y traspaso del control de la situación de Bruner y Rogoff.

Edward y Mercer proponen también el concepto de contexto mental compartido como todo lo que los participantes de una conversación conocen y comprenden dando “sentido” a lo que dicen por encima de lo que hay de explícito en lo que dicen. En las situaciones escolares, el contexto mental puede ser transformado y re-construido conjuntamente en la interacción entre tutor y aprendiz.

Si bien Mercer distingue entre conocimientos rituales y de principios, no hace referencia explícita a los conocimientos prácticos, profesionales, que ha de aprender un docente para poder enseñar. En este sentido se incluyen los aportes de Schön, quien desarrolla conceptualizaciones fértiles para comprender cómo se acompaña a los estudiantes en el aprendizaje de un oficio, de una profesión, es decir, en la construcción de saberes profesionales.

Pero nos queda aún una dimensión del proceso de enseñar sin atender: la referida a la consideración de los procesos subjetivos, es decir, a la transformación de las identidades de las personas cuando transitan procesos de aprendizaje. Para estas problemáticas se incluyen los aportes de Barbier y Perrenoud, quienes señalan la idea de comprender la formación como una transformación de capacidades y “modos de ver”, transformación de “habitus”, y de ellos tomamos algunos aportes para comprender como la “toma de conciencia”, que permite reconocer los resortes implícitos que determinan los modos sociales de actuar, por lo tanto, los modos de enseñar.

De este modo proponemos un recorrido teórico presentando algunos conceptos “clave” (andamiaje , traspaso del control, conversación entre tutor y estudiante y reflexión) para caracterizar los procesos de tutorización en la construcción de los saberes prácticos que busca iluminar la problemática de la formación docente poniendo el énfasis en cómo abordar el enseñar a enseñar.

2-1-La figura del tutor y el oficio docente.

En este punto se caracteriza la figura del tutor y la singularidad de su tarea, se presentan diferentes modelos de tutorización y algunas reflexiones sobre el lugar que la teoría cumple en los procesos de tutoría para acompañar el aprendizaje del oficio docente.

Schön(1986,1992) define al tutor como aquel que demuestra, aconseja, plantea problemas o critica. *“Un buen tutor (...) puede inventar sobre la marcha, muchas estrategias para enseñar, indagar y describir, todas destinadas a responder a las dificultades y posibilidades de un determinado estudiante que trata de hacer algo”* (Schön,1992:103) Propone la tutorización como alternativa para formar profesionales. El diálogo entre el tutor y el estudiante tiene tres características: *“tiene lugar en el contexto de los intentos que el estudiante hace por diseñar; utiliza lo mismo acciones que palabras y depende de una reflexión en la acción recíproca.”*(Schön;1982:100). El oficio de enseñante se aprende “en la acción” o “reflexionando sobre la acción”.

En los términos de Schön (1986:33) lo que se ha de transmitir es un “arte profesional” *“(...) competencias que no dependen de nuestra capacidad para describir lo que sabemos cómo hacer”*.

La transmisión de un oficio plantea cuestiones singulares, supone transmitir un modo de actuar, de tomar decisiones, *“se trata de comunicar un modus operandis (...) que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de aprenderlo que viéndolos funcionar en la práctica u observando (...)”* (Bourdieu, 1995: 164)

El tutor *“procede mediante indicaciones prácticas en forma muy similar a aquella del entrenador que reproduce un movimiento (“en su lugar , yo haría esto”,,,) o mediante “correcciones”*

aplicadas a la práctica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la práctica (“yo no formularía esa pregunta, al menos no en esos términos”) (Boudieu, 1995:165)

Por su parte Edelstein(1995:47) propone *“recuperar idea de tutoría(...)despejando el componente de cuidado o protección al asociarse a figuras parentales, o el de direccionalidad absolutamente predeterminada, en el uso agrícola del término. (...) se trata de interactuar con el practicante en los distintos momentos del proceso(...) teniendo especial cuidado de no imprimir una determinada dirección, que consciente o no, se ajuste a las expectativas y representaciones previas del formador”*

El tutor ha de lograr un delicado equilibrio entre incidir, aportar, apoyar, orientar, sin imponer una modalidad de resolución, de definición o de decisión. Se ha de trabajar la autonomía del practicante para que aprenda a tomar decisiones por sí mismo frente a las situaciones imprevistas de las prácticas.

En la transmisión de un oficio se acompaña la construcción de saberes prácticos. Sin embargo resulta útil para ahondar en esta cuestión compartir la pregunta que plantea Edelstein(1995:46) *“¿cuál es el lugar del formador de practicantes? ¿ Se tratará de acompañar o de orientar su labor?”*

Se reconoce junto con Edelstein (1995:45-46) la **singularidad del trabajo del formador de docentes** caracterizado por:

“-la variabilidad de situaciones que debe asumir(...)”el docente (formador) se hace cargo de un sinnúmero de situaciones que lo implican con altos niveles de exposición personal”

-la necesidad de operar con el pensamiento del otro en una aquí y un ahora sin que sea prácticamente programable.(...)

-el esfuerzo sostenido que ha de realizar por descentrarse(...)

-las demandas múltiples(...)

-incluirse en la tarea a partir de su “sentido práctico” respondiendo a los ritmos que imponen las prácticas.(...)

-ser representante de la institución formadora.(...) El “fracaso o éxito del practicante, se asume como fracaso o éxito de la institución formadora”

-Participar del juego de las prácticas, realizando “apuestas silenciosas”, comprometiendo su perspectiva subjetiva con su sentir, pensar y hacer.

Por todo lo dicho se asume que ser formador de practicantes no es un trabajo sencillo ni tampoco tranquilo.

Con el propósito de tratar de retomar la pregunta acerca de si centralmente el formador de docentes acompaña la construcción de los saberes prácticos o bien orienta al practicante, es útil pensar en las diferentes nominaciones. Se lo llama orientador, coordinador, acompañante, tutor.

En su rol de orientador se quiere hacer referencia a los apoyos que le brinda al practicante, tanto en la elaboración de las propuestas de enseñanza como en los modos de ponerlas en marcha. En este sentido es orientador en tanto comparte el proceso constructivo del alumno. Estas caracterizaciones se vinculan fuertemente con los conceptos de andamiaje y traspaso del control.

Modelos de tutorización

Los tres modelos de tutorización propuestos por Schön(1992) como distintos tipos de “practicum” nos permiten reconocer las diferentes formas de concebir los conocimientos profesionales y por consecuencia una tarea de tutoría diferente que acompaña a cada concepción. A continuación caracterizaremos cada uno de ellos.

El “practicum” entendido como una **forma de preparación técnica** supone una definición de conocimientos profesionales como el conjunto de hechos, reglas, procedimientos aplicados en forma no conflictiva. En este primer caso el papel del tutor ha de estar centrado en : observar la actuación, detectar errores de aplicación y señalar respuestas correctas. Responde a una racionalidad técnica

propia de las acciones teleológicas (Habermas, J. 1999) Las experiencias ofrecidas para la formación han de centrarse en transmitir y demostrar la aplicación de las reglas y las operaciones a los hechos de la práctica. Se propone reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones standard.

El segundo tipo de “practicum” supone **trabajar con el reconocimiento de problemas**, pero éstos pueden reconocerse en categorías prefijadas por lo tanto se suponen respuestas adecuadas para cada tipo de problemas presentados. El papel del tutor enfatiza la enseñanza de cómo utilizar reglas de indagación para reconocer los hechos relevantes de tal modo que resulte posible armar caminos alternativos a seguir frente a las situaciones problemáticas. Se propone razonar sobre casos problemáticos.

Por último, el tercer tipo de “practicum” denominado por Schön el **“practicum reflexivo”** se propone **ayudar a los practicantes a saber cómo resolver las situaciones prácticas**. Su efectividad depende del diálogo. Los tutores ponen atención y priorizan el trabajo sobre las zonas indeterminadas de las prácticas y el desarrollo de conversaciones reflexivas. Se propone la reflexión en la acción y sobre la acción.

Encuadradas en este tercer tipo de “practicum” se desarrollan en los párrafos siguiente algunas ideas de Perrenoud, P. (1995), Mercer, N. (1997) y Edelstein, G. (1995) que amplían la comprensión y el modo de desarrollar este modelo de tutorización.

- Perrenoud (1995) plantea que la cuestión consiste en saber cómo proponer una forma de incidir en los “habitus” para acompañar la formación de “habitus profesionales”. Si bien no habla específicamente de cuál ha de ser el rol del tutor, se revalorizan las prácticas de cooperación y trabajo en equipo, dado que, además de permitir que se dé una práctica reflexiva, se interiorizan conductas de explicación, de anticipación, de justificación que en primera instancia se encuentran inscriptas en un diálogo. Propone ciertos dispositivos que han de promover la toma de conciencia del funcionamiento del “habitus”.

- Desde la perspectiva de Mercer (1997) en la tarea de acompañar al “novato” en sus primeras experiencias de práctica, el eje ha de estar centrado en el desarrollo de la comprensión de

los significados que ambos van otorgando a las situaciones y problemas. Esto supone un “cambio en las oportunidades” de participación del alumno. Supone comenzar a construir conjuntamente contextos de significación compartida, mantenidos a través del discurso, del habla entre profesores y alumnos; de esta manera la acumulación gradual de contextos compartidos de habla y experiencia permitirá planificar el “traspaso” como parte del del proceso de continuidad *“cuando las palabras y acciones del (tutor)(...)se ofrecen como principios generalizados que pueden aplicarse a nuevas circunstancias más que (...) como simples rutinas alternativas relevantes sólo en cuanto a la actividad del momento”* (Edward,D. Mercer,N. (1994: 104)

La utilización del lenguaje y la conversación permite transformar la experiencia en conocimiento. Si no se “habla” sobre las prácticas, la experiencia se transmite en “estado práctico”; se transmiten conocimientos rituales, modos de hacer, sin poder transformarlos en conocimientos de principios que se caracterizan por ser explicativos, es decir, permiten la comprensión del porqué y el para qué de la acción. Barbier (1999) confirma esta idea al afirmar que escribir sobre las prácticas permite desarrollar los procesos de pensamiento, se convierte en algo sobre lo que se puede pensar, hablar, analizar, transformar.

- En concordancia con las ideas de Mercer (1997), Edelstein (1995) plantea que el ser formador de practicantes exige un esfuerzo sostenido de descentrarse, de operar con el pensamiento del otro, de otorgar una mirada atenta al proceso del practicante; *“abrirse a la escucha y comprensión de la lógica peculiar de las alternativas generadas por practicantes no es tarea fácil. Implica poner en suspenso los propios deseos de realización, que derivan de una suerte de mimetización con el lugar de practicante”* (Edelstein,1995:48)

No resulta tan sencillo en las situaciones reales de prácticas, complejas, contradictorias, con diversos sujetos implicados (profesor de práctica, docente, alumno practicante). Cada uno de ellos mira y comprende la realidad desde perspectivas que otorgan significados particulares, y se han de encontrar los modos concretos de vehicular, a través del rol de tutor, procesos facilitadores para que el alumno practicante avance en sus conocimientos de un modo autónomo.

Desde la figura del tutor se busca transmitir un oficio teniendo en cuenta que “(...)quien intenta transmitir un habitus (...) se asemeja más a un entrenador deportivo de alto nivel que a una profesora de la Sorbona” (Bourdieu;1995). Pero al mismo tiempo se ha de pensar en no desempeñar el rol de tutor circunscribiendo la concepción de las prácticas docentes a un hacer técnico sin considerar la implicancia de las dimensiones éticas que suponen todas las decisiones sobre cómo enseñar. De este modo se hace necesario retomar aquí la importancia de la reflexión y sus diferentes niveles propuestos por Ferry y Van Manem, quienes consideran la reflexión sobre aspectos técnicos como una dimensión de la reflexión sobre las prácticas que se completa y realiza desde la perspectiva del nivel de la praxis , del planteo de las razones, de los principios que gobiernan las acciones. Sólo desde esta perspectiva integradora, que a su vez se completaría aún más si se considera la implicancia de los procesos subjetivos, se colabora a formar docentes capaces de diseñar y poner en marcha propuestas de “buena enseñanza” en el sentido propuesto por Fenstermacher (1989)

Frente al reconocimiento de la complejidad característica de las situaciones de prácticas, la figura del tutor apela a la defensa de un aprendizaje guiado, andamiado, que intenta a través de la reflexión compartida y sistemática, ofrecer herramientas para comprender la compleja realidad educativa, generar situaciones de “ruptura” con el contexto cotidiano de interacción, llevar a un cambio de actitud frente a la “lectura de la realidad” y a la manera de pensar cómo intervenir en ella. Es decir, desde una actitud ingenua, guiada por creencias, acrítica, hacia una actitud crítica, teórica y reflexiva.

La reflexión se verá enriquecida si se utilizan diversos aportes teóricos que amplíen la comprensión de las prácticas; por esta razón a continuación se tratará de puntualizar cuál es el lugar de la teoría en los procesos de tutorización.

El lugar de la teoría

“El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa” (Edelstein,G. 2000)

Estas perspectivas muestran que el tutor ha de señalar aportes teóricos puntuales y pertinentes que iluminen y enriquezcan la comprensión de la realidad que es objeto de la reflexión.

Los “saberes de referencia”, como los denomina Perrenoud(1994), ayudan a hacer más inteligibles las situaciones reales, pero adquieren “sentido” cuando la necesidad de apelar a ellos surge del aprendiz. En la medida en que el practicante reconozca en el aporte teórico, en las teorías, elementos que enriquezcan su capacidad de análisis y reflexión, acudirá a ellas y sólo en estas situaciones la teoría le ayudará a esclarecer el significado de las acciones que realiza.

Tal como ya se ha expresado en puntos anteriores, el tutor cumple un papel de mediador, esta es su tarea central. En el siguiente punto caracterizaremos el proceso de mediación entre tutor y estudiante.

2-2-La mediación del tutor

La mediación del tutor se concretiza en acciones y lenguaje. En el caso particular de las experiencias de formación de docentes, para el tutor resultan privilegiadas las mediaciones desarrolladas a través de los diálogos entablados con los practicantes sobre las prácticas y sobre las razones de las mismas. Pero reconocemos que también la realización de acciones conjuntas son formas de mediación posibles para aprender un oficio. Estas se desarrollan más comúnmente cuando el docente actúa como formador del practicante y lo hace partícipe, co-coordinador, co-realizador de las actividades de enseñanza que él mismo lleva a cabo con sus alumnos.

Para comprender cómo acompaña el tutor al practicante, acudiremos al concepto de andamiaje. La metáfora del “andamiaje” ha sido propuesta por Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) para representar la particular ayuda que le brinda el adulto o educador a un niño o aprendiz para acompañarlo en su proceso de aprendizaje. El andamiaje, en tanto mediación, es una forma de enseñanza.

El concepto de andamiaje se sostiene en la concepción vigotskyana de educación entendida como la influencia del adulto para operar en la Zona de Desarrollo Próximo del niño o aprendiz. Tal proceso implica diferentes niveles de participación del adulto que andamia o sostiene. *“Vygotsky plantea la hipótesis de que el dominio de una forma inferior da lugar como estado terminal a un aumento de conciencia (o, si se prefiere, metacognición). De modo bastante pintoresco, caracteriza este paso a la Zona de Desarrollo Proximal como un “préstamo de conciencia” que el niño recibe de manos del adulto y que conserva hasta que puede valerse por sí mismo. Este préstamo se realiza no sólo estructurando el mundo de modo adecuado, sino ofreciendo “claves” y “elementos accesorios”, que serán asimilables en el grado en que el adulto y el niño puedan permanecer dentro de este formato informativo y accesible. Por ello, he resaltado el papel de los formatos como ayudas esenciales al aprendizaje”* (Bruner ,1982)

Bruner retoma las ideas de Vygotsky y Mercer, y, a su vez, las de Bruner y Vygotsky.

“Para Bruner el andamiaje describe una clase particular de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a través del diálogo de manera que el niño pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil. Bruner describe el concepto como una forma de “conciencia vicaria experimentada por otro” que el adulto proporciona para beneficio del niño” (Mercer ,1997: 86)

Reemplazando la figura del adulto por la de tutor y la de niño-aprendiz por practicante-aprendiz, en estas conceptualizaciones encontramos elementos muy interesantes para comprender cómo el tutor acompaña al practicante y también cómo el tutor ha de delegar la responsabilidad en la toma de decisiones al practicante, en un proceso de transferencia del control de la situación que desarrollaremos con más detalle en los párrafos siguientes.

El supuesto fundamental del andamiaje, según Wood, es que las intervenciones tutoriales del adulto deberían mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño (Amelia Alvarez y Pablo del Río, 1990:117) El andamiaje resulta exitoso en la medida en que cuente con un adulto sensible para percibir la competencia del niño.

Cesar Coll e Isabel Solé (1990:326) comentan que a través de la metáfora de los andamios se quieren significar dos cuestiones: el **carácter necesario de las ayudas**, y su **carácter transitorio**

dado que los andamios se irán retirando a medida que el aprendiz vaya asumiendo mayor control en la situación, proceso caracterizado por Rogoff, B (1990) como el traspaso del control de la situación del adulto al niño.

Los citados autores proponen una caracterización de los **ambientes educativos** que cumplen con las exigencias del andamiaje. Según su opinión, estos ambientes han de :

Integrar desde el principio al alumno en la realización de la tarea

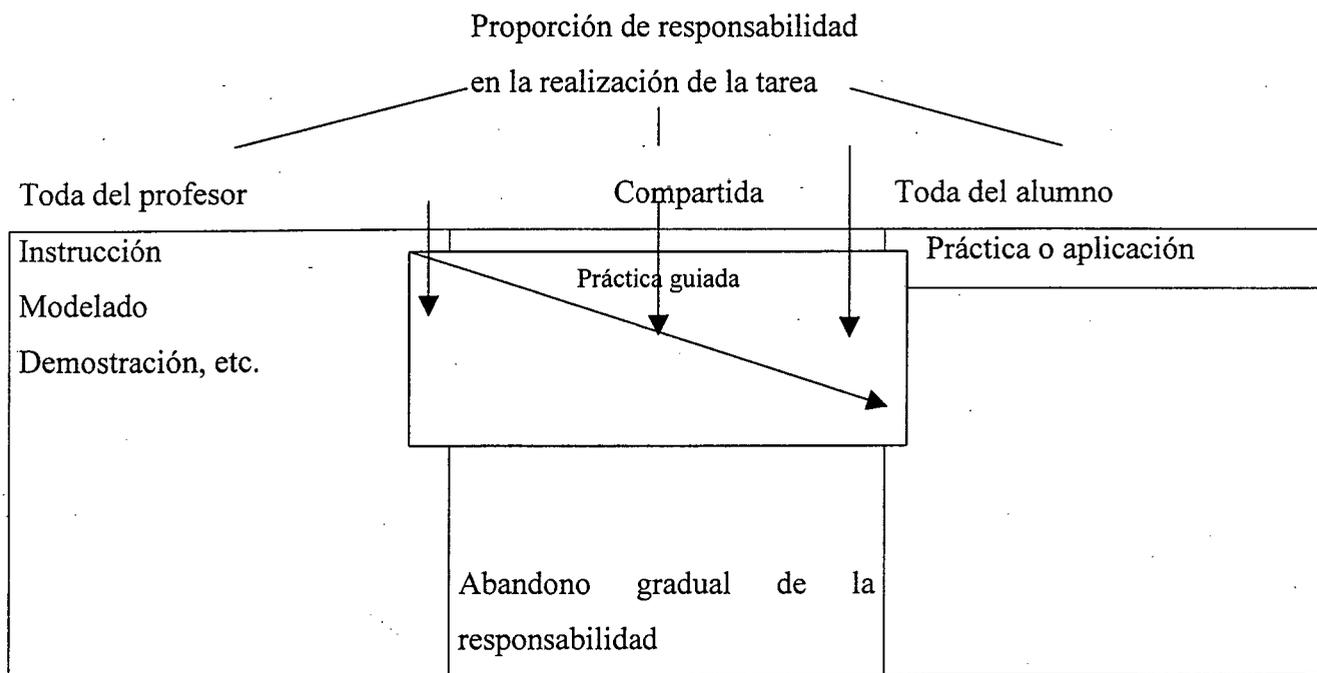
Proporcionar un nivel de ayuda que se ajuste a las dificultades que encuentra y a los progresos que realiza el alumno

Ofrecer una ayuda temporal que se retira progresivamente a medida que el alumno asume la responsabilidad.

Situar la influencia educativa en la zona de desarrollo próximo, tomando como punto de partida lo que el alumno aporta a la situación (su nivel de DR en términos vigotskyanos)

Respetar la dinámica de construcción o reconstrucción del conocimiento que exige el verdadero aprendizaje.

Transcribimos un gráfico que representa la estructura básica de los ambientes educativos que responden al concepto de andamiaje. (Fuente J. Campione reproducida en Cazden, 1988) tomado de Coll, C. Solé, I. (1990:327)



Desde este planteo, las **intervenciones docentes han de ser contingentes** si se toma en consideración la dinámica del proceso de aprendizaje constructivo del alumno. Contingentes en relación con las dificultades que manifiesta el aprendiz. *“El ajuste de las intervenciones del adulto a las dificultades que encuentra el niño durante la resolución conjunta de la tarea parece ser un elemento determinante del impacto de la influencia educativa, de su capacidad para crear zonas de desarrollo próximo en la interacción que se establece entre ambos y de que el proceso de interiorización se produzca de forma fluida y sin rupturas”* (Coll, C Solé, 1990:326)

Bruner, a propósito del estudio de la adquisición del lenguaje, propone la **idea de “formato”** como ejemplo de andamiaje. *“Denominaré formato a (una) relación social, el formato es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada”* (Bruner, 1982)¹⁷ En *“El habla del niño”* (Bruner 1986 1º ed.) desarrolla la idea de que el concepto de formato permite explicar cómo funciona el contexto en los encuentros comunicativos con niños pequeños. En este sentido afirma que *“lo que hay en las palabras es “texto” ; contexto es el resto de lo que afecta la interpretación de las palabras, incluyendo en el “resto” palabras y no palabras”* (Bruner, 1997: 126) También reconoce que una propiedad central de los formatos es que la relación entre los participantes es asimétrica dado que uno sabe más que el otro. *“En la medida en que el adulto quiere “transmitir” sus conocimientos puede servir como modelo, andamio y monitor en el formato, hasta que el niño logre el dominio requerido”* (Bruner, 1984).

Se conocen tres situaciones típicas de estos formatos estudiadas por Bruner: 1) cómo enseñar a niños de 3 a 5 años a construir una pirámide con bloques de madera (Wood, Ross y Bruner, 1976)¹⁸ ; 2) La lectura de libros, por parte del adulto, a niños que comienzan a emitir sus primeras palabras (Ninio y Bruner, 1978) y 3) las primeras interacciones sociales que logran la estructura del juego, con

¹⁷ Bruner (1982) Los formatos de la adquisición del lenguaje. En Bruner, J (1998) Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de J. Linaza. Alinaza Madrid. 1º edición 1984. Pag. 179.

¹⁸ En esta situación experimental las acciones y verbalizaciones de las madres son categorizadas en 5 niveles teniendo en cuenta el nivel creciente de directividad: desde el nivel 1 donde expresan palabras de aliento y estímulo, hasta la demostración de cómo se resuelve la tarea. Entre los extremos, llaman la atención sobre aspectos importantes de la tarea, ayudan a seleccionar el material o bien proponer el material a utilizar en cada momento. (descrito en Cesar Coll e Isabel Solé (1990:324)

intercambio de papeles, como son el de “cu-cú-tras-tras”(Ratner y Bruner 1978) Estas situaciones estereotipadas llamadas formatos, según explica Linaza (1984) ofrecen un paradigma de lo que es cualquier transmisión de conocimientos desde el punto de vista de la instrucción, es decir, permite caracterizar las intervenciones de los adultos en tales situaciones.

“¿Qué hace el adulto en tales situaciones?

*1º-Realiza la tarea él mismo para mostrar que puede hacerse algo interesante, teniendo cuidado en resaltar las distintas partes.

*2º-Induce al niño para que lo intente hacer por sí mismo. La forma más eficaz sería aquella que logra presentárselo al niño como un juego. En cualquier caso se minimizan las posibilidades de error y el coste de los mismos (esta idea de la disminución del riesgo de fracaso, que todo juego posee frente a la realización “en serio” de la misma tarea, ha sido una de las características definitorias del juego para Bruner.

*3º -Reduce la complejidad de aquello que el niño ha de hacer para completar la tarea. Este “andamiaje” consiste en aceptar sólo aquello que el niño es capaz de hacer “rellenando” el adulto el resto de la tarea. Para ello es necesario segmentarla primero, ritualizar o dar forma a algunas de las subrutinas, y completar aquello que el niño no es aún capaz de realizar por sí mismo.

*4º Dominada una parte de la tarea, el adulto anima al niño a iniciar otra de orden superior. El objetivo es ampliar la Zona de Desarrollo Proximal sin que se caiga en el aburrimiento, por haber excedido la tarea el límite mismo de la Zona y haberse alejado demasiado de su nivel de desarrollo.

*5º Sólo cuando la tarea ha sido dominada de esta forma, entra en juego la “instrucción” como tal: la separación del lenguaje y la acción, la incorporación del conocimiento adquirido a conocimiento verbalizado.

*6º A partir de ahora, es posible el “discurso” entre maestro y discípulo, el intercambio de conocimientos nuevos que van más allá de la tarea recién dominada, pero que puede hacerse gracias a estos otros conocimientos que son compartidos por ambos, y que han sido proporcionados por la tarea misma. El discípulo puede ahora hacer preguntas que van más allá de esa información compartida. Y, a su vez, las preguntas del alumno pueden iniciar la búsqueda de una información que el adulto no poseía de antemano”.¹⁹

¹⁹ Bruner, J (1998) Acción, pensamiento y lenguaje Compilación de J. Linaza. Alinaza Madrid. 1º edición 1984. Pag. 20

En esta caracterización secuencial del paradigma del andamiaje se reconocen varios aspectos que hemos de resaltar pensando en el tutor como mediador, orientador del practicante. En la situación de prácticas, quien hace la tarea en conjunto con el practicante es el maestro de la sala, no el tutor. Digamos que tutor y maestro de la sala desarrollan diferentes aspectos que en el planteo de Bruner se reúnen en una sola persona: el adulto frente al niño.

El 5° momento resulta crucial en el sentido que muestra el papel central del diálogo y de la reflexión, en tanto se toma distancia del “hacer” para pensar sobre lo que se hace. Es posible incorporar el conocimiento adquirido a conocimiento verbalizado. El “hacer” es objeto de teorización, se describe, se caracteriza, se habla sobre él. El diálogo permite “poner en palabras”, por lo tanto hace posible el discurso.

Es necesario considerar algunas limitaciones que encierra el concepto de andamiaje tal como lo expresan Cesar Coll e Isabel Solé (1990:327). Estas limitaciones hacen referencia a dos cuestiones. En primer lugar, existen muchas preguntas acerca de cómo se lleva adelante el traspaso gradual de la responsabilidad. En segundo lugar, todos los desarrollos conceptuales presentados surgen de experiencias realizadas observando a las madres y sus niños; existen muy pocas investigaciones que tomen el andamiaje en el contexto escolar.

En relación con la primera limitación señalada, la transferencia de la responsabilidad en el control de las actividades, los trabajos de Barbara Rogoff (1990)²⁰ analizan detenidamente cómo los adultos estructuran su intervención en función de lo que los niños demuestran que pueden hacer solos. Se destaca la importancia de una cierta sensibilidad hacia la posibilidad de percibir la competencia del niño por parte del adulto. Para transferir la responsabilidad se ha de ir realizando un paulatino ajuste del apoyo de los cuidadores en función de las habilidades que demuestran los niños. El ajuste del apoyo también sucede a partir del ajuste que realiza el mismo niño de su propia responsabilidad. El niño juega un papel activo señalando pedidos de ayuda o bien demostrando cuáles aspectos puede realizar por sí mismo. De este modo *“tanto los adultos como los niños determinan de forma activa su grado de colaboración en la participación guiada...”* (Rogoff, B 1990:148)

²⁰ Rogoff, B. (1990) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Bs.As. Paidós.

El adulto o tutor ha de ser un observador atento para registrar las “pistas” que ofrece la misma situación de interacción, de tal modo de reconocer aspectos ya aprendidos de los niños o bien sin comprender aún. Se prefiere que la intervención del tutor se realice luego de que el niño haya enfrentado el problema por sí mismo, de este modo el tutor tiene posibilidades de reorientar los esfuerzos del que aprende ajustando su nivel de apoyo a las posibilidades del niño.

Una manera de reorientar ajustando el apoyo durante la situación de interacción es mediante el planteo de preguntas por parte del tutor, porque le permiten indagar la comprensión del niño y ajustar su intervención. Las intervenciones de los adultos, como ya se ha dicho, son contingentes, éstas se construyen durante la interacción y responden al ajuste necesario que el adulto ha de realizar en función de las capacidades que los niños demuestran en la situación. La responsabilidad se concede en función de la capacidad que el niño demuestra para resolver la situación.

Los aportes de Rogoff muestran la importancia que tiene la capacidad de observación del tutor para detectar cuáles son los aspectos que ya domina el practicante en las prácticas observadas, cuáles son sus saberes, y en función de esto ir armando determinadas preguntas, proponiendo alternativas para que decida respecto de los aspectos para los que ya cuenta con elementos para hacerlo. El tutor tiene que construir su intervención en el momento del diálogo con el practicante, luego de observar el despliegue de sus acciones en la práctica.

En relación con la segunda limitación señalada, los aportes de Edward y Mercer (1994) que se desarrollan en el siguiente apartado, permiten avanzar en la comprensión de los andamiajes en los contextos escolares.

La mediación del tutor se realizan a través del uso del lenguaje (como herramienta individual y social) en situaciones de interacción social. El uso del lenguaje permite transformar la experiencia en conocimiento, permite construir conocimiento compartido, comprensión conjunta que sucede en el diálogo entre el tutor y el aprendiz, temática que se desarrolla con mayor profundidad en el siguiente punto.

2-3-El diálogo entre el tutor y el practicante.

Para profundizar la comprensión acerca del diálogo entre el tutor y el practicante, se apela a los aportes de Habermas, J. (1987) dado que ofrecen elementos que permiten caracterizar el diálogo como situación de interacción social, Mercer, N. (1997) porque desarrolla las diferentes formas de conversación tal como suceden en el contexto educativo. Por último también se incluyen los aportes de Schön, D. (1992) en tanto ofrecen una caracterización del diálogo a través del cual se transmite un oficio.

Se organiza el desarrollo de este apartado tomando tres aspectos en relación al diálogo entre el tutor y el practicante: 1- Caracterización general y funciones del diálogo, 2- los contenidos, es decir aquello sobre lo que se conversa y 3- los modos en que se desarrollan tales conversaciones.

- *Caracterización general y funciones del diálogo entre el tutor y el practicante*

Una situación de interacción social como lo es el diálogo o la conversación constituye, desde la perspectiva de Habermas (1987)²¹, una acción comunicativa caracterizada por estar orientada hacia el entendimiento y la comprensión mutua entre los sujetos.

La **acción comunicativa** depende de las facultades que hacen a un sujeto capaz de actuar y comunicarse lingüísticamente, por lo tanto **implica buscar entendimiento y afirmar la identidad personal**.

Las **funciones que cumplen las acciones comunicativas** pueden analizarse desde distintos puntos de vista: cultural, social y personal.

Desde el punto de vista cultural, la acción comunicativa sirve a la transmisión del saber cultural que provee interpretaciones a los que participan de una comunicación. La cultura y el mundo de la vida por detrás marcan los límites de las interpretaciones. El concepto de “mundo de la vida” es un recurso interpretativo hermenéutico que se reproduce culturalmente y está organizado

²¹ Habermas J. (1999) Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid Taurus. (1º edición 1987.)

lingüísticamente. El “mundo de la vida” no es un saber explícito. El saber explícito puede ser discutido, se puede argumentar, en cambio el “mundo de la vida” es el trasfondo de todas las acciones comunicativas, hay un saber implícito que es el que permite construir la acción comunicativa.

Desde el punto de vista social, la acción comunicativa sirve a la creación de lazos de solidaridad. La sociedad regula las órdenes que son legítimas para la participación en una comunicación, la pertenencia a grupos sociales. Para Habermas, el lenguaje de la sociedad debe garantizar la solidaridad.

Desde el punto de vista personal, la acción comunicativa sirve a la formación de Identidades personales.

Resulta interesante reconocer que en la formación docente, más allá de lo intencionalmente explícito, las acciones comunicativas transmiten un saber cultural que condiciona las interpretaciones de los sujetos. Esto explicaría por qué subsisten ciertas tradiciones y mitos propios de los docentes de nivel inicial, por ejemplo, que conllevan modos de comprender y actuar en las diferentes realidades percibidas como “naturales”. Dice Rodrigo et. al (1993) “*así es si así os parece*” haciendo referencia al papel de las teorías implícitas de los sujetos que condicionan el modo de percibir la realidad.

Por otra parte, considerar que las acciones comunicativas sirven a la creación de lazos de solidaridad, como así también a la formación de identidades personales, nos permite reconocer cómo el participar en conversaciones entre compañeros y/o con el tutor desencadena procesos de transformación individual y ofrece posibilidades de construir modos de operar con otros, aspecto central en la formación docente.

Teniendo en cuenta los planteos de Habermas podemos decir, junto con Mercer, que el habla en clase es un ejemplo del habla en general, es un tipo de interacción social, por lo tanto posee características comunes a todas las conversaciones en tanto “*tienen lugar en marcos sociales reales en los que los participantes comparten comprensiones respecto al carácter y fines de la transacción,*

la importancia de las personas, del lugar y el tiempo y (normalmente) el conocimiento cultural que es el telón de fondo esencial de todo cuanto ocurre al nivel de habla y de acción abiertas. Las clases escolares constituyen una subserie de estos marcos sociales. Se caracterizan por versiones locales de las reglas básicas de la conversación y de la actividad social”²²

El diálogo entre el tutor y el practicante, en tanto conversación educativa, tiene particularidades que se manifiestan en los conceptos de: reglas básicas del discurso educacional, contexto y continuidad propuestos por Edward y Mercer (1994)

La noción de reglas básicas del discurso educacional “...hace referencia a una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes en la conversación, por encima de cualquier conocimiento estrictamente lingüístico. a fin de dar el sentido adecuado a lo que el otro está intentando decir o intentando conseguir al decir algo”²³. Por ejemplo: “es el maestro quien hace las preguntas, el maestro conoce las respuestas, la repetición de preguntas supone respuestas erróneas”²⁴

El contexto se refiere al contexto mental, no a todo aquello que rodea al alumno, sino entendido como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican. El contexto es “ *todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden (por encima de lo que hay de explícito en lo que dicen) lo que les ayuda a dar sentido a lo que dicen*”²⁵. La tarea del tutor puede manifestarse en la creación de contextos de significación compartida.

La continuidad hace referencia al desarrollo de tales contextos a través del tiempo. Los docentes, en las conversaciones con los alumnos, hacen “recapitulaciones” y “resúmenes” que permiten retomar y ampliar los contextos compartidos en tanto se van enriqueciendo los significados de conversaciones anteriores en las actuales. Mercer comenta que cuando un profesor y sus alumnos

²² Edward D MercerN.(1994) El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós Barcelona. 1º ed.1987 pag 60

²³ Edward Mercer (1994) op. cit. Pag. 57

²⁴ Edward Mercer (1994) op. cit. Pag. 61

²⁵ Edward Mercer (1994) op. cit.

trabajan juntos, a la conversación desarrollada en un encuentro se la puede considerar como parte de una “larga conversación”²⁶

Mercer,N.(1997) señala las posibles **funciones que ha de cumplir la conversación en la situación educativa**; en este sentido expresa que se puede utilizar la conversación :

- para obtener conocimiento relevante de los alumnos. Esto se puede lograr a través de obtenciones directas o mediante pistas.
- para responder a lo que los alumnos dicen. Las maneras de responder pueden tomar la forma de confirmaciones a lo que dicen, repeticiones, elaboraciones, reformulaciones, rechazos.
- para describir aspectos importantes de la experiencia compartida. Se da a través de recapitulaciones literales o reestructurativas.

Se pone especial atención e interés en las recapitulaciones reestructurativas dado que, en la tarea de reescribir la historia de lo sucedido(tarea de reflexión que pueden proponer los tutores) se puede dar una suerte de “toma de conciencia” de los factores que incidieron, de cómo se operó sobre ellos, etc.

Por otra parte permite dar continuidad a las experiencias de enseñanza y aprendizaje, así los contextos construidos conjuntamente se retoman en cada una de las oportunidades para agregar nuevos significados en función de las particulares situaciones que se van presentando. En este sentido permite transformar conocimientos rituales en conocimientos de principios.

La **función** que cumple, en términos generales, **el uso de la conversación** desde la perspectiva de Mercer,N.(1997) hace referencia a que **se constituye en la forma privilegiada para ayudar a construir conocimientos compartidos** porque el conocimiento es algo socialmente construido.

El concepto de conocimiento compartido refiere a que si bien el conocimiento es algo que se encuentra “en la cabeza” del individuo, es una posesión conjunta, en tanto es algo socialmente construido. Por esto, compartir el conocimiento es el “*acto a través del cual dos personas saben*

²⁶ Mercer toma la noción de “larga conversación” de Janet Maybin por considerarla de gran utilidad para comprender la idea de continuidad. Mercer (1997) op.cit. pag.82

ahora lo que antes sabía una”²⁷ “Dos mentes son, a menudo, mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos “cultura””²⁸.

El lenguaje es la principal herramienta en la construcción del conocimiento, se caracteriza por ser un modo social de pensar en tanto cumple con una doble función: desde el punto de vista individual, le permite al sujeto expresar su pensamiento, y desde el punto de vista social le ofrece la oportunidad de comunicarse con otros. Acuerda con la postura Vygotskyana acerca del lenguaje como “herramienta” individual y social poniendo el acento especialmente en el análisis de los modos de utilización del lenguaje para crear, construir significados, comprender conjuntamente.

La construcción guiada del conocimiento, las realizaciones conjuntas, las conversaciones como realizaciones cooperativas, necesariamente comprometen la utilización del lenguaje en su doble función: pensar y comunicar. Por lo tanto este planteo implica pensar en un proceso de aprendizaje con asistencia.

En este sentido se refiere también a la noción de traspaso del control de la situación, objetivo al que ha de apuntar el profesor cuando percibe que el alumno está en condiciones de realizar ciertas tareas solo. “ *La esencia del proceso (de traspaso) consiste en que los alumnos no permanezcan siempre apoyados por el andamiaje de la ayuda de los adultos sino que lleguen a tomar control por sí mismos del proceso(...) (así es como) los aprendices de oficios llegan a dominar su arte*” (Edward, D Mercer, N. 1994:37)

Estas ideas de Mercer parecieran estar en la misma línea de Schön, D. (1992, 1998) cuando afirma que una formación profesional ha de estar centrada, en un aprendizaje, en la acción acompañada por experiencias tutorizadas. Para esto **el tutor entabla un diálogo con el estudiante para que pueda aprender un oficio, un arte profesional**. Desarrollaremos a continuación con mayor detenimiento las características que ha de tener el diálogo entre tutor y practicante, según el citado autor, cuando se trata de aprender y enseñar una práctica profesional.

²⁷ Edward D Mercer N. (1994) El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós Barcelona. 1º ed. 1987

²⁸ Mercer (1997) op. cit. Pag. 12

Dialogar acerca de una tarea como es el “diseñar” en un taller de arquitectura supone, según expresa Schön (1992), ciertas notas características que lo distinguen de otros tipos de diálogos referidos a otras temáticas.

El diálogo entre el tutor y el estudiante tiene tres características:

- Tiene lugar en el contexto de la práctica
- Utiliza lo mismo acciones que palabras
- Depende de una reflexión en la acción recíproca.

En términos generales, el tutor tiene que poder apreciar, a través de una observación atenta, lo que el alumno comprende, cuáles son sus dificultades, como así también lo que sabe hacer. A partir de estos datos puede “demostrar” con acciones aspectos del “hacer” que quiere que el alumno aprenda, o bien “describir”, “decir” determinados rasgos de la tarea a enseñar mediante preguntas, afirmaciones, consejos, instrucciones, críticas, etc.

Entre el tutor y el practicante se ha de dar una reflexión recíproca sobre la acción logrando el conversar sobre las características de una propuesta de “buena enseñanza” y las acciones concretas para lograr un desempeño acorde con tales características. También se ha de trabajar sobre el sentido y el significado de las acciones que se han de realizar.

El diálogo para transmitir un oficio incluye además de la conversación (interacción centrada en el uso del lenguaje), la interacción centrada en las acciones. La mediación del tutor, en el caso del formador de prácticos, se puede dar a través de acciones y lenguaje. Así los dos procesos constitutivos del diálogo lo constituyen: 1-el decir y escuchar y 2- el demostrar y el imitar.

- *Los contenidos, aquello sobre lo que se habla , se conversa, se dialoga.*

Desde la perspectiva de Habermas,J:(1987) los actos del habla reflejan distintas relaciones con la realidad: relaciones representativas (cuando se refieren al mundo objetivo) , relaciones interactivas

(cuando se refieren al mundo de lo social) y relaciones expresivas (cuando reflejan lo que el hablante piensa)

Habermas postula la idea de la unidad del mundo entendido en tres dimensiones :

-Mundo objetivo, de las cosas del cual tenemos representaciones que se expresan en un lenguaje constataativo.

-Mundo de lo social, de las normas, que se expresa en un lenguaje regulador

-Mundo subjetivo, el de los deseos, las opiniones, que se expresa en un lenguaje expresivo

“Al hablar nos ponemos en relación con el mundo físico que nos rodea, con los demás sujetos y con nuestras intenciones sentimientos y deseos”²⁹. En cada una de estas dimensiones estamos constantemente entablando pretensiones , aun cuando por lo general de forma sólo implícita, relativas a la validez de lo que estamos diciendo, implicando o presuponiendo; pretensiones, por ejemplo, relativas a la verdad de lo que decimos en relación con el mundo objetivo; o pretensiones relativas a la rectitud, adecuación o legitimidad de nuestros actos de habla en relación con los valores y normas compartidos de nuestro mundo social de la vida; o pretensiones de sinceridad o autenticidad en relación con las expresiones manifiestas de nuestras intenciones y sentimientos.”³⁰

Las pretensiones de validez que se vinculan con actos de habla connotativos se expresan en la idea de verdad. Si se hace referencia a las pretensiones de validez que se vinculan con las emisiones práctico morales se hace referencia a la Rectitud /adecuación y, por último, las pretensiones de validez vinculadas con las emisiones autoexpresivas nos refieren a la idea de Veracidad /sinceridad.

“Con lo dicho no se busca afirmar que todo acto de habla deba ser o es a la vez verdadero, recto, veraz, adecuado e inteligible, sino que todo acto de habla presupone tales pretensiones”³¹

Es posible hablar sobre el mundo de las cosas, sobre las normas o modos de interacción social entre los sujetos o bien sobre opiniones más personales.

En los diálogos entre el tutor y el practicante se pueden comprometer aspectos del mundo subjetivo, social y objetivo haciendo que los sujetos participen integralmente, lo que permite abordar la

²⁹ El subrayado es nuestro.

³⁰ Mc Carthy op. cit. Pag. 450

³¹ Alvarez R. J.Habermás : Verdad y Acción comunicativa Almagesto 1991 Bs. As.

dimensión ética y moral de sus acciones como así también sus percepciones y sentimientos personales puestos en juego en sus prácticas.

Tomando otros aportes de Habermas reconocemos que la conversación puede desarrollarse sobre la dimensión teleológica o comunicativa de las prácticas docentes en tanto acciones sociales.

La dimensión teleológica hace referencia a las acciones racionales con respecto a fines o acciones técnicas que se rigen por reglas y buscan lograr el éxito. La dimensión comunicativa hace referencia a las acciones comunicativas que implican la interacción social, se rigen por normas consensuales que definen expectativas recíprocas, buscan lograr el consenso y el entendimientos. Son acciones morales.

El poder hacer inteligibles las prácticas exige poner en juego procesos de racionalización que hacen referencia a cómo los sujetos usan sus conocimientos para comprender sus acciones. El concepto de Racionalización hace referencia al uso de razones a través de las cuales se puede llegar a explicar el porqué de las acciones humanas. La racionalidad se mide por la susceptibilidad de crítica o fundamentación, por lo tanto son más racionales las acciones cuanto mejor pueden fundamentarse (criticando o defendiendo) las pretensiones de validez (Eficiencia en el caso de acciones teleológicas, y verdad proposicional en el caso de acciones comunicativas)

Según los diferentes tipos de acciones, o dimensiones de las acciones sociales se reconocen distintos procesos de racionalización.

Así correspondiendo a las acciones racionales con respecto a fines (dimensión teleológica) reconocemos la racionalidad técnico-instrumental del mismo modo que la racionalidad comunicativa práctica corresponde a las acciones comunicativas.

La racionalidad técnico-instrumental se entiende como la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un medio ambiente. Se basa en una relación sujeto-objeto, característica de la racionalidad técnica.³²

³² Las acciones racionales con respecto a fines responden a razones técnicas, elección de medios para alcanzar un fin. "Para lograr tal consecuencia se han de realizar las siguientes acciones" Aquí tanto puede aplicar un único sistema de reglas, o bien optar entre alternativas según otras reglas. Si bien esta segunda alternativa en apariencia parecería

Por racionalidad comunicativa se entiende la capacidad de unificar sin coacción y de generar consenso. Posee un habla argumentativa en la que diferentes participantes superan la subjetividad inicial de sus distintos puntos de vista. Se basa en una relación sujeto –sujeto, característica de la racionalidad práctica.

El tutor puede proponer **conversar sobre la dimensión teleológica**, en este caso promueve los procesos de racionalidad técnica; el practicante reflexionará sobre “qué hacer” y “cómo hacerlo”. El practicante evalúa lo realizado observando si funciona en la realidad. No se cuestionan las razones éticas y morales propias de la racionalidad práctica.

También, el tutor puede plantear **una conversación sobre la dimensión comunicativa** de las acciones, en este caso se pondrá en juego la racionalidad práctica; el practicante buscará las razones de sus acciones respondiendo a las preguntas de “para qué hacer” y “por qué hacer”, cuyas respuestas demandan compromisos éticos y morales. El practicante evalúa lo realizado en función de los fines educativos que se persiguen con sus acciones.

Desde la perspectiva de Edward y Mercer (1994), se puede **conversar sobre conocimientos rituales o de principios**. Los tipos de conocimientos se refieren a lo que se enseña y sobre lo que se conversa en la clase. Si se enseñan principios, se supone que es posible la comprensión, en cambio los conocimientos rituales resultan ser producto de cantidad de información que se repite para satisfacer la demanda del profesor. Estos últimos son un tipo de conocimiento procesual. Para ciertas circunstancias resultan ser los conocimientos más apropiados, pero es importante tener en cuenta que un conocimiento procesual se vuelve ritual cuando reemplaza la comprensión de los principios subyacentes.

Esta diferencia sirve para reconocer la relación que existe entre estos tipos de conocimientos y el modo en que se desarrolla el proceso educativo a través del habla entre docentes y alumnos.

Las recapitulaciones permiten transformar los conocimientos rituales en conocimientos de principios. Durante la reconstrucción conjunta se puede acompañar, andamiar, guiar al alumno practicante a que comience a ver “*el bosque detrás de los árboles*”(Mercer 1997) de tal modo que

comprometer razones éticas, en la medida en que se elige según reglas de elección, este tipo de racionalidad se refiere a

pueda construir un conocimiento que al desprenderse de lo particular sirva para resolver otras nuevas situaciones. Podrá iniciarse en la toma de decisiones fundamentadas, dado que reconoce los principios a los que responden ciertas actuaciones y no las actuaciones reconocidas como buenas o malas en sí mismas.

En el caso de Schön, se dialoga sobre las acciones y la reflexión sobre las mismas. Una de las características del diálogo entre el tutor y el alumno es que depende de una reflexión en la acción recíproca. Junto con las acciones recíprocas de decir y escuchar y de demostrar e imitar se han de dar procesos reflexivos compartidos. Así el alumno puede reflexionar sobre su propio proceso preguntándose por las reglas, criterios o conocimientos que ha tenido en cuenta de modo implícito a la hora de actuar.

- *Los modos en que se desarrollan los diálogos.*

Al tratar de caracterizar los modos en que se desarrollan los diálogos, presentaremos las conceptualizaciones de los diferentes autores tomados como referentes para desarrollar este apartado, reconociendo en cada uno de ellos su aporte particular.

Como ya señalamos **Habermas** distingue **dos formas de comunicación:**

La **acción comunicativa**, interacción donde “las pretensiones de validez son aceptadas de modo ingenuo”³³ y

el **discurso**, donde “su validez se considera hipotética y se tematiza explícitamente”³⁴. Esta última representa una ruptura con el contexto normal de interacción.

En los actos de habla, la verdad proposicional generalmente es aceptada de modo ingenuo. En el caso de que se problematice alguna de las pretensiones de validez surge una forma específica de

la forma y no al contenido de las decisiones

³³ Mc. Carthy op. cit.

³⁴ Mc. Carthy op. cit.

comunicación que es el **discurso argumentativo**; éste persigue el objetivo de restablecer la acción comunicativa entre los hablantes, resolviendo el cuestionamiento de una determinada pretensión de validez.

“Hay una serie de formas de llegar a una resolución acerca de las pretensiones de litigio, por ejemplo apelando a la autoridad, a la tradición o a la fuerza bruta. Una de esas formas, la consistente en dar razones a favor o en contra, se ha reputado tradicionalmente (y es) fundamental para la idea de racionalidad. Y es a esta experiencia, a la experiencia de llegar a un entendimiento mutuo en una comunicación libre de coacciones a la que Habermas mira para desarrollar su idea de racionalidad”³⁵. La clave de la noción habermasiana de obtención de un acuerdo es la posibilidad de hacer uso de razones con que llegar a un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica. Esta posibilidad se da en cada una de las tres dimensiones.” (el mundo físico que nos rodea, los demás sujetos y nuestras intenciones, sentimientos y deseos)(pag. 450

Cuando son las pretensiones de verdad las que se problematizan, estamos en presencia de un discurso teórico porque se “pone en cuestión” lo que se dice acerca del mundo objetivo sobre las cosas; cuando son las pretensiones de rectitud, estamos en presencia de un discurso práctico porque lo que se “pone en cuestión” es lo que se dice acerca de los aspectos morales y éticos que surgen de las relaciones que los sujetos entablan entre sí.

Los discursos argumentativo se desarrollan a través de la reflexión, suponen problematizar lo que se percibe como “natural” cotidiano, implican una ruptura con el contexto normal de interacción.

Mercer(1997)³⁶ propone **tres modelos, formas de conversación** que funcionan como categorías analíticas y buscan caracterizar tres formas sociales de pensamiento. Estos modelos, según el autor, ayudan a comprender de qué modo las personas utilizan las conversaciones reales para pensar conjuntamente. Las conversaciones reales no responden en forma exclusiva a cada uno de estos modelos dado que la realidad es compleja. Los modelos propuestos resultan útiles para analizar los diferentes desarrollos que pueden tener las conversaciones y las implicancias que cada uno de estos supone.

³⁵ El subrayado es nuestro.

³⁶ Mercer (1997) op.cit. pag. 117

Las tres formas de conversar y pensar son: de discusión, de acumulación, y exploratoria.

En la **conversación de discusión** las ideas de los demás se tratan de modo crítico. Es una conversación dominada por afirmaciones y refutaciones con pocas repeticiones y elaboración. Se establece una relación “competitiva” donde la información se presenta pero no se comparte. Fundamentalmente se oponen las diferencias. Es una conversación que se caracteriza por el hecho de estar en desacuerdo y tomar decisiones individualmente.

En la **conversación acumulativa**, las ideas de los demás se confirman y completan. No se tratan de modo crítico. Es una conversación dominada por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones y operan en ella relaciones de solidaridad y confianza. Se aspira a un consenso.

Por último, en la **conversación exploratoria**, las ideas de los demás se tratan de modo crítico pero constructivo. Las afirmaciones se ofrecen para considerarlas conjuntamente. Se refutan ideas y se piden aclaraciones con respuestas que expliquen y justifiquen las cosas. Implica razonamiento. Requiere que se consideren los puntos de vista de todos los participante para ser evaluados explícita y conjuntamente. Es una conversación que se caracteriza por cuestionar y defender pero las discusiones de puntos dudosos se han de justificar y se han de ofrecer hipótesis alternativas. Se aspira a un consenso racional. Este modo de conversación se identifica con el discurso argumentativo propuesto por Habermas (1999). Al plantearle a los sujetos la necesidad de justificar sus posiciones se supone una problematización de las pretensiones de validez de las afirmaciones, disparador de un discurso argumentativo cuyo objetivo consiste en restablecer la acción comunicativa entre los hablantes, resolviendo el cuestionamiento de una determinada pretensión de validez.

Retomemos la idea de que según se problematicen las pretensiones de verdad o de rectitud estamos en presencia de un discurso teórico o práctico respectivamente, como ya se ha señalado. En este sentido, en general las conversaciones que se susciten respecto de los aprendices del oficio docente versarán preponderantemente sobre el discurso práctico, dado que enseñar implica tomar decisiones que suponen un compromiso moral en la medida en que se comprometen los fines de la educación.

Desde esta perspectiva, el uso de la conversación que puede hacer el profesor de prácticas, el tutor, tomando conciencia de su potencialidad formadora, se presenta como un modo interesante de andamiar y acompañar los procesos constructivos del alumno practicante en relación al abordaje de las prácticas como objeto de estudio y como campo de intervención.

Desarrollaremos el modo en que Schön(1992), desde su perspectiva, caracteriza **los dos procesos constitutivos del diálogo (el decir y escuchar y el mostrar e imitar)**

En el caso de los **procesos del decir y escuchar**, el tutor puede: dar instrucciones, criticar el proceso o producto del alumno, comunicar cómo establecer prioridades, comunicar propuestas concretas de acciones a experimentar. Todas estas intervenciones han de darse en el contexto de la acción, es decir, hablarle al alumno mientras está actuando. Esto provoca una escucha por parte del alumno caracterizada como escucha con “atención operativa” , con una disposición especial para trasladar lo que escucha a la acción.

Si bien es importante transmitir los conocimientos en el contexto de la acción, también resulta necesario analizar las interferencias que la reflexión en la acción puede provocar. Según Schön (1998) la reflexión en la acción puede interferir por cuatro razones diferentes:

“1-No hay tiempo para reflexionar cuando estamos en la línea de fuego “si nos paramos a pensar pueden matarnos.

2-Cuando pensamos en lo que estamos haciendo, sacamos a la superficie la complejidad, que interfiere el suave flujo de la acción. La complejidad que podemos manejar inconscientemente nos paraliza cuando la hacemos consciente.

3-Si empezamos a reflexionar desde la acción, podemos provocar una infinita reentrada de la reflexión sobre la acción, después sobre nuestra reflexión sobre la acción y así hasta el infinito

4-La postura apropiada para la reflexión es incompatible con la postura apropiada para la acción. “. (Schón, 1998:245)

Una de las alternativas consiste en que el tutor dé instrucciones. En relación con las instrucciones, Schön explica que éstas se caracterizan por ser incompletas, ambiguas y pueden resultar extrañas al alumno. En este sentido se ha de atender a cuánta es la información que se da, cuidando de no

agobiar al estudiante y al mismo tiempo seleccionar aquella información que resulte pertinente en la medida en que se ajusta al problema que el practicante tiene en ese momento.

Cuando el estudiante cumplimenta la instrucción revela los significados que está construyendo en relación con ella.

Al dar una instrucción u orden operativa, un buen tutor apunta a que el alumno comprenda el significado de la acción en el marco de los procesos de enseñanza. También se preocupa por tomar las palabras de sus alumnos para desarrollarlas o completarlas otorgándole el sentido que sus objetivos le fijan. Así sus intervenciones han de ser intervenciones en la acción. El tutor ha de reflexionar en la acción para construir intervenciones adecuadas que ayuden al practicante a adquirir mayor dominio de la situación en juego.

El diálogo apunta a la búsqueda de la convergencia de significados del tutor y del practicante.

En el caso del **demostrar y el imitar**, se da una interacción centrada en las acciones, que le permite al alumno observar buenas ejecuciones con el objetivo de imitarlas. En toda imitación se da un proceso de reconstrucción por parte del alumno, esto implica un proceso de construcción selectiva. “Las características de aquella ejecución que hay que reproducir no vienen dadas con la demostración” (Schön 1992:106).

Por otra parte, si el proceso de imitación es interactivo, el imitador puede ir regulando sus acciones en función de instrucciones verbales del tutor que se complementen con las demostraciones ya realizadas para imitar.

En cualquier “practicum reflexivo” se da una combinación en donde se entremezclan el demostrar y el imitar con el decir y escuchar. “La descripción verbal puede dar pistas para las características esenciales de una demostración, y la demostración puede clarificar la clase de ejecución que denota una descripción que, en principio, resulta vaga u oscura.” (Schön 1992:109)

Se dijo ya en este punto que una de las características del diálogo entre el tutor y el alumno es que depende de una reflexión en la acción recíproca. Junto con las acciones recíprocas de decir y escuchar y de demostrar e imitar se han de dar procesos reflexivos compartidos. Así el alumno puede reflexionar sobre su propio proceso preguntándose por las reglas, criterios o conocimientos que ha tenido en cuenta de modo implícito a la hora de actuar.

A partir de considerar la trama constitutiva del diálogo como un sucesivo, simultáneo y alternativo movimiento de acciones y reflexiones, resulta de interés apelar al planteo de Schön (1992:110) de la escalera de la reflexión.

Con este planteo quiere mostrar las formas posibles que pueden adquirir las cadenas de acciones y reflexiones recíprocas. Por ejemplo, el tutor demuestra, el alumno observa y escucha, luego imita, el tutor critica...etc. Otra posibilidad :el tutor demuestra y el alumno reflexiona sobre la demostración del tutor, etc.

Los peldaños de la escalera de la reflexión son 1-el proceso del diseño (la acción), 2-La descripción del proceso del diseño (descripción de la acción), 3- La reflexión sobre la descripción de la acción y por último 4- la reflexión sobre la reflexión acerca de la descripción de la acción o proceso de diseño en este ejemplo.

Los últimos dos niveles permiten reflexionar sobre los significados que cada uno de ellos (tutor y alumno) le otorgan a las descripciones de las acciones y a su vez en el cuarto nivel pueden reflexionar sobre su propio diálogo, si han logrado comprender los mutuos significados que se han puesto en juego en el desarrollo del diálogo.

En el diálogo entre el tutor y el practicante no se puede dejar de considerar que el sujeto es capaz de acciones y lenguaje, por lo tanto actúa y habla respondiendo a diferentes procesos de racionalización (técnica-instrumental y práctica) que expresan los diferentes modos en que el sujeto usa el conocimiento. En este sentido, *“En emisiones o manifestaciones lingüísticas se expresa explícitamente un saber, en las acciones teleológicas se expresa una capacidad, un saber implícito”* (Habermas,1999:24)

La tarea del tutor supone trabajar con ambos tipos de saberes: los explícitos expresados en las conversaciones y los implícitos puestos en juego en las acciones.

2-4- Las prácticas reflexivas.

Las prácticas reflexivas conforman uno de los ejes de la formación docente dentro de la Perspectiva Práctica (Pérez Gómez, 1992), desde la cual se concibe la *“enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valores que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula”*³⁷ Para aprender el oficio docente desde esta concepción, resulta necesario ir más allá de los modelos técnicos centrados en el entrenamiento de competencias, o académicos centrados en el dominio de saberes teóricos.

Acordamos con Angulo Rasco(1999) que el concepto “clave” de la formación docente es el de reflexión, en tanto *“genera y produce conocimiento de oficio para y en el docente”*³⁸

Abordar el tema de la reflexión en la formación docente nos obliga a reconocer en J. Dewey el origen de esta línea de pensamiento sostenida en su principio pedagógico de “aprender mediante la acción” y en su propuesta de formar “docentes reflexivos” con posibilidades de combinar las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad. Este autor establece una diferencia entre actividad y experiencia afirmando que *“la mera actividad no constituye experiencia”*(Dewey,1963). Cuando una actividad se continúa asumiendo las consecuencias de la acción, se logra el reconocimiento del sentido porque se establecen vinculaciones *“hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia”* (Ibidem pag.143)

“El pensamiento o la reflexión, es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento.” (Ibidem pag. 147)

Lo anterior explica con claridad cómo el pensar permite hacer explícito el componente inteligente de la experiencia. La reflexión es un modo de asumir la responsabilidad respecto de las

³⁷ Pérez Gómez (1992) La Función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Sacristan,G. Pérez Gómez,A Comprender y transformar la enseñanza. Madrid Morata pag.410

³⁸ Angulo Rasco, J.F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En PerezGomez,A. Barquin Ruiz,J. Angulo Rasco,J.F. Desarrollo profesional del docente . Política, investigación y práctica. Bs. As. Akal

consecuencias de las acciones docentes, es decir que implica compromiso ético, social, político en tanto se ponen en juego los fines de la educación.

Lo opuesto a la acción reflexiva es la actividad rutinaria, la que acepta lo acostumbrado, sin cuestionar, la que resuelve por ensayo y error sin analizar las razones. La persona que piensa de forma rutinaria se guía por la tradición, la autoridad, y las definiciones oficiales de la realidad social.

Se transcriben algunas definiciones de reflexión propuestas por distintos autores con el objetivo de mostrar la potencialidad y actualidad de las ideas de J. Dewey.

“La reflexión es un proceso de **transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia** (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) **en determinados productos** (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), **una transformación afectada por nuestra concreta tarea** (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)” (Kemmis 1985)

“La reflexión consiste en la **integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo**. Al legitimar la intuición no hay que perder de vista la importancia de la racionalidad. Mientras que el pensamiento rutinario constituye la antítesis de la reflexión, los individuos reflexivos son capaces de mezclar formas de pensamiento racionales e intuitivas para conformar un único proceso de pensamiento dinámico” (Goodman 1987)

“Según lo explicado por Kemmis (1985) la reflexión no es un hecho puramente interno, psicológico, sino que está orientada a la acción y se encuentra históricamente contextualizada. Es un proceso dialéctico que mira hacia dentro, a nuestros pensamientos, y hacia afuera, a la situación en la que nos encontramos. **Es un metapensamiento en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y nuestras acciones en un contexto particular (...)** la reflexión es la

manera más o menos crítica y rigurosa de tratar los problemas prácticos” (Contreras Domingo,J:1990:239)

“La reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. **la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia**, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción (Pérez Gómez: 1992)

La reflexión es “**una empresa crítica porque , en ocasiones, supone poner en duda nuestras creencias e ideología** dominante a la luz del análisis de la práctica, y creativa porque, al situarnos frente a problemas y dilemas, nos obliga a desarrollar nuevos modos de entender las relaciones entre ideas y realidad, nos obliga a lanzar hipótesis, experimentar y elaborar nuevo conocimiento” (Elliott :1993)

“Importa entender (la reflexión) como **reconstrucción crítica de la propia experiencia** (individual y colectiva) poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.(...)La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado” (Edelstein,G. 2000)

Reuniendo los aportes, encontramos que la reflexión hace posible:

- transformar la mera actividad en experiencia
- hacer explícito el componente inteligente de la experiencia
- Integrar procesos de pensamiento racional e intuitivo

Por lo tanto, al suponer la inmersión consciente del hombre en el mundo de la experiencia podemos afirmar que es:

- un proceso de transformación
- una empresa crítica porque supone “poner en duda” nuestras creencias e ideología
- una reconstrucción crítica de la propia experiencia
- un metapensamiento que permite relacionar nuestros pensamientos y nuestras acciones en un contexto particular

La reflexión permite transformar la experiencia en conocimiento. “Gracias a la reflexión el conocimiento de oficio supone “experiencia transformada” de la misma manera que transformar la experiencia conlleva justamente, reflexionar sobre la misma. (Schön,D. 1983,1987)”³⁹

En concordancia con la línea de pensamiento inaugurado por Dewey, Schön desarrolla ideas y propuestas para la formación de profesionales reflexivos (1982) poniendo especial atención en caracterizar cómo piensan los profesionales cuando actúan (1998). Propone una diferenciación entre el “conocimiento en la acción”, “la reflexión en la acción” y “la reflexión sobre la acción”.

“Utilizaré el termino conocimiento en la acción para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior o se trate de operaciones privadas” (Schön;1982:35) Este conocimiento en los términos de Polanyi (1967) conforman un conocimiento tácito, un conocimiento que está implícito en las acciones pero no se tiene conciencia del mismo, un conocimiento que pone de manifiesto que quizás sabemos más de los que podemos decir (Hainer) .

Ocurre también que, en el desarrollo de las acciones en ciertas circunstancias, se da una reflexión en la acción; *“nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”*(Schön;1982:37). Este punto lo desarrolla mostrando los pasos que pueden sucederse en la reflexión en la acción, donde generalmente lo que desencadena tal reflexión es “la sorpresa”, el que suceda algo inesperado; así frente a las respuestas que se realizan de modo

³⁹ Citado en Angulo Rasco, J.F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez,A. Barquín Ruiz,J. Angulo Rasco,J.F. Desarrollo profesional del docente . Política, investigación y práctica. Bs. As. Akal

espontáneo y rutinario, irrumpe una situación que no permite ser resuelta desde estas rutinas. Ante la necesidad de resolver se pone en cuestión el saber rutinario, se piensa en el transcurso de la misma acción reestructurando los modos de actuar.

En otro nivel, que implica pensar luego de sucedidos los hechos, puede darse la reflexión tanto sobre los conocimientos en la acción como así también sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción pueden darse sin que el sujeto sea capaz de decir (poner en palabras) lo que está haciendo. No sucede lo mismo con la reflexión sobre la acción, este segundo nivel permite “poner en palabras” y de este modo es posible modificar acciones futuras.

Schön plantea que estos distintos niveles y tipos de reflexión son importantes de considerar al analizar cómo sucede la aprehensión del arte profesional.

Siguiendo con este autor, otro punto central y muy potente a la hora de pensar en la formación de docentes como profesionales reflexivos es el que desarrolla en relación a cómo enseñar el arte profesional y las limitaciones que reconoce en tal tarea; “lo que más necesitamos enseñarles a nuestros estudiantes es a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre; pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar” (Schön;1982:24).

Pone el énfasis en dos ejes : el “aprender haciendo” y el arte de una buena acción tutorial. La clave consiste en poner en situación al estudiante o aprendiz, con un bajo riesgo (practicum) ⁴⁰ acompañado de un tutor que lo pueda iniciar en el conocimiento del arte profesional.

Para Schön, el arte profesional se enseña a través de la reflexión en y sobre la acción realizada en conjunto con un tutor.

Los aportes de Schön resultan interesantes para pensar la formación de un docente, sin embargo no podemos dejar de considerar algunas críticas que diversos autores hacen a su propuesta.

⁴⁰ Situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica los alumnos aprenden haciendo, aunque su hacer se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.

Esta diferenciación es la misma que establece Barbier (1998) entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo, donde en el primero se transforman capacidades y en el segundo se forman competencias.

Liston y Zeichner (1997), al realizar una lectura crítica de la propuesta de Schön, consideran que resulta restringida porque no se plantea la necesidad de cuestionar las creencias y supuestos sociales implícitos de los profesores. *“Sus propuestas tienden a subestimar la complejidad de la reflexión sobre el contexto social de la docencia y del sistema escolar (...) Necesitamos un conocimiento empírico mejor de las creencias sociales de los profesores y de cómo influyen éstas en sus acciones educativas.”* (Liston y Zeichner: 1997:91)

Pérez Gómez (1992), por su parte, al presentar los diferentes enfoques de la formación de docentes ubica a Schön en la perspectiva práctica y no en la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social en la que se reconocen como representantes a Kemis, Stenhouse y Elliot y cuyo eje de trabajo incluye el estudio crítico del contexto y la reflexión cooperativa. A estos últimos aspectos no se los incluye en la perspectiva Práctica, la cual enfatiza la práctica reflexiva en la tarea desarrollada individualmente en el aula.

“Aunque (Schön) reconoce que las prácticas reflexivas acabarán enfrentándose, en último término, con las limitaciones institucionales, su proceso reflexivo (tal como lo presenta) no puede examinar adecuadamente tales limitaciones. Para hacerlo, los profesionales necesitan cuestionar sus enmarcamiento de rol, los sistemas de apreciación y las teorías generales. Dada la inclinación de Schön hacia la acción individual y su tendencia a tratar las cuatro “constantes”⁴¹ como substrato de la reflexión, parece difícil que estas limitaciones sociales e institucionales puedan convertirse en objetos adecuados de reflexión.(...) Estamos de acuerdo en que Schön no trata de esquematizar un proceso de cambio social e institucional. Sus preocupaciones se centran más en la práctica individual y en ese campo parece muy acertado, pero creemos que, para que en las escuelas se desarrolle una práctica reflexiva competente, hay que examinar primero y, en último extremo, cambiar las condiciones en las que se desenvuelve la escolarización” (Liston y Zeichner 1997:103)

⁴¹ Las cuatro constantes en la reflexión o cuatro conjuntos de concepciones subyacentes relativamente estables y que proporcionan a los profesionales unas “referencias sólidas a partir de las cuales, en la reflexión en la acción “ pueden examinar sus teorías y marcos (Schön,1983 pag.270 citado en Liston y Zeichner son

- los medios, lenguajes y repertorios que utilizan los profesionales para describir la realidad y llevar a cabo experimentos.
- los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva.
- las teorías generales mediante las que se explican los fenómenos
- los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional (Schön,1983:270 citado en Liston y Zeichner 1997)

2-4-1-Los contenidos de la reflexión

La reflexión se ha de estudiar teniendo en cuenta su contenido y el contexto (Delgadillo,C., De Marinis,S., Violante,R. 1999). Tomando las palabras de Edelstein (2000) hemos de señalar que *“lo central es el tipo de reflexión a que se convoque tanto por su contenido como por los modos de abordarla (en este sentido importa considerar) los recaudos al definir ámbitos e interacciones entre sujetos comprometidos en el proceso de reflexión”*

Salinas Fernández D⁴² plantea que es necesario establecer mayores condiciones en las que se han de dar las experiencias para formar docentes reflexivos y explicitar el contenido de tal reflexión.

A modo de alerta, comenta ciertas prácticas que enarboladas en la formación de maestros reflexivos resultan interpretaciones erróneas de esta línea de pensamiento.

En primer término comenta aquellas prácticas donde la reflexión funciona como legitimadora del conocimiento del sentido común, excluyendo la exigencia de que un docente ha de incluir en la justificación de sus acciones el conocimiento experiencial y el teórico, es decir, no puede reducir sus saberes sólo a conocimientos del sentido común.

También señala las experiencias donde la reflexión funciona como legitimación del conocimiento instrumental y de las reformas institucionales. Es el caso en que a los docentes se les hace reflexionar sobre los problemas de aplicación. El contenido de la reflexión *“se limita al estudio de las posibilidades de adecuación a situaciones particulares (aula-centro) de las prescripciones elaboradas en otros ámbitos”*⁴³.

Para abordar el tema de los contenidos de la reflexión apelamos a dos teóricos, Van Manem(1977) y Ferry(1997), que proponen a través de los “Niveles de reflexión” y la “Escala de Teorización”, respectivamente, categorizaciones acerca de los aspectos sobre los cuales se puede reflexionar o

⁴² Salinas Fernández, Dino (...) Reflexión del profesor: “la novedad de un viejo principio” en Revista Cuadernos de Pedagogía n° 226

teorizar. A nuestro entender, tales categorizaciones resultan pertinentes y fértiles dado que corresponden a las distintas dimensiones de las prácticas docentes.

Van Manen (1977) distingue tres niveles de reflexión, cada uno de los cuales hace hincapié sobre un objeto diferente ⁴⁴

1º nivel: Tiene relación con las técnicas precisas para alcanzar determinados objetivos. No se cuestiona el valor de éstos, los criterios de reflexión se limitan a temas tecnológicos. Aquí los estudiantes se preocupan de "lo que funciona" para mantener a sus alumnos en silencio. El interés dominante está en la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo. A este nivel, ni los fines ni los contextos institucionales del aula, la escuela, la comunidad y la sociedad son tratados como problemáticos."

2º nivel. Aquí los estudiantes pasan a centrarse en la relación entre los principios y la práctica educativa. Sin embargo, como señala Dewey (1933-1965) no basta con hallar un fundamento educativo para determinadas prácticas. Este nivel de reflexión lleva consigo asimismo la necesidad de evaluar las consecuencias e implicaciones educativas de las acciones y creencias. El debate recae, por tanto sobre los principios y objetivos. "⁴⁵

3º nivel: "Incorpora matices morales y políticos al discurso educativo. Principios tales como justicia, la igualdad y la emancipación se emplean como criterios al debatir el valor de los objetivos y de la práctica educativa. En este nivel, los estudiantes comienzan a advertir el nexo existente entre la vida del aula y las fuerzas y estructuras sociales más amplias. Pasan a considerar las implicaciones morales y sociales de lo que sucede en sus clases"⁴⁶

⁴³ Salinas Fernandez, Dino (...) Reflexión del profesor: "la novedad de un viejo principio" en Revista Cuadernos de Pedagogía n° 226- Este párrafo está tomado del trabajo del seminario "Análisis de las prácticas de la enseñanza" de la maestría en Didáctica UBA. Delgadillo, De Marinis, Violante (abril 1999)

⁴⁴ Citado en Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel (1992) Formando maestros reflexivos. En Alliaud, A.

Duschatzky, L. (comp) Maestros: Formación práctica y transformación escolar Bs. As. Miño y Davila (pag. 265)

⁴⁵ Zeichner y Liston (1992) op. cit.

⁴⁶ Goodman 1987

Este es el nivel de la reflexión crítica. Aquí, tanto la enseñanza (fines y medios) como los contextos circundantes se consideran problemáticos, es decir, selecciones de un universo más amplio de posibilidades."⁴⁷

Ferry (1997) ⁴⁸muestra en la escala de teorización propuesta qué lugar ocupa la teoría en la formación docente desde el nivel de las acciones hasta el nivel del conocimiento científico. En este sentido, plantea que puede teorizarse sobre las *prácticas* o bien sobre *aspectos de la realidad* que inciden en las prácticas.

En su escala, Ferry reconoce cuatro niveles:

1. Nivel de la práctica o nivel del hacer
2. Nivel del conocimiento técnico
3. Nivel del conocimiento praxiológico
4. Nivel del conocimiento científico

Resulta importante hacer dos precisiones en relación con estos cuatro niveles. En primer lugar, desde el nivel 2 al nivel 4 aparece la expresión “conocimientos de”, es decir, explicitación de razones, referencia a algún tipo de construcción teórica. El nivel 1, se refiere al nivel de la acción. En segundo lugar, Ferry plantea que los tres primeros niveles representan diferentes grados de “teorización” en relación a las acciones prácticas. El cuarto nivel se diferencia de los otros tres porque se “*despega*” de las acciones, busca explicar condiciones, situaciones que inciden en las acciones prácticas, produce saberes libres de la preocupación por las acciones. En este último nivel, la teoría no responde a interrogantes sobre las acciones.

El **primer nivel de la práctica o nivel del hacer** se refiere al hacer empírico. Se responde con acciones frente a la pregunta ¿qué hacer? Se hacen presentes al actuar el conocimiento tácito (Polanyi, 1970), el conocimiento en la acción (Schön, 1986). No hay conciencia de tal conocimiento.

⁴⁷ Goodman 1987

⁴⁸ Esta presentación de la Escala de Teorización de G. Ferry forma parte de la ponencia desarrollada en el II Congreso Internacional: Debates y Utopías UBA julio 2000 autoras. Sarlé, P., Soto, C., Vasta, L., Violante, R.

En el **segundo nivel (técnico)** se da un primer distanciamiento respecto de la acción, se produce un discurso sobre el hacer, un discurso empírico, dado que consiste en explicar pasos, proponer recetas para conseguir determinados resultados. Correspondería al primer nivel propuesto por Van Manen, el nivel técnico. Es un discurso técnico. Se construye con la respuesta a la pregunta ¿cómo hacer? Estos saberes son los saberes^f característicos que se necesitan para desarrollar un oficio⁴⁹. Los sujetos logran apropiarse de un “saber hacer” pero sin conciencia de las razones que justifican esas acciones. Este nivel, junto con el siguiente, correspondería a lo que Schön considera la “reflexión sobre la acción”.

La diferencia entre el segundo y el tercer nivel, que a continuación desarrollaremos, consiste en que mientras en el segundo nivel se reflexiona sobre el qué hacer, y que supone dar cuenta de una racionalidad técnica (Habermas, 1971), en el tercer nivel se reflexiona sobre las razones, las finalidades y los fundamentos. Es una reflexión que puede dar cuenta de una racionalidad práctica, que en términos de Habermas supone un compromiso ético y social además de la consideración de las técnicas.

En el **tercer nivel (praxiológico)** se construyen las respuestas a las preguntas ¿por qué hacer...? y ¿para qué hacer?. Los modelos del “saber hacer” se ponen en cuestión; se reflexionan y analizan cuáles son las implicancias de las acciones.

A nuestro entender, este tercer nivel, correspondería al 2º y 3º nivel propuesto por Van Manen, es decir, se reflexiona tanto sobre los objetivos y principios de la práctica educativa como sobre los matices morales y políticos enmarcados en una perspectiva más amplia.

Ferry explica que en este nivel *“podemos empezar a hablar realmente de teoría porque no se trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que se pudieron haber practicado anteriormente sino que se va a pensar, a reflexionar sobre el sentido de estos trayectos”* (Ferry, 1997: 78)⁵⁰

Este nivel refiere al concepto de praxis que no implica sólo el hacer técnico; la praxis demanda del docente “sabiduría práctica”, capacidad para tomar decisiones en orden a los aspectos no sólo técnicos sino éticos y sociales. Para Ferry, *“la praxis no es sólo la práctica, la praxis es la puesta en*

⁴⁹ Si el oficio docente se realiza reflexionando sólo sobre este nivel, el docente se concebirá como un técnico, no como un profesional reflexivo (Giroux, 1988)

⁵⁰ El subrayado es nuestro

obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace”

Este concepto de praxis explica el carácter ético, moral y político de la actividad docente mostrando cómo va más allá de un conjunto de pasos técnicos a seguir.

“En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivas, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción” (Carr, W y Kemmis, S. 1986).

Finalmente, y en relación con el **cuarto nivel**, Ferry caracteriza al conocimiento científico como aquel que está conformado por las teorizaciones referidas a aspectos educativos pero no directamente vinculados a la toma de decisiones para la acción. Son conocimientos que responden a preguntas tales como: ¿Cómo podríamos caracterizar la institución escuela? Perrenoud (1994) los llama saberes de referencia.

La reflexión y la teorización se realizan sobre las prácticas docentes, que son nuestro objeto de estudio y en cada uno de los niveles propuestos se abordan, a nuestro entender, diferentes dimensiones de dichas prácticas que no resultan excluyentes entre sí; por el contrario, toda práctica docente conlleva una dimensión técnica y práctica.

2-4-2-La reflexión para la reconstrucción crítica de las prácticas docentes.

Dice Barbier (1999) que la formación es una movilización de sí y una producción de sí. En este sentido propone analizar las prácticas como constructoras de identidad. Marta Souto(1999) sostiene que esta idea resulta valiosa porque aporta una mirada “humanizadora” a la formación docente y al trabajo, dado que suele considerarse al sujeto como una suma de competencias y capacidades.

Desde esta perspectiva, Barbier (1999) plantea que los saberes como enunciados exteriores al individuo y los saberes como componentes identitarios no son separables de los individuos. La dinámica “identitaria” es entendida como construcción de la identidad. Afirma que en general los

clínicos se interesan por los afectos, los cognitivistas por las representaciones y los conductistas sólo por lo observable. Frente a esto, Barbier (1999) propone una mirada holística que muestre las relaciones o vínculos existentes entre acción, afecto y transformación de sí.

Las prácticas de la formación son en sí mismas constructoras de identidad. *“En la personalidad diferencia tres tipos de componente: los componentes de representación, como por ejemplo los saberes; los componentes operativos, como por ejemplo las habilidades, el saber-hacer, el dominio práctico; y los componentes afectivos que implican el compromiso con una práctica, en este caso se habla de gusto, deseo, disposición, interés que son generadores de prácticas. Bordieau utiliza la noción de “habitus” que define como dispositivo generador de práctica”* (Barbier,J.M.1999:86)

“Una actividad de formación es una actividad de transformación de alguien que ya existe. No vierte saber en un recipiente, se interviene en una dinámica de cambio ya iniciada” (Barbier,J.M. 1999:78)

Desde la perspectiva de Habermas, la función de la acción comunicativa desde el punto de vista personal sirve a la formación de identidades personales. El mundo subjetivo se expresa a través del lenguaje expresivo que pone de manifiesto el mundo de las vivencias, de las intenciones, de los sentimientos, de los deseos. Estos aspectos forman parte de las interacciones sociales , de las conversaciones, están presentes e intervienen en los diálogos más allá de si se trabaja intencionalmente sobre estos aspectos.

La interacción con otros abre alternativas para “poner en cuestión” visiones personales generalmente no cuestionadas. Tal como señalamos que afirma Habermas, sólo se produce la ruptura con los contextos normales de interacción cuando se problematizan las pretensiones de validez, verdad, rectitud y sinceridad correspondientes al mundo objetivo, social y subjetivo comprometidos en situaciones de interacción social.

Como plantea Edelstein(2000), es importante entender la reflexión como reconstrucción crítica de la propia experiencia. En este sentido *“La reflexión(...) implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. En tal sentido instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás*

ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica.” (Edelstein, G. 2000)

La reflexión supone el compromiso del sujeto que al realizar un esfuerzo de inmersión consciente en el mundo de su experiencia se arriesga a “poner en duda” sus creencias, a “problematizar” lo que resulta natural y cotidiano, a “des-cubrir” las razones que gobiernan sus acciones más allá de lo dicho y reconocido explícitamente. La reflexión invita al sujeto a extrañarse de sí mismo.

Se propone un encadenamiento de citas como un juego de palabras para reflexionar sobre la implicancia personal de los procesos de reflexión y la importancia de que formen parte de las experiencias de la formación docente.

“Extrañarse de uno mismo es la condición de una vida lúcida, aunque también fuente de experiencias dolorosas”⁵¹ “Tomar conciencia de lo que uno hace no es fácil”⁵²

“La lucidez es la lastimadura que se encuentra más cerca del sol”⁵³ “En el trabajo de lo humano, lejos de ser un lujo personal, la lucidez es una competencia profesional”⁵⁴

“Elucidar es el trabajo de pensar lo que hacemos y de saber lo que pensamos”⁵⁵

A continuación se presentan algunos conceptos y alternativas para trabajar la reflexión sobre los “habitus” en la formación docente.

Bourdieu (1980) define el “habitus” como *“...sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y siendo todo esto colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizada de un director de orquesta”*

⁵¹ Kristeva, J. “El porvenir de la revuelta” citado en nota escrita por José Fernández Vega donde comenta el texto “El porvenir de la revuelta” de Julia Kristeva. En Diario Clarín del día 23 de enero 2000 Sección Cultura y Nación

⁵² Perrenoud, P. (1995) El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y “toma de conciencia”. Faculte de Psychologie et de Sciences de l’Education. Ginebra. Traducción: Claudia Soto.

⁵³ escribe René Thear citado en Perrenoud, 1995 op.cit.

⁵⁴ Perrenoud, P. (1995) op.cit.

Según explica Gutiérrez,A.(1995), “habitus” refiere a un conjunto de disposiciones para actuar, para percibir, para valorar , sentir y pensar. Estas disposiciones determinan nuestros modos de actuar sin que el sujeto sea consciente de estos mecanismos. Constituyen lo social incorporado como una segunda naturaleza, la naturaleza social. Así las prácticas sociales se perciben como naturales cuando en realidad son producto de la historia: lo individual, lo personal , lo subjetivo, es producto de la historia colectiva, es social. Existen dos estados de la misma historia colectiva, lo individual representado en las estructuras internas del sujeto, lo social representado en las estructuras sociales externas. Las condiciones objetivas que expresan las libertades y limitaciones, las posibilidades e imposibilidades, se interiorizan conformando el conjunto de disposiciones para actuar, los “habitus”. A su vez estos “habitus” son conjuntos de esquemas generadores y organizadores de prácticas sociales y de las representaciones de las prácticas.

Las prácticas no surgen solamente de las condiciones objetivas pasadas, tampoco de las condiciones objetivas presentes, sí de la relación entre las condiciones sociales en las que se constituyó y en las que se pone en marcha. Generalmente esto sucede cuando las condiciones son homólogas. En situaciones objetivas homólogas se ponen “en juego” ciertos “habitus” que permiten dar resolución a situaciones prácticas y tienden a reforzarse. En situaciones nuevas, se abre la posibilidad de que ocurra una modificación de las disposiciones.

Así es que este conjunto de disposiciones objetivas durables no es inmutable, es decir los “habitus” pueden modificarse (esta postura aparece en “El sentido práctico”-1980-, no así en “La reproducción” –1977-).

¿Cuáles pueden ser las maneras de introducir cambios en los “habitus” ?

En primer lugar, la modificación sucede frente a situaciones nuevas; otro modo es a través de una reflexión sobre los condicionantes objetivos de las propias prácticas. El análisis reflexivo exige un “trabajo constante y metódico de explicitación” (Bourdieu, Wacquant, 1995) de lo contrario “uno se hace cómplice de la acción inconsciente de las disposiciones, que es ella misma cómplice del determinismo” (Boudieu, Wacquant, 1995) La reflexión sobre las prácticas y sobre las

⁵⁵ Catoriadis.

representaciones que de las prácticas se tengan pueden llevarse adelante a través del autosocioanálisis, el cual puede darse de modo individual o asistido.

Este aporte teórico nos ofrece dos conceptos interesantes para comprender el problema de los conocimientos prácticos. Ofrece conceptualizaciones que nos permiten comprender por qué las actuaciones docentes suceden de un modo que en muchos casos contradice el discurso explícito. También nos abre la alternativa de pensar cómo incidir en los “habitus” de los sujetos, futuros docentes, de tal manera de formar nuevos “habitus profesionales”. Este último planteo lo desarrolla Perrenoud (1995) acompañado de una propuesta de dispositivos para trabajar sobre los “habitus” en la formación inicial.

Perrenoud (1995) plantea con mucha fuerza la necesidad de abordar el trabajo con el “habitus” en la formación docente inicial. Además de los aportes de Bourdieu y su concepto de “habitus”, toma el concepto de “esquemas” de Vergnaud (1990); *“los esquemas son una organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dadas”*. Afirma que los habitus son un conjunto de esquemas de acción, de percepción, de pensamiento, de evaluación. *“En los esquemas es en donde hay que buscar los conocimientos en acto del sujeto”* Perrenoud, 1995)

Una de las preguntas que se plantea Perrenoud (1995) se refiere a si resultará posible “aliar la formación del “habitus” con la construcción de saberes profesionales explícitos”. A partir de este planteo, además de caracterizar cómo la acción pedagógica se encuentra controlada por el “habitus”, propone dispositivos de formación que resultan susceptibles de provocar la transformación del “habitus” a través de la “toma de conciencia” y la “reflexión”.

En el “Sentido práctico”, Bourdieu (1980) *“se propone rescatar la dimensión activa, inventiva, de la práctica y las capacidades generadoras del habitus rescatando de ese modo la capacidad de invención y de improvisación del agente social”* (Gutierrez, 1995). Desde esta perspectiva queda planteada la posibilidad de modificar el habitus, a través de un proceso de autosocioanálisis que puede ser individual o asistido. También reconoce (Bourdieu) que otra alternativa para modificar el habitus se da cuando el sujeto se encuentra ante una situación nueva, la cual abre posibilidades de transformación, porque se genera una ruptura con los modos de actuar incorporados.

Perrenoud (1995) en el mismo sentido propone un trabajo sistemático de “toma de conciencia” del funcionamiento del habitus y la tarea de análisis de las prácticas. La toma de conciencia implica “saber analizar” y “querer analizar”.

Ambos procesos, la toma de conciencia y el análisis de las prácticas, resultan posibles (según su propuesta) en ciertas condiciones. En este sentido propone dispositivos de formación coherentes con este planteo. Entre los dispositivos propuestos señala, por ejemplo, el cambio sobre las representaciones y las prácticas, la observación mutua, el discurso de explicación, la escritura clínica, etc.

Perrenoud apunta a formar en la lucidez; esto significa generar una disposición para quedar “en alerta” para tratar de comprender quiénes somos, cómo y por qué actuamos de determinada manera.

TERCERA PARTE:
Resultados y discusión

TERCERA PARTE:

Resultados y discusión

LOS PROCESOS DE TUTORIZACIÓN PARA LA CONSTRUCCION DE SABERES PRÁCTICOS : el caso de la pasantía II

Los procesos de tutorización suponen diferentes modos de acompañar a los practicantes en el desarrollo de la experiencia de pasantía con el objetivo de incidir en la construcción de saberes prácticos.

Las reuniones grupales, las conversaciones individuales o en pequeño grupo sobre las practicas realizadas, los diálogos sobre los diseños previstos para luego ponerlos en marcha con los niños., las situaciones concretas observadas donde los practicantes coordinan actividades conforman las situaciones u oportunidades para poner en marcha los procesos de tutorización.

Analizaremos los procesos de tutorización reconociendo en ellos tres dimensiones:

1. Las actuaciones docentes del tutor
2. Las “configuraciones” que asumen los diálogos sobre las experiencias compartidas
3. Los contenidos: saberes que se aprenden y se enseñan

Las dos primeras dimensiones se centran en caracterizar las formas o modos en que se da la comunicación entre el profesor-tutor y el practicante y la tercera sistematiza los contenidos.

En el capítulo 4 se desarrollan las actuaciones del docente presentando categorizaciones al interior de citada dimensión como fruto de los análisis y búsquedas de aspectos recurrentes.

En el capítulo 5 se describen y analizan las “configuraciones” que se desarrollan en el transcurrir de los diálogos.

En el capítulo 6 se sistematizan y categorizan los contenidos, es decir aquello sobre lo que se habla que expresa en parte lo que se enseña y aprende.

Como final de esta segunda parte se incluye el capítulo 7 que presenta la perspectiva de los actores, es decir los “sentidos” y “significados” que los mismos otorgan a la experiencia de pasantía como oportunidad para enseñar y aprender saberes prácticos.

Se inicia esta segunda parte con la presentación de los casos seleccionados desarrollado en el capítulo 3.

Capítulo 3

Presentación de los casos seleccionados:

En este capítulo se presentan los casos seleccionados. Ambos son proyectos innovadores que se llevan a cabo como parte de las experiencias de la formación docente dentro de la carrera de formación de docentes de Nivel Inicial.

En la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Pasantía II corresponde a las experiencias de prácticas realizadas durante el cursado del segundo año de la carrera de “Profesora de Educación Preescolar”. y forma parte de las exigencias para aprobar la materia “Observación y Práctica de Ensayo” cuyo desarrollo teórico se lleva a cabo en los Institutos de Formación Docente.

Se toman para el presente estudio dos casos: la experiencia de Pasantía II desarrollada en la Escuela Nacional Superior N°1 a través del Proyecto “*Seguimiento y Evaluación del alumno pasante*” y la experiencia de Pasantía II desarrollada en el Instituto de Educación Superior “Sara Ch. de Eccleston” a través del Proyecto “*Los esquemas prácticos de enseñanza en proceso*”.

En ambas instituciones, el desarrollo de la Pasantía II adquiere características que van más allá de lo propuesto en el plan de estudios vigente, 274, del año 1974. En dicho plan, para los alumnos de 2° año, se propone una práctica de ensayo desarrollada en las instituciones de nivel inicial, supervisada y evaluada por la docente de la sala en el aspecto referido al desempeño (conducción de las actividades) y por la profesora de la materia Observación y Práctica de Ensayo en el aspecto vinculado con las planificaciones y elaboración de informes.

Ambos casos seleccionados plantean innovaciones respecto de lo indicado por el plan 274/74, proponen un acompañamiento al pasante asumido por un profesor o tutor del Instituto que trabaja sistemáticamente con el alumno del profesorado; sin embargo sus propuestas organizativas, los actores involucrados, las tareas asignadas a los profesores y alumnos resultan particularmente diferentes en cada uno de ellos.

A continuación desarrollaremos una breve caracterización de cada caso/proyecto describiendo su propuesta organizativa general, los objetivos, los actores involucrados con las funciones que tienen a cargo, como así también algunos de los fundamentos teóricos en los que se sostienen las decisiones de proponer una formación docente alternativa.

3-1-

CASO 1 - La pasantía II en la Escuela Nacional Superior N°1: Proyecto “Seguimiento y Evaluación del alumno pasante”

El proyecto de ENS N°1⁵⁶ comienza a desarrollarse en el año 1987 a partir de una iniciativa de los Jefes de Residencia, quienes elevaron una propuesta aceptada y apoyada por las autoridades de la Institución y de la Jurisdicción para acompañar a los alumnos de 2° año en sus prácticas en las escuelas.

*Un poco de historia*⁵⁷

En 1986, la tarea principal del Dpto. de Práctica y Residencia correspondía al trabajo con los alumnos de 3° año que realizaban su Residencia. Hasta ese año, la realización de las prácticas correspondientes a la materia Observación y Práctica de Ensayo estaba a cargo de la profesora de la cátedra con una carga horaria de 4 hs/cat. Los alumnos concurrían a realizar sus prácticas en las escuelas de la MCBA o Dpto. de Aplicación del Normal n°1 y eran evaluados por las maestras de las salas. La evaluación final de la práctica era realizada por la profesora exclusivamente con los datos presentados en su carpeta en la que se incluía la evaluación de la maestra de la sala.

⁵⁶ Esta caracterización se construye a partir de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los jefes de residencia como así también de la lectura de diferentes informes y ponencias escritas:

Seguimiento y evaluación del alumno en la Pasantía II en "La organización del Departamento de Residencia y Práctica en un IFD" trabajo presentado en la Jornada de Intercambio de los Departamentos de Residencia y Práctica de los Institutos de Formación Docente. Dirección de Educación Superior. GCBA. abril 1999

Una experiencia didáctica en la organización departamental. Ponencia presentada en las "Jornadas de Intercambio y Producción Pedagógica destinada a Docentes y Alumnos de los Institutos de Formación Docente". 16,17 y 18 de Septiembre, 1999.

⁵⁷ Se seleccionan fragmentos de la ponencia abril 1999 op.. cita.

Esta modalidad presentaba las siguientes dificultades.

- Imposibilidad de realizar una evaluación de la coordinación de las actividades a cargo de los alumnos basada en la observación.
- Evaluación del aspecto práctico sólo a partir de lo registrado en la carpeta didáctica.
- Delegación en la maestra de la sala de una responsabilidad y tarea propia del profesor de la materia.

En función de esta situación se eleva una propuesta y en el segundo cuatrimestre de 1987 se da inicio al desarrollo de la propuesta.

Los propósitos...

En los documentos escritos se expresa que a través del desarrollo de este proyecto se intenta:

- Facilitar la inserción de los alumnos en los Jardines de Infantes en los que realizan sus prácticas.⁵⁸
- Realizar un acompañamiento y asesoramiento en las tareas de planificación, coordinación, y evaluación de las actividades que los pasantes desarrollan en las salas de jardín.
- Promover la formación de una actitud reflexiva frente al desempeño en sus prácticas.
- Detectar dificultades que presentan los alumnos en una instancia previa a la residencia (posibilitando instrumentar acciones que favorezcan la superación de estas dificultades)

Los actores involucrados... Sus tareas... La propuesta organizativa...

- El profesor de la materia Observación y Práctica de Ensayo (su tarea central consiste en acordar criterios referidos a cómo abordar la planificación con el profesor de prácticas y compartir los marcos teóricos trabajados en el desarrollo de la materia.)

- El profesor de prácticas (es quien realiza el seguimiento y evaluación de los pasantes, evalúa las planificaciones, observa los desempeños promoviendo una reflexión compartida, lee los informes finales, decide la aprobación y promoción, y cierra el proceso de acompañamiento con una devolución final individual realizada con cada alumno)
- La docente de la sala (colabora con el profesor de prácticas y con el alumno ofreciendo su mirada y evaluando a los pasantes durante las jornadas en que el profesor de prácticas no asiste a las escuelas)
- El alumno practicante (desempeña el rol de ayudante pedagógico y asume la coordinación de actividades y jornadas)

La pasantía II está organizada en diferentes etapas. El profesor recibe un grupo de hasta veinte alumnos con los que realiza dos tipos de trabajo: 1- con el grupo total, y 2 con cada subgrupo.

El trabajo con el grupo total de alumnos de pasantía

Se inicia la experiencia realizando una reunión general con todos los alumnos co-coordinado por ambos profesores (el Profesor de prácticas y el Profesor de la materia Observación y Práctica de Ensayo). En dicho encuentro se presenta la propuesta organizativa general. Se organizan los subgrupos de alumnos por períodos. Se comparten y explicitan algunos criterios acerca de cómo abordar la planificación de las propuestas de enseñanza como así también las modalidades de seguimiento propuestas aclarando roles y expectativas respecto de cada uno de ellos.

El trabajo con cada subgrupo de alumnos:

⁵⁸ Se habla sólo de jardín de infantes y no de jardín maternal porque aún no se acompaña a los alumnos en la práctica que desarrollan en este ciclo dado que no se cuenta con la cantidad de profesores para hacerlo.

El profesor de prácticas (del Dpto. de Práctica y Residencia) organiza entre tres y cuatro grupos de alumnos a lo largo de un cuatrimestre. Cada mes trabaja con un sub-grupo (conformado por 4 a 6 integrantes) de alumnos practicantes⁵⁹ a quienes acompaña en las tareas de diseño y planificación de las propuestas, en la toma de decisiones para pensar en la organización de las actividades, en la puesta en marcha de las mismas (observando sus desempeños), en la reflexión y evaluación de lo realizado. Se realiza una visita semanal a cada escuela.

Al finalizar el período de pasantía, se realiza una devolución individual a cada alumno donde se evalúan su desempeño y la experiencia en general.

El profesor realiza un seguimiento de cada uno de los alumnos evaluando sus logros referidos a tres aspectos: planificación, desempeño en la coordinación de actividades y autoevaluación. El profesor de práctica es el responsable de decidir la aprobación de la Pasantía II que conforma una parte de la aprobación final de la materia Observación y Práctica de Ensayo.

El seguimiento del alumno se realiza en diferentes instancias:

1-en las reuniones grupales se observa cómo aborda o analiza conjuntamente con otros las problemáticas surgidas en las escuelas. Se abren espacios para el planteo de problemas individuales que se socializan y resuelven grupalmente.

2-en las visitas a las escuelas (situaciones de observación individual) se observa el desempeño del pasante en la conducción de las actividades y la posibilidad de reflexionar /autoevaluar sus propias prácticas, es decir, sus planificaciones, como así también la puesta en marcha de las mismas. El profesor realiza una conversación y devolución individual

3-en la lectura de las planificaciones, se observa la producción de la propuesta. El profesor realiza comentarios para confirmar aciertos o reorientar el replanteo de aspectos erróneos o poco claros.

⁵⁹ Durante el desarrollo de todo el trabajo se hará referencia a los alumnos pasantes, practicantes o pasantes en forma indistinta para nombrar a los alumnos que cursan la carrera de formación docente en su 2º año y están realizando la experiencia de pasantía II:

El profesor de prácticas entrega las evaluaciones de los alumnos pasantes correspondientes a su experiencia de Pasantía II al profesor de Observación y Práctica de Ensayo, quien tiene la responsabilidad del cierre y aprobación final de esta materia.

De todos los actores involucrados, en el presente estudio se analiza **el rol del profesor de prácticas** como acompañante en la construcción de los saberes prácticos por parte de los alumnos pasantes.

Los fundamentos....

Tres ideas fuertes son las que orientan las distintas decisiones y propuestas organizativas-pedagógicas del departamento de Práctica y Residencia, entre las que se reconoce la propuesta de seguimiento y evaluación del alumno de la Pasantía II. Estas son: 1- la práctica como eje de la formación docente, 2- las relaciones teórica-práctica como un aspecto a abordar sistemáticamente y 3-la evaluación como proceso continuo que permite la toma de decisiones y el reajuste de las propuestas de enseñanza

En relación a este proyecto en particular, según expresan los jefes de residencia, es importante considerar que *“Antes que nada la pasantías tienen para los alumnos toda la carga de los “ritos de iniciación”; por lo tanto el compromiso/exigencia afectivo-cognitivo puesto en juego es muy grande. El temor hacia lo que “representa la nueva situación” y “ponerse la camiseta de docente” suele hacer que los alumnos demuestren inseguridades, miedos, dependencia. Por tanto, al inicio de la experiencia aprenden “controlando” el temor hacia lo nuevo. Luego, a través de procesos de ensayo-error, por inshigt, por reelaboraciones sucesivas, van adquiriendo otros saberes como por ejemplo: a saber diseñar, escuchar, manejar al grupo, resolver situaciones, evaluar, entre otros.*

Gracias a la reflexión, cuando cuentan con el espacio y las personas que los andamien en la búsqueda de fundamentos ya sea para adquirir, conservar como modificar actitudes, pueden aprender.

Le agregaría un “cuándo aprenden”: cuando las variables de contexto pueden ayudarlos a tolerar las exigencias de la pasantía: vínculo con la profesora auxiliar, con la docente, el grupo, la institución.

Por todo lo dicho, es fundamental considerar:

El trabajo sostenido en relación con la difícil relación teoría – práctica.

La importancia de acompañar a los alumnos en el diseño de las propuestas, en las reflexiones, en su inserción institucional, en el trabajo con los niños.

La reflexión del practicante sobre todos los aspectos de las prácticas docentes.

El seguimiento continuo, ayudándoles a tomar conciencia acerca de sus “procesos de aprendizaje”.

El pensar en ofrecer sugerencias específicas.

Expresa la jefa de residencia⁶⁰: *“El eje central de la tarea (en este proyecto) es el trabajo con los alumnos sobre la “práctica docente” con la complejidad que ello representa; es decir tomar en cuenta las múltiples variables de la tarea en las instituciones escolares: lo institucional y el contexto (normativas, proyectos, idiosincrasia), lo grupal (características, posibilidades, intereses, necesidades) los aspectos instrumentales (cómo planificar, qué planificar, a partir de qué aspectos planificar, el desempeño, etc) ; los aspectos personales (saberes, intereses, autoestima, preferencias, ideología)”*.

3-2-

CASO 2 -La pasantía II en el Instituto de Educación Superior “Sara Ch. de Eccleston” : Proyecto “Los esquemas prácticos de enseñanza en proceso”⁶¹

El proyecto del Instituto de Educación Superior “Sara Ch. de Eccleston” se inicia en el año 1998. Los profesores coordinadores del proyecto reconocen en un documento síntesis de la experiencia desarrollada durante el año 1998 que *“desde hace muchísimos años tenemos conciencia de una “asignatura pendiente” en relación con la cátedra Observación y Práctica de Ensayo de 2do. año:*

⁶⁰ Fragmentos transcritos correspondientes a las entrevistas realizadas a las Jefas de Residencia (del turno tarde y del turno vespertino)

⁶¹ Esta caracterización se construye a partir de los datos obtenidos de la lectura de diferentes informes y ponencias escritas como así también de las entrevistas realizadas a los jefes de residencia. En particular se toma como fuente de información el informe evaluativo del proyecto de su primera etapa.

*el Profesorado (...) no ejerce influencia, en terreno, en el desarrollo de las primeras actuaciones de los alumnos.*⁶²

Un poco de historia

En el documento ya mencionado, las autoras reconocen que en un principio se focalizaba el problema exclusivamente en la evaluación del alumno pasante a cargo de la docente de la sala de jardín y sin embargo el “eslabón perdido”, el espacio de vacancia, estaba en los sistemas de interpretación de los profesores, estaba situado en una visión epistemológica tecnicista de la práctica – y de la teoría-. A partir de este reconocimiento se propone sostener que: *“La práctica no implica “bajar” la teoría, ni es la “socia menor” de la teoría. La teoría “no se aplica”, por el contrario, el despliegue de las actuaciones de enseñanza en la realidad escolar, está influida por fuerzas originales e inherentes a esa propia práctica”*

63

Los propósitos...

A través del desarrollo de este proyecto se intenta transformar la concepción epistemológica desde la cual se concibe la práctica docente, lo que implica:

- Enseñar en terreno sobre la reflexión crítica de los primeros desempeños.
- Reinterpretar el conocimiento proposicional (la teoría) apelar a recrear su influencia.
- Andamiar , incidir, por parte del Tutor, en la visión interpretación o representación del practicante, acerca de su propia práctica.
- Promover la toma de conciencia de la complejidad de compartir este espacio de enseñanza con múltiples actores que se incluyen. Este aspecto presenta fortalezas (mirada múltiple,

⁶² Pastorino, E. Spinelli, A. (diciembre-1998) Proyecto: “Los esquemas prácticos de enseñanza en proceso” Presentación e informe evaluativo. Instituto Sara Ch. de Eccleston. Departamento de Práctica y Residencia. Mimeo. Pag. 3

⁶³ Ibidem pag. 4

relativa, pluridimensional, histórica que pueden aportar la diversidad de actores) y debilidades (posibles ruidos, quiebres, desorientación entre los diferentes actores)

Los actores involucrados...Sus tareas...La propuesta organizativa...

- El profesor de la materia Observación y Práctica de Ensayo (acompaña al alumno en el diseño de la propuesta)
- El AYTP -ayudante de trabajos prácticos- (colabora con la lectura de las planificaciones junto con el profesor de Observación y Práctica de Ensayo)
- El Tutor (realiza el acompañamiento en terreno a los pasantes, trabajando en la reflexión sobre las prácticas observadas)
- El Consultor (asesora a los alumnos en aspectos específicos de los diferentes campos disciplinares comprometidos en las propuestas diseñadas por los alumnos, quienes enriquecen y resuelven dudas sobre los diseños, desde una mirada experta)
- La docente de la sala (realiza un seguimiento del proceso del alumno)
- El alumno pasante (protagonista de esta experiencia. Toma la palabra, expresa sus puntos de vista al inicio de la reflexión conjunta.) En la medida de lo posible se trabaja con la figura de alumno acompañante, que va a la pasantía acompañando al alumno que la realiza y comparte reflexiones y análisis de las prácticas. En la institución de nivel inicial se desempeña como ayudante pedagógico y conduce diferentes actividades.

A los distintos roles y funciones se los caracteriza desde los espacios de singularidad, complementariedad y articulación .

El tutor realiza diferentes tareas: con el grupo total de alumnos y con pequeños subgrupos que atiende en diferentes períodos.

El trabajo con el grupo total de alumnos de pasantía:

Se realiza una primera reunión general con todos los alumnos del curso a cargo del Profesor de Observación y Práctica de Ensayo, el AYTP y el tutor, donde se presenta y explicita el proyecto: los roles y funciones de los actores, el organigrama de acciones para cada período de Pasantía, la modalidad de la entrada en terreno y presentación de taller inicial con indicación bibliográfica.

Se realiza un taller inicial . Un° encuentro al que concurren todos los practicantes coordinado por dos tutores.

Se desarrolla en dos momentos . En un primer momento se trabaja un desarrollo teórico referido a la caracterización de las prácticas y a los procesos de reflexión en la acción.

En un segundo momento se observa un video y se realiza un análisis de las prácticas observadas . Se cierra con una puesta en común de los análisis realizados por los diferentes grupos participantes.

Al finalizar el año se hace nuevamente una reunión general para evaluar y realizar un cierre. Los alumnos entregan evaluación por escrito al tutor respondiendo los siguientes items (contención del alumno, andamiaje para construir conocimientos prácticos, relación con el prof. de Observación y Práctica). Los practicantes también evalúan al profesor del curso y AYTP. Los tutores evalúan sus experiencias:

El trabajo con cada subgrupo de alumnos:

Durante un mes el Tutor realiza el acompañamiento a un grupo de alumnos (entre 4 y 6 integrantes)

Se realizan reuniones grupales con diferentes subgrupos para que compartan dificultades y logros obtenidos en las experiencias de pasantía. El primer encuentro se realiza entre los pasantes que finalizaron y los que van a comenzar, intercambiando logros y dificultades observadas como así también dudas, inquietudes y expectativas respecto de la experiencia de pasantía.

Luego se trabaja en terreno (en las escuelas), individualmente y por parejas o tríos compartiendo el análisis de las prácticas desarrolladas por los pasantes y observadas por el tutor.

Se realiza una visita semanal a cada escuela.

El Tutor entrega a sus alumnos y al profesor de Observación y Prácticas de Ensayo un documento escrito, "Sistematización y Reflexiones", donde deja registro de los aspectos recurrentes observados y trabajados durante las tutorías a los alumnos en las escuelas. El profesor de Observación y Práctica recupera la mirada del Tutor a nivel de las prácticas hacia el interior del grupo-clase durante el desarrollo de sus clases teóricas.

De todos los actores involucrados en el presente estudio, se analiza el **rol del Tutor** como acompañante en la construcción de los saberes prácticos por parte de los alumnos pasantes.

Según expresan los autores del proyecto, el Prof. Tutor se centra en el desempeño del pasante, escucha al alumno en su análisis del propio desempeño. Luego amplía, enriquece, confronta la mirada del alumno con la mirada del Tutor. Se propone agudizar la sensibilidad de la lectura del grupo de niños, en vinculación a las decisiones asumidas en acto. En relación con los espacios de articulación entre los diferentes actores, se afirma que el Tutor incide en acto, sistematiza, infiere recurrencias e institucionalizaciones entre los alumnos tutorados para ser re-trabajadas por el profesor de Observación y Práctica a nivel de curso.

La evaluación de la pasantía está a cargo del Profesor de Observación y Práctica de Ensayo, quien determina la aprobación y promoción del alumno tomando como insumos las evaluaciones de la docente de la sala y el informe final escrito que entrega el alumno con sus autoevaluaciones.

El tutor no incide en la evaluación, su rol está centrado en enseñar a analizar las prácticas. Se lo exime de esta función para evitar la incidencia de la actitud evaluativa cuando concurre a las escuelas.

Algunos fundamentos...⁶⁴

Según expresa la jefa de residencia⁶⁵, los ejes del proyecto son:

- Iniciar la enseñanza del objeto prácticas docentes, tanto en las instituciones, como en la asignatura de Observación y Práctica de Ensayo.
- Instalar la mirada múltiple, por parte del profesor de Observación y Práctica de ensayo (2º año), la AYTP. (Ayudante de Trabajos Prácticos) y la tutora, para colaborar en el tratamiento de la reconstrucción crítica de las prácticas docentes.

Teniendo en consideración un enfoque, en el que se re-assigna de sentido a la concepción de práctica y teoría, iniciamos de manera participativa la elaboración de un Proyecto estratégico-situacional que comprendiese ideas-fuerza, tales como:

- Quebrar las hipótesis de que la teoría se aplica a la práctica; o bien que la teoría “se baja “ a la práctica.
- Reconocer que la práctica no es la “socia menor” de la teoría; por el contrario, identificar el posicionamiento, las singularidades, y las influencias que caracterizan el conocimiento lógico proposiciones (teoría), y la práctica escolar.
- Realizar un esfuerzo de apropiación crítica colectiva, por parte de todos los participantes-profesores del Proyecto, a efectos de reconocer la práctica como objeto de análisis y como fuente de reconstrucción de las intervenciones didácticas y los complejos proceso que participan en las actuaciones docentes.
- Llevar a cabo un relevamiento bibliográfico, reflexionar-conceptualizar-sistematizar-confrontar; caracterizar el estado de situación del cual partimos, y hacia dónde intentamos incidir en los sistemas de interpretación de nuestros alumnos. Es decir, en una primera etapa de elaboración del Proyecto, aproximamos al reconocimiento de la necesidad de confrontación con algunas de nuestras hipótesis para, a posteriori y en simultáneo, trabajar con los alumnos.

⁶⁴ Este punto se desarrolla tomando elementos de la entrevista realizada a la jefa de residencia y transcribiendo el texto de la ponencia presentada en las Jornadas de intercambio de experiencias.abril 1999 MCBA. Si bien aparecen otros elementos además de los fundamentos se consideró pertinente mantener la totalidad del texto porque expresa el sentido que para los protagonistas tiene el proyecto.

⁶⁵ Se transcriben algunos fragmentos de la entrevista realizada a Jefa de Residencia del turno mañana.

-En relación con los alumnos y la problemática que plantea la Pasantía, identificamos los significados de las matrices de aprendizaje, la biografía escolar previa a la formación de Grado, la tendencia a la reproducción acrítica, el efecto de la modelización y la socialización laboral-profesional que se construye-“refuerza” durante su inserción en terreno.

Como ideas fundantes del proyecto, consideramos los siguientes aspectos:

-Inaugurar la figura del tutor, para que enseñe en terreno, provocando la reflexión crítica de los primeros desempeños.

-Reinterpretar con los alumnos algunos conocimientos proposicionales, que iluminen la lectura de las realidades escolares concretas.

-Identificar algunos mitos, tradiciones, y creencias pedagógicas que atraviesan la cultura escolar “naturalizándola”

-Que el profesorado, a través de las figuras de todos los actores participantes, y en especial del tutor, andamie-incida-opere en el despliegue de las primeras actuaciones docentes de los alumnos.

-Sostener críticamente la práctica de los alumnos, haciendo que el trabajo se centre en el lugar de la enseñanza y no de la evaluación. Por motivos de índole operativa, cantidad de alumnos, escaso número de tutores, la evaluación continúa llevándola a cabo la docente de sala.

-Los docentes tenemos consolidado el habitus profesional, para resolver con economía de esfuerzos la toma de decisiones que se presenta en la inmediatez, complejidad y fugacidad que se plantea en acto, durante la enseñanza. Que los alumnos se inicien en la toma de conciencia de la existencia de dicho habitus y el lugar de la reflexión crítica sobre la práctica puede configurarse como una de las esperanzas que avisoramos como fecundas para lograr instalar espacios de creatividad, emancipación y resistencia hacia la reproducción acrítica; donde el goce por la profesionalidad, venza la mecanización-enajenación, que obturan las posibilidades de transformación. De manera embrionaria, intentamos la complementaridad de la concepción y realidad que ha de configurarse, dentro del marco de una cultura del cuidado, el respeto hacia las instituciones republicanas, los Derechos Humanos, y una ética con sentido social que tienda a la consideración del bien común. La utopía del Proyecto aspira a “jugar una ronda” , con todos y entre todos, donde no existan

“escondidas” entre el arte, la ciencia y la técnica, donde se instale el permiso de juego y se recupere el disfrute por el “piedra libre”.

Algunos comentarios referidos a ambos proyectos.

Con relación a los dos casos presentados se reconocen algunas diferencias y aspectos en común que precisaremos a continuación:

Mientras en el caso 1 el practicante es asistido por un profesor de prácticas que trabaja en conjunto con el profesor de Observación y Prácticas; en el caso 2 es asistido por el tutor, el profesor de Observación y Práctica, el AYTP y el consultor, con la idea de ofrecer miradas múltiples.

En el caso 2 el tutor no realiza la evaluación de los diseños de planificación de las propuestas, esta tarea es asumida por el profesor de Observación y Práctica y el AYTP. En cambio en el caso 1 es el mismo profesor quien discute y evalúa las planificaciones y la puesta en marcha de la misma en las prácticas.

En el caso 2 el tutor no cumple la función de evaluar el desempeño del practicante, esta tarea se mantiene a cargo del docente de la sala tal como se viene realizando tradicionalmente, tal decisión se apoya en la idea de que el tutor ofrezca al practicante sus aportes como acompañante en el análisis de las prácticas. Sus observaciones se sistematizan y se entregan al grupo de alumnos y al profesor de la materia para que puedan ser socializadas con el grupo total.

En el caso 1 la evaluación del practicante es responsabilidad del profesor de prácticas en todos sus aspectos: planificación, desempeño en las prácticas y capacidad de reflexión reflejada en las autoevaluaciones.

Ambos proyectos se proponen centralmente tomar el espacio de la Pasantía II como una oportunidad de enseñanza.

Incluyen el trabajo sistemático de análisis de las prácticas desde el segundo año de la carrera. Para esto cuentan con un profesor-tutor que los acompaña durante toda la experiencia abordando los diferentes aspectos referidos a la observación de los niños, el diseño de la propuesta, la puesta en marcha y la evaluación de lo sucedido, como así también se propone trabajar la reflexión del practicante acerca de su propia práctica.

En los siguientes capítulos se desarrolla el análisis de las prácticas de tutorización observadas en el desarrollo de estos proyectos presentados.

Capítulo 4

Las actuaciones del profesor-tutor.

Los modos de actuar del profesor-tutor resultan de la peculiar manera en que se combinan diferentes propiedades que dan cuenta de los distintos aspectos involucrados en las prácticas tutoriales.

Estas propiedades son: 1-los niveles de andamiaje, 2-la presencia de reflexión, 3-los niveles o tipos de contenidos de la reflexión, 4- los tipos de conversación y 5- los tipos de saberes sobre los que se conversa.

A partir de la consideración de estas propiedades se construyen las siguientes categorías teóricas que representan distintos “tipos” de tutores: El profesor-tutor como consejero, como “conciencia vicaria”, como socio, como asesor y como supervisor. A continuación se presenta cada una de ellas.

4-1-El profesor-tutor como consejero

La transmisión de un oficio “procede mediante indicaciones prácticas en forma muy similar a aquella del entrenador que reproduce un movimiento (“en su lugar, yo haría esto”) o mediante “correcciones” aplicadas a la práctica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la práctica (“yo no formularía esa pregunta, al menos no en esos términos”) (Bourdieu, 1995:165)

Desde esta perspectiva, el tutor es quien da consejos prácticos para resolver situaciones concretas.

Bajo el lema “yo en tu lugar haría...” se describe un “hacer”. Se transmiten acciones a realizar en su dimensión teleológica–instrumental de tal modo que serán validadas por el éxito o fracaso que tales acciones muestren en el desarrollo de la situación real, es decir, en tanto se vea si funcionan en la realidad, si resultan exitosas, si logran resolver las problemáticas presentadas. La ayuda consiste en señalar lo que se tiene que hacer. Estos consejos suelen adoptarse como “fórmulas” que guían las acciones al modo del establecimiento de un hábito o una creencia sostenidas en la certeza del actuar y el éxito obtenido. Mientras no fracasa la acción se caracterizan por permanecer aproblemáticas.

Schön(1982) explica que los “conocimientos en acción” que se comprometen en el actuar espontáneo y rutinario demandan “reflexión en la acción” cuando sucede algo “inesperado”, en este sentido afirma que lo que desencadena la “reflexión en la acción” es la sorpresa para la cual los esquemas de acción disponibles no tienen respuesta.

El profesor tutor en su rol de consejero transmite un “conocimiento en la acción” “ un saber hacer” en estado práctico aunque se lo describa verbalmente en el desarrollo del diálogo, por lo tanto no hay reflexión, ni se apela a los saberes de referencia. Se transmiten saberes prácticos, se dan instrucciones, recomendaciones.

Según los tipos de conversación que propone Mercer (1997) en este caso se da la conversación acumulativa con predominio de confirmaciones que no se tratan de modo crítico, aunque se aspira a un consenso. También Schön, D.(1982) plantea respecto de la última característica que en el “decir y escuchar” se apunta a la búsqueda de la convergencia de significados del tutor y el practicante.

Los tipos de conversación con relación a aquello sobre lo que se habla están centradas en describir el “qué hacer” y “cómo hacerlo”, según Ferry (1997) representa un nivel de teorización técnico.

Si nos referimos a los modelos de tutorización, el “consejero” en su actuar promueve una formación centrada en una preparación técnica y como tal supone concebir los conocimientos profesionales como el conjunto de hechos, reglas y procedimientos aplicados en forma no conflictiva.

Las actuaciones del profesor como consejero se observan en los diálogos entre el profesor-tutor y el practicante y también se las reconoce en los documentos escritos que los tutores del caso 2 elaboran sistematizando aspectos a trabajar con los practicantes.

En la conversación que el profesor-tutor entabla con el practicante luego de la observación de su desempeño, encontramos ejemplos de recomendaciones o consejos prácticos

(...)

Prof. Marta-“ El tiempo se extendió más de las posibilidades de los chicos. Cuando la atención se va perdiendo, hay que evaluar si no es mejor cortar y continuar en otro momento”

(...)

Prof. Marta- (...) los tiempos de finalización de todas las actividades son dispares. Es importante trabajar con el grueso del grupo dándole lugar a los pequeños grupos que van apareciendo... ahora... si el grueso del grupo

quería seguir jugando, entonces cuando vos decías “Escúchenme, escúchenme” no respondieron porque estaban jugando. Ellos querían jugar... hay que dejarlos que jueguen más tiempo...”

(...)

Prof. Marta-- Entonces habría que ver qué se podría hacer antes para que este nivel de ruido no fuera tan alto... Poder ir anticipando... es como cuando el grupo se va dispersando... no esperar a que el grupo esté totalmente disperso para empezar a poner orden, que cuesta mucho recuperarlo después... Cuando los chicos manifiestan estas ganas de seguir jugando es bueno comunicarles que esto tiene un espacio posterior... Decirles que ellos pueden usar el material en otro momento... pueden usarlo por ejemplo en el momento del juego trabajo...

Caso 1 Fragmentos del diálogo del día 30-9-99
Situación visita del profesor a la escuela

*Prof. Graciela- (...) tratar de anticipar al máximo todo lo que puedas tener preparado porque esto te va a facilitar lo que no podés preparar con anticipación.-..... vos no podés antes de dar la actividad dar la consigna..... pero si podés tener preparado los pots con témpera, las mesas cubiertas con diario..... (...)
Eso te facilita el momento de repartir las hojas.....*

Caso 2 Fragmentos del diálogo del día 10-11-99
Situación visita del profesor a la escuela

La profesora Marta ofrece en la conversación “correcciones” a las acciones realizadas por el practicante y sobre las que se conversa al terminar la observación. Es claro ver cómo se procede mediante indicaciones prácticas. Lo mismo ocurre en el caso de la Prof. Graciela con relación a cómo resulta conveniente prepararse para la tarea de enseñanza con los niños.

Los tutores del proyecto del caso 2 entre sus tareas escriben reflexiones y recurrencias sobre los aspectos más importantes trabajados o a seguir trabajando durante las tutorías con el objetivo de que el profesor de la materia “Observación y Prácticas” retome tales temáticas. Transcribimos, a modo de ejemplo, algunos fragmentos que dejan ver claramente cómo el tutor asume el rol de “consejero”

“Al presentar un material doy tiempo de exploración a los nenes, permito crear distintas acciones con el material, socializando los logros individuales. (...) Si trabajo conocimiento físico recuerdo que cada nene debe tener variedad de material para comparar sus propiedades. (...) No dejar de anticipar el fin de la actividad incluso con los nenes de un año, brevemente avisarles que vamos a guardar el material.”

(Caso 2 Fragmento del documento escrito “Recurrencias y Reflexiones”
elaborado por Prof. C. 1999)

Se señala “Necesidad de contar con estrategias para reunir a los niños, para captar o retomar su atención cuando se dispersan o cuando el clima de trabajo se altera. A veces la consigna verbal no resulta suficiente y se requiere un apoyo desde la expresividad gestual, corporal o la utilización de algún recurso extra. Es importante: evitar las estereotipias (siempre el mismo recurso) y la violencia simbólica (p.ej. “broche en la boca”, “cola pegada”...”

(Caso 2 Fragmento del documento escrito “Recurrencias y Reflexiones”
elaborado por Prof. Graciela. 1999)

En el primer ejemplo se “leen” recomendaciones, consejos de “cómo actuar” al modo de “guía de consejos útiles” expresadas en primera persona donde el tutor se pone en el lugar del practicante. . En el segundo fragmento se aconseja respecto de los aspectos a considerar para resolver situaciones particulares. Se da un cierto distanciamiento respecto de la cita anterior. Esta transmisión de recomendaciones es un modo verbal de enseñar “haciendo” para que el practicante reconozca cómo se pueden resolver las situaciones.

4-2-El profesor-tutor como “conciencia vicaria”⁶⁶

“... el niño recibe de manos del adulto (...) como un “préstamo de conciencia”(...) que conserva hasta que puede valerse por sí mismo. Este préstamo se realiza no sólo estructurando el mundo de modo adecuado, sino ofreciendo “claves” y “elementos accesorios”, que serán asimilables en el grado en que el adulto y el niño puedan permanecer dentro de este formato informativo y accesible.” (Bruner, 1982)

En esta forma de actuación el profesor “presta” al alumno su capacidad de análisis y resolución de problemas. Realiza la reflexión sobre la situación “por el practicante” hasta tanto, él dé muestras de que puede hacerlo solo. Se hace presente el máximo nivel de ayuda. Se propone un andamiaje donde el profesor “hace las veces del practicante” analizando la situación “por” él.

El análisis propuesto por el tutor puede responder a las preguntas sobre ¿qué hacer? ¿cómo hacer? y también sobre ¿para qué hacer? y ¿por qué hacer? Se puede trabajar en el nivel técnico (en el caso de que dé respuesta a las dos primeras preguntas) o praxiológico (en el caso de que dé respuesta a las últimas dos preguntas). Al desarrollar un análisis en el nivel praxiológico se incluyen los aspectos técnicos pero vistos desde la perspectiva del compromiso ético que supone la tarea docente. En éste último caso se conversa sobre los modos de resolver los problemas y las razones que justifican la selección de unas u otras alternativas. Por lo tanto, los tipos de conversaciones pueden estar centradas sólo en lo técnico o en el nivel praxiológico incluyendo al primero.

⁶⁶ Vicario: del latín “vicarius” el que hace las veces de otro.

Del mismo modo en que pueden darse conversaciones centradas en la dimensión técnico-instrumental y/o en la dimensión práctica-praxiológica, también pueden trabajarse los conocimientos rituales y/o los conocimientos de principios (Edward y Mercer ,1994). En general los conocimientos rituales que el profesor trabaja, a través de la reflexión, pueden transformarse en “conocimientos de principios” mientras el practicante lo escucha.

Se transmiten saberes prácticos y en algunos casos se apela a saberes de referencia en tanto sean útiles para comprender la situación que es objeto de análisis o para justificar las decisiones planteadas por el profesor tutor.

En la situación que se presenta se transcriben fragmentos en los que el profesor-tutor invita al practicante a escuchar la reflexión y análisis que él realiza de las practicas observadas:

(...)

Prof. Marta- Si yo ya he hecho una actividad en este lugar con este grupo, observo que esto usualmente pasa, no es que hoy me pasó sino que tiene que ver con la distribución de los chicos en los espacios, como se ubican desde el inicio, que referente concreto tienen, porque estas alfombritas se van deslizando, entonces si yo las uso como para delimitar una ronda donde todos puedan verse y escucharse pero al mismo tiempo se deslizan y esto se pierde, de que manera puedo resolver yo esta situación de manera que no influye en el período de atención de los chicos ¿no? Que un poco pasó en la actividad. También le pasó a la maestra en las actividades iniciales.

¿qué pasa con el pizarrón... ?

Valeria- está muy bajo... Se sonríe

Prof.Marta- Es bueno que te des cuenta...

(...)

De acuerdo a lo que pasó en esta actividad que todos participaron... Con distintas formas de participación como vimos antes... todos se mostraron interesados, y contestaron y hablaron... lo que podríamos evaluar es que no es un grupo que no se interesa, que no participe como parecía al principio de tus observaciones sino que es un grupo que se interesa cuando la propuesta es interesante.

Caso 1 Fragmentos del diálogo del día 30-9-99
Situación visita a escuela.

Prof. Marta - Está bien... vos presentabas los colores y los materiales. La diferencia está en elegir hacer la mezcla en el trabajo mismo... (...) Es decir si yo puedo elegir entre una forma más dirigida y menos dirigida de que se llegue al descubrimiento por los chicos mismos, es mejor la segunda, ¿Ppor qué? Porque el aprendizaje es más significativo para ellos tiene que ver con el descubrimiento... es decir... lo que me interesa que vos veas es que aún en los dos casos se trabajó el contenido que vos querías... adecuado al grupo a la edad... pero la manera, el modo de llevar la actividad es tan importante como el resultado mismo(...)

Caso 1 Fragmentos del diálogo del día 30-9-99
Situación visita a escuela

Prof.Graciela--Fijate una cosa,Luciana-, si vos decís “hasta que no les presenté el material” como que no entendían. Si nos ponemos a pensar en las características y el nivel de los chicos de 3 años y yo les digo sin nada “Chicos, hoy vamos a sellar, yo les voy a dar unos sellitos.. Les voy a dar la témpera y ustedes van a sellar.” Hay que ver hasta que punto un chico de 3 años comprende lo que quiere decir sellas, si le vas a dar

la témpera en que se lo vas a dar, la hoja la mesa... va a poder entender la idea del trabajo cuando lo vaya viendo..... no es tan fácil que mentalmente lo pueda anticipar

Caso 2 Fragmentos del diálogo del día 10-11-99
Situación visita a escuela.

En el primer fragmento la profesora Marta realiza una reflexión sobre una situación de desorden; analiza, “piensa en voz alta” cómo resolver el problema actuando reflexivamente “por” el practicante. Explicita todo su razonamiento a través del cual encuentra que la solución está en subir el pizarrón. Se cierra el diálogo de este tema con una pregunta final por parte del profesor que se utiliza para que el practicante conteste lo que ya había sido dicho por el profesor. Esto demuestra la forma en que el practicante siguió con atención la reflexión de su profesor como si hubiese sido propia.

En el segundo momento le “presta” al practicante una manera alternativa de “leer” lo que sucedió con los niños, dice: *“el grupo no es poco participativo, puede suceder que no participe porque la propuesta no es interesante”* Esta oferta que el profesor hace al “leer” de otro modo la misma realidad le permite al practicante reconocer diversas variables presentes en toda situación de enseñanza, y según cuál se tome será posible realizar interpretaciones diversas.

En el segundo fragmento, realiza un análisis en el que se explicitan las razones por las cuales se decide enseñar de una u otra manera señalando la importancia que tiene la selección de una estrategia mostrando cómo el modo de enseñar también se convierte en algo que se aprende.

En los dos primeros fragmentos expuestos, el profesor realiza la “lectura”, el análisis, y la reflexión sobre cómo tomar una decisiones “por” el practicante, lo hace en su lugar. El practicante aprende al participar de la situación total, escuchando el análisis del profesor, comprendiendo su sentido general.

En el tercer fragmento la profesora Graciela describe la experiencia compartida, retomando con sus palabras las acciones y palabras de la practicante y las analiza cuestionando hasta qué punto una determinada forma de actuar puede resultar comprensible para los niños. Reflexiona sobre lo sucedido como si fuera la practicante y ésta escucha y asiente.

Las reglas del diálogo que subyacen en estos casos suponen adjudicar al tutor la posesión del saber, por lo tanto no se cuestiona lo que él plantea.

El practicante accede a un cambio de posición frente a la figura del tutor sólo cuando éste le abre un espacio auténtico de participación con preguntas que le exigen opinar desde sus saberes. En este caso trabajan juntos “como socios”, alternativa que se describe más adelante.

En la siguiente transcripción de los escritos de los tutores del caso 2, se propone como estrategia para pensar “por” el practicante darle la visión del tutor sobre lo observado.

“Intervenimos durante la reflexión conjunta dándole nuestra versión sobre lo observado, preguntando, ejemplificando, (...) acotando partes de nuestro registro (comentarios de los niños, frases literales del pasante, sensaciones personales...) Teniendo en cuenta que la observación no es ingenua, explicitamos desde dónde decimos lo que decimos.”

Documento escrito: Estrategias de enseñanza de los conocimientos prácticos desde el rol de tutor. Prof. M. y Prof. Graciela 2000

4-1-3-El profesor-tutor como socio

“Dos mentes son, a menudo, mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos “cultura”(Mercer,N.1997:12)

El profesor realiza el análisis “junto con el alumno” ; se asocian para reflexionar sobre las prácticas conjuntamente.

Las intervenciones docentes del tutor, los tipos de preguntas que formula durante el curso del diálogo se caracterizan por ser contingentes. El profesor-tutor va decidiendo “sobre la marcha” cómo intervenir en función de lo que el practicante demuestra que puede hacer por sí mismo.

Esto sucede en tanto se propone una modificación por parte del tutor de las reglas que subyacen al diálogo, se da un cambio en las oportunidades de participación del practicante invitándolo a dar su opinión a partir de preguntas realizadas por el tutor.

Desde el desarrollo de la acción tutorial como socio se puede dar inicio el traspaso del control. En este sentido las ayudas son transitorias porque se intenta promover en el alumno la asunción de la voz principal en el análisis y reflexión sobre sus propias prácticas.

En las conversaciones se van complementando tutor y practicante tratando conjuntamente de hacer inteligibles las prácticas y construyendo alternativas posibles de acción.

(...)

Julia- Bien pero no se si es porque yo estaba un poco nerviosa o por la disfonía que los chicos... no se sentía que no respondían a lo que yo les decía...por ejemplo yo les pedía silencio.....no respondían.....

Prof.Marta- ¿Vos para que querías silencio en ese momento?

Julia- Para que me escuchen lo que yo les quería decir...

Prof.Marta- ¿Qué les querías decir?

Julia- Les quería decir que a medida que vayan terminando se iban a ir sentando en la ronda....

Prof.Marta- A ...ja....

Julia- Pero no me escuchaban, y me puse nerviosa porque vi que no me escuchan

Prof.Marta- Pero ¿ellos por qué hablaban?

Julia- Porque estaban totalmente enganchados con el juego y no me iban a dar bolilla, estaban jugando . Ellos estaban concentrados en el juego no estaban jugando con una bolita que estaba por ahí...

Prof.Marta- Estaban jugando al juego que se les había propuesto. ¿Vos por qué querías en ese momento que fueran finalizando?

Julia- Porque un grupo de chicos me dijo que ya habían jugado varias veces, bueno cuando terminan, les dije, pueden volver a empezar... le fui diciendo a cada grupo de las mesas...

Prof.Marta- Si eso estaba previsto no? Que los chicos jugaran varias veces...

Julia- si... era corto el recorrido, bueno si pero ellos me dijeron: ya jugamos un montón de veces, entonces antes de que decaiga totalmente la actividad...

Prof.Marta- ¿Y esto que vos viste pasaba en el resto de los grupos?

Julia- No, no fue en la mayoría, lo que pasa que me puse nerviosa yo porque pensé que se me descontrolaba todo .

(...)

Caso 1. Fragmentos del diálogo del día 30-9-99
Situación visita a escuela.

Prof. Marta.-¿Había otra forma en que los chicos descubrieran la mezcla? Vos presentaste la actividad, presentaste los colores y mostraste cómo mezclar... ¿Había alguna otra forma de-mezclarlos que se te ocurra ahora... pensándolo?

Valeria- Capaz que directamente yo brindándoles los colores y que ellos se den cuenta acá dibujando o pintándolo...

Prof.Marta.-¿Y que diferencia habría en cuanto al aprendizaje en uno y en otro caso?

Valeria-Yo lo iba a hacer así... pero... la maestra me dijo...

Prof. Marta- A vos te interesaba la mezcla, la aparición del naranja.... Y en los dos casos se da la aparición del naranja...

Valeria -capaz que en la hoja ellos se iban a dar cuenta por sí solos.....

Prof. Marta- ¿Es mejor, es peor, que se den cuenta por sí solos?

Valeria- No creo que es mejor que se den cuenta por sí solos.

Prof. Marta-¿ Por qué te parece que es mejor que se den cuenta por sí solos?

Valeria- Y... porque se dan cuenta de lo que pueden llegar a lograr sin que yo les diga... bueno ahora... mezclamos esto y lo otro... va a pasar esto...

Prof. Marta- Entonces habría un aprendizaje que tiene que ver más con el descubrimiento...

Caso 1 Fragmentos del diálogo del día 5-10-99
Situación visita a escuela.

Prof. Graciela-Bueno y ¿qué te parece lo organizativo? El primer momento....
Luciana-Yo no sabía como organizar el tema....si lo hacía en una mesa, si los otros iban a poder ver...?
Prof. Graciela- Y ¿qué te parece esta opción, el hacerlo en dos grupos?
Luciana-Me pareció bien porque igual no lo iban a ver todos el tema de... Me gustó el tema de que yo les di el sobre y lo tiraron ellos, no tuve problema con eso me pareció bien.
Prof. Graciela-Qué hubiera pasado de hacerlo en una sola palangana... ¿qué te imaginás?
Luciana-Y que hubiese sido por ahí más lío.
Prof. Graciela--¿Por qué?
Luciana-No se me da la sensación de que se iban a amontonar todos y...
Prof. Graciela-Si les costó esperar , suponete que acá (no sé cuantos chicos había hoy) alrededor de quince. Cada chico tenía que esperar quince turnos... Si les costó esperar 7 turnos...
Luciana-Aparte tendría que haber traído una palangana porque en un bols, todos juntos...
Prof. Graciela--Incluso se podría pensar en armar tres grupos para que puedan bueno, participar más activamente ellos. Tres grupos digo como posibilidad de que vos los puedas coordinar. No te digo seis grupos.....
Luciana-Yo había traído material para tres grupos...
Prof. Graciela--Y ¿qué pasó?
Luciana-Me dijo que iba a ser mejor. Como siempre Bah! Como siempre trabajan en dos. A lo mejor se iba a hacer más lío.
Prof. Graciela-Yo también vi el material y dije... Si porque quizás les hubiera permitido....
Luciana-Incluso traje la batidora para batir.....
Prof. Graciela--Claro...Fijate la relación que hay entre el tamaño del grupo y el protagonismo del chico. Cuando el tamaño del grupo es menor, mayor es el protagonismo del chico, si tenemos que batir entre cinco, no es lo mismo que batir entre ocho o entre diez... o quince...
Entonces cuanto más vos reducís el tamaño del grupo mayor es la posibilidad que tienen ellos de participar activamente... también es cierto que es más difícil para coordinar... No sé si cambiaba demasiado... que hubiera..... separabas dos mesas...

Caso 2 Fragmentos del diálogo del día 18-11-99
 Situación visita a escuela

En todos los registros presentados se da un riquísimo intercambio de preguntas y respuestas. El profesor tutor ofrece su ayuda, andamia, realizando el análisis junto con el practicante a través de preguntas dirigidas hacia los puntos "clave" que lleven al análisis más que a una descripción de lo sucedido. Se observa con claridad que piensan juntos.

En el registro del día 30-9 del caso 1 la profesora Marta pregunta, en primer lugar, por las razones por las cuales el practicante actúa de determinada manera, luego pregunta por las razones por las cuales los niños no respondieron a sus consignas. Va acompañando así el análisis del alumno, guiándolo para que se cuestione la validez de sus propias afirmaciones.

En los registros del día 5-10 del caso 1 y 18-11 del caso 2 se dan razonamientos conjuntos que siguen una estructura similar. En ambos casos los profesores plantean interrogantes para pensar en diferentes modos de realizar la misma propuesta de enseñanza, por ejemplo "¿Habría alguna otra

forma de mezclarlos que se te ocurra... ?” (caso 1), “¿qué te parece la opción de hacerlo en dos grupos? (...) incluso se podría pensar en tres grupos” (caso 2).

Luego se les plantean preguntas para llevarlos a que comparen las razones o consecuencias de cada una de las alternativas: “¿Por qué te parece que se da cuenta solo? (caso 1), “¿Por qué? ¿qué pasó?” refiriéndose a los modos de organizar el grupo de niños. (caso2).

Después de escuchar con atención las respuestas de los practicantes, en un tercer momento ambos profesores hacen un cierre transformando la información contextual (información sobre las alternativas, sobre lo sucedido, sobre lo que hubiese sucedido si se variaba algún aspecto de la situación) en conocimientos de principios por ejemplo: “Entonces habría un aprendizaje que tiene que ver más con el descubrimiento” (caso 1) , o en saberes prácticos formulados al modo de criterios a tener en cuenta para organizar la enseñanza como por ejemplo: “Claro, fijate la relación que hay entre el tamaño del grupo y el protagonismo del chico, cuando el tamaño del grupo es menor el protagonismo es mayor” (caso 2).

El tipo de conversación que sucede, según Mercer(1997), es preponderantemente acumulativa, dominada por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones, en la que operan las relaciones de solidaridad y confianza aspirando a un consenso. También por momentos se da inicio a conversaciones exploratorias en las que se tratan las ideas de modo crítico tomando las afirmaciones para considerarlas conjuntamente, cuestionando o defendiendo los puntos de vista alternativos; en este caso se tiende a un consenso racional.

Como ya se ha señalado, los Tutores del Caso 2, dentro de las tareas que realizan en conjunto con otros tutores, sistematizan sus propias reflexiones sobre qué estrategias utilizar para ayudar a los practicantes a reflexionar. Estas reflexiones se vuelcan en documentos de trabajo escritos. A continuación se transcribe un fragmento que muestra con claridad los criterios para construir una ayuda, los diferentes andamios a utilizar propios de rol de tutor como “socio”, por lo tanto se proponen como alternativas preguntar, señalar variables a considerar en el análisis:

“Es importante darle la palabra a los alumnos y luego a partir de preguntas, intentar que ellos mismos formulen diferentes interpretaciones acerca de lo sucedido, recordando que las respuestas posibles son variadas y diversas, no hay “una” receta posible.(...) Tratar de rescatar, para la toma de conciencia de lo actuado ciertas categorías de reflexión que puedan andamiar la mirada como ser: modos de organización, consignas e intervenciones, dinámica grupal, la apropiación de contenidos por parte de los chicos” (...) Tener en cuenta todas las variables que influyeron en la situación: personales, grupales, institucionales y la

particularidad y complejidad de la situación vivida. Reconocer que cada situación es única y se resiste a ser normatizada por lo que las respuestas sólo serán "certezas situadas"

(Reflexiones elaboradas por M., C., y L agosto-2000)

En esta primera reflexión se explicitan aspectos centrales para que suceda una tarea "entre socios" como lo es el darle la palabra inicial al alumno, y la manera que los tutores encuentran de reflexionar "con" ellos y no "por" ellos es tener previstos ciertos aspectos, tipos de preguntas a realizar durante la reflexión para orientar y dar espacio al otro

Por otra parte se hace referencia a ayudarlos a construir "certezas situadas", esto significa en los términos de Terigi, F. y Diker, G. (1997) concebir las prácticas como algo a construir, sin reducirlas a un conjunto de dispositivos técnicos, pero tampoco resignarse a la sorpresa permante. Las autoras citadas refieren a este concepto tomado de Hargreaves como *"un sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la construcción de un nuevo saber"*⁶⁷

Otro modo de "hacer con" el practicante se expresa al escribir:

"Durante el desarrollo de la actividad, en algunos momentos, intervenimos para señalar aspectos no observados por el alumno-pasante, para evitar "que las cosas pasen a mayores" cuando se pueden prever dificultades, por ejemplo de tipo organizativas, ante preguntas o miradas específicas del pasante "pidiendo ayuda". Por ej: "si a la beba (3 meses) la dejás boca abajo, no se va a poder mover, ponela boca arriba". "Si no les ponés los nombres a los trabajos, luego no los vas a reconocer". "Son necesarios más potes para trabajar", etc. En todos estos casos, en el momento de la reflexión posterior, explicamos el sentido y fundamento de la intervención y abrimos a debate la decisión didáctica tomada.

Documento escrito: Estrategias de enseñanza de los conocimientos prácticos desde el rol de tutor. Prof. M. y Prof. Graciela 2000

Lo dicho en esta cita por los tutores es un modo de intervenir directamente en la situación y el tipo de señalamiento que se les hace, son consejos prácticos. El tutor actúa como un socio que ayuda a "hacer" y "pensar" en el desarrollo de la actividad, en el desarrollo del hacer, del "juego" cuando están "en la cancha" juntos. Esto se vincula con lo dicho por Schön (1992) respecto de comunicar propuestas concretas de acciones a experimentar en el contexto de la acción misma, lo que provoca una escucha caracterizada como escucha con "atención operativa", es decir, con una disposición

⁶⁷ Terigi, F. Diker, G. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós. Pag.101

especial para trasladar lo que el practicante escucha del tutor a la acción. Es una intervención docente adecuada para la enseñanza de un oficio.

En esta segunda elaboración de las estrategias se propone no solamente pensar “con” el otro sino también autorizar el espacio al tutor de actuar “con” el otro cuando esto resulte necesario.

Es claro ver cómo se dan las características del diálogo entre el tutor y el estudiante que Schön(1992) menciona como un diálogo que tiene lugar en el contexto de la acción, que utiliza acciones o palabras y que depende de una reflexión sobre la acción recíproca.

Al transmitir un oficio *“se trata de comunicar un modus operandis(...) que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de aprenderlo que viéndolos funcionar en la práctica (...)”* (Bourdieu, 1995) Al retomar, luego de dar las indicaciones, las reflexiones sobre las razones, además de transmitir “en acto” el modo de percepción y de actuación, se les ofrece a los practicantes los principios que guiaron esa percepción y la consecuente toma de decisiones acerca de cómo actuar. Se enseñan saberes prácticos y se acude a saberes de referencia para justificar las decisiones tomadas.

Es interesante ver cómo dos mentes pensando juntas construyen conocimiento compartido, construyen contextos de significación compartidos a través de la tarea de “reescribir” y “recapitular” la historia de lo sucedido llevando a los practicantes a que “tomen conciencia” de los factores que inciden en una situación de enseñanza y cómo se opera sobre ellos.

4-1-4-El profesor-tutor como asesor

“ la intención del asesoramiento es actuar con y sobre los marcos de significación y los esquemas prácticos de acción. (...) se intenta que los docentes pongan en juego(...) la reflexión sobre su propia práctica con el fin de analizarla , conceptualizarla y comprenderla desde otras miradas para, eventualmente modificarla.(...) (Azzerboni, Harf, R. Pascualetto, 1996)

El profesor-tutor acompaña respondiendo a las preguntas que el practicante se plantea a sí mismo y le transmite a su tutor. Es el practicante quien reflexiona sobre sus prácticas mostrándose capaz de decidir por sí mismo. El tutor opera como asesor en aquellas situaciones donde el practicante

encuentra dudas ofreciendo información o categorías de análisis. El practicante se muestra más autónomo, capaz de decidir por sí mismo y sólo consultar sobre sus decisiones.

Desde el punto de vista del practicante, al cambiar las oportunidades de implicación real, se ven cuestionadas las reglas básicas del discurso educativo (Mercer, N.1997) Teniendo en cuenta que estas reglas son principalmente implícitas, la tarea del profesor-tutor ha de ser hacerlas explícitas para poder operar sobre ellas y transformarlas. Tomando las palabras de Edlstein,G.(1995:48) “quizás de lo que se trate es de abrir un espacio de diálogo donde la asimetría propia de los procesos de enseñanza quede en suspenso. (...) quizás(...) haya que posicionarse, aún reconociendo las diferencias, en la perspectiva del diálogo entre pares, pero reconociendo que, como tal, planteará confrontación de ideas, momentos de distancia y distanciamiento, pero marcados por la necesidad de trabajar las propias ideas por parte de los practicantes.”

En los diálogos, el tutor fundamentalmente escucha las reflexiones del practicante provocadas a partir de preguntas abiertas tal como lo podemos observar en las transcripciones que se presentan a continuación:

Prof.Graciela--¿Qué te parece, Luciana-, cómo evalúas la actividad, qué te parece que lograste, tener presente los objetivos y contenidos , ¿qué pasó con eso?

Luciana-Bueno la actividad bien, fue lo que esperaba y buen... con respecto a los contenidos me pareció que reconocieron varios las figuras. Ahora yo no sé realmente si fue que la vienen reconociendo por lo que hicimos ayer o por los conocimientos previos que tengan pero así de lo que yo tenía planificado... reconocieron cuál era el cuadrado, el triángulo, el círculo, el sellado también lo llegaron a hacer. Lo único, lo que siempre me desconcierta es el final de las actividades.

Prof.Graciela--Aja. ¿Cómo organizar el final?

Luciana-Si

(...)

Prof.Graciela--Bueno y ¿el cierre?

Luciana-(se sonríe...) Bueno el cierre es como que... todavía no encuentro la manera de cómo resolver... bueno con esto de la autonomía también esto va con el cierre...

(...)

Prof.Graciela-En el cierre también vos les podés plantear “Bueno vos que ya terminaste juntá todos los sellitos, vos los diarios, y vos alcanzame y ustedes vayan lavándose...” creo que pudiste anticipar varias cosas y quizás no todas... Esto de bueno los que van terminando se van lavando y se sientan en la ronda.... Esto es muy importante... y más en una sala chiquitita como esta... que si el chico empieza a corretear... esta sala es muy chica... es muy importante que les puedas plantear, el que termina se sienta en la ronda que ahora vamos a conversar... Y en una de esas lo que también hay que pensar es ¿Para qué los nucleo? ¿solamente para decir si les gustó? ¿podría hacer alguna otra pregunta? Ejemplo agarro un dibujo y digo “A ver quien adivina con que formita le tocó sellar a fulanito? (bueno se busca un trabajo en donde se note bien) O hacer algún juego, una situación que te implique trabajar con el contenido pero que ellos se vean como convocados a algo porque en una de esas, sentarlos... una vez que se sientan.... después y le gustó... y con qué jugaron... ¿quizás resulta un poco pobre? Y vos misma te preguntás ¿Y qué hago acá?

Luciana-Claro, eso de cantar es una situación que más que nada, es para... no está cerrando el contenido, lo que tiene que ver con la actividad...

Prof. Graciela--quizás se planteó para ordenarlos.

(...)

Luciana-Quizás yo pude haber hecho algo referido a la actividad.

Prof. Graciela--En el tema del cierre de la actividad hay varias posibilidades, una sería mostrar los trabajos, pero también ahí hay que pensar si este grupo da para esperar, mostrar todos los trabajos, habría que ver, pero si no bueno alguna cuestión que tenga que ver con el contenido...

Caso 2 Fragmentos del diálogo del día 10-11-99
Situación visita a escuela.

Se parte de una pregunta abierta planteada por el tutor de tal modo que el análisis lo asume el practicante centrándose en el aspecto que él mismo decide. En este registro el alumno es quien hace las preguntas puntuales que el tutor en su rol de asesor responde, como por ejemplo cuando pregunta “¿cómo organizar el cierre de la actividad?” Esto señala que ha iniciado solo su propio análisis.

El tipo de conversación que se intenta sea predominante en estos diálogos es la conversación exploratoria (Mercer, N.1997) en la que las ideas de los otros se tratan de modo crítico, se piden aclaraciones con respuestas que expliquen y justifiquen lo que se dice y piensa. Implica razonamiento. En el diálogo transcrito se solicita al practicante que vincule lo realizado con sus intenciones, con el para qué de sus acciones, en este sentido se tiende a promover un análisis a nivel praxiológico. Se intenta que el practicante aprenda los “saberes prácticos” junto con el reconocimiento de las razones en las cuales éstos se sostienen.

Lo analizado en esta transcripción se confirma con el planteo de estrategias que el tutor expresa en su trabajo realizado en conjunto con sus colegas cuando escriben:

*“*Inicialmente damos la palabra al alumno quien va relatado, analizando y reflexionando sobre su práctica: qué quería trabajar, qué hizo, qué observó, cómo reaccionaron los chicos...*

**Apelamos a los aportes, comentarios, preguntas de los compañeros, especialmente si un alumno-acompañante observó la actividad.*

**Solicitamos que el pasante lea la planificación y explique, si es necesario, el fundamento de la misma, para analizar y reflexionar juntos acerca de la relación entre lo trabajado en la actividad y lo anticipado en la fase pre-activa: qué esperaba, qué se imaginaba, que pasó con el “mapa” que pensó o pensaron conjuntamente. Reflexionamos sobre la utilidad de la planificación en tanto esquema anticipador de la tarea, su necesidad de flexibilidad, los datos necesarios de ser anticipados...”*

Documento escrito: Estrategias de enseñanza de los conocimientos prácticos desde el rol de tutor. Prof. M. y Prof. Graciela 2000

El modelo de tutorización que supone desempeñarse como “conciencia vicaria”, “socio” o “asesor”, es el que concibe la formación como un modo de ayudar a los practicantes a saber cómo resolver las situaciones prácticas, atendiendo a las zonas indeterminadas de las mismas desarrollando conjuntamente conversaciones reflexivas: en el caso del tutor como “conciencia vicaria” (por el practicante), en el caso del socio (con el practicante) y en el caso del asesor (las realiza el practicante solo y el tutor responde a las preguntas que el mismo practicante se plantea). Esta secuencia representa el proceso de traspaso del control de la situación de análisis y reflexión de las prácticas docentes.

4-1-5-El profesor-tutor como supervisor

“...el supervisor “presta un servicio”, desde su posición privilegiada de experto administrativo, al docente para “corregir sus deficiencias y mejorar su trabajo, según ciertos criterios establecidos de antemano (Tanner y Tanner, 1987)”⁶⁸

En este caso se quiere mostrar el modelo de profesor-tutor centrado en la evaluación de los desempeños de los practicantes. Sus actuaciones se caracterizan por emitir juicios de valor respecto de las prácticas observadas. Se transmiten modos de actuar “correctos” desde el punto de vista del tutor.

Transcribimos algunos fragmentos en los que se observa esta modalidad de dialogar con el practicante:

Prof. Graciela--A mí me pareció muy adecuado cómo resolviste el material.

(...)

Luciana-Era de goma eva.....

Prof. Graciela--Creo que estaba muy bien construido como para que lo que se vea luego de sellar sea un cuadrado, un triángulo, etc. En este material estaba muy bien logrado.

Caso 2 Fragmentos del diálogo del día 10-11-99
Situación visita del profesor a la escuela.

Prof. Marta- “(...) hay que evaluar muy bien cómo está el grupo, y el grupo estaba disperso porque estaba cansado, esto de decir “ a ver quien me puede cantar una canción” los volvió a concentrar y te dio el espacio que vos necesitabas para poder dar la consigna para salir al patio en orden y tranquilos. Esto es, aunque vos

⁶⁸ Citado en Angulo Rasco, J.F. (1999) La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En PerezGomez, A. Barquin Ruiz, J. Angulo Rasco, J.F. Desarrollo profesional del docente Política, investigación y práctica. Bs. As. Akal

no lo tuviste consciente, fue muy bueno de tu parte... Lograste ir desarrollando esta sensibilidad de ir captando lo que va pasando en el grupo."

Caso 1 Fragmentos del diálogo del día 5-10-99
Situación *visita* del profesor a la escuela.

En ambos fragmentos se observa un reconocimiento directo por parte del tutor de logros, se señalan aspectos positivos emitiendo juicios de valor al respecto.

Lo observado se confirma en lo que se proponen como estrategias en el documento elaborado por los tutores del caso 2 cuando escriben:

"Si es necesario (cuando están angustiados) tratamos de animarlos al trabajo docente, a la búsqueda de otras estrategias, de otras propuestas"

Documento escrito: Estrategias de enseñanza de los conocimientos prácticos desde el rol de tutor. Prof. M. y Prof. Graciela 2000

Al igual que en el tutor consejero no se da lugar a la reflexión. Se toman, de las actuaciones del practicante que surgen durante la experiencia compartida, aquellas consideradas "correctas" por el tutor y se las aprueba. Por lo tanto en ambos tipos de tutores (consejero y supervisor) se observa ausencia de andamiaje o ayuda para que el practicante reflexione por sí mismo.

Algunos comentarios finales respecto de los dos casos

En los dos casos analizados, son pocas las intervenciones centradas en la evaluación de los desempeños, esto se vincula con los objetivos que persiguen ambos proyectos centrados en el seguimiento del alumno o bien en el acompañamiento para la construcción de saberes prácticos más que en la evaluación.

En el caso 2, a diferencia del caso 1, el proyecto institucional contempla tiempos y tareas propias de los tutores referidas a reflexionar y construir razones para justificar sus actuaciones docentes como formadores y acompañantes en las experiencias de pasantías. Esto se observa en los fragmentos de los documentos transcritos. Esta tarea reflexiva de los tutores se hace presente en el modo en que ofrecen a los practicantes la posibilidad de que reconozcan en el tutor un "asesor", además de un consejero y un socio. También el hecho de que la tarea del tutor excluya la función de evaluador lleva a que los practicantes entren con mayor facilidad en el cuestionamiento de sus propias

prácticas planteando dudas, preguntas, explicitando sus zonas críticas, sus “no saberes” para trabajarlos con el tutor.

En los proyectos de ambos casos se sostiene que la experiencia de pasantía es un espacio donde hay que enseñar. En todos los registros analizados se reconoce esta perspectiva por parte de los profesores tutores. En el capítulo 6, donde se presentan los saberes que se enseñan y aprenden en las pasantías, se podrá profundizar en el reconocimiento de todo lo que se enseña de hecho en esta instancia de la formación docente.

La difícil tarea de construir las formas de incidir de un modo enriquecedor en los procesos de construcción de los saberes prácticos encuentra, en estos casos, ejemplos concretos, pistas, estrategias docentes, y muchos otros elementos para pensar que es posible esta empresa.

Los tipos de tutores presentados y caracterizados en este capítulo son “tipos teóricos” que nos permitirán analizar las diferentes facetas que los tutores reales ponen en juego en el desarrollo de las conversaciones con los practicantes. El análisis de las configuraciones que adquieren tales conversaciones constituye la temática desarrollada en el siguiente capítulo.

Capítulo 5

Las “configuraciones” que adquieren las experiencias de conversación sobre las prácticas realizadas por los alumnos y observadas por los profesores.

En relación con esta segunda dimensión, observamos que las conversaciones que los profesores-tutores realizan con los practicantes luego de observarlos coordinando las actividades conforman ciertas “configuraciones” que intentaremos describir y analizar a continuación.

Hablamos de “configuraciones” en el sentido en que es acuñado el término por Edith Litwin (1997:97) como “*la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*”, como un “particular entramado” en el que aparecen diferentes tipos de preguntas, procesos reflexivos a los que se invita a participar a los alumnos, juegos dialécticos en las exposiciones para generar contradicciones, etc.

Estas configuraciones son particulares y contextualizadas según la situación del practicante y el contenido que se trabaje conjuntamente.

A partir de la búsqueda de recurrencias en los modos en que los tutores van conduciendo el desarrollo de las conversaciones se reconocen cinco momentos en las secuencias de las mismas:

1-Planteo inicial

2-Primera escucha

3-Pregunta para:

poner en cuestión, solicitar argumentación, orientar y re-orientar la reflexión, apelar al compromiso personal.

4-Segunda escucha / secuencia de preguntas y respuestas.

5-Momento final síntesis-exposición de las conclusiones del tutor-reflexiones del practicante.

El punto de partida de todas estas conversaciones es haber compartido una realidad, pero desde dos perspectivas diferentes:

- 1-La perspectiva del alumno actuando en ella.
- 2-La perspectiva del profesor observando la situación, en especial la actuación, el desempeño del alumno pasante.

En este sentido llamaremos “campo de experiencia compartida” a la situación que es objeto de reflexión y análisis conjunto en el desarrollo de las conversaciones.

En todos los casos interesa analizar el lugar que ocupa y el sentido que se le otorga a la referencia al “campo de experiencia compartida” es decir, en que momento de la conversación y de que modo se habla sobre lo sucedido.

En todos los casos presentados, el profesor hace referencia explícita al **campo de la experiencia compartida** pero aparece en momentos diferentes, en algunos casos al inicio, en otras secuencias de conversación durante el desarrollo.

Se observa en todas las modalidades de intervenciones desarrolladas por el profesor una preocupación e interés particular en tratar de que el alumno pasante tome conciencia, vea, (se busca explicitar) la relación entre sus intenciones y sus acciones, o bien entre sus acciones y las razones de las mismas.

Dentro de la situación total de conversación entre profesor-tutor y practicante correspondiente a las visitas a las escuelas, se realizan recortes con unidad de sentido: “situaciones”, cada una de las cuales se nombra por el contenido preponderante que el profesor-tutor aborda en ese fragmento de conversación.

En las conversaciones que la Prof.Marta, del Caso 1, entabla con sus alumnos Valeria y Julia el día 30 de septiembre se reconocen varias situaciones:

Situación 1: “Grado de participación grupal”

Situación 2: “Rimas”

Situación 3: “Tiempo de atención del grupo”

Situación 4: “Uso de la voz”

Situación 5: “Coordinación grupal” (primera parte) y (segunda parte)

En las conversaciones que la Prof. Graciela del Caso 2 entabla con la alumna Luciana los días 10 y 18 de noviembre se reconocen las siguientes situaciones:

Situación 6: “Sellos con témpera”.

Situaci3n 7: “Tamaño del grupo y participaci3n”

A continuaci3n se presenta el análisis de las situaciones seleccionadas.

5-1-Análisis de las situaciones

SITUACIONES DE LA PROF. MARTA. CASO 1

Situaci3n 1: Grado de participaci3n del grupo de niños.

30 de septiembre. Practicante. Valeria

Momentos Secuencia	Intervenciones del profesor- Interacciones mutuas profesor-tutor/practicante
1-Planteo inicial	La practicante se acerca y comienza a hablar sobre lo sucedido. El profesor-tutor est� sentado terminando de escribir el informe de la observaci3n.
2-Primera escucha	La practicante contesta con datos descriptivos No aparece reflexi3n - No aparece reconociendo de dificultades <i>El profesor-tutor escucha mientras la alumna dice:</i> <i>“El grupo estaba disperso. Particip3 el André, Jimena y Caren a veces, los demás... Gabriela no participa, Lorena y Florencia est�n juntas siempre y no hablan nada. Nano también”</i>
3-Pregunta para : *solicitar argumentaci3n *apelar al compromiso persona	Remite al campo de experiencia compartida al mismo tiempo que plantea interrogantes para promover explicitaci3n de razones, de sentimientos. Plantea preguntas sobre <u>“lo que el alumno dice” que sucedi3</u> <i>“¿ Por qué te parece que estaban dispersos? ”</i> Plantea <u>preguntas sobre lo que sucedi3</u> <i>“(...)en la actividad que vos hiciste ¿c3mo evaluas vos la participaci3n del grupo? André era evidente que trataba de monopolizar, pero el resto de los chicos...? (...) en relaci3n a lo que vos vas viendo que pasa en estos días...mucho? poco?, lo que hayas visto...¿qué tipo de participaci3n te parece que hubo?</i>
4-Segunda escucha	No hay reconocimiento de dificultades ni logros. Se continúa describiendo La profesora escucha mientras la alumna dice: <i>“Y hoy estaban...hay algunos que estaban muy dispersos y no participaron... salvo André y...”</i>

<p>5-Momento final síntesis conclusión del tutor y /o reflexión del practicante</p>	<p>Expone su análisis</p> <p><i>“Lo que yo vi en cuanto a la participación de los chicos que es una cosa importante para este grupo... Es que yo más que dispersos diría que estuvieron participativos. No estuvieron calladitos, quietitos como generalmente están, sino que ellos contestaban y hablaban y participaban... Una cosa es la participación “correcta” entre comillas, el nene que te va a contestar lo que vos esperás que te contesten, que es una forma de participación.....y después está la participación de cualquier chico que tiene una respuesta para.....que quizás no se la “correcta” o la que uno espera pero demuestran que están interesados, piensan, contestan, y después también está la participación del chico que no contesta pero que tiene actitud de atención, o de participación “pasiva” si vos querés pero no está en otra cosa.....Entonces hay como tres formas grandes de participar según lo que yo viLo que yo vi al observar el grupo, es que el grupo se mostró interesado y participó. Había distintas formas de participación, pero una de las cosas que se buscaba con esta actividad que era que los chicos hablaran, contestaran, se logró a lo largo de casi toda la actividad sobre todo al principio, en la primera parte del trabajo con adivinanzas”</i></p>
---	--

La conversación se inicia con la narración de lo sucedido por parte del practicante. El profesor plantea interrogantes promoviendo el análisis de la situación por parte del practicante. Estas preguntas iniciales permiten al profesor indagar el proceso del alumno y es en función de sus respuestas, centradas en aspectos descriptivos que decide modificar el tipo de andamiaje inicial propuesto. Pasa de intentar andamiar como socio-asesor a andamiar como “conciencia vicaria”. Es decir, realiza el análisis “por” el alumno y éste lo escucha.

Con relación al contenido del análisis el profesor “tematiza”, pone en palabras sus propios saberes prácticos respecto de la temática en cuestión y los transmite en estado práctico. No se refiere a marcos conceptuales teóricos vinculados con el tema para enriquecer la comprensión de la situación.

La referencia al campo de experiencia compartida se ubica al inicio y es desde allí desde donde se desarrolla la exposición del profesor. Propone una reflexión a nivel técnico en tanto desarrolla respuestas a preguntas sobre qué hacer y cómo hacerlo. No se plantean cuestiones vinculadas a principios teóricos y aspectos morales tal como sucedería si se accediera a un nivel de reflexión praxiológico.

Situación 2: Rimas

30 de septiembre Practicante: Valeria

Momentos Secuencia	Intervenciones del profesor
1-Planteo inicial	Pregunta sobre lo sucedido -“¿Qué te parece que pasó con las rimas?”

2-Primera escucha	Hay reconocimiento de dificultades sobre lo sucedido "Valeria- -Si lo que te iba a decir, quizás yo no supe explicarles justamente o con las palabras que es o a que llamamos rimas, o como se forman..."
3-Pregunta	
4-Segunda escucha	
5-Momento final síntesis conclusión del tutor y /o reflexión del practicante	Confirma opiniones del análisis de la pasante sin remitir a lo sucedido en clase. Sí remite a la planificación en donde ya se habían planteado cuestionamientos <i>Prof.Marta- Esto también aparecía en la planificación ¿te acuerdas? Cierta dificultad tuya de adaptar el vocabulario que no significa utilizar un vocabulario añinado pero si a la comprensión de los chicos... hubo una bajada importante desde el papel que corregimos ayer a hoy pero todavía</i> <i>Valeria- Falta...</i> <i>Prof.Marta- falta un poco. Esto por un lado pero puede haber pasado alguna otra cosa para que la parte de las rimas no resultara tan bien como el trabajo con las adivinanzas?</i> <i>Valeria--¿Aparte de que yo les expliqué mal?"</i>

Se inicia el diálogo por parte del profesor-tutor solicitando opinión personal y argumentación⁶⁹ que de cuenta de la comprensión que el alumno tiene de la situación. Se plantea una pregunta legítima, esperando que el practicante se haga cargo del análisis. Las respuestas son muy acotadas pero se expresa un reconocimiento de cuáles han podido ser las razones por las cuales la actividad no resultó adecuada. El alumno reconoce sus dificultades, su falta de conocimiento respecto del tipo de rimas a seleccionar para niños pequeños.

El profesor, si bien no remite al campo de experiencia compartida (actividad desarrollada), sí se remite a la planificación como anticipación de una posible propuesta a desarrollar también compartida. El profesor tutor realiza una recapitulación de aspectos ya trabajados que resultan pertinentes incluir en el presente análisis haciendo real la continuidad como un modo de construir contextos de significación compartidos. Es decir que esta situación de diálogo formaría parte de una "larga conversación" (Mercer), la que se desarrolla durante todo el transcurso de la Pasantía. De todos modos el desarrollo teórico referido a criterios de selección de textos literarios no aparece explícitamente tratado ni se recomienda la lectura de alguna bibliografía que pudiera enriquecer el presente análisis sobre las razones por las cuales se seleccionaron unas poesías y no otras. Nuevamente el nivel de reflexión es técnico, sólo se señala la necesidad de otros criterios pero no se desarrollan.

⁶⁹ La palabra argumentación se utiliza en el sentido cotidiano del término, es decir como búsqueda de razones ...no en el sentido Habermasiano que implica un distinto nivel de reflexión, el acceso al discurso argumentativo que implica problematizar las pretensiones de validez de los discursos.

Además de considerar la variable referida a la selección del material, se plantean preguntas que buscan promover en el alumno el reconocimiento de otros aspectos que pudieron ser razones a considerar para comprender lo sucedido.

De este modo se cierra el diálogo abriendo espacios a la reflexión de otras variables demostrando que una situación admite múltiples miradas y análisis de tal modo que no es una sola la razón que hace que suceda lo observado o vivenciado.

Frente a la respuesta del alumno, el profesor confirma y aprueba su análisis. Se podría pensar en que plantea un andamiaje inicial como socio-asesor pero en su desarrollo finaliza actuando como supervisor dado que los comentarios finales se refieren más bien a juicios de valor que evalúan las posibilidades que manifiesta el practicante y señala la necesidad de seguir trabajando para superarlas.

Situación 3: Tiempo de atención
30-septiembre Practicante Valeria

Momentos Secuencia	Intervenciones del profesor
1-Planteo inicial	Plantea una situación problemática sucedida en la actividad observada Remite al campo de la experiencia compartida <i>Prof.Marta-¿te parece que pudo haber pasado alguna otra cosa? ¿qué pasa con el tiempo de atención de los chicos?</i> <i>Valeria-- Se alargó mucho</i> <i>Prof.Marta--Vos pensá que los chicos entraron a las 13 hs.</i> <i>Valeria—Ese es el tema cuando...</i> <i>Prof.Marta--13.30 hs. Empezaste vos tu actividad.</i> <i>Valeria--Y ya estaban.....</i> <i>Prof.Marta-Marta-- Y son las 14 hs.</i>
2-Primera escucha	Hay reconocimiento de las dificultades señaladas por el profesor. <i>Valeria—yo ayer en mi autoevaluación puse... lo mismo. Al hacerlo luego del intercambio, del registro de asistencia, es como que al estar ya sentados en ronda....</i>
3-Pregunta	
4-Segunda escucha	
5-Momento final síntesis conclusión del tutor y /o reflexión del practicante	Exposición síntesis confirma opiniones de las reflexiones de la pasante. <i>Prof.Marta-- No es que no se pueda hacer... sino que hay que cuidar el tiempo de atención ¿no es cierto? Entonces bueno hoy también puede haber pasado lo mismo además de lo que vos te das cuenta, el tema del lenguaje.</i>

El profesor presenta datos del campo de la experiencia compartida que muestran aspectos críticos y problemáticos en lo sucedido. Se impone al alumno la necesidad de considerar la variable tiempo en forma especial al analizar la situación. A modo de socio-asesor señala las variables clave de la situación para que el practicante pueda avanzar en la reflexión sobre lo sucedido.

Se vuelve a reiterar que si el profesor observa que hay reflexión, reconocimiento de las dificultades por parte del practicante, no se vuelve a re-preguntar, se pasa directamente a un cierre del tema .

Se desarrollan los temas en un nivel práctico, no se desarrollan, por ejemplo, criterios teóricos que se refieran al manejo del tiempo en la organización de la jornada en el jardín de infantes.

Situación 4: Uso de la voz
30-septiembre Practicante Valeria

Momentos Secuencia	Intervenciones docentes
1-Planteo inicial	Plantea una temática en particular vinculada con lo observado Me gustaría hablar un poquito con vos qué pasa con el uso de la voz como recurso.
2-Primera escucha	
3-Pregunta	
4-Segunda escucha	
5-Momento final síntesis conclusión del tutor y /o reflexión del practicante	Exposición síntesis con referencia a lo sucedido Remite al campo de la experiencia compartida <i>Vos tenes un tono de voz bueno, no es ni muy alto, ni muy bajo, pero para ir captando la atención de los chicos, la voz también es el primer recurso, entonces el poder crear distintos climas, la intensidad de la voz, hace que la dispersión que empieza a aparecer, la falta de atención que empieza a aparecer pueda ser captada nuevamente</i> <i>Prof.Marta- Yo te decía el tono de voz tuyo es bueno, se te escucha, hablás claro, no hay problema, pero la relación con la voz y el período de atención de los chicos. por muchas cosas la atención se puede ir perdiendo o yo puedo necesitar ir creando distintos climas a lo largo de la actividad, de expectativa, o para que se concentren, entonces saber que tu primer recurso es ese y utilizarlo "a full" no solamente el recurso de cantar la canción o buscar algo novedoso sino es mi propia voz y mi propio cuerpo, cómo me siento, qué actitud tengo...</i>

En esta situación, el profesor en el rol de supervisor, esto es de evaluador, señala una dificultad importante en el desempeño del alumno y justifica las razones por las cuales resultará necesario trabajar sobre el uso de la voz. Evalúa, emite juicios de valor acerca de las posibilidades y limitaciones que manifiesta el practicante en relación al uso de la voz y recomienda, da consejos acerca de cómo podría resolver su problemática. Los andamiajes de consejero y evaluador se hacen

presentes en esta situación. Ambos no recurren a la reflexión, son indicativos de conductas o actitudes esperables para un buen desempeño docente. Es decir, buscan transmitir los “modos correctos de actuar”.

Situación 5: Coordinación grupal (primera parte)

30-septiembre Practicante Julia

Momentos Secuencia	Intervenciones de la profesora
1-Planteo inicial	<p>Pregunta sobre las intenciones de la pasante Pregunta como se sintió <i>.Prof.Marta-...¿Contame cómo te sentiste vos en la actividad? Y de ahí vamos viendo distintas cositas</i> (...) <i>Prof.Marta- ¿Vos para que querías silencio en ese momento?</i></p>
2-Primera escucha	<p><i>Julia- (Me sentí) bien pero no se si es porque yo estaba un poco nerviosa o por la disfonía que los chicos ...no se.....sentía que no respondían a lo que yo les decía....por ejemplo yo les pedía silencio.....no respondían.....</i> (...) <i>Julia-Para que me escuchen lo que yo les quería decir....</i></p>
<p>3-Pregunta para : *poner en cuestión, *orientar la reflexión</p> <p>4-Segunda escucha</p>	<p>Plantea preguntas sobre lo que sucedió, remite al campo de la experiencia compartida al mismo tiempo que plantea interrogantes para poner en cuestión/solicita argumentación/orienta la reflexión.</p> <p><i>Prof.Marta- ¿Qué les querías decir?</i> <i>Julia-Les quería decir que a medida que vayan terminando se iban a ir sentando en la ronda.....</i> <i>Prof.Marta- A ...ja....</i> <i>Julia- Pero no me escuchaban, y me pongo muy nerviosa porque vi que no me escuchan porque estoy así y me puse nerviosa</i> <i>Prof.Marta- Pero ¿ellos por qué hablaban?</i> <i>Julia- Porque estaban totalmente enganchados con el juego y no me iban a dar bolilla, estaban jugando . Ellos estaban concentrados en el juego no estaban jugando con una bolita que estaba por ahí..</i> <i>Prof.Marta- Estaban jugando al juego que se les había propuesto. ¿Vos por qué querías en ese momento que fueran finalizando?</i> <i>Julia- Porque un grupo de chicos me dijo que ya habían jugado varias veces, bueno cuando terminan, les dije, pueden volver a empezar...le fui diciendo a cada grupo de las mesas...</i> <i>Prof.Marta-Si eso estaba previsto no? Que los chicos jugaran varias veces...</i> <i>Julia- si....era corto el recorrido, bueno si pero ya jugamos un montón de veces, entonces antes de que decaiga totalmente la actividad..</i> <i>Prof.Marta- ¿Y esto vos viste que pasaba en el resto de los grupos?</i> <i>Julia-No no fue en la mayoría, lo que pasa que me puse nerviosa yo porque pensé que se me descontrolaba todo y...</i></p>

5-Momento final síntesis conclusión del tutor y /o reflexión del practicante	Expone a modo de síntesis retomando todo lo conversado. <i>Prof. Marta- Porque los tiempos de finalización de todas las actividades son dispares ¿no? Pero es importante trabajar con el grueso del grupo dándole lugar a los pequeños grupos que van apareciendo...ahora...el grueso del grupo quería seguir jugando, entonces cuando vos decias "Escuchenme, escuchenme" estaban jugando ellos querían jugar. Cuando vos hiciste el final en la ronda, que estuvo muy bien trabajado porque vos hiciste...fue muy buena la relación.....porque esta una actividad final de una secuencia de tres actividades.....</i>
--	--

Desde el inicio se plantea una reflexión conjunta donde el profesor andamia como socio y por momentos asesor el análisis que va llevando a cabo el practicante. El profesor-tutor pregunta sobre el "para qué" de las acciones del practicante dándole la oportunidad a éste de revisar su percepción y comprensión de la situación vivida. Es el practicante quien va cambiando el "sentido" que le otorgó él mismo a las manifestaciones de los niños. Se le van planteando las preguntas a modo de pistas para orientar y re-orientar el análisis apuntando al reconocimiento de los aspectos claves que permiten "leer" lo que sucede en el desarrollo de la actividad, en especial el interés de los niños por la propuesta. Desde este lugar se retoma el reconocimiento de un aspecto, que en esta situación resultó fundamental en tanto intervino con fuerza en el desarrollo de la actividad, y es el temor a perder el control de la situación, "los nervios" por no poder coordinar a los niños.

Se muestra que el problema reconocido por el practicante, "los niños no respondían a sus consignas", admite diferentes lecturas que proponen considerar: los tiempos de juego de los niños, los tipos de consigna dada y su vinculación con los objetivos previstos, la coordinación simultánea de pequeños grupos sin perder la conducción de la tarea con el grupo total, entre otros aspectos.

Al finalizar, el profesor-tutor actúa como "conciencia vicaria", completa el análisis del practicante poniendo en palabras un saber práctico respecto a cómo manejar la coordinación grupal conciliando los tiempos y necesidades del grupo total y del pequeño grupo logrando respetar los tiempos de ambas partes. En este sentido se "tematizan" saberes prácticos de los que dispone el profesor tutor, no se apela a saberes de referencia.

Situación 5: Coordinación grupal (segunda parte)

30 de septiembre Practicante Julia

Momentos Secuencia	Intervenciones del profesor.
1-Planteo inicial	Remite al campo de la experiencia compartida Valora y reconoce como adecuado el modo de actuar de la pasante <i>Cuando vos hiciste el final en la ronda, que estuvo muy bien trabajado porque vos hiciste. fue muy buena la relación.....porque esta una actividad final de una</i>

	<p>secuencia de tres actividades.....</p> <p>Julia-Si de tres actividades</p> <p>Prof.Marta-. en donde se va complejizando el contenido, a partir de diferentes juegos, entonces la referencia que vos hiciste en ese momento de la ronda a los otros juegos a establecer relaciones, fue muy interesante, ahí todos pudieron participar, . Ahí también apareció esto de que seguían con ganas de jugar, uno de los chicos dijo "yo jugué muy poco"</p> <p>Lía se sonríe..... y dice "pobre..."</p> <p>También se miran y sonríen en conjunto con la profesora</p>
2-Primera escucha	<p>El alumno reconoce error</p> <p>Julia- También lo puse en una autoevaluación del... no me acuerdo si fue del juego de la guerra o el juego de las frutas. puse que tendría que haber seguido trabajando un poco más porque el interés de los chicos estaba todavía en la actividad...</p>
3-Pregunta para: *poner en cuestión, *solicitar argumentación, *orientar la reflexión	<p>Nueva pregunta vinculada con la misma temática. 2º planteo relacionado con el mismo tema.</p> <p>Quando vos decís. no me escuchaban..... ¿Ese nivel de ruido perjudicó la actividad en ese momento o sólo te perjudicaba a vos por el hecho de que no te escuchaban para pasar al otro momento de la actividad</p> <p>Julia-No... a mi nada más. a ellos no....no les molestaba....no porque estaban jugando..</p> <p>(...)</p> <p>Prof.Marta- Supongamos que les hubieses dado más tiempo para jugar a los chicos, que todos más o menos tuvieran ganas de terminar. ¿Vos crees que ese nivel de ruido en ese momento ¿ cómo estaría? ¿ Cómo te lo imaginas? ¿Hubieses tenido el mismo problema de que no te iban a escuchar?</p>
4-Segunda escucha	<p>Lía -Lo que pasa es que si ya no tendrían ganas de jugar al juego, por ahí estarían hablando o participando con otro que está en el tablero, estarían como más dispersos pero no habría tanto ruido porque ellos más que nada festejaban cuando ganaban...</p>
5-Momento final síntesis conclusión del tutor y/o reflexión del practicante	<p>Concluye explicando la importancia de reflexionar. Explica y ejemplifica cuales pueden ser las diferentes variables a tomar en cuenta para sistematizar la reflexión sobre lo sucedido y planificado.</p> <p>Prof.Marta- (...). vos decís yo me puse nerviosa, tenía miedo de que se me dispersara el grupo...perfecto.....lo interesante es poder reflexionar sobre.....yo tomé esta decisión....por qué la hice.... y a partir de aquí preguntarme ¿fue la mejor? ¿ Fue la más conveniente? ¿Esto lo tendría que haber decidido un poquito antes...? ¿Un poquito después? ¿Qué podría haber hecho con este grupo que se estaba cansando si los otros cuatro grupos querían seguir jugando? ¿No? Identificando primero por qué lo hice, después..... 1º conclusión (desde aquí se vuelve al planteo inicial ahora remitiéndose nuevamente al campo de la experiencia compartida)</p> <p>2ºconclusión</p> <p>Prof.Marta-Marta--Acá había un ruido por el entusiasmo de los chicos...porque estaban jugando y está bien.....pero evidentemente....esto perjudica en el momento la comunicación tuya...Entonces habría que ver que se podría hacer antes para que este nivel de ruido no fuera tan alto....Poder ir.....es como cuando el grupo se va dispersando.....no esperar a que el grupo esté totalmente disperso para empezar a</p>

poner orden, que cuesta mucho recuperarlo después....esto también te vas dando cuenta a medida que van pasando las actividades....Es uno de los aprendizajes que te da el poder trabajar varias veces con el mismo grupo....Este grupo tiene un nivel de entusiasmo que hace que todos hablen fuerte, de que todos hablen gritando....¿de que manera yo voy a prever esto para que el nivel de ruido no llegue a estoCuando los chicos manifiestan estas ganas de seguir jugando es bueno comunicarles que esto tiene un espacio posterior.....Decirles que ellos pueden usarlo en otro momento....pueden usarlo en el momento del juego trabajo....

En esta segunda parte (ya trabajado el aspecto actitudinal personal, referido a cómo se sintió el practicante frente a la situación de prácticas), se pone énfasis en el análisis de la propuesta en sí misma.

Parte reconociendo logros del practicante desde el rol de tutor-evaluador alentándolo a que continúe con el análisis. El practicante reconoce su error y lo vincula con una reflexión anterior sobre la misma problemática.

Lo interesante a destacar de esta 2º parte se refiere al andamiaje de socio que ofrece el profesor-tutor para pensar sobre cómo reflexionar y la importancia de poder analizar las razones para no quedarse con el criterio de que una actividad “sale bien” cuando el grupo está ordenado. Apunta también a “poner en cuestión” ciertas creencias implícitas acerca de cuando se logra un buen desempeño ¿cuando los niños están ordenados? Con relación a la 2º conclusión vuelve a retomar lo trabajo en la primera parte.

SITUACIONES DE LA PROFESORA GRACIELA. CASO 2

Situación 6: Sellos con témpera

10 de noviembre Practicante *Luciana*

Momentos Secuencia	Intervenciones del profesor
1-Planteo inicial	<p>Remite al campo de la experiencia compartida a través de preguntas que apelan a vincular las intenciones del practicante con sus actuaciones.</p> <p><i>Prof.Graciela-¿Qué te parece Luciana como evalúas la actividad, que te parece que lograste, tene presente los objetivos y contenidos, ¿qué pasó con eso?</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Prof.Graciela-¿qué te parecen tus intervenciones? ¿Al comienzo? ¿la consigna? En el durante y luego vemos el cierre que es lo que te preocupa. ¿Qué te parece la consigna inicial?</i></p>
2-Primera escucha	<p>Responde a los cuestionamientos y en las respuestas se plantean dudas</p> <p><i>Luciana-Bueno la actividad bien, fue lo que esperaba y buen con respecto a los contenidos me pareció que reconocieron varios las figuras. Ahora yo no sé</i></p>

	<p><i>realmente si fue que la vienen reconociendo por lo que hicimos ayer o por los conocimientos previos que tengan pero así de lo que yo tenía planificado. reconocieron cual era el cuadrado, el triángulo, el círculo, el sellado también lo llegaron a hacer. Lo único, lo que siempre me desconcierta es el final de las actividades.</i></p>
<p>3-Pregunta /</p>	<p>Este momento se transforma en una primera parte en respuestas del tutor porque el que ha preguntado fue el practicante</p> <p><i>Prof. Graciela-Bueno después vamos a ver lo del final ahora veamos un poquito para atrás. Esto que vos decís que “no se si lo sabían de antes” en realidad en una situación artificial como esta donde vos no sabes lo anterior.....es bastante difícil que vos puedas evaluar si cuando el chico dice cuadrado es porque se lo enseñó la mamá en la casas o porque lo aprendió ayer...</i> <i>(...)</i> <i>Prof. Graciela-Se está focalizando en ciertos contenidos. Habrá nenes que ya lo sabían otros que no o que alguna vez lo escuchó y ahora lo relaciona. Lo que si se veía era tu intencionalidad en esto. porque no era la actividad hacer sellos y nada más sino que en realidad el sellado acá...</i> <i>Luciana-por eso no lo puse como contenidos...</i> <i>Prof. Graciela- -Acá era un medio para otro contenido. Una manera de acercarte a la diferenciación de las formas, y creo que en ese sentido fueron útiles tus comentarios. Uy! Te salió un triángulo, que bien que sellaste.</i></p> <p>Luego plantea nuevas preguntas abriendo un nuevo ciclo ahora referido a las intervenciones</p> <p><i>Prof. Graciela- ¿qué te parecen tus intervenciones? ¿Al comienzo? ¿la consigna? En el durante y luego vemos el cierre que es lo que te preocupa. ¿qué te parece la consigna inicial?</i></p>
<p>4-Segunda escucha</p>	<p>El alumno contesta reflexionando sobre el aspecto señalado por el tutor.</p> <p><i>Luciana-La consigna inicial bien, pero me parece que eso del diálogo, me parece que o enseguida les tengo que presentar el material y hasta que no les presente el material quizás no me presten demasiada atención a lo que estoy diciendo, pero bien, quizás yo quería que en ese momento fueran más lo que pasen a probar.... pero es como que se empieza, es como que los demás si no hacen se empiezan a dispersar.....</i></p>
<p>5-Momento final síntesis conclusión del tutor y/o reflexión del practicante</p>	<p>Retoma las reflexiones del practicante y agrega más elementos para ampliar la comprensión de la situación</p> <p><i>Prof. Graciela-Fijate una cosa Maura, si vos decís “hasta que no les presenté el material” como que no entendían. Si nos ponemos a pensar en las características y el nivel de los chicos de 3 años y yo les digo sin nada “Chicos hoy vamos a sellar, yo les voy a dar unos sellitos.. les voy a dar la témpera y ustedes van a sellas.” Hay que ver hasta que punto un chico de 3 años comprende lo que quiere decir sellas, si le vas a dar la témpera en que se lo vas a dar, la hoja la mesa.....va a poder entender la idea del trabajo cuando lo vaya viendo..... no es tan fácil que mentalmente lo pueda anticipar. En ese sentido te era útil que vos les muestres el sellito, les cuentes de la témpera y también por las características de la dinámica del grupo (te acordás que lo habíamos hablado con Alejandra tu compañera) el</i></p>

tiempo que ellos pueden estar escuchando, incluso esto fue lo que costó más la concentración individual, y la concentración posterior, cuando ellos están en la mesa, en el trabajo, ahí trabajan, están concentrados. Entonces ahí creo que hay cuestiones evolutivas y cuestiones del grupo, ambas cosas. Por una parte es una característica de los chicos de 3 años, ellos se meten mucho en el hacer, en el juego, en la actividad, en probar, en explorar, más que en conversar...

Luciana-Eso yo me di cuenta..."

Inicia el diálogo el tutor planteando preguntas que exigen vincular las intenciones del practicante con sus actuaciones. Se remite al campo de la experiencia compartida desde la perspectiva de las posibilidades de realización de lo planificado, de lo previsto. Al preguntar por los objetivos y contenidos se están planteando preguntas que ponen en juego el nivel de reflexión praxiológico en tanto se conversa sobre el para qué de las propuestas.

El practicante en sus contestaciones plantea cuestiones en las que tiene dudas, se está solicitando del tutor un rol de asesor, en este sentido el tutor responde completando el análisis de la situación iniciado por el practicante. En el mismo rol de asesor, luego de responder, plantea una nueva pregunta que abre otra dimensión a analizar, la que se refiere a las intervenciones docentes. En el registro completo el mismo tipo de desarrollo se da a propósito de la reflexión sobre los materiales.

Se ordena la reflexión conjunta desarrollada con el practicante siguiendo como aspectos a abordar los componentes de la planificación didáctica con la finalidad de trabajar las vinculaciones entre las intenciones y lo sucedido y realizado en el desarrollo concreto de la actividad. Las preguntas que realiza el tutor son abiertas, esto facilita la inclusión de preguntas y dudas además de favorecer la expresión de la interpretación personal del practicante. Por momentos se desempeña como socio, en otros, como asesor y hacia el final, cerrando el tema de las intervenciones docentes, explica la importancia de considerar los aportes teóricos(características de los niños de 3 años) como la necesidad de observar las características del grupo real para armar una propuesta, y acompaña este cierre con el planteo de algunos consejos prácticos coherentes con estos criterios enunciados.

En otro orden de cosas, retoma temáticas (haciendo recapitulación de conocimientos tratados anteriormente con otros compañeros) que resultan pertinentes para la interpretación y análisis de la presente situación.

Situación 7: Tamaño del grupo y participación

18 de noviembre Practicante: Luciana

Momentos Secuencia	Intervenciones del profesor
1-Planteo inicial	<p>Remite al campo de la experiencia compartida planteando una pregunta abierta, supone dar opinión personal.</p> <p><i>Prof. Graciela-Bueno y ¿qué te parece lo organizativo? El primer momento.....</i></p>
2-Primera escucha	<p>Responde reconociendo su no saber, y planteando dudas.</p> <p><i>Luciana-Yo no sabía como organizar el tema....si lo hacía en una mesa , si los otros iban a poder ver. ??</i></p>
3-Pregunta	<p>Pregunta ofreciendo opciones posibles y solicitando dé su opinión y argumentos</p> <p><i>Prof. Graciela-Y ¿qué te parece esta opción el hacerlo en dos grupos</i></p>
4-Segunda escucha	<p>La alumna contesta dando sus opiniones intuitivas, las cuales se alternan con nuevas preguntas que intercala el profesor-tutor tratando de exigir la fundamentación de lo que el practicante expresa.</p> <p><i>Luciana- me pareció bien porque igual no lo iban a ver todos el tema de. me gustó el tema de que yo les di el sobre y lo tiraron ellos, no tuve problema con eso me pareció bien.</i></p> <p><i>Prof. Graciela-qué hubiera pasado de hacerlo en una sola palangana... ¿qué te imaginás?</i></p> <p><i>Luciana-y que hubiese sido por ahí más lío.</i></p> <p><i>Prof. Graciela-¿por qué?</i></p> <p><i>Luciana- no se me da la sensación de que se iban a amontonar todos y.. p-si les costó esperar , suponete qué acá (no se cuantos chicos había hoy) alrededor de quince. cada chico tenía que esperar quince turnos.....si les costó esperar 7 turnos</i></p> <p><i>Prof. Graciela- incluso se podría pensar en armar tres grupos para que puedan bueno, participar más activamente ellos. tres grupos digo como posibilidad de que vos los puedas coordinar. no te digo seis grupos.....</i></p> <p><i>Luciana -yo había traído material para tres grupos...</i></p> <p><i>Prof. Graciela- y ¿qué pasó?</i></p> <p><i>a-me dijo que iba a ser mejor.como siempre bah! Como siempre trabajan en dos.</i></p>
5-Momento final síntesis conclusión del tutor y /o reflexión del practicante	<p>Exposición y cierre. Hace un síntesis y tematiza sobre las razones a tener en cuenta para definir la organización del desarrollo de una actividad.</p> <p><i>-Claro...Fijate la relación que hay entre el tamaño del grupo y el protagonismo del chico. Cuando el tamaño del grupo es menor, mayor es el protagonismo del chico, si tenemos que batir entre cinco , no es lo mismo que batir entre ocho o entre diez... o quince...</i></p> <p><i>Entonces cuanto más vos reducís el tamaño del grupo mayor es la posibilidad que tienen ellos de participar activamente. también es cierto que es más difícil para coordinar.....No se si cambiaba demasiado...que hubiera..... separabas dos mesas....</i></p>

Se da inicio al diálogo con una pregunta abierta que propone al practicante expresar su opinión frente a lo sucedido. El practicante consulta, pregunta, expresa su no saber, ubicando con su actuación al tutor en el rol de asesor, rol que el tutor mantiene en tanto realiza nuevas preguntas para promover el análisis por parte del practicante. El tipo de preguntas que el tutor plantea exigen al practicante argumentación, explicitación de razones que justifiquen el porqué de las afirmaciones que expresa. La conversación está centrada en un nivel técnico porque se habla sobre qué y cómo hacer para lograr un buen nivel de participación por parte de los niños. A modo de cierre el tutor, en el rol de tutor como “conciencia vicaria”, presta un análisis más completo de la misma situación enriqueciendo la planteada por el practicante. Finalmente expresa a modo de cierre un principio práctico fruto de su experiencia como docente. No hay desarrollo de saberes de referencia.

Algunas reflexiones finales referidas a los tutores de los casos analizados.

La profesora Graciela (del caso 2) organiza los aspectos a reflexionar alrededor de las variables características de una situación didáctica. Así comienza en todos los casos recordando las intenciones del practicante, llevándolo a que explicita cuáles fueron los objetivos y contenidos que se propuso trabajar. Luego analiza en conjunto con el practicante las intervenciones docentes que se dieron durante el desarrollo de la actividad tomando aspectos diversos y generalmente concluye analizando el cierre de las actividades.

Este organizador se reitera en las diferentes tutorías que se realizan a los alumnos en las diferentes situaciones.

En general sus intervenciones son centralmente andamiajes propios del profesor-tutor como socio-asesor y sólo en algunas oportunidades da recomendaciones propias del rol de consejero.

Lo interesante es que las recomendaciones forman parte de las respuestas que se dan a las preguntas que los alumnos le plantean esperando ser asesorados. Esto muestra también la necesidad de integrar recomendaciones y consejos prácticos en una perspectiva totalizadora donde los principios no queden aislados de las practicas concretas.

Lo observado y analizado coincide con las intenciones del tutor expresadas en el documento elaborado en conjunto con sus colegas acerca de las estrategias para enseñar conocimientos prácticos cuando escriben:

“Solicitamos que el pasante lea la planificación y explique, si es necesario, el fundamento de la misma, para analizar y reflexionar juntos acerca de la relación entre lo trabajado en la actividad y lo anticipado en la fase pre-activa: qué esperaba, qué se imaginaba, que pasó con el “mapa” que pensó o pensaron conjuntamente. Reflexionamos sobre la utilidad de la planificación en tanto esquema anticipador de la tarea, su necesidad de flexibilidad, los datos necesarios de ser anticipados”

Documento escrito: Estrategias de enseñanza de los conocimientos prácticos desde el rol de tutor. Prof. M. y Prof. Graciela 2000

La profesora Marta.(del caso 1) re-pregunta constantemente, solicita argumentación, orienta la reflexión tratando en todo momento de “poner en cuestión” lo que el alumno afirma, logro que se alcanza sólo en algunas oportunidades. En particular, en el caso de la alumna P resulta costoso comprometerla a un análisis, tiende a respuestas descriptivas, en cambio en el caso de la alumna L. se compromete sin dificultades en un diálogo reflexivo. En este sentido el profesor lleva a que el practicante registre aspectos en los que no había prestado atención.

También se observa que no se propone intencionalmente enseñar conocimientos prácticos, dado que no ha formado parte de los aspectos que explícitamente se propuso trabajar. En la entrevista expresa: *“Bueno no creo que haya conocimiento práctico solo. me parece que no encuentro ningún conocimiento práctico a enseñar. (...) lo que yo puedo enseñar es a reflexionar sobre algo pero lo que no puedo enseñar son los conocimientos prácticos.”*

Si bien no había pensado en enseñar saberes prácticos, de hecho los ha estado enseñando. Haciendo una recorrida a las intervenciones de la profesora y a las temáticas abordadas entendemos que hubo tratamiento sistemático respecto de los saberes prácticos.

Así como expresa no ser “consciente” de enseñar conocimientos prácticos, sí manifiesta una preocupación sostenida por trabajar las relaciones teoría-práctica, en particular el importante lugar que le otorga a la teoría dentro de la formación práctica. En la entrevista afirma: *“Si no tienen el referente teórico, resuelven situaciones, pero cuando vos conversas con ellos y les preguntás y esto*

por que lo hiciste, no tienen idea, “si porque les gustó” “salió bien” si no tienen el referente teórico es imposible llevarlos a que piensen”

Es interesante observar que en los análisis precedentes presentado , la Prof. Marta no remite a desarrollos teóricos en el desarrollo de sus intercambios con los practicantes.

Reuniendo y sistematizando las **actuaciones docentes del tutor** que se sucedieron en las situaciones analizadas de ambos casos presentados, elaboramos, a modo de mapa de oportunidades, un cuadro que muestra las alternativas posibles de actuación que pueden desarrollar los tutores según los diferentes momentos reconocidos en las configuraciones de las situaciones de conversación .

Cuadro sistematización de posibles actuaciones docentes según los diferentes momentos identificados en una conversación entre profesor-tutor y practicante.

Momentos Secuencia	Intervenciones del profesor.
1-Planteo inicial	Alternativas: 1-a-Pregunta por intenciones -Pregunta cómo se sintió 1-b-Pregunta sobre la opinión que tiene sobre lo sucedido (luego de cualquiera de estas tres alternativas pasa al momento 2) 1-c-Plantea una temática en particular vinculada con lo observado. (pasa al momento 5 presentando indicaciones, conclusiones) 1-d- Plantea una situación problemática remitiéndose al campo compartido observado. (pasa al momento 2) 1-e-Valoriza y comenta actuaciones acertadas de la pasante remitiéndose al campo de la experiencia compartid (pasa al momento 2)

2-Primera escucha	<p>Alternativas:</p> <p>2-a-Escucha</p> <ul style="list-style-type: none"> -las intenciones de la pasante -los sentimientos o sensaciones percibidas durante el desarrollo de la actividad. -comentarios no pertinentes en relación con el planteo inicial. <p>2-b –Escucha</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconocimiento de los puntos críticos (en este caso generalmente se pasa al momento 5) <p>2-c- Escucha</p> <ul style="list-style-type: none"> -el no reconocimiento de los puntos críticos (en este caso se pasa al momento 3 donde se busca promover el análisis , el cuestionamientos,etc.)
3-Pregunta para :	<p>Alternativas</p> <p>Re-pregunta / pregunta para:</p> <p>3-a-Poner en cuestión</p> <p>3-b-Solicitar argumentación</p> <p>3-c-Orientar/re-orientar la reflexión en función de lo considerado</p> <p>3-d-Apelar al compromiso personal</p>
4-Segunda escucha	<p>Escucha reflexión.</p> <p>4-a-Reflexión propia del practicante</p> <p>1-a-“Darse cuenta” Insight de aspectos no advertidos durante el desarrollo de la acción . “<i>la verdad....me estoy dando cuenta ahora....</i>”</p> <p>1-b-“Confesiones y arrepentimientos” “<i>yo ya sabía pero...no pude...me olvidé...no supe como reaccionar.....</i>” “<i>yo lo iba a hacer así...pero...</i>”</p> <p>4-b-Reflexión enunciada como propia pero es lo que opina la docente de la sala “<i>la maestra me dijo que.....por eso yo.....</i>”</p> <p>4-c-Reflexión enunciada como propia pero es lo que opina el profesor (se observa que utilizan los mismos argumentos que la profesora utilizó en las reuniones grupales, por ejemplo la importancia de que cada grupo es particular lo que exige un conocimiento importante de los chicos para pensar las propuestas)</p>

5-Momento final síntesis exposición	5-a-Retoma todo lo conversado y realiza una síntesis 5-b- Desarrolla a modo de síntesis y cierre los aspectos vinculados con el campo de la experiencia compartida (lo observado por el profesor-lo vivido por el alumno pasante)
--	--

Con la finalidad de mostrar las recurrencias entre las diferentes situaciones, en el siguiente punto analizaremos las mismas desde las propiedades reconocidas en la categoría: las actuaciones docentes propuestas en el capítulo 4 , estas son: Niveles de andamiaje, niveles de reflexión, tipos de conversación y tipos de saberes sobre los que se conversa, concluyendo con un último apartado acerca de “las configuraciones”.

5-2-Los andamiajes.

Los diferentes niveles de andamiajes (el tutor como consejero, “conciencia vicaria”, socio, asesor, supervisor) no son asumidos unitariamente en forma constante por el tutor , es decir no se observa un tutor consejero, que siempre dé consejos y que nunca evalúe, asesore o analice “por el practicante”.

Sí observamos que se pueden reconocer ciertos estilos personales que son preponderantemente consejeros, asesores, etc.

Como ya se afirmó en el capítulo anterior, los tipos presentados buscan caracterizar cierto modo de actuar en términos teóricos como instrumento para analizar las prácticas tutoriales.

Lo cierto es que los tutores en acción alternan en su desempeño diferentes tipos de andamiajes que se van combinando, suplantando unos por otros, complementando por momentos sucesivos, en función de construir intervenciones contingentes que respondan a lo que los practicantes necesitan para construir sus saberes prácticos en cada situación particular.

También se observan ciertos “pares de andamiajes” que se dan más comúnmente juntos. El caso de consejero-supervisor, o el del caso de socio-asesor.

Por momentos resulta muy difícil distinguir el rol de socio del de asesor. La diferencia central radica, según los análisis realizados en “quién es” el que plantea las preguntas. Cuando el practicante puede preguntarle al tutor significa que está llevando a cabo el análisis por sí mismo, puede problematizar lo sucedido y reconocer dimensiones para analizarlo, aunque necesite ayuda para lograr la tarea en forma completa.

El asesor puede brindar dos tipos de ayuda a partir de las preguntas del practicante. Una posibilidad estaría dada cuando brinda la información que el practicante necesita para avanzar en la comprensión, la segunda ayuda se reconoce cuando el asesor brinda elementos que lleven a que el practicante reconozca otras dimensiones que enriquecerán aún más la comprensión de lo sucedido.

5-3-Los niveles de reflexión

En todos los casos se dan situaciones de reflexión a nivel técnico. Se reflexiona sobre “haceres” Se conversa sobre qué es conveniente hacer y cómo lograrlo. Pero en contadas ocasiones se desarrollan las razones construidas con aportes teóricos que han de sostener las decisiones en relación a como actuar para que pasen de ser conocimientos rituales a conocimientos de principios (Mercer,N.1997) En algunos casos se incluyen preguntas acerca de “por qué” se toman algunas decisiones pero en general no se profundiza.

Tal como plantea Ferry (1997) los modelos del “saber hacer” se han de poner en cuestión. Se ha de reflexionar sobre las implicancias de las acciones, aspecto que en las situaciones observadas se aborda de un modo muy inicial.

Desde los niveles propuestos por Van Manen (1977) se ve con claridad la presencia del tratamiento del 1º nivel donde los practicantes se preocupan por conquistar “lo que funciona”, por ejemplo para mantener a los niños ordenados. Se trabaja en algunos casos sobre los objetivos.

Los espacios de trabajo conjunto entre profesor-tutor y practicante demandan encontrar modos de resolver las situaciones concretas, se priorizan las búsquedas de modos de actuar, se da una suerte

de transmisión de saberes de acción del profesor con experiencia al practicante, sin entrar en el análisis de las “consecuencias” que promueven las acciones seleccionadas en términos de fines de la educación (Dewey 1933-1965) que transformaría la mera actividad en experiencia al hacer explícito el componente inteligente de la misma. En las situaciones donde se inicia la reflexión apelando a la explicitación de los objetivos que se propone el practicante, se observa una intención clara de orientar la reflexión comprometiendo el “para qué” de las acciones.

La reflexión permite transformar la experiencia en conocimiento. En los casos analizados no se profundiza sobre prácticas reflexivas entendidas como procesos de reconstrucción crítica de la propia experiencia, dado que se suceden diferentes episodios que abren posibilidades de iniciar caminos reflexivos y se cierran en el encuentro de la resolución técnica de cómo resolver cada situación puntual.

5-4-Los tipos de conversación

Se reconoce la presencia preponderante de conversaciones centradas en describir “haceres” y centradas en describir el “cómo hacer” explicando a nivel técnico y a veces práctico los modos de actuar y de resolver problemas . Sólo en algunos casos se dan conversaciones centradas en analizar razones que buscan responder a preguntas acerca del por qué y del para qué de las acciones.

Desde la perspectiva de Habermas observamos que no se problematizan las pretensiones de validez de las afirmaciones de los hablantes, condición que marcaría el acceso hacia un discurso argumentativo. Las conversaciones observadas representan acciones comunicativas, no discursos en los términos del citado autor. Por lo tanto, en todos los diálogos se presentan acciones comunicativas en las que se pone de manifiesto la forma en que los sujetos utilizan el conocimiento para dar cuenta de sus acciones. Esta forma de utilizar el conocimiento le permite a los sujetos encontrar las razones que gobiernan sus actos. En los diálogos observados se expresan razones de orden técnico y práctico (racionalidad técnica y práctica).

Desde la perspectiva de Mercer (1997) se observa en la mayoría de los casos formas de conversación del tipo acumulativa. En este sentido es claro ver cómo las ideas de cada uno de los hablantes se confirman, completan y repiten pero no se tratan de modo crítico. Se observan secuencias donde se ofrecen afirmaciones para ser confirmadas, repetidas y elaboradas. Entre los profesores-tutores y practicantes se dan relaciones de solidaridad y confianza que generan condiciones que permiten aspirar al consenso. Sólo en algunos casos se observan intentos de conversaciones exploratorias cuya característica es el estar dominadas por refutaciones de ideas y en las que se piden aclaraciones con respuestas que expliquen y justifiquen tendientes hacia la búsqueda de un consenso racional.

Es interesante señalar que en los trabajos escritos de los tutores, luego de haber trabajado con la propuesta teórica de Mercer, ellos escriben: *“La conversación exploratoria es la más efectiva para resolver problemas a través de la actividad cooperativa y debe ser promovida intencionalmente por los profesores, ya que raramente ocurre en forma espontánea”*.

5-5-Tipos de saberes sobre los que se conversa: los saberes prácticos.

En este punto mostraremos las recurrencias en relación con las temáticas que ocupan el interés y preocupación de Tutores y practicantes.

En relación con la Situación 1: Grado de participación del grupo de niños (Caso 1) , es interesante señalar que la misma temática aparece como una de las recurrencias señalada en el documento escrito por la Prof. Graciela. (Caso2) para que el profesor de la materia Observación y Práctica retome en sus clases con todos los alumnos. Se señala la importancia de trabajar con los practicantes *“Cómo garantizar la participación activa de todos los niños en la propuesta. (...) Las posibilidades de realización de trabajos compartidos (...) Importancia de la anticipación y planificación previa para evitar la suma de individualidades y necesidad de andamiaje docente para lograrlo.(...)”*Se señalan aspectos posibles de trabajar dentro de la misma temática.

Construir alternativas y modos de lograr en la coordinación de las actividades el mayor grado de participación de los niños es un desafío para el que se necesita contar con saberes prácticos.

También encontramos que la Situación 3 : Tiempo de Atención (Caso 1) se vincula con otra de las recurrencias escritas por la Prof. Graciela del Caso 2 al proponer como temáticas centrales a trabajar lo siguiente: *“Actividad y tiempos de espera en el jardín de infantes. La duración de las actividades,. Los tiempos entre las actividades. Los tiempos entre consigna y consigna”*

El modo en que se organiza y maneja el tiempo en el desarrollo de la jornada constituye otros de los saberes prácticos fundamentales a construir en la acción. Lo reconocemos como otro de los saberes prácticos trabajados en la experiencia de Pasantía.

El uso de la voz es una temática trabajada en ambos casos. En el caso 2 en el documento la Prof. Graciela. expresa: *“Intervenciones frente a la alteración del clima natural para trabajar. Como ayudar a los niños a retomar un clima tranquilo. Gran importancia del tono de voz y actitud corporal del docente”* Parte de estos aspectos aparecen con fuerza en la situación 4: Uso de la voz del Caso 1 .

En el mismo sentido de lo ya dicho, y completando las temáticas, observamos que la prof. Graciela (Caso 2) señala entre las recurrencias y reflexiones para re-trabajar en las clases teóricas con el profesor de la materia un aspecto referido a *“La coordinación docente de actividades de pequeño grupo: la necesaria autonomía de aprendizaje de los niños, la aceptación del docente de no poder “estar en todo” o “enterarse de todo” pero a la vez no perder la conducción de la actividad”* Todo lo señalado tiene absoluta vinculación con la Situación 5 (Caso 1) donde la temática central que se aborda en ambas partes 1º y 2º se refiere a como lograr la coordinación del grupo de niños.

Esta capacidad de conducción de la tarea involucra las dos temáticas anteriores dado que un docente que puede resolver la coordinación de su grupo de niños necesariamente tiene que manejar bien los tiempos , uso adecuado de la voz y lograr la participación de los alumnos.

Creemos que la temática referida a la coordinación grupal es uno de los saberes prácticos centrales que se trabajan y aprenden en la experiencia de Pasantía dado que es la primera experiencia en la carrera en la que los practicantes se hacen cargo de coordinar una actividad con niños y sólo frente a las urgencias que imponen las prácticas surgen dudas, alternativas, ensayos posibles y construcciones de saberes prácticos.

A su vez ambos profesores-tutores, de diferente manera, señalan la importancia de la planificación como un modo de anticipar las posibles maneras de llevar adelante la tarea. En el documento del Prof. Graciela (caso 2) se señala: “*la utilidad de la planificación de secuencias de trabajo por áreas(...)*” temática a la que refiere la Prof. Marta (caso 1) cuando en la situación 2: Rimas acompaña al practicante a que reflexione sobre lo planificado y su relación con lo acontecido en el desarrollo real de la tarea con los niños.

Estas recurrencias en las temáticas tratadas en las experiencias de pasantía de ambos casos nos muestran la centralidad de los saberes prácticos como aprendizajes a conquistar por los practicantes y la importancia de los andamiajes que los profesores-tutores pueden ofrecer para que se logre una apropiación constructiva de los mismos, esto es a través de prácticas reflexivas que permitan que saberes intuitivos, puestos a andar en la resolución de problemas concretos, puedan “tematizarse”, “expresarse” en palabras, hacerlos pasibles de ser transmitidos.

5-6- Las configuraciones

Las diferentes configuraciones que adquieren los procesos de tutorización en el desarrollo de las conversaciones son particulares y responden a las características contextuales de cada situación.

Esto lo podemos observar en los esquemas presentados a continuación donde cada situación adquiere un recorrido distinto.

No encontramos “tipos” de configuraciones pero sí se reconocen elementos propios, notas características, que se presentan en todas las conversaciones entre el profesor-tutor y el practicante cuando el objetivo es promover la apropiación de saberes prácticos.

Estas notas características propias de la conversación entre tutor y practicante son las siguientes:

1. **-Referencia a un “campo de experiencia compartida”** que se constituye en el objeto central y tema de la conversación.
2. **-Planteo de preguntas que apelan al** compromiso personal del practicante. Exigen que “tome partido” frente a la situación o problema que es objeto de análisis.
3. **-Planteo de preguntas que “solicitan argumentación”** en el sentido de exigirle al practicante que haga un esfuerzo por explicitar las razones en las que se apoyan las decisiones o acciones que desarrolla.
4. **-Planteo de preguntas que “ponen en duda”**, que “cuestionan” las opiniones de los practicantes haciendo hincapié en lo contextual y contingente de las definiciones acerca de cómo actuar.
5. **-Presencia de afirmaciones que confirman aciertos en las modalidades de actuar** o pensar, o señalan aspectos a atender y modificar.

6. **-Secuencias**

*Secuencias de desarrollo circular de preguntas y respuestas en torno a una problemática o temática que en sus diferentes expresiones retoma lo anterior para cuestionarlo o completarlo.

*Secuencias de desarrollo lineal que recorre los ordenadores didácticos clásicos (objetivos, contenidos, estrategias, materiales...) con el objetivo de vincular intenciones con acciones reales llevadas a cabo.

7. **-Desarrollo teórico** poco presente en relación a las problemáticas tratadas.
8. **-Relaciones cooperativas** entre tutor y practicante sostenidos en vínculos de solidaridad y confianza mutua.

Cada una de estas notas responde a una razón, así la necesaria referencia al campo de la experiencia compartida responde a que los saberes prácticos se construyen “en situación”, “en la acción”, no se puede pensar sobre ellos sin considerar el contexto, la situación, forman parte de ella, son actuaciones mediatizadas por la reflexión.

El apelar al compromiso personal responde a que los conocimientos prácticos son construcciones individuales, personales, aunque se realicen a través de procesos grupales compartidos.

La solicitud de argumentación atiende a que se pretende intencionalmente, en ambos proyectos, la conquista de un docente capaz de sabiduría práctica, capaz de tomar decisiones en forma autónoma.

Las propuestas se proponen ir más allá de la transmisión de “modos correctos de actuación”, en este sentido resulta central trabajar el análisis de lo sucedido a través de pedidos de argumentación. En el mismo sentido resultan centrales las preguntas que “ponen en duda”: son invitaciones a reflexionar.

Las afirmaciones en las que se reconocen aciertos responden a la idea de los tutores de fortalecer la autoestima y la confianza de los practicantes para poder avanzar en los aprendizajes.

Las secuencias nos dan cuenta de un juego de preguntas y respuestas alternadas, como característica propia de una conversación entre “socios” que trabajan juntos para encontrar soluciones a los problemas reconocidos por ambos.

Los desarrollos teóricos intencionalmente previstos, buscan enriquecer los marcos de significación desde los cuales se analizan las prácticas, sin embargo en la realidad observada no se hicieron muy presentes las referencias a los mismos.

Por último, las configuraciones se caracterizan porque en ellas se sostienen relaciones cooperativas entre los tutores y practicantes en tanto es una propuesta centrada en el trabajo con otros.

En relación a los cinco momentos reconocidos. Señalamos que no siempre se dan los cinco momentos. Puede ocurrir, como se ha visto en los anteriores análisis, que luego del momento de la primera escucha se pasa directamente al momento 5 planteando una síntesis y conclusiones al alumno. Esto generalmente ocurre si el alumno manifiesta reflexión sobre sus prácticas.

Si, por el contrario, sus expresiones son descriptivas, el profesor intenta promover y generar la reflexión a través de diferentes tipos de preguntas, se da una reiteración de planteo de preguntas para solicitar argumentación. Cuando esta opción tampoco logra hacer entrar al alumno en un proceso reflexivo, generalmente el profesor-tutor opta por operar como “conciencia vicaria” realizando el análisis “por el alumno” de tal modo que pueda observar cómo se puede abordar un análisis y en qué sentido enriquece la comprensión de la situación y las posibilidades de tomar decisiones informadas.

Capítulo 6

Los contenidos que se enseñan y se aprenden en la Pasantía II

Tal como se explicitó al iniciar la segunda parte del trabajo, una de las tres dimensiones a través de las cuales se analizan las características que asumen los procesos de tutorización en la Pasantía II lo conforman los contenidos que se enseñan. Las otras dos dimensiones ya fueron tratadas en los capítulos anteriores, nos referimos a “las configuraciones” y a las “actuaciones docentes del tutor”

En este capítulo sistematizaremos lo que se enseña y aprende en la experiencia de la Pasantía II.

En la tarea de búsqueda de recurrencias se han considerado diferentes fuentes:

- “Lo que dicen” que se proponen enseñar los profesores-tutores en las entrevistas y en las planificaciones escritas.
- “Lo que dicen” que aprenden y esperarían aprender los practicantes en las entrevistas.
- Los documentos de trabajo escritos por los tutores del caso 2 (Recurrencias y Reflexiones).
- Los documentos e informes en los que se presentan los proyectos de ambos casos.
- Las temáticas sobre las que conversan profesores-tutores y practicantes durante los diálogos individuales y las reuniones grupales.

Tomando en cuenta lo que dicen los tutores, docentes de las salas y practicantes que ha de enseñarse y aprenderse en las situaciones de pasantías y aquello que “de hecho” se enseña en los encuentros grupales y en las conversaciones que se desarrollan, luego de realizar las observaciones a los practicantes reconocemos que en la pasantía II se enseñan y se aprenden especialmente saberes prácticos. Se construye la siguientes categorización: 1- Saber actuar, 2-Saber anticipar/diseñar, 3-Saber reflexionar sobre lo sucedido y sobre la reflexión de lo sucedido y 4- Saber “ser” docente/practicante

Retomando lo dicho por Habermas (1987) cuando afirma que al usar el conocimiento se producen saberes, y por Beillerot (1996) cuando expresa que los saberes son lo que para un sujeto es adquirido, construido o elaborado por el estudio o la experiencia, quizás resulte más apropiado hablar de “saberes” cuando se hace referencia a los saberes prácticos (sin dejar de aceptar que también se los puede denominar conocimientos), porque justamente éstos se caracterizan por ser construcciones preponderantemente personales, producto de la experiencia y la reflexión del sujeto. En este sentido se opta por expresar los contenidos que se enseñan y se aprenden en la pasantía en términos de saberes dado que se hace referencia a aquel conocimiento producto del proceso de apropiación personal del sujeto. Están expresados en términos de acciones en tanto se acercan más fielmente al modo en que los expresaron todos los sujetos en las diversas situaciones.

A continuación presentaremos los contenidos que se incluyen en cada una de las categorías mencionadas concluyendo con algunas reflexiones finales.

6-1 Saber actuar.

Se incluyen aquí todos los saberes vinculados con el desempeño, la puesta en acto de la enseñanza.

Los contenidos a enseñar para aprender a actuar son:

-Coordinación grupal.

Estrategias para responder a las necesidades de los subgrupos, de los niños individualmente y del grupo total en forma simultánea. Cómo trabajar con grupos de niños atendiendo las demandas grupales e individuales al mismo tiempo.

Cómo enseñar los límites.

Estrategias para concentrar al grupo al iniciar una actividad.

Recursos para manejar al grupo cuando se dispersa.

El logro de la concentración de la atención del grupo a través del uso de canciones.

Perspectiva crítica

Cómo generar un clima de trabajo.

El uso de la voz como recurso.

El tiempo de atención de los chicos. Cómo manejar los tiempos.

-Organización de la tarea

Cómo organizarse para responder, tener todo el material listo.

Cómo responder a demandas simultáneas de tareas docentes y administrativas. Cuadernos de comunicación, sus respuestas.

Cómo organizar un festejo

-La conducción de las actividades.

Los momentos de inicio-desarrollo y cierre

Modalidades de presentar las propuestas

La presentación del Juego-trabajo. El momento del desarrollo. Cómo manejar un juego-trabajo

Cómo encarar las actividades para enseñar contenidos.

Cómo interactuar con los niños en las diversas situaciones

-El manejo diario del tiempo

6-2-Saber anticipar/diseñar

Se incluyen los contenidos vinculados con la definición de las características que han de tener las propuestas de enseñanza y la tarea específica de diseñar-planificar; criterios para tomar decisiones respecto de qué enseñar, cómo hacerlo y qué elementos y materiales se deciden presentar en función de los objetivos que se propone trabajar el practicante con los niños.

Cómo planificar, cómo realizarla

Qué aspectos tener en cuenta al planificar

Qué observar en la sala y para qué

Importancia de considerar al grupo real y adecuar la planificación en función de cada realidad.

La selección del material

La selección de estrategias, su relación con los tipos de aprendizajes que se trabajaran en cada caso.

Sentido y necesidad de expresar la información completa sobre la propuesta planificada

Criterios para evaluar las planificaciones.

Cómo armar un cronograma semanal. Distribución del tiempo.

Cómo planificar una unidad didáctica

Cómo secuenciar las actividades.

6-3-Saber reflexionar sobre lo sucedido y sobre la reflexión de lo sucedido

Forman parte de esta categoría aquellos contenidos que se refieran a la propuesta reflexiva, estrategias que se pueden utilizar para analizar situaciones, reconocimiento de variables en la situación de enseñanza, etc.

La autoevaluación docente. El valor de recuperar los aprendizajes anteriores.

La reflexión desde lo teórico para lograr aprendizajes a largo plazo, para que comprendan las razones de las acciones

La importancia de reflexionar, de contar con conocimientos teóricos para comprender la realidad y analizarla, para enriquecer la comprensión

Relaciones entre las intenciones, lo previsto, la planificación y lo sucedido.

La complejidad de la tarea de enseñanza

La racionalidad de las acciones

Cómo preguntarle a la realidad para contar con mayor cantidad de datos pertinentes.

Cómo analizar las distintas situaciones, cómo preguntarle a lo sucedido para analizarlo.

6-4-Saber “ser” docente/practicante

En esta categoría se incluyen los aspectos actitudinales y el trabajo sobre la identidad del practicante.

-Caracterización de la situación de pasantía

-deberes y derechos

-tareas a realizar

-modos de inserción institucional –ventajas y desventajas de cada uno

-vínculo con el docente de la sala –

-inserción en el proyecto de la sala.

-La pasantía en tanto experiencia formativa

El proceso formativo de las pasantías dentro de la formación docente

-reconocimiento de que aprendieron(logros desde la perspectiva de los alumnos)

-el modo en que lo lograron: caracterización del proceso de apropiación, fuentes de conocimientos para alcanzar logros, aprendizajes logrados a través de dos vías: los compañeros, el trabajo en equipo y la reflexión

-el proceso de las pasantes. Reconocimiento de la importancia de comprender que los procesos de apropiación no son lineales ni cortos. Importancia del reconocimiento de avances y puntos pendientes.

-Actitudes docentes

Las actitudes docentes de compromiso entendiendo la tarea docente como deliberativa consciente, y no como ejecución técnica de un conjunto de reglas. El docentes y la necesidad de justificar elecciones.

Las actitudes docentes inherentes al del desempeño del rol
responsabilidad
capacidad de trabajo con otros /en equipo
capacidad de reflexionar

Las actitudes docentes frente a la planificación y la puesta en marcha de la propuesta.
Tener en cuenta la influencia que puede ejercer lo previsto sobre la mirada de lo que sucede.
Importancia de no mantenerse ceñido a lo planificado en forma rígida, rescatar lo imprevisto.

El docente como modelo de identificación:
El rol del docente, conciencia de que trasmite valores.

-Inserción institucional

Cómo interactuar con la institución. Lo institucional

-Trabajo con la comunidad educativa

Cómo hacer participar a la comunidad
Cómo manejar la articulación con primer grado
Manejo con los padres

6-5-Saberes de referencia

Se incluyen los aspectos teóricos, teorías, autores, vinculados con la didáctica del nivel inicial y los diferentes campos de conocimiento:

Qué se entiende por intercambio
El juego-trabajo
Las rimas

Conocimientos en relación con:

- Las disciplinas*
- Las características de los chicos*
- Dinámica de los grupos*

Algunas reflexiones finales

En las conversaciones que se desarrollan durante las visitas a las escuelas se enseñan casi exclusivamente contenidos vinculados con el desempeño, es decir, los contenidos que se incluyen en la categoría del “Saber hacer”. En menor cantidad se enseñan contenidos relacionados con la definición de la planificación, criterios para tomar decisiones sobre las propuestas de enseñanza.

La totalidad de los contenidos enseñados guardan fuerte vinculación con los “saberes prácticos” propios de la tarea docente. En esto se incluye con mucha presencia el “cómo hacer” y el “por qué hacer de cada alternativa”. Este último aspecto se refiere a un “hacer docente intelectual” que busca formar un modo de pensar reflexivo y una actitud comprometida. En este sentido se reconocen los dos componentes de los saberes prácticos: el “saber hacer” y el “saber deliberar” como elementos constitutivos del desarrollo de la sabiduría práctica.

En los encuentros grupales aparece con una presencia y recurrencia significativa el tratamiento de contenidos referidos al “Saber “ser” docente/practicante”. Ocupan un lugar destacado el análisis de las problemáticas referidas al rol de practicantes y a las complejas relaciones entre practicantes y docentes de las salas.

En los encuentros grupales surgen desarrollos teóricos sobre conceptualizaciones de distintos autores a partir de los comentarios acerca de las planificaciones u otras situaciones puntuales que se analicen. En las conversaciones individuales en las escuelas, durante los análisis conjuntos con el profesor-tutor, no se apela a saberes de referencia.

Es notable la realización conjunta de los análisis por parte de los profesores-tutores y practicantes; a éstos últimos se los incita a reflexionar constantemente llevándolos a cierta “toma de distancia” como un modo posible de pensar en el rol docente, sin embargo en ningún caso se desarrollan teóricamente las formas posibles de realizar reflexiones y análisis.

Se reconoce que los contenidos enseñados guardan fuerte vinculación con los saberes prácticos porque se refieren a las acciones humanas en orden a las decisiones que se han de tomar, son conocimientos necesarios para la acción que se construyen en la experiencia, se utilizan para la resolución de problemas prácticos que exigen juicio práctico y se usan en la práctica cotidiana estructurando el proceder del practicante en tanto se desempeña como docente.

Capítulo 7

La experiencia de la pasantía desde la perspectiva de los actores

En este capítulo se intenta recuperar las “voces de los protagonistas”. Se presentan algunas reflexiones de tutores-docentes y practicantes que se consideró importante incluir, sin ningún criterio organizador más que el que las reúne bajo el título de “aparentes misceláneas”. En una segunda parte los protagonistas “conversan” entre sí a través de diversos triálogos.

7-1-Aparentes Misceláneas

“Uno, dos y tres....coro...coronita es...”

Los practicantes

Se toma a modo de metáfora el juego que se juega caminando hacia adelante mientras se recita : *uno...dos...tres.....* finalmente se dice: “*coro...coronita es*” y girando se observa el camino recorrido.

“Al principio....me sentí perdida...estaba asustada.... (...) yo decía...cómo...qué hago... y después me fui sintiendo mucho más segura; yo creo que empecé a manejar un poco mejor al grupo...(...) me parece el aprendizaje existió” (...) “ La verdad que hacer las autoevaluaciones me sirvió mucho....porque...creo que sirve para darte cuenta qué errores cometiste, qué harías, si lo que hiciste estuvo bien, si vala la pena o no, creo que refleja mucho lo que haces y te ayuda.”

(Fragmento de lo expresado por la practicante Valeria.en la reunión evaluativa final realizada entre el profesor tutor y el practicante 12-11-99)

“Yo pensé que no iba a poder hacer nada, que no iba a poder planificar, que iba a planificar cualquier cosa...porque nunca había visto muchas planificaciones(...) no fue tan difícil como yo pensaba, quizás la primera fue la más difícil, la otra ya iba como más encaminada y después salían más rápido las planificaciones.(...) también pensé que el grupo no iba a

responder....o que yo no iba a poder manejar al grupo...que iban a hablar ...Y...bueno....estoy muy contenta de lo que pude lograr con el grupo.... influye mucho que la sala estaba muy bien trabajada, que la docente era muy buena... y que me dio mucho lugar para trabajar con los chicos...”

“ al principio no entendía muy bien que tenía que poner(refiriendose a las autoevaluaciones) y no podía pensar, razonar... después me sirvió para darme cuenta de las cosas que me había equivocado con el grupo, que habían surgido en el grupo y que se pueden llegar a modificar en la próxima actividad....”

(Fragmento de lo expresado por la practicante Julia en la reunión evaluativa final realizada entre el profesor tutor y el practicante 12-11-99)

Aprendí “cómo planificar, cómo llevar a la práctica las cosas que se planificaron, cómo desarrollar actividades en las cuales se pueden llegar a cumplir objetivos (...) Tal vez si no nos observaran nosotras no nos podríamos dar cuenta en qué cosas tenemos ciertas dificultades, en qué cosas no estamos haciendo las cosas bien...”

(Fragmento de lo expresado por la practicante Luciana en la entrevista realizada el 10-11-99)

En los dos primeros fragmentos se reconoce la importancia de la implicancia personal en la situación de pasantía, se expresa inquietud y temor inicial frente a lo desconocido e imprevisto. Hay conciencia de un camino recorrido con conquistas de saberes reconocidos entre los que se destaca el aprender a reflexionar a través de la autoevaluación como medio para pensar sobre las propias prácticas.

En el tercer fragmento se destaca el reconocimiento de la importancia de ser acompañados, ser tutorados, para poder “ver” otras cosas, para poder “darse cuenta” se necesita conversar con otros. Tal como se expresa en el capítulo 2 , la reflexión sobre las prácticas y sobre las representaciones que de las prácticas se tengan, pueden llevarse adelante a través del autosocioanálisis, el cual puede darse de modo individual (autoevaluación) o asistido (observación mutua). Lo que expresan los alumnos pone de manifiesto el inicio de experiencias vinculadas con los procesos de “toma de conciencia” y reflexión.

En las palabras de las practicantes se reconoce el hecho de que la pasantía resulta una experiencia muy significativa, en particular por el compromiso personal que supone tener que “actuar en la

práctica” y “tener que pensar sobre lo actuado”. Esto sucede cuando miran hacia el “principio” desde el “final”. Como en el juego (coro-coronita.....) al girar la vista se percibe el camino recorrido con aprendizajes de conocimientos prácticos, con el reconocimiento de la necesidad del trabajo compartido para aprender, que se expresan a la hora de hacer la evaluación.

“Los tres “clics”:

Los tutores

Los tres “clics” surgen al tratar de identificar las experiencias que se consideran más significativas para los practicantes. Son tres momentos, reconocidos por la Prof. Marta en los que los alumnos, según su opinión, manifiestan una “transformación” .

Al reconocer los tres “clics” de los alumnos durante la experiencia de pasantía, la Prof. Marta , del caso 1, está “poniendo en palabras” su experiencia como formadora, la está transformando en conocimiento, en saberes referidos a cómo comprender el proceso de aprendizaje de los saberes prácticos de los alumnos. Es decir, participamos de una “ teorización” acerca de cómo aprenden los practicantes en la experiencia de pasantía compartiendo una mirada de un profesor-tutor.

La Profesora Marta. en la primera entrevista esboza la idea del “clic”, “insigth” “darse cuenta” cuando expresa que :

“(...)la experiencia más significativa resulta cuando tienen que llevar a cabo planificaciones y hacer actividades con los chicos (...) ahí es cuando muchas chicas hacen un clic(...) se dan cuenta de muchas cosas que necesitan...”

En una segunda entrevista se le propone volver sobre esta idea. En esta oportunidad la Profesora Marta reconoce claramente tres momentos o situaciones prácticas que funcionan como “detonantes”, que desencadenan aprendizajes fundamentales: el primero es en las primeras observaciones, el segundo , cuando los practicantes tienen que planificar por primera vez y el tercero, cuando tienen que llevar a cabo la actividad.

¿Qué les sucede en estos tres momentos?

En el momento del 1º “clic” se da un fuerte contraste entre imágenes que traen sobre la realidad que no han vivido nunca y la realidad observada. Se dan cuenta de que “los chicos no se portan todos bien....y los chicos vienen con muchos problemas”.

En unas de las reuniones, la alumna Julia, justamente, comentó lo que le sucedió en la pasantía I expresando:

“yo esperaba que en jardín fueran nenes todos así buenitos, que venían limpios, cambiaditos, y que iban a jugar y vi que eran nenes que iban al jardín nada más que porque les daban galletitas y el mate cocido. Era impresionante la desesperación a la hora de la merienda. Entonces vi otra realidad que yo no pensé que existía y menos acá en el centro y la verdad es que me sirvió bastante (...) y la maestra decía ves no se puede hacer nada...(.) para que les voy a enseñar si ellos no saben nada” (Julia. reunión 7-sept.)

El 2º “clic” se produce en el momento de producir la planificación *“es ponerse a escribir con el papel en blanco (...) empiezan a darse cuenta que lo que uno les viene diciendo de la bibliografía, esto lo buscan acá, lean tal autor, hay que leerlo porque si no el papel en blanco, sigue en blanco (...) la desesperación por buscar...”* Se dan cuenta entonces, de la necesidad de acudir a los aportes bibliográficos, de que lo que se observó solamente no alcanza para pensar armar una propuesta, en realidad se dan cuenta de todo lo que tienen que saber para armar una planificación.

En este momento también sucede un importante cambio de actitud en los alumnos. La profesora Marta expresa: *“ cuando empieza la pasantía, ya en la segunda reunión, es otra chica, pregunta, cuestiona, inclusive la relación con el profesor es diferente(...) empiezan a reconocerte.... ”*

Con otras palabras, se observa que cambia la actitud frente al aprendizaje porque la pasantía genera necesidad de conocimiento. Se observan respuestas de interés, interrogación, porque los alumnos necesitan resolver la situación.

Esto se confirma en otra parte de la entrevista, cuando la Profesora explica que, según su opinión, existen momentos oportunos para que suceda el aprendizaje práctico.

“ el aprendizaje práctico surge a partir de una necesidad concreta que tenés que resolver...y ahí aprendés... hay otros conocimientos que sin llegar a tener la situación , los enseñás, los

podés aprender, los fijás, los podés usar para reflexionar sobre una situación que alguien te cuenta, pero hay otros que no...entonces ¿qué posibilidades de enseñanza tenés?” “¿cómo haces para enseñarle a una persona antes de que tenga la necesidad de organizar el material de una sala?...” .

Además de distinguir que no se aprenden del mismo modo los diferentes tipos de conocimiento, se señala que en el caso de los aprendizajes prácticos las posibilidades son muy acotadas dado que se aprenden en la práctica misma.

El 3° “clic” sucede cuando el practicante tiene que llevar a cabo la actividad. En el gran tema de la coordinación del grupo, vuelven a aparecer contrastes entre las imágenes previas respecto de lo que se espera de los chicos y lo que va sucediendo en la realidad.

En este caso se destaca el importante lugar del profesor –tutor en exigir partir de las posibilidades reales de aprendizaje de los niños y buscar alternativas para enseñar. *“la coordinación del grupo(...) Eso es lo más difícil (...) hay que ponerse en otro lugar... decir yo como resuelvo el problema de este grupo, (...) El grupo es así...y yo que hago con este grupo”.*

La Profesora Graciela, del caso 2, al pensar en cuál es la experiencia más significativa de la formación docente comenta: *“lo que más impacta es sin duda la entrada en terreno(...) sobre todo si hay reflexión”*

Con las opiniones presentadas se hace referencia a cuatro saberes prácticos señalados recurrentemente por los diferentes sujetos observados : 1-aprender a observar al grupo para saber qué enseñarles , 2-a diseñar una propuesta sabiendo que para armarla se necesita apelar a la teoría y que a su vez con esto solamente no se garantiza una “buena enseñanza” , 3- a “poner en marcha” las intenciones y propuestas seleccionadas, tarea reconocida como el desafío central de toda experiencia de pasantía y 4-Reflexionar sistemáticamente sobre las prácticas.

“Y...se cuentan como una leyenda...”

Los docentes

En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes prácticos, los docentes opinan lo siguiente:

La docente de la sala de 5 años del caso 1 reconoce al mismo tiempo tres fuentes para lograr apropiarse de los conocimientos que necesita tener un docente: 1-la bibliografía, autores, las teorías en términos de “nutrientes” , 2- el intercambio de opiniones, la discusión con pares y ,por último, 3- la observación, el ver.....el observar a los docentes actuando.

En relación a la enseñanza de los conocimientos prácticos en particular, afirma: “*se cuentan....como una leyenda...(se sonríe) porque no hay otra forma.....si los ves, mejor; pero si no los ves.....*”

La leyenda es “*una narración tradicional de sucesos reales transformados por la fantasía y admiración populares (...) La intención fundamental de estas lecturas era ejemplarizadora (...)A impulso de la admiración, el relato es transmitido de generación en generación, hasta convertirse en tradicional, condición esencial de la leyenda*”⁷⁰

Las leyendas son verdades populares que se transforman en historias para poder ser transmitidas. La opinión de la docente se sostiene en el supuesto de que los conocimientos prácticos acerca de cómo enseñar se van construyendo culturalmente como verdades populares. Si bien al reconocer las diferentes fuentes cita los aportes de las teorías como nutrientes, lo central en su opinión pasa por encontrar formas de transmitir la experiencia. La mejor forma de transmitir un oficio, la experiencia del “cómo hacer”, del “cómo decidir”, es viendo actuar al otro, pero si esto no es posible se ha de recurrir a “la leyenda”, un lenguaje diferente al que se utiliza para transmitir los conocimientos teóricos.

La docente de la sala de 4 del caso 1 , opina que se aprende observando a la maestra de la sala o con la experiencia, aunque aclara que el tiempo de la pasantía no alcanza. Afirma que se aprende realmente cuando se practica, pero si no se tiene el conocimiento teórico, la práctica se convierte en una improvisación.

⁷⁰ Coma de Gueembe,D. Y otros. (1984) Introducción literaria I Bs.As. Estrada. Pag. 19

En ambos casos aparece la referencia al conocimiento teórico (en un caso como fuente de aprendizaje, en el otro como referente necesario para no caer en la improvisación), pero en ambos casos se pone de manifiesto la insuficiencia del mismo para resolver las situaciones prácticas. Las situaciones reales demandan construir otro tipo de conocimiento que necesita de lo teórico, lo incluye pero a la vez lo trasciende, este es el conocimiento práctico; conocimiento que tiene características particulares que lo distinguen del primero.

Ambas docentes apelan a la experiencia como fuente del aprendizaje de los conocimientos prácticos, en un caso expresado directamente (maestra de la sala de 4), en el otro (maestra de la sala de 5) al recurrir a la comparación “y como una leyenda” se quiere mostrar la necesidad de buscar una forma de transmitirlo que es “de boca en boca” en el caso de que no se pueda observar directamente al otro actuando.

En forma complementaria resulta interesante comentar la opinión de la alumna Julia (pasante de la docente de la sala de 5) quien expresa: *“especialmente estoy aprendiendo muchísimo de la maestra porque.....ella me dice.....ves esta actividad yo la hice para trabajar este contenido de tal forma.... y haciendo esto.... y lo veo.....veo el contenido, veo la actividad y veo cómo lo hace. Acá (refiriéndose al profesorado) es todo muy teórico....”*

Dice Bourdieu (1995:164) *“se trata de comunicar un modus operandis(...) no hay otra manera de aprenderlo que viéndolos funcionar en la práctica u observando”*

7-2-Triálogos de voces

Triálogo Primero : la planificación

Practicante *“Yo pensé que no iba a poder hacer nada, que no iba a poder planificar”* (Julia Caso 1)
“Aprendí cómo planificar, cómo llevar a la práctica las cosas que se planificaron”(Luciana Caso 2)

Profesor-tutor- El 2º “clic” se produce en el momento de producir la planificación “*es ponerse a escribir con el papel en blanco (...)*” (Profesora Marta Caso 1)

Docente – “*Si no se tiene el conocimiento teórico, la práctica se convierte en una improvisación.*”
(Docente sala 4 años Caso 1)

Triálogo Segundo: La coordinación del grupo

Practicante -. “*(...) también pensé que el grupo no iba a responder....o que yo no iba a poder manejar al grupo...que iban a hablar*” (Julia Caso 1)

(...) creo que empecé a manejar un poco mejor al grupo. (Valeria Caso 1)

Profesor-tutor- El 3º “clic” sucede cuando tiene que llevar a cabo la actividad. En el gran tema de la coordinación del grupo, vuelven a aparecer contrastes entre las imágenes previas respecto de lo que se espera de los chicos y lo que va sucediendo en la realidad.

Docente - Las situaciones reales demandan construir otro tipo de conocimiento que necesita de lo teórico, lo incluye pero a la vez lo trasciende , éste es el conocimiento práctico.

Triálogo Tercero: La reflexión

Practicante - *La verdad que hacer las autoevaluaciones me sirvió mucho....porque...creo que sirve para “darte cuenta”*

(...) al principio no entendía muy bien qué tenía que poner(refiriéndose a las autoevaluaciones) y no podía pensar, razonar... después me sirvió para “darme cuenta”.

Profesor-tutor : *“lo que más impacta es sin duda la entrada en terreno(...) sobre todo si hay reflexión”*.

Docente –Es necesario *“el intercambio de opiniones, la discusión con pares para lograr apropiarse de los conocimientos que necesita tener un docente”*.

Con estos tres primeros triálogos se pone de manifiesto que las preocupaciones de los protagonistas que participan de la experiencia de la pasantía, más allá de parecer “misceláneas”, se reúnen en el reconocimiento por aprender y enseñar los mismos saberes prácticos ya mencionados: la planificación, la coordinación del grupo, la reflexión.

Triálogo Cuarto :

Los saberes prácticos, ¿cómo se aprenden?...¿Se enseñan?

Practicante: *“el “cómo hacer” se aprende “en” y “con” la experiencia “luego de obtener el título”* .(Valeria. Caso 1) *“ Creo que son conocimientos que los vas incorporando con la práctica, con la experiencia. Tal vez por más que lo lea y sepa cómo llevarlo a la práctica, si no tengo algún mínimo de práctica”* (Luciana Caso 2) *“yo sé que la experiencia no se puede transmitir”*

(Fragmento de la entrevista a Julia Caso 1)

Profesor-tutor: *“Yo creo que (los conocimientos prácticos) los aprenden en la práctica misma. (...)cuando tengo que resolver que empiezan a aparecer cosas apelo a lo intuitivo....(...)apelo a las experiencias previas que haya tenido con chicos o no(...) Un montón de cosas que no son teóricas. Ahora....para que yo pueda aprender de esa situación...si yo no puedo hacer una reflexión teórica, eso no me sirve casi para después.....”*(Los conocimientos teóricos y los prácticos) *no se aprenden igual por eso para mí es muy significativa la práctica de los alumnos. La idea es que(en el caso de los conocimientos prácticos) hay que probar, y probar y probar....porque cada situación es distinta y los grupos son diferentes y los materiales son diferentes. Y el chico, cada uno es diferente. Entonces poner en juego estrategias para cada situación.....”* *“me parece que una vez producido el*

aprendizaje práctico...si no hay una reflexión posible desde lo teórico, intentar una explicación desde lo teórico...no es un aprendizaje a largo plazo...

(...)“lo que yo puedo enseñar es a reflexionar sobre algo, pero lo que no puede enseñar son los conocimientos prácticos.(...)”

“Lo que sí hay que enseñar es la utilidad de los conocimientos teóricos” (Profesora Marta Caso 1)

“¿Cómo lo aprenden?...(un silencio)...voy a decir algo muy obvio, lo aprenden por experiencia, pero solamente lo aprenden con una experiencia reflexionada, no tipo prueba y error (...) reflexionando sobre su propia práctica (...)podría ser junto con otros,(...) discutir juntos qué estrategias usar, yo uso estas, a mí me sirvió ...” (Profesora Graciela Caso 2)

Docente: *“se cuentan....como una leyenda...(se sonríe) porque no hay otra forma.....si los ves, mejor, pero si no los ves.....” (Docente sala de 5 años Caso 2)*

“Se aprende observando a la maestra de la sala o con la experiencia aunque el tiempo de la pasantía no alcanza.” (Docente sala de 4 años Caso 1)

Todos los protagonistas coinciden en que los saberes prácticos se construyen a través de la experiencia, en la práctica, por esta razón el modo de transmitirlos resulta polémico. En especial los profesores tutores explicitan la necesidad de incluir el tratamiento de los saberes teóricos acompañando la reflexión para que pueda darse aprendizaje a largo plazo, para que se supere la resolución intuitiva de las situaciones prácticas. Los docentes consideran que la falta de teoría puede llevar a la improvisación.

Veamos en el último trílogo las dificultades que se reconocen por parte de los protagonistas en cómo hacer que las teorías iluminen las prácticas.

Triálogo Quinto:

El lugar de las teorías en el aprendizaje y la enseñanza de los saberes prácticos.

Practicante: “Ese aprendizaje lo puedo hacer mediante teoría, pero si yo esa teoría no la vuelco a la práctica no me sirve de nada...hay mucha gente que de teoría sabe muchísimo... pero si tienen que aplicarlo a la práctica no lo pueden hacer...” (Julia Caso 1) “Creo que todos los conocimientos van ligados(...) va ligada la experiencia con el conocimiento que uno puede tener en le transcurso de la carrera(...)(Valeria Caso 1)

Profesor-tutor: “Me gustaría que apelaran a los conocimientos teóricos (...) naturalmente apelan poco a la teoría , la verdad que poco.(...) me gustaría que los usen más pero...es bastante relativa la posibilidad de articular, en algunos momentos yo intento...en el momento de la reflexión...bueno...qué dice tal autor...pero creo que les cuesta...digamos que cada ámbito tiene su lógica propia y más allá de todos lo intentos que uno hace de articular me parece que a veces olvidan, desconocen, o no relacionan... Lo que estoy diciendo es que articular la teoría con la práctica (...) no se soluciona con más teoría, más bibliografía, sino trabajar más sobre las situaciones prácticas... No sé si sabemos tanto sobre cómo resolver la articulación” (Profesora Graciela Caso 2)

“Digamos que ellos solos(refiriéndose a los alumnos) no recurren a lo teórico... porque todavía no tenemos resuelto esto de transmitirles que esto lo van a necesitar....(...) los profesores no sabemos como enseñarles esto”(Profesora Marta Caso 1)

Docente: “yo apuntaría más a la formación teórica (...) y después cómo lo aplicamos en la práctica...” (Docente sala 3 años caso 2)

“Se aprende realmente cuando se practica, pero si no se tiene el conocimiento teórico la práctica se convierte en una improvisación”.(Docente sala 4 años Caso 1)

“La bibliografía te nutre. El que consulten muchos libros, muchos autores, aún autores con los que no estén de acuerdo nutre, a una persona”.(Docente sala 5 años Caso 1)

En relación con el lugar que se le otorga a la teoría , se observa una importante diferencia entre las respuestas de alumnos, docentes y profesores-tutores. Mientras los alumnos relativizan la importancia de los aportes teóricos dado que sus experiencias les han mostrado que tal como se los trata no resultan muy fértiles a la hora de resolver cuestiones prácticas y los docentes los señalan

como una de las fuentes para pensar las prácticas, los tutores coinciden en señalar que los conocimientos teóricos resultan fundamentales si se quiere evitar formar docentes que aprenden a actuar y se apropian de estrategias de acción, sólo porque “les dan resultado”.

Así como se señala la diferencia respecto del lugar de la teoría para alumnos, docentes y profesores, existe un punto de encuentro en la imposibilidad de encontrar formas de enseñarles a los alumnos la utilidad de tener conocimientos teóricos. Consideran que esto no está resuelto en la formación, y que resulta una preocupación para la que aún no se encuentra caminos..... De algún modo se quiere expresar que la cuestión pasa por encontrar el modo de enseñarles la utilidad de los conocimientos teóricos para pensar las prácticas.

Julia hace referencia a la teoría como fuente de conocimientos, pero aclara que deslindada de las situaciones reales (tal como se ven en el profesorado) no aporta elementos para resolver las situaciones que se presentan en las prácticas. Valeria coincide en tanto plantea que se necesitan conocimientos y experiencia.

Los docentes, en algunos casos, reconocen la importancia de la teoría como nutriente, para evitar prácticas improvisadas, es decir que la teoría permite construir el para qué de la enseñanza. En otros casos se valora una formación teórica para luego ver cómo llevarla a la práctica, en este caso se concibe la práctica como campo de aplicación, por lo tanto si los alumnos no cuentan con conocimientos teóricos de base no tienen elementos para pensar en cómo aplicarlos a las situaciones del aula.

“El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa.” Edelstein (2000)

Los saberes de referencia, como los denomina Perrenoud (1994) ayudan a hacer más inteligibles las situaciones reales, adquieren “sentido” cuando la necesidad de apelar a ellos surge de los practicantes.

Aparentes misceláneas y triálogos son modos de mostrar la particular forma en que los protagonistas recorren las experiencias de pasantías.

CUARTA PARTE:

Conclusiones

CUARTA PARTE

Conclusiones

El conocimiento es una construcción compartida, por lo tanto las ideas que como conclusiones se presentan son el resultado de largos recorridos donde experiencia y reflexión se combinaron y crecieron gracias al intercambio y las “largas conversaciones” que fui sosteniendo como alumna, docente, colega y formadora de docentes con todos mis compañeros de ruta: otros alumnos, docentes, colegas y formadores de docentes.

Tal como se expresó en la primera parte, el objeto de estudio de este trabajo lo constituyen las acciones que los profesores-tutores desarrollan para acompañar la construcción de los saberes prácticos. El interrogante central que se pretendió responder en este trabajo se refiere a: ¿Qué características asumen los procesos de tutorización en el aprendizaje de los saberes prácticos en las diferentes situaciones de la pasantía II? Esto supone indagar : ¿Qué tipo de actuaciones desarrolla el profesor-tutor? ¿Qué contenidos enseña? ¿Los saberes prácticos son saberes que se enseñan o se aprenden sin ser enseñados? Los saberes prácticos, ¿dependen de las intervenciones del profesor para ser aprendidos? ¿Pueden ser planteados como contenidos a enseñar en las experiencias de pasantías?

Construimos algunos ensayos de respuestas posibles a estos interrogantes que desarrollaremos en este último apartado.

Las ideas de estas conclusiones se presentan primero en forma sintética para luego ser desarrolladas en los siguientes apartados con mayor profundidad.

- Toda situación de pasantía implica construcción de saberes prácticos más allá de la intencionalidad del formador, por lo tanto el aprendizaje de estos saberes no depende exclusivamente de las intervenciones del profesor, aunque se puede ver enriquecido con ellas.

- Estos saberes prácticos se construyen a través de un proceso de socialización, en tanto conforman “habitus” (Bourdieu,1982), “esquemas prácticos” (Sacristan,1992), “conocimientos tácitos” (Polanyi,1964) que permiten resolver las situaciones prácticas de un modo intuitivo, por lo tanto se aprenden en “estado práctico” sin ser enseñados.

- También es posible la construcción de los saberes prácticos de un modo reflexivo. Esta segunda alternativa sucede cuando “se piensa sobre lo que se hace”, cuando “se ponen en palabras las acciones”, por lo tanto la figura del profesor-tutor (como un “otro” que ayuda a pensar), el papel del lenguaje (en su doble función: pensar y comunicar) y la conversación (como un modo social de pensar) resultan indispensables para pensar en experiencias reflexivas.

- El lenguaje permite transformar la experiencia en conocimiento y en esto radica uno de los aspectos centrales.

- Espontáneamente no siempre se “teoriza” sobre las prácticas, la reflexión es un proceso que se enriquece al ser asistido, al compartirse con otros (tutor, pares, docentes) al mismo tiempo que se va sucediendo una suerte de diálogo con uno mismo.

- El tutor es la figura clave para promover la reflexión a través de la conversación. Esto permite que los “habitus”, los “esquemas prácticos”, los “conocimientos tácitos” (saberes prácticos en “estado práctico”) se transformen en saberes prácticos reflexionados, posibles de ser comunicados a otros en tanto se “ponen en palabras”, se formalizan.

- Las actuaciones docentes del tutor se caracterizan por ser singulares.

- Las conversaciones se desarrollan conformando diferentes configuraciones.

- Los saberes prácticos pueden ser considerados contenidos a enseñar en las experiencias de pasantías en tanto “modos de actuar”, “haceres” formalizados. Se transmitirían saberes a modo de generalizaciones empíricas sujetas a procesos de contextualización.

- Las configuraciones particulares y el despliegue del rol del tutor contingente responde a las características propias de los saberes prácticos, saberes construidos en la acción, en la experiencia y posibles de ser reflexionados junto con otros.
- Los procesos de tutorización (cuyas dimensiones son: las actuaciones docentes del tutor, las configuraciones y los contenidos) inciden en la construcción y transformación de los saberes prácticos en tanto se los trate reflexivamente
- Toda situación de pasantía puede pasar de ser un dispositivo de por sí generador de saberes prácticos a un dispositivo que intencionalmente promueva la construcción de saberes prácticos comprometiendo procesos reflexivos.

1-La pasantía como dispositivo pedagógico para la construcción de saberes prácticos.

Estudiando las experiencias de pasantía, pareciera mostrarse que en ellas se “dispone” un escenario que hace que se construyan saberes prácticos. más allá de la intencionalidad del formador debido a dos razones.

En primer lugar, porque reconocemos el formato de la pasantía como dispositivo pedagógico en tanto pone a disposición algo para promover una transformación creando un ambiente particular con una finalidad específica.

La situación de inmersión en la práctica, el hecho de que el practicante tenga que desempeñarse como ayudante pedagógico, observador del desarrollo de las actividades coordinadas por el docente, coordinador de propuestas de actividades propias, lo compromete en una situación que en sí misma es generadora y transformadora de prácticas. En este sentido se constituye en una experiencia movilizadora desde la dimensión personal.

En segundo lugar, porque los saberes prácticos se caracterizan por ser originados en la experiencia y determinados por las mismas (tanto las presentes como las pasadas), es decir, se caracterizan por ser productores y productos de las acciones en situaciones reales y particulares como lo es la experiencia de la pasantía.

2-La reflexión en la construcción de los saberes prácticos.

Tal como ya señalamos, los saberes prácticos se construyen a través de un proceso de socialización, en tanto conforman “habitus” (Bourdieu,1982), “esquemas prácticos” (Sacristan,1992), “conocimientos tácitos” (Polanyi,1964) que permiten resolver las situaciones prácticas de un modo intuitivo.

A partir de lo indagado creemos que también es posible la construcción de los saberes prácticos de un modo reflexivo. Esta segunda alternativa es posible cuando “se piensa sobre lo que se hace”, cuando “se ponen en palabras las acciones” y las “razones de tales acciones” ,por lo tanto el papel del tutor, del lenguaje y la conversacion como mediación resultan indispensables para pensar en experiencias reflexivas. El lenguaje permite transformar “la experiencia en conocimiento”, hacer conscientes algunos aspectos de “los “habitus” y en esto radica uno de los aspectos centrales.

Lograr comprender y poder reconocer la racionalidad de las prácticas, es decir, la lógica de las prácticas, otorga posibilidades de ejercer “dominio” sobre ella. En esto radica el acceso a la autonomía del docente, quien al disponer de conocimientos prácticos puede arbitrar los medios para concretar sus intenciones.

En tanto el docente se proponga “controlar” las prácticas desde la lógica de los conocimientos teóricos, encontrará que sus acciones muchas veces contradicen sus intenciones explícitas. Los resortes generadores de prácticas no son sólo los referentes teóricos, por lo tanto no es sólo sobre las teorías que se ha de trabajar si se quieren transformar las prácticas. El camino se vislumbra en la

posibilidad de “tomar conciencia” de que los móviles que gobiernan las acciones no son las intenciones explícitas solamente.

El tutor y los procesos de tutorización que él mismo promueva son “la clave” para potenciar prácticas reflexivas, aquellas que hacen posible construir saberes prácticos que se orienten hacia la superación del aprendizaje de “fórmulas” aplicadas en forma automática con el solo fin de que resulten eficientes, sin cuestionarse acerca de los supuestos que las sostienen.

En este sentido, la reflexión sobre las prácticas es un proceso que se enriquece con la conversación con otros, no sucede espontáneamente, necesita de un “otro” tutor, colega, uno mismo, que haga posible el diálogo, para des-velar las razones que gobiernan las acciones.

3-Singularidad de la figura del tutor. Una tipología.

A través de la sistematización y análisis de las observaciones se ha construido una tipología de tutores : el tutor como consejero, como “conciencia vicaria” , como socio, como asesor, como supervisor.

Los tipos de tutores que se han caracterizado se presentan como tipos teóricos que pretenden ser un instrumento para reconocer las diferentes facetas, distintos rasgos que forman parte al mismo tiempo de los tutores reales observados en el curso de esta investigación.

Hablar al mismo tiempo de tipología de tutores y singularidad de los mismos pareciera presentarse como una contradicción. Sin embargo pensamos que la singularidad de la figura del tutor puede caracterizarse como el interjuego alternado de actuaciones características de los diferentes “tipos de tutores” . De este modo la “tipología”, lejos de disolver lo particular al identificar las actuaciones del tutor con las características generales de cada “tipo”, ofrece estas caracterizaciones típicas como facetas, dimensiones, modos alternativos en que cada tutor despliega sus modos singulares de acompañar a los practicantes en la construcción de saberes prácticos.

El tutor se constituye en la figura clave de los procesos de tutorización y sus actuaciones son altamente complejas si buscamos caracterizarlas, ya que son muchas las dimensiones que entran en juego en el despliegue que hace frente a la necesidad de ayudar al practicante a construir saberes prácticos.

En las “**actuaciones docentes del tutor**” se reconocen diferentes propiedades: los niveles de andamiaje, la presencia de la reflexión, los tipos y niveles de reflexión, los tipos de conversación y los tipos de saberes sobre los que se conversa.

En cada una de estas propiedades se reconocen distintas formas de presentación. Por ejemplo si tomamos los **niveles de andamiaje**, encontramos funciones alternativas que pueden desempeñar los tutores.

El mayor nivel de andamiaje se observa cuando el tutor actúa “por” el practicante; tal es el caso del consejero, el supervisor o el tutor como “conciencia vicaria”; cuando el tutor actúa “junto con” el practicante se observa un mayor protagonismo de éste último, pero siempre compartido con el tutor. Es el caso del tutor como socio. El menor nivel de andamiaje es posible cuando el tutor actúa como asesor dado que responde a las dudas que le plantea el practicante cuando éste actúa solo.

Al considerar la **presencia de la reflexión** observamos que pueden darse tutorías centradas en la transmisión de “modos correctos de actuar” en las situaciones prácticas o bien tutorías donde el trabajo del tutor esté centrado en la reflexión sobre las prácticas. Es decir, pueden darse o no prácticas reflexivas.

Vinculando la presencia de las prácticas reflexivas con los tipos de tutores, observamos que en los casos del tutor como consejero y como supervisor no se hacen presentes tales prácticas porque en ambos casos se da una transmisión de “modos correctos de actuar” desde el punto de vista del tutor. En el caso del consejero, la intención es enseñar estos modos de actuar, describiéndolos, realizando indicaciones precisas de cómo llevarlos a cabo. En el caso del supervisor, la intención última podría ser enseñarlos pero a través de una práctica evaluativa, esto implica que el profesor-tutor emite un juicio de valor sobre la práctica en cuestión. Tal juicio puede señalar aciertos, los cuales son

reconocidos y aprobados, o bien errores los cuales son sancionados con la indicación precisa de evitar tales acciones y reemplazarlas por las consideradas correctas por el profesor que, en este caso, actuaría como experto externo.

Las categorías de tutor que suponen el desarrollo de prácticas reflexivas son: el tutor como “conciencia vicaria”, como socio y como asesor. Estas tres modalidades, en el orden mencionado, representan los distintos momentos que pueden sucederse en el proceso posible de traspaso del control: desde el tutor como “conciencia vicaria” que realiza el análisis y la reflexión sobre las prácticas “por” el practicante, hasta el tutor como asesor que acompaña al practicante mientras desarrolla por sí mismo la reflexión sobre sus propias prácticas, pasando por una modalidad intermedia que corresponde al tutor como socio, quien propone realizar la reflexión en conjunto con el practicante.

También se observa que ciertos pares de “tipos de tutores” se dan más comúnmente juntos. El caso del tutor como consejero-supervisor y el caso de socio-asesor.

En el primer par (consejero-supervisor) observamos que tanto en el caso del tutor consejero como en el de supervisor no se abren espacios para que el practicante haga ejercicio de su autonomía a través de la toma de decisiones, no se brinda ayuda para acompañar la reflexión y el análisis de las prácticas porque estos procesos no suceden por parte del practicante.

Consideramos que en las actuaciones del tutor como consejero y supervisor, éstos realizan la tarea “por” el practicante transmitiendo los “modos correctos de actuar” desde su perspectiva.

En el segundo par (socio-asesor) se da una diferenciación sutil en las responsabilidades que asume cada uno en la tarea conjunta.

La diferencia entre el rol del tutor como socio y como asesor radica en quién es el que plantea las preguntas. Cuando el practicante puede preguntarle al tutor significa que está llevando a cabo el análisis por sí mismo, puede problematizar lo sucedido y reconocer dimensiones para analizarlo, aunque necesite ayuda para lograr la tarea en forma completa. En este caso el tutor actúa como asesor. Observamos que se pueden brindar dos tipos de ayuda a partir de las preguntas del

practicante. En la primera forma de ayuda, el tutor brinda la información que el practicante necesita para avanzar en la comprensión. La segunda ayuda se reconoce cuando el asesor brinda elementos que lleven al practicante a que reconozca otras dimensiones además de las visualizadas por él como pistas que enriquecerán aún más la comprensión de lo sucedido.

Los diferentes grados de autonomía en la posibilidad de reflexión por parte del practicante dependen de las diversas maneras en las que el tutor propone los andamiajes y de este modo puede promover un proceso de tutorización orientado hacia el traspaso del control de la situación del tutor al practicante.

Presentamos ahora otra de las propiedades que, según las diferentes alternativas que asuma, colaborará al desempeño de una tutoría reflexiva. Nos referimos a los **tipos de contenidos o niveles de la reflexión**. Dentro de esta propiedad reconocemos que pueden darse reflexiones a nivel técnico, es decir, aquellas en las que se propone trabajar sobre las preguntas referidas a ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? O bien al nivel praxiológico en la que se plantea la reflexión alrededor de cuestiones que surgen al responder a las preguntas de ¿para qué hacer? y ¿por qué hacer? Las respuestas a estas últimas preguntas llevan al desarrollo de una actitud crítica. En este segundo nivel se puede reflexionar sobre los principios pedagógicos que conllevan aspectos morales y políticos comprometidos en toda situación de enseñanza.

La mediación como modo de andamiar e incidir en la construcción de los saberes prácticos se concretiza a través del diálogo, de los diferentes **tipos de conversación**. Esta propiedad intrínseca a las actuaciones docentes resulta central para el tratamiento de los conocimientos prácticos.

Reconocemos diferentes tipos de conversaciones: las conversaciones centradas en el qué hacer (se conversa sobre los haceres prácticos): este tipo de conversación es característica del tutor como consejero aunque no resulta exclusiva de esta modalidad. El segundo tipo de conversación es la centrada en el cómo hacer, que describe las formas de desarrollar las diferentes propuestas; y, por último, el tercer tipo de conversación es la centrada en el para qué y el por qué de las acciones, esta última es fundamental para ayudar a que se pongan en cuestión las formas de enseñar aceptadas acríticamente.

La última de las propiedades reconocidas en las actuaciones docentes del tutor se refieren a los distintos **tipos de saberes** que surgen en el desarrollo de las conversaciones. En las situaciones observadas se reconoce una preponderancia de saberes prácticos, como por ejemplo: la coordinación del grupo, los modos de organizar el tiempo, las estrategias para lograr mantener el interés de los niños en la tareas, etc., y muy poca presencia de saberes teóricos.

Para una mejor comprensión de las características (propiedades) que asumen las actuaciones docentes en los procesos de tutorización, sistematizamos lo dicho en un cuadro que presentamos a continuación:

Cuadro 1: Las actuaciones docentes del tutor

Propiedades de las actuaciones docentes Categorías: Tipos de tutores	1-Niveles de andamiaje	2-Presencia de la reflexión	3-Niveles /Tipos de contenidos de la reflexión	4-Tipos de conversación	5-Tipos de saberes sobre los que se conversa
Consejero	1-1- El tutor piensa "por" el practicante modos de actuar "correctos". No se abren espacios de participación para el practicante.	2-1-No hay reflexión. Hay transmisión de un modo de actuar "correcto" para el tutor	3-1-Nivel tecnico	4-1-Conversación centrada en el "qué hacer". 4-2-Conversación centrada en el "cómo hacer".	5-1- Saberes prácticos
"Conciencia vicaria"	1-2 El tutor reflexiona "por" el practicante	2-2-Si hay reflexión La secuencia 1-2, 1-3, 1-4- representa el proceso del traspaso del control	3-1-Nivel tecnico	4-1-Conversación centrada en el "qué hacer".	5-1- Saberes prácticos
Socio	1-3- El tutor reflexiona "con" el practicante		3-2-Nivel praxiologico sobre principios pedagogicos	4-2-Conversación centrada en el "cómo hacer".	5-2- Saberes de referencia/ teóricos
Asesor	1-4-El tutor responde dudas cuando el practicante reflexiona solo.		3-3-Nivel praxiologicos sobre compromisos morales, políticos	4-3-Conversación centrada en analizar razones que gobiernan las acciones. Se conversa sobre Para que hacer Por qué hacer.	
Supervisor	1-3- El tutor evalúa "por" el practicante las prácticas del mismo y exige la realización de modos de actuar "correctos" propuestos.	2-1-No hay reflexion Hay transmisión de un modo de actuar correcto	3-1-Nivel tecnico	4-1-Conversación centrada en el "qué hacer". 4-2-Conversación centrada en el "cómo hacer".	5-1- Saberes prácticos 5-2- Saberes de referencia teóricos

Esta propiedad se vincula con la dimensión de las **CONFIGURACIONES** que toman los diálogos

Esta propiedad se profundiza en el análisis de la dimensión de los **CONTENIDOS** que se enseñan y se aprenden

La tipología presentada, como ya se ha expresado en reiteradas oportunidades, constituye una caracterización teórica de los “tipos de tutor” en tanto instrumento para leer la realidad; por lo tanto contribuye a comprender la singularidad propia de cada proceso de tutorización real.

Cada tutor en sus actuaciones manifiesta un despliegue de acciones caracterizadas por diferentes niveles de reflexión, distintos tipos de saberes, diferentes niveles de andamiaje, etc.

En algunos momentos se desempeña como socio, en otros como asesor, en otros como consejero durante el transcurso de una misma conversación. Cuando observa que el alumno no se compromete con el análisis, lo realiza “por” el practicante desempeñando el rol de tutor como “conciencia vicaria”, pero al mismo tiempo puede resultar que en otro momento, durante el transcurso de la misma situación, dé información al modo de tutor consejero o supervisor para facilitarle al practicante el avance en algún aspecto particular de sus conocimientos.

Esto se hace evidente en el análisis de las situaciones (desarrollado en el capítulo 5) donde en cada una se muestra este juego de diferentes tipos de actuaciones según se vayan configurando las situaciones de interacción entre tutor y practicante. Tal como plantea Rogoff (1990), las actuaciones docentes durante una interacción son contingentes, se construyen en el desarrollo mismo de la conversación, del mismo modo los tipos de saberes sobre los que va a trabajar el tutor en el diálogo posterior a la observación no se pueden prever en su totalidad, la variabilidad de situaciones que debe asumir el tutor es lo característico de su rol. (Edelestein, 1995)

En todos los tipos de actuaciones docentes del tutor, se da una suerte de trabajo muy cercano con el practicante, *“un incluirse en la tarea a partir de su “sentido práctico” respondiendo a los ritmos que imponen las prácticas. (...) una necesidad de operar con el pensamiento del otro en una aquí y un ahora sin que sea prácticamente programable (...) un esfuerzo sostenido (...) por descentrarse (...)”*(Edelstein, G. 1995:46). Estas características exigen una resolución singular acerca de cómo interactuar con el practicante cuando se conversa sobre sus prácticas.

Las diferentes propiedades de las actuaciones docentes del tutor asumen definiciones diversas según las situaciones particulares. Por lo tanto se van combinando en una suerte de juego de alternativas

características de cada una de las situaciones de tutorías que se analiza en el capítulo 5 al tratar el tema de las configuraciones.

4-Las configuraciones

Las configuraciones que adquieren los procesos de tutorización, los diálogos, son particulares, contextualizadas, históricas, propias de cada situación porque buscan acompañar a un practicante con una historia personal propia que se desempeña en una situación de enseñanza particular, con el objetivo de enseñar un determinado contenido que a su vez se re-define en la misma situación.

Las configuraciones representan la secuencia de interacción que se da en la conversación que el tutor mantiene con el practicante luego de observar la coordinación de alguna actividad por él realizada.

Tal como se concluye en el capítulo 5, no se reconocen diferentes “tipos de configuraciones” en los diversos análisis de las situaciones observadas; este hecho habla de la singularidad de cada situación. Pero al mismo tiempo se pueden reconocer notas características recurrentes en todas las configuraciones que asumen las diversas situaciones. Estas son:

-Referencia a un **“campo de experiencia compartida”** que se constituye en el objeto central y tema de la conversación.

-Planteo de **preguntas que apelan al compromiso personal** del practicante. Exigen que “tome partido” frente a la situación o problema que es objeto de análisis.

-Planteo de **preguntas que “solicitan argumentación”** en el sentido de exigirle al practicante que haga un esfuerzo por explicitar las razones en las que se apoyan las decisiones o acciones que desarrolla.

-Planteo de **preguntas que “ponen en duda”**, que “cuestionan” las opiniones de los practicantes haciendo hincapié en lo contextual y contingente de las definiciones acerca de cómo actuar.

-Presencia de **afirmaciones que confirman aciertos en las modalidades de actuar o pensar**, o señalan aspectos a atender y modificar.

-Secuencias:

*de desarrollo circular de preguntas y respuestas en torno a una problemática o temática que en sus diferentes expresiones retoma lo anterior para cuestionarlo o completarlo.

*de desarrollo lineal que recorre los ordenadores didácticos clásicos (objetivos, contenidos, estrategias, materiales...) con el objetivo de vincular intenciones con acciones reales llevadas a cabo.

-Desarrollo teórico casi ausente con relación a las problemáticas tratadas.

A continuación, en el cuadro 2, se presentan las diferentes configuraciones que asumen las situaciones analizadas en el capítulo 5 para luego desarrollar algunos comentarios sobre las mismas.

Realizando una lectura del cuadro podemos observar lo siguiente:

En todas las situaciones, los profesores hacen referencia al “campo de la experiencia compartida”, se conversa sobre las prácticas realizadas /observadas porque se intenta acompañar a los practicantes en la construcción de los saberes prácticos, saberes que se construyen “en la acción”, saberes propios de un oficio.

En la totalidad de situaciones se da el cierre cuando se “teoriza”, “tematiza”, “se ponen en palabras” las reflexiones sobre las prácticas observadas enunciando afirmaciones a modo de reglas o principios empíricos. Por ejemplo, en la situación 7 se concluye afirmando: “*Cuando el tamaño del grupo es menor, mayor es el protagonismo del chico...*”, en la situación 1: “*Entonces hay como tres formas grandes de participar...*”, en la situación 5: “*Los tiempos de finalización de las actividades son dispares...*”, en la situación 2: “*la selección de rimas tiene que atender a la edad de los niños*”, en la situación 3 “*hay que cuidar la distribución del tiempo para que no decaiga la atención de los chicos*”, etc.

En ninguna de las situaciones se hace referencia a desarrollos teóricos apelando a conceptualizaciones de autores vinculados con lo que se está tratando. La urgencia de las prácticas, la necesidad de que en estas primeras experiencias los practicantes avancen en el “domino” práctico de la situación, hace que los profesores centren su trabajo en la conquista de saberes prácticos.

En los casos en los que el practicante (en el momento de la 1º escucha por parte del tutor) acepta lo señalado por el profesor o bien contesta describiendo lo sucedido, el tutor pasa a realizar el análisis de la situación “por” el alumno asumiendo el rol de tutor como “conciencia vicaria”.

En los casos en que el practicante (en el momento de la 1º escucha por parte del tutor) contesta analizando o preguntando, se da inicio a un juego de preguntas y respuestas que supone un trabajo donde el tutor se desempeña por momentos como socio y por momentos como asesor, es decir que el practicante asume la responsabilidad del análisis de la situación acompañado, según los distintos momentos de la situación, con diferentes modalidades de andamiaje. Esta modalidad se observa en la situación 5, cuando la Profesora Marta dialoga con la practicante Julia o en las situaciones 6 y 7,

cuando la Profesora Graciela dialoga con la practicante Luciana. En cambio esto no se da en las situaciones 1, 2 y 3 en las que la Profesora Marta dialoga con Valeria. Esto muestra cómo un mismo tutor construye configuraciones diferentes según lo que necesiten cada uno de sus practicantes (Valeria y Julia) para ayudarlos a avanzar en sus conocimientos, se observa cómo busca seguir el proceso del practicante y “sobre la marcha”, en función de las respuestas que ellos van dando, se construye la intervención.

En la situación 4, donde el tutor se desempeña como evaluador, se pasa del planteo inicial a la conclusión.

En todos los casos las configuraciones son expresiones de los modos en que se conversa para buscar el entendimiento y la afirmación de la identidad personal. Es claro ver cómo se conversa para obtener información sobre lo que saben los alumnos y en función de ésta se reformulan las preguntas (situación 5 y 7), o bien para responder a lo que los alumnos preguntan (situación 6).

5- Los saberes prácticos.

Los saberes prácticos pueden ser considerados contenidos a enseñar en las experiencias de pasantías en tanto “modos de actuar”, “haceres” formalizados. Se transmitirían saberes a modo de generalizaciones empíricas sujetas a procesos de contextualización.

La misma naturaleza de los saberes prácticos demanda la consideración de los aspectos ya señalados (distintos niveles de andamiaje, diferentes niveles de reflexión, configuraciones diversas) si quiere incidir en su constitución. Tal como se señaló en el capítulo 1, los saberes prácticos se caracterizan por ser conocimientos poco sistematizados, contruidos preponderantemente a través de la experiencia, difícilmente comunicables y transmisibles, del orden de lo personal, contruidos en un entramado complejo de sentimientos, percepciones, representaciones, sensaciones que lo hacen poco accesibles a la conciencia, lo que no significa que los hagan poco potentes a la hora de realizar la acción.

De acuerdo con estas características se reconocen las siguientes fuentes en las que pueden originarse y transformarse:

- la experiencia personal

- la observación de las actuaciones de otros en situaciones reales

- la reflexión sobre las actuaciones propias y de otros exigidas como prácticas a realizar y necesariamente acompañadas por un proceso de tutorización que:

 - las aparte, las distancie de su contexto de actuación para trabajar sobre ellas en un contexto de reflexión

 - les ofrezca ciertos desarrollos teóricos conceptuales, saberes de referencia, que permitan enriquecer el análisis, la comprensión de la racionalidad de las acciones.

 - les permita “tomar consciencia” de algunas razones que gobiernan las acciones.

Los procesos de tutorización inciden en la construcción y transformación de los saberes prácticos en tanto se los trate reflexivamente. Los saberes prácticos en “estado práctico” se aprenden a través de los procesos de socialización como fruto de la experiencia personal dando como resultado el aprendizaje de modos de actuar intuitivos.

El diálogo entre el tutor y el practicante se constituye en la estrategia privilegiada para acompañar la construcción de los saberes prácticos.

Si analizamos las temáticas sobre las que se conversa en los diálogos entre el tutor y el practicante (participación de los niños, uso de la voz, tiempo de atención, coordinación grupal, participación y su relación con el tamaño del grupo), sólo por tomar algunas de las analizadas, veremos que se vinculan fuertemente con saberes prácticos centrados en la acción, con la posibilidad de lograr el “dominio práctico” de la situación de enseñanza. Es evidente observar cómo los practicantes en la

experiencia de la pasantía “toman conciencia” de su no saber práctico, al mismo tiempo que ven a algunos de los docentes experimentados con admiración porque “pueden resolver situaciones con tranquilidad”, “pueden reunir al grupo y lograr que se callen para que escuchen”. Por esta razón también sus expectativas respecto de la pasantía están centradas en “aprender a”, “a planificar”, “a coordinar al grupo”, “a poner límites”, etc.: “haceres cotidianos” que permiten conducir la actividad. Por lo tanto, si esto se logra, se estará ayudando al practicante a transitar el largo camino hacia la autonomía que le permitirá trabajar reflexivamente para que intenciones y acciones se entrelacen en un todo cada vez más representativo de sus convicciones.

A continuación presentaremos a modo de cuadro la categorización de saberes prácticos que se enseñan y aprenden en la pasantía.

Cuadro 3 : Los contenidos que se enseñan y se aprenden en las pasantías.

Contenidos Tipos de saberes	Categorías	Ejemplos según expresan los tutores, docentes y practicantes.
Saberes prácticos	Saber actuar	Coordinación grupal Organización de la tarea La conducción de las actividades El manejo diario del tiempo.
	Saber anticipar /diseñar	Cómo planificar Aspectos a tener en cuenta para el diseño Razones por las que resulta necesario explicitar la información en el diseño. Criterio para evaluar planificaciones Cronograma semanal Unidades didácticas Itinerarios /secuencias de actividades.
	Saber reflexionar sobre lo sucedido y sobre la reflexión de lo sucedido	La autoevaluación docente La reflexión desde lo teórico Relaciones entre las intenciones, lo previsto y lo sucedido Análisis Análisis de las situaciones
	Saber “ser” docente-practicante	Caracterización de la situación de pasantía. La pasantía como experiencia formativa Actitudes docentes Inserción institucional. Trabajo con la comunidad educativa

Aunque no es objeto de estudio de este trabajo se presentan los saberes de referencia, teóricos, que se enseñaron “de hecho” en las situaciones de pasantías observadas.

Saberes de referencia-teóricos.		Juego trabajo Las rimas Los aportes de las disciplinas Las características de los chicos. La dinámica grupal.
---------------------------------	--	---

6-Los procesos de tutorización

Las **actuaciones docentes del tutor** (cuadro 1) , las **configuraciones** que representan las diferentes secuencias de participación y desarrollo de las conversaciones (cuadro 2) y los **contenidos** que se enseñan y se aprenden en las pasantías (cuadro 3) conforman las tres dimensiones que se reconocen para caracterizar los **procesos de tutorización para la construcción de los saberes prácticos** tal como se representa en el siguiente cuadro.

Cuadro 4: Los procesos de tutorización para la construcción de los saberes prácticos.

	Dimensiones	Categorías de cada dimensión
<p>Procesos de tutorización para la construcción de los saberes prácticos</p>	<p>Las actuaciones docentes del tutor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor como consejero • Tutor como “conciencia vicaria” • Tutor como socio • Tutor como asesor • Tutor como supervisor
	<p>Las configuraciones que asumen los diálogos entre tutores y practicantes</p> <p>Notas características presentes en todas las configuraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referencia a un “campo de experiencia compartida” • Planteo de preguntas que apelan al compromiso personal del practicante. • Planteo de preguntas que “solicitan argumentación” • Planteo de preguntas que “ponen en duda” • Afirmaciones que confirman, completan, analizan • Secuencias lineales o circulares • Referencia a saberes teóricos poco presentes 	
	<p>Los contenidos que se enseñan y se aprenden en las experiencias de pasantías: los saberes prácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber actuar • Saber anticipar /diseñar • Saber reflexionar • Saber ser docente/practicante

7-La pasantía como una oportunidad para enseñar reflexivamente saberes prácticos.

De ser un dispositivo pedagógico que de por sí genera construcción de saberes prácticos, puede transformarse en una oportunidad para construir reflexivamente dichos saberes.

De ser una experiencia que puede reforzar prácticas intuitivas guiadas por el sentido común, puede transformarse en un espacio para la reconstrucción crítica de la propia experiencia generando prácticas reflexivas.

A modo de síntesis podríamos plantear que los procesos de tutorización en las prácticas de formación docente (en sus tres dimensiones: actuaciones docentes del tutor, configuraciones y contenidos) se caracterizan por:

- proponer diferentes modos de acompañar a los practicantes en la resolución de problemas y en la reflexión actuando como: consejero, conciencia vicaria, socio, asesor, supervisor, según se perciba la necesidad y posibilidades del practicante en cada momento.
- utilizar la conversación como estrategia privilegiada que permite “poner en palabras”, “teorizar” las prácticas, construir saberes prácticos.
- andamiar la construcción de los “saberes prácticos” a través de las configuraciones particulares que asumen los diálogos entre tutores y practicantes.
- apelar a los saberes de referencia para enriquecer la reflexión sobre las prácticas.
- ayudar a reflexionar sobre los “habitus”, iniciando un trabajo de “toma de conciencia” de los mismos con el fin de provocar rupturas en los modos “naturales” de percibir los contextos de interacción cotidianos.

-acompañar los procesos de transformación de las representaciones vinculadas con la acción docente, es decir, los significados que los sujetos le otorgan.

La construcción reflexiva de los “saberes prácticos” se constituye en una condición para formar docentes autónomos, con sabiduría práctica, capaces de tomar decisiones informadas que les permitan construir propuestas de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989)

Un practicante que logra disponer de “saberes prácticos” puede conducir con cierta confianza y seguridad una situación de enseñanza, por lo tanto tendrá la posibilidad de construir “en la acción” itinerarios prácticos como respuestas contextualizadas a sus intenciones previstas.

Disponer de “saberes prácticos” ayuda a tener “dominio práctico” de la situación.

Esto permite:

- atender demandas simultáneas pudiendo definir en la acción un orden de prioridades para responder a cada una.
- reflexionar “en la acción” en orden a tomar decisiones sin perder de vista su intencionalidad.
- contar con estrategias para organizar espacios, tiempos, coordinación grupal.
- mantener equilibrio emocional y capacidad de reacción pronta frente a situaciones no previstas.

Las Profesoras Marta del caso 1 y Graciela del caso 2 trabajan en forma sistemática todos estos aspectos, aunque no se los reconozca como saberes prácticos en forma explícita. Ambas ponen en juego sus propios conocimientos prácticos al coordinar los encuentros y las conversaciones, guardando coherencia entre sus intenciones y lo que realizan con sus alumnos pasantes en la mayoría de las situaciones observadas.

El “dominio práctico” de la situación de enseñanza depende de la disponibilidad de saberes prácticos.

Si no se cuenta con un “dominio práctico” de la situación y se intenta gobernar las acciones respondiendo sólo a principios teóricos, encontraremos que, sólo en forma casual, las prácticas serán coherentes con las ideas e intenciones del practicante/del tutor, dado que se estará tratando de

gobernar una realidad con una lógica teórica y en esto residen muchos esfuerzos por aplicar principios teóricos a situaciones prácticas.

Retomando las ideas de Schön (1992-1998) y Dewey (1960-1963) reconocemos que para que la pasantía se transforme en un dispositivo pedagógico que resulte una oportunidad para construir reflexivamente los saberes prácticos, se ha de trabajar simultáneamente sobre dos ejes: el “aprender haciendo” y la “buena acción tutorial”.

A través de la experiencia, “haciendo” , se construyen modos de actuar, muchos de los cuales pueden resultar exitosos, pero desprovistos del análisis de las razones que los gobiernan pueden manifestarse sólo como “fórmulas” que se aprenden y funcionan.

A través de los procesos de tutorización se acompaña la construcción de estos modos de actuar con propuestas reflexivas que atienden al análisis de las razones implícitas y explícitas de nuestras acciones transformando la experiencia en saberes prácticos y contribuyendo a formar a los practicantes en un oficio que los comprometa éticamente como ciudadanos responsables dedicados a enseñar.

QUINTA PARTE

Metodologia

QUINTA PARTE

Metodología

El proceso de investigación es un proceso tridimensional (Sirvent, T. : 1999). Las dimensiones de la metodología que se reconocen son : La dimensión epistemológica, la dimensión de la estrategia general y la dimensión de las técnicas de la recolección y análisis de la información empírica.

La dimensión epistemológica *“se refiere a las decisiones que el investigador toma sobre los conceptos, categorías, cuestiones, finalidad, etc. con las cuales se construye el objeto de investigación”* (Sirvent, T. 1999). Esta dimensión se desarrolla en la primera y segunda parte de este trabajo.

Tal como ya se ha expresado en la introducción, en la primera parte se desarrollan las razones por las cuales se decide abordar la temática propuesta junto con la definición del problema a indagar , los interrogantes centrales y los objetivos de estudio de la presente investigación.

Las definiciones que se presentan son el producto de sucesivas reformulaciones, fruto de procesos continuos de observación en el campo, reflexión y análisis del material empírico, contrastación con el marco conceptual, vuelta al campo, producción de nuevas construcciones teóricas acompañadas con el planteo de nuevos interrogantes en un proceso “en espiral” que aún puede continuarse.

En la segunda parte, se presenta el marco teórico conceptual que sirvió de encuadre y referente para el trabajo en las diferentes etapas: en la definición del problema, durante los análisis del material del campo y en la fase final para la interpretación y elaboración de conclusiones del trabajo. El encuadre teórico fue variando durante el desarrollo del trabajo, así se fueron incluyendo conceptos y autores, o quitando otros, en la medida en que las diferentes re-definiciones del objeto de estudio así lo requirieran.

A continuación se desarrollan los aspectos metodológicos referidos a la dimensión de la estrategia general y de las técnicas de la recolección y análisis de la información empírica explicitando las

decisiones que se tomaron a lo largo de la investigación respecto de cada una de las dimensiones mencionadas.

DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

“Concerniente a las decisiones que el investigador debe tomar sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación” (Sirvent, T. 1999)

Este diseño se inscribe en la línea de investigación cualitativa *“me refiero a estudios (...) dirigidos a comprender situaciones singulares, o material simbólico también singular, que no buscan establecer generalizaciones válidas para un universo más amplio” (Gibaja, R., 1987).*

La selección de esta lógica investigativa responde a la naturaleza del objeto estudiado: **“los procesos de tutorización en el aprendizaje de los saberes prácticos en las situaciones de Pasantía II”**, cuya caracterización se construyó a partir de un proceso inductivo-analítico considerando que *“en la investigación educacional más que leyes generales se necesitan conceptos poderosos que nos sensibilicen para entender la realidad educacional” (Gibaja, R., 1987).*

Como forma de trabajo se relevó información empírica acerca de cómo se desarrolla este fenómeno con el objetivo de ir construyendo algunas *“invenciones conceptuales, clarificaciones” (Schulman, 1989)* que permitieron comprender algunos aspectos de los procesos de tutorización para acompañar la construcción de los saberes prácticos, qué características asumen, cómo se organizan las actuaciones docentes, qué formatos adquieren las conversaciones, qué contenidos se enseñan.

“Se trata de desarrollos conceptuales que pueden derivar del trabajo empírico, pero que implican un salto mucho mayor a partir de los datos o de la combinación inventiva de generalizaciones empíricas a partir de diversas fuentes” (Schulman, 1989).

Esta construcción inductiva-analítica se realizó llevando a cabo un riguroso análisis de datos siguiendo el método de la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) a través del cual se fueron construyendo categorías conceptuales y sus propiedades. Este método implica a su vez un proceso *“en espiral”* donde partiendo de los primeros datos empíricos, se los analiza, se teoriza, construyendo categorizaciones, luego con mayor definición del objeto de estudio se propone volver

al terreno en constantes comparaciones. *“Si el analista quiere solamente generar ideas teóricas – nuevas categorías y sus propiedades- él no puede confinarse a la práctica de codificar primero y luego analizar los datos, porque, al generar teoría, él está constantemente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas a medida que él revisa su material.”* (Glaser,B. y Strauss,A. .1967)

El universo elegido lo conformaron dos profesorados de formación docente para el nivel inicial dependientes del GCBA: La Escuela Normal Superior N°1 y el Instituto Superior del Profesorado Sara Ch.de Eccleston.

Se seleccionó trabajar con proyectos que se llevan adelante para superar algunas de las dificultades del plan de estudio vigente(n° 274 del año 1974) como, por ejemplo, el hecho de que el seguimiento de la Pasantía II lo realiza especialmente el maestro de la escuela y el profesor del instituto de formación docente sólo corrige las planificaciones y el informe final.

La selección de los casos se realizó teniendo en cuenta que ambas instituciones llevan adelante proyectos vinculados con la tutorización de los alumnos en las pasantías en forma sistemática. En el Normal N°1 desde 1987, y en el Eccleston desde 1998.

En el capítulo 3 de la tercera parte de este trabajo se presentan los casos seleccionados describiendo los propósitos de cada uno, los actores involucrados, las tareas asignadas, la propuesta organizativa y los fundamentos. También se hace “un poco de historia” para contextualizar la presentación de ambos proyectos.

La unidad de análisis son los profesores de práctica / tutores. Se indagó acerca de las diferentes tareas y el modo en que acompañan el aprendizaje de los saberes prácticos.

En relación al aspecto vinculado a las exploraciones acerca de cómo se “conceptualizan” los saberes prácticos, la unidad de análisis se extendió a los diferentes actores comprometidos en las situaciones de Pasantía II; además de los profesores de prácticas, se consideraron las opiniones de docentes y practicantes.

En cada uno de los casos se relevaron datos acerca de la tarea de seguimiento y tutoría que realiza un profesor de práctica y /o tutor a dos practicantes en el caso 1 y a un practicante en el caso 2. La

razón de tomar un solo alumno en el caso 2 responde a la realidad tal como se dio en el período que estaba previsto el trabajo de campo. En el período citado sólo se inscribió un alumno.

La selección de los profesores se realizó en conjunto con los jefes de residencia de acuerdo con los siguientes criterios:

- Profesor con una experiencia en práctica no menor de 2 años.
- Profesor comprometido con los fundamentos y propuestas del proyecto de Pasantía II que lleva adelante la institución

Con los resultados obtenidos , en tanto *“hipótesis tentativas de comprensión en un tiempo y en un lugar”*(Sirvent,T. 1999) se intentó profundizar en la comprensión del significado que los actores le otorgan al hecho observado y analizado *“Comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones, la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a su vida, a sus acciones,(...)comprender abarca, según diferentes perspectivas, la comprensión de estados psicológicos, la interpretación del marco de referencia del actor y del contexto de significados que enmarca la vida de individuos y grupos (...) es también tener acceso a las “reglas del juego” de la interacción social y del significado del lenguaje(...)”* (Sirvent,T. 1999)

Se realizaron lecturas, a modo de primeros análisis, sobre los registros luego de cada observación, de tal modo de contar con otros elementos al volver al terreno. Lo mismo se hizo luego de cada entrevista. Se fueron registrando ideas surgidas de los diferentes análisis particulares a modo de “escritos sintéticos” que se fueron retomando durante todo el proceso de análisis y construcción de categorías y propiedades.

La intencionalidad de este estudio se ha centrado en lograr una comprensión en profundidad de dos casos en los que se trabaja el acompañamiento por parte del profesor en las experiencias de Pasantía II.

En el estudio de casos, la finalidad es la particularización, el estudio en profundidad, la mayor comprensión de una unidad global. *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la*

complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake,R.E. 1998:11)

DIMENSIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

*“Corresponde al conjunto de decisiones que el investigador toma en relación con elección y aplicación de técnicas de recolección y análisis de información empírica”
(Sirvent, T. 1999)*

DESCRIPCIÓN DE LA SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Se relevó información a través de:

- Observación, grabación y registro de las actuaciones del profesor-tutor en situaciones grupales e individuales.
- Implementación de entrevistas a jefes de residencia a cargo de los proyectos de pasantía II , profesores y tutores de pasantía II, docentes de las escuelas en las que se realiza la pasantía y practicantes
- Lectura de documentos escritos por jefes de residencia o por el profesores/tutores.

En relación a la **observación de las tareas del profesor** en el caso 1 se observaron y registraron reuniones grupales elegidas junto con el profesor de prácticas, de tal modo que fueran representativas de la totalidad del proyecto, por esta razón se seleccionó observar cuatro reuniones grupales de un total de seis: una al comienzo de la experiencia, dos durante el desarrollo y la reunión grupal final. También se consideraron para tal selección las temáticas y problemáticas previstas y reconocidas como centrales dentro de cada una de las reuniones de todo el proceso de la pasantía II.

En el caso 2 se observó la reunión grupal que se realiza entre los subgrupos de practicantes (cuando uno finaliza y el otro inicia) dado que luego se trabaja en las escuelas con los alumnos individualmente luego de observar las actividades coordinadas por ellos y no se vuelven a reunir grupalmente con el tutor.

En ambos casos se registró la totalidad de situaciones de visitas a las escuelas y conversaciones posteriores a la observación del practicante por parte del profesor, correspondientes a cada una de las experiencias de pasantía II. Los practicantes, en ambos casos, son observados en dos oportunidades, en dos jornadas diferentes.

No resulta idéntico el material empírico relevado para cada caso dado que las características particulares de cada uno de ellos así lo demandó.

En el caso 1 es muy intensivo el trabajo del profesor-tutor en relación a las reuniones grupales (se desarrollan 6 y se registran 4 como ya se ha explicitado) En dicho caso no se realizó la entrevista al prof. de Observación y Práctica de Ensayo porque no interviene en el desarrollo de la pasantía, dado que las tareas de corrección de planificaciones son asumidas todas por el profesor –tutor.

En este caso 1 la producción de **documentos escritos** está acotada a la elaboración de ponencias para presentar la experiencia. En ellas se describe la propuesta en términos preponderantemente organizativos sin abordar en profundidad los fundamentos pedagógicos. Tampoco existen documentos escritos por los profesores-tutores (como sucede en el caso 2) porque no forma parte del proyecto el ofrecer espacios para la tematización y teorización sobre el rol de profesor-tutor como acompañante de los practicantes.

En cambio, en el caso 2 se indaga mayor cantidad de documentación escrita dado que el proyecto compromete a los tutores a la realización de pequeños documentos tales como las “reflexiones y recurrencias” reconocidas por el tutor y los practicantes para ser presentados y trabajados con el profesor de Observación y Prácticas de ensayo. También se proponen espacios para que los tutores tematicen y escriban sus teorizaciones (acompañadas con lecturas bibliográficas) sobre las

estrategias para llevar adelante la tutoría acompañando a los practicantes en las reflexiones y análisis de las prácticas.

Las **entrevistas** tomadas son básicamente las mismas en ambos proyectos. En el caso 2 se incluye la entrevista al profesor de Observación y Prácticas porque participa directamente corrigiendo los diseños que luego los practicantes desarrollan en sus prácticas, que son observadas por los tutores.

Las entrevistas tomadas son semiestructuradas. (Al final del apartado se transcriben las entrevistas utilizadas para cada uno de los actores entrevistados). Se realizan de modo presencial y grabadas. Luego se trabaja el análisis sobre las desgrabaciones.

En las entrevistas tomadas a los jefes de residencia se indagaron los aspectos generales de los proyectos en los cuales se enmarcan los trabajos desarrollados por los profesores y tutores de la pasantía. Estas fueron tomadas al final del trabajo luego de relevar la información de los diferentes documentos en los que se presentan y describen los proyectos.

En las entrevistas tomadas a los profesores-tutores, se indagaron los diferentes aspectos en el desempeño de rol vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos prácticos, como así también sus conceptualizaciones acerca de los mismos. Se tomó una entrevista de profundización al profesor del caso 1.

En el caso 2, dado que los profesores o acompañantes son más de uno, como ya se explicitó, se tomaron entrevistas al tutor y al profesor de la materia Observación y Práctica-de Ensayo.

En las entrevistas a los practicantes, se relevó información complementaria respecto de lo que se propone y realiza el profesor de prácticas como así también respecto de las conceptualizaciones acerca de los conocimientos prácticos y del valor de la Pasantía para su formación docente.

Si bien nuestra unidad de análisis es la tarea de enseñanza del profesor de Pasantía II, consideramos necesario incluir, en relación con algunos aspectos, las diferente “voces” de los actores involucrados en tal experiencia, razón por la cual se incluyen las entrevistas a jefes, maestros de las salas y a practicantes.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 1999 y se completó alguna información durante los años 2000 y 2001.

Se trabajó observando el desarrollo de la experiencia completa de pasantía del caso 1 durante el mes de septiembre y luego durante el mes de noviembre se observó el desarrollo de la experiencia del caso 2.

Las entrevistas a los actores (profesores-tutores, maestros de las salas, y practicantes) se tomaron durante los períodos en los que se desarrollaron ambas experiencias; luego de la observación de las reuniones grupales, o visitas a las escuelas.

Las entrevistas a los jefes de residencia se tomaron durante el 2001 luego de realizar los análisis de los documentos y de las experiencias observadas.

Finalizado el relevamiento de información durante la observación de las experiencias en 1999, se entregó a los profesores-tutores (durante el año 2000) la desgrabación y registro de sus actuaciones. Durante el 2001 se comparten con ellos los análisis de sus actuaciones realizando una entrevista abierta con cada uno, generando un espacio de intercambio centrado en la validación “in situ” de las construcciones teóricas formuladas a partir de las observaciones de sus actuaciones y como producto de los procesos de análisis del investigador.

En el relevamiento de la información de cada una de las fuentes (observaciones, entrevistas y documentos) se observaron centralmente aspectos vinculados específicamente con el rol del profesor-tutor y con los contenidos que se abordan.

A continuación, a modo de listado, se transcribe la totalidad del material empírico con el que se trabajó según cada caso. Este material se encuentra completo en el anexo Trabajo de Campo.

Caso 1: La Pasantía II en la Escuela Normal Superior N°1: Proyecto de “Seguimiento y evaluación del alumno pasante”

a-Observación, grabación y registro de tareas del profesor-tutor en situaciones grupales e individuales.

- Registro una reunión grupal antes de presentarse en las escuela. (segunda para los alumnos)
- Registro de una reunión grupal realizada durante la primera semana de pasantía. (cuarta para los alumnos)
- Registro de una reunión grupal realizada durante la segunda semana de pasantía con el objetivo de comentar los proyectos presentados por los alumnos y ya evaluados por el profesor. (quinta para los alumnos)
- Registro de la reunión grupal de cierre.
- Registro de dos jornadas Visita de la profesora a las escuela donde realizó observación de actividades y devolución charlada sobre lo observado a sus alumnos.
- Registro de encuentro de devolución final individual con cada uno de los alumnos

b-Implementación de entrevistas a los diferentes actores. (al final del apartado se transcriben las entrevistas utilizadas)

- Entrevista a profesora de prácticas , con un segunda de profundización
- Entrevista a las dos docentes de las salas donde los practicantes desarrollaron su pasantía (docente de la sala de 5 años, y docente de la sala de 4 años.)
- Entrevista a cada una de las dos alumnas que realizaron sus pasantias.
- Entrevista a dos jefas de Residencia. (del turno tarde y del turno vespertino).

c-Lectura de documentos

- Ponencia en la que se presenta el proyecto en una Jornada de intercambio de experiencias de los Dptos. de Práctica y Residencia de los profesorados del GCBA
- Ponencia en la que se presenta la propuesta de trabajo general del dpto. en la que se incluye el proyecto analizado en el presente trabajo.

Caso 2: La Pasantía II en el Instituto Superior del Profesorado “Sara C. de Eccleston”: Proyecto “Los esquemas prácticos de enseñanza en proceso”

a-Observación, grabación y registro de tareas del profesor-tutor en situaciones grupales e individuales.

- Registro de un encuentro entre practicantes que terminan la pasantía y el practicante que comienza.
- Registro de dos jornadas. Visita de la tutora a la escuela donde realiza observación del desempeño del practicante y conversación posterior.
- Registro del momento de devolución final individual.

b-Implementación de entrevistas a los diferentes actores. (al final del apartado se transcriben las entrevistas utilizadas)

- Entrevista a Tutora (quien acompaña la reflexión sobre las prácticas observadas en terreno)
- Entrevista a profesor de prácticas (quien supervisa planificaciones y evalúa junto con el docente de la sala al alumno).
- Entrevista a la docente de la sala donde la alumna realiza su pasantía.(docente sala 3 años)
- Entrevista a la alumna que realizaron su pasantía.
- Entrevista a Jefa de Residencia del turno tarde.

c-Lectura de documentos

- Planificación del taller inicial elaborada por el prof tutor observado y otros colegas que participan del proyecto. Síntesis teórica de los fundamentos del proyecto explicitado a los practicantes durante el taller inicial.
- Documento escrito por tutores M. y el prof. tutor observado llamado: “Estrategias de enseñanza de los conocimientos practicos desde el rol del tutor” 2000
Documento escrito por otros tutores del proyecto C. S. y V con el mismo título “Estrategias de enseñanza de los conocimientos practicos desde el rol del tutor” 2000
- Evaluación escrita de la experiencia 1999 de la tutora observada.
- Documento escrito sobre Recurrencias y Reflexiones 1999 realizado por la tutora observada.
- Documento escrito sobre Recurrencias y Reflexiones 1999 de otros profesores tutores que participan del mismo proyecto.
- Cronograma de Acciones regulares del 1° cuatrimestre 2000
- Documento: Presentación e informe evaluativo. Primera Etapa. Diciembre 1998 elaborado por los jefes de residencia.
- Ponencia en la que se presenta el proyecto en una Jornada de intercambio de experiencias de los Dptos. de Práctica y Residencia de los profesorados del GCBA

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se ha realizado el análisis del material empírico a través del método comparativo constante de análisis cualitativo (Glaser y Strauss 1967)

Se compararon las intervenciones del profesor tutor en las diferentes situaciones observadas y registradas: reuniones grupales, conversaciones individuales con los practicantes en las diferentes jornadas, con los diferentes alumnos, desarrollando diferentes temáticas.

Los datos obtenidos sobre las actuaciones de los profesores-tutores registradas en las observaciones se compararon con las opiniones que los diferentes actores (profesores-tutores, practicantes, jefes de residencia y docentes) expresaron en el desarrollo de las entrevistas y con lo escrito en los diferentes documentos.

Se han sistematizado las recurrencias, a través de las cuales se construyeron las categorías teóricas y se reconocieron propiedades avanzando en el conocimiento acerca de las características que asumen los procesos de tutorización en las experiencias de pasantías.

En el proceso de análisis se fueron creando nuevas categorías teóricas gracias al “doble papel de la teoría” (Glaser y Strauss, 1967 citado en Sirvent, T. 1999) porque:

- desde las diferentes conceptualizaciones teóricas se fue reconstruyendo y redefiniendo el objeto de estudio y
- en la confrontación con el material empírico, las teorías se fueron presentando como un conjunto de elementos que iluminaron y permitieron profundizar la comprensión de lo estudiado pero se combinaron en nuevos entramados que las contienen y de los que se distinguen.

Con respecto a la definición del objeto de estudio transcribimos algunas de las definiciones y transformaciones por las que se fue pasando hasta reconocer a “los procesos de tutorización del profesor-tutor” como el objeto de investigación sobre el que se desarrolla el presente trabajo. En los comienzos se partió de proponer el estudio de “las condiciones en que se desarrolla el seguimiento del practicante”, luego “los contenidos de enseñanza que se abordan en la pasantía II”, luego “la enseñanza de los conocimientos prácticos en situaciones de seguimiento”, “el uso de la conversación en las tutorías”, “la potencialidad formadora de la conversación en las tareas de seguimiento”, entre otros.

Con respecto a cómo la teoría forma parte y se redefine en nuevas categorías teóricas se observa claramente cuando se caracterizan los distintos “tipos” de tutores cuyas notas surgen de definir niveles de andamiaje contruidos a partir de los aportes de Bruner y Rogoff, los diferentes niveles de

reflexión construidos sobre los aportes de Ferry y Van Manen, los diferentes tipos de conversación que si bien toman los aportes de Mercer se definen según los contenidos, los niveles de reflexión que suceden en las conversaciones. Y por último los diferentes tipos de saberes que se trabajan tomados de diferentes autores: Perrenoud, Sacristan, Bromme, Carr, Kemis, etc. Todos estos aportes teóricos, al contrastarse con las observaciones y registros, permitieron la construcción de nuevas conceptualizaciones.

En el desarrollo de estos procesos de análisis se reconocen dos bloques de trabajo: uno centrado en las intervenciones del docente y otro en las configuraciones y el contenido que se enseña. En algunos momentos se desarrollaron en simultáneo, en otros momentos se enfatizó el trabajo de uno por sobre el otro pero ambos bloques de trabajo confluyeron en la categorización de “tipos de tutores”

Primer bloque : Construcción de la dimensión “actuaciones docentes del tutor”

En el proceso de análisis de las situaciones:

-Se leyeron las situaciones desgrabadas y se fueron reconociendo aspectos recurrentes respecto de “cómo” actuaba el profesor-tutor y qué enseñaba.

-Se trabajó al interior de cada caso , comparando las actuaciones del profesor-tutor en las diferentes jornadas, tipos de encuentros, con distintos alumnos o con el mismo alumno en diferentes jornadas.

-Se categorizaron las intervenciones según los modos en que el profesor respondía a las diferentes situaciones y planteos de los alumnos Surgió la categorización siguiente:

Tipos de intervención:

-Pregunta /pide/solicitud (pide información, pide argumentación)

-Expone/da información (Aconseja, recomienda, indica, ejemplifica, explica fundamenta, tematiza sobre las prácticas, sobre las realidades)

- Expone/comparte modos de pensar analizar (analiza situaciones frente a los alumnos)
- Plantea problemas
- Escucha

-Se escribieron conclusiones provisionales donde se observó que las categorizaciones enunciadas resultaban generales, compartidas por todas las situaciones de enseñanza más allá de que se esté trabajando sobre los saberes prácticos o teóricos

-Buscando identificar las intervenciones del tutor centradas en el acompañamiento para la construcción de los saberes prácticos, se descartó la categorización anterior y se comenzó a construir la tipología de tutores distinguiendo los rasgos propios que se comprometen al enseñar saberes prácticos.

-Se vuelve al material empírico, se reconocen las propiedades posibles dentro de la dimensión actuaciones del profesor. Así surgen: niveles de andamiaje, presencia de la reflexión, tipos de conversación, etc.

En el proceso de análisis de las entrevistas:

- se van reconociendo recurrencias, diferencias y aspectos claves desde la perspectiva de los diferentes actores.
- Se construyen matrices de datos acerca de cómo definir los conocimientos prácticos, qué se considera central que un practicante aprenda para poder resolver los problemas cotidianos en su futura práctica docente, qué se proponen y qué esperan que se enseñe y se aprenda en las pasantías.

En el análisis de los documentos:

- se reconocieron diferentes aspectos vinculados con lo que sucede en las situaciones y con lo expresado en las entrevistas.
- Se señalan recurrencias.

Segundo bloque: Construcción de la dimensión configuraciones y contenidos.

-Se fueron armando cuadros comparativos, matrices de datos, que categorizaban las temáticas sobre las que se conversaba en las reuniones o diálogos entre tutor y practicantes.

-A medida que se realiza esta tarea se descubre el formato que adquieren los diálogos alrededor de una temática, se reconocen recurrencias de las unidades de sentido (fragmentos de conversación alrededor de un tema) en las que se mantiene la misma secuencia, esto llevó a reconocer los diferentes momentos: planteo inicial, primera escucha, planteo de interrogantes, segunda escucha o secuencia de preguntas y respuestas y momento final.

-Se definieron al interior de cada conversación, situaciones o fragmentos con unidad de sentido recortadas dentro de la continuidad de la conversación. El núcleo que le otorga unidad de sentido es la temática sobre la que se conversa.

-Luego, el análisis de las situaciones observadas se compara con las opiniones de los diferentes actores respecto de las mismas cuestiones y con lo escrito en los documentos. Se van estableciendo recurrencias en el proceso de triangulación de fuentes por ejemplo:

Las categorías sobre “qué se enseña y aprende” se construyen reuniendo lo que dicen los profesores-tutores, los alumnos, los docentes y los jefes. Luego se compara con lo que “de hecho” se enseñó en las situaciones observadas, y por último se incluye también lo que se expresa que se enseña o se pretende enseñar en planificaciones de los profesores o documentos escritos generales del proyecto donde se enuncian los contenidos.

A partir de estos cuadros comparativos donde aparecen las diferentes expresiones de qué se enseña y se aprende se construyen las categorías y sus propiedades encontrando cuatro grandes grupos, se enseña a : saber hacer, saber diseñar, saber reflexionar y saber “ser” docente / practicante.

Reflexionando sobre las técnicas de análisis utilizadas

Observamos que:

-En estas constantes y diversas comparaciones se fueron triangulando fuentes (observaciones, entrevistas, documentos) y/o triangulando niveles (los documentos generales que representan la

propuesta general del proyecto, las planificaciones de los profesores tutores o sus intenciones expresadas en las entrevistas, y por último el nivel de los “haceres” de los tutores registrados durante las observaciones que son algunas de las posibles concreciones de las ideas escritas en los documentos y expresados por los mismos actores en las entrevistas.

-Reconociendo recurrencias, diferencias y pistas claves, se lograron identificar categorías y propiedades, relaciones entre las diferentes propiedades, diferentes modos de presentación de las diferentes propiedades de las diferentes categorías, a partir de las cuales se fueron construyendo y reconociendo los conceptos más potentes que en este caso permitieron construir:

- *-una tipología de tutores centrada en caracterizar las actuaciones docentes de los tutores.
- *-una caracterización de las notas propias que asumen las conversaciones cuando se trata de enseñar conocimientos prácticos
- *-una categorización de “saberes prácticos”

La consistencia interna del análisis se observa al encontrar que las categorías construidas se repiten y aparecen en las diferentes situaciones, con los diferentes actores, en las diferentes fuentes resultando representativas de lo observado y confirmando su potencial para comprender en profundidad la singularidad del objeto de estudio.

Se da también un proceso de validación “in situ” con los actores principales (los profesores-tutores) a través de algunas instancias participativas. Se establecieron dos momentos de intercambio con los tutores con el objetivo de validar durante el proceso y al final las construcciones teóricas elaboradas. La primera instancia de participación consistió en entregarles luego de las observaciones todo el material desgrabado. Esta situación provocó (según comentan los tutores observados) una toma de distancia y después un proceso de auto-reflexión sobre sus propias prácticas con solo leer lo escrito en los registros por el observador, porque pudieron verse desde “afuera”, ya no “desarrollando” la clase, la conversación.

Luego de los análisis y construcción de las categorías teóricas (como segunda instancia de participación) se realizó con cada profesor-tutor una entrevista abierta para recoger sus opiniones al

respecto de las nuevas teorizaciones surgidas de la reflexión del investigador sobre las prácticas observadas.

Surgen los siguientes comentarios claves y recurrencias:

-Se expresa gran sorpresa frente a la ausencia del trabajo sistemático sobre los aspectos teóricos, dado que en ambos casos esto conforma una preocupación y parte de los objetivos explícitos de ambos tutores.

-Se reconocen interesantes las categorías propuestas porque permiten “desmenuzar”, “ver en detalle” la gran cantidad de cosas que se hacen sin darnos cuenta de ello”. Los mismo ocurrió con las categorizaciones de los diferentes tipos de preguntas según los diferentes momentos de la conversación (cuadro incluido en el cap. 5)

-Se reconoce en el investigador un acompañante de la construcción en proceso de sus propios conocimientos prácticos acerca de cómo formar docentes. El tener acceso a los análisis propuestos por el investigador deja ver que este último operó al modo del tutor como “conciencia vicaria” realizando el análisis de las prácticas “por” los tutores. Y al tener acceso a estos análisis se les volvieron visibles algunos aspectos no percibidos en el desarrollo cotidiano de su tarea.

“La investigación debe existir no para suplir el conocimiento público sino para dar voz al conocimiento del público” (Litwin,E. 1997: 75)

Historia natural

El interés por la problemática que se desarrolla en este trabajo se remonta al año 1985, cuando me inicié como formadora de docentes de nivel inicial en el cargo de profesora de prácticas. Desde ese momento percibí que muchas cuestiones se nos escapaban y aquello que enseñábamos a los alumnos y que ellos defendían con convicción, luego de unos años, al reencontrarnos en las escuelas, se había perdido, porque se desempeñaban como aquellos docentes a los cuales habían señalado cuestiones críticas. Por lo tanto personalmente padecía la conciencia del nulo o poco impacto que tenía el trabajo que realizábamos con los practicantes.

A continuación voy a señalar, a modo de cronología, algunas experiencias que entiendo influyeron fuertemente en las ideas y preocupaciones que se desarrollan en esta tesis.

1987

Como parte del equipo de Práctica y Residencia de la Escuela Normal Superior N°1, propongo el desarrollo del proyecto “Seguimiento y evaluación del alumno pasante” (uno de los casos que aquí se analiza). Este y otros proyectos son intentos para modificar el modo en que se trabajaba con los practicantes.

1989

Como parte del equipo de Práctica y Residencia de la Escuela Normal Superior N°1, participé en una jornada donde se presentó la experiencia de “Seguimiento y evaluación...” La preparación de la presentación hizo que se sistematizaran muchas ideas y se plantearan nuevos interrogantes.

1993 a 1995

Invitada por Elvira Pastorino (coordinadora) formé parte del equipo de especialistas en el Nivel Inicial junto con Irma Montoto, Ruth Harf, Alicia Spinelli, Rosa Windler y Patricia Sarle para diseñar y acompañar la puesta en marcha de una propuesta de formación docente alternativa, el PTFD (Proyecto de Transformación de la Formación Docente) Las discusiones que sucedieron en este grupo de trabajo fueron riquísimas. Muchas de las cuestiones que se plantean en este trabajo ya nos estaban preocupando. Surgieron interesantes teorizaciones, sistematizaciones producto de la necesidad de escribir documentos curriculares que prescribieran ciertos modos de llevar adelante las propuestas de prácticas y residencia. En este espacio construimos propuestas de prácticas asistidas, acompañadas con reuniones continuas que permitieran trabajar teóricamente aspectos vistos en las prácticas.

Desde 1995

Formo parte del equipo de profesores que en el Instituto Sara Ch. de Eccleston desarrollamos un Seminario-Taller denominado “Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes”. Trabajamos en conjunto con Claudia Soto, Laura Vasta, Patricia Sarlé y Mariana Macias coordinando grupos de alumnos que construyen sus marcos teóricos, observan grupos de niños, diseñan proyectos para grupos reales fundamentando sus decisiones desde el marco teórico que construyen y luego lo ponen en marcha , evalúan y ajustan los modos de continuar la tarea con los niños. Con este grupo, además, compartimos la tarea de escribir la experiencia de seminario. Esta tarea me llevó a trabajar

muchísimos temas teóricamente y discutirlos con mis colegas, leer autores diversos, muchos de los cuales han formado parte de esta tesis. Se sucedieron discusiones acerca de cómo enseñar a los alumnos del seminario a analizar las prácticas, cómo ayudarlos a definir qué autores incluir en el marco teórico, entre otros temas que me enriquecieron y me aportaron muchos datos de gran interés para mí.

1996

Comienzo a cursar la Maestría en Didáctica en la UBA porque necesito profundizar el estudio de algunos autores y siento gran interés por estudiar sistemáticamente. La exigencia que acompaña la realización y entrega de trabajos de los diferentes seminarios me ha permitido avanzar en muchos temas que confluyeron en este trabajo.

Curso los seminarios: El conocimiento como objeto de estudio y Epistemología de la didáctica. Ambos seminarios me ofrecieron perspectivas nuevas que me permitieron leer de otro modo los problemas de las teorías, las prácticas y sus relaciones. Desde estos aportes voy revisando y cuestionando las propuestas que como formadora ofrecía a mis alumnos. Encuentro en muchos casos en los autores e investigaciones las palabras que describen y me permiten comprender mis intuiciones.

Realizo junto con Rosa Garrido una experiencia en el departamento de aplicación del ENS n°1 donde trabajamos con practicantes y maestros diseñando proyectos conjuntamente, acompañándolos en la reflexión sobre lo que sucedía en la puesta en marcha de lo planificado, tratando de que ciertos marcos teóricos ayudaran a comprender las prácticas. Trabajamos en construir modos de ayudar a pensar sobre las prácticas. En esta experiencia trabajamos sobre la problemática del rol del practicante y su relación con el maestro proponiendo el desarrollo de una experiencia con responsabilidad compartida bajo el supuesto de generar un “quiebre” entre evaluadores (maestros) y evaluados (practicantes). Dado que ambos compartían la responsabilidad de resolver el mismo problema, que consistía en armar una propuesta para un grupo de niños y llevarla adelante conjuntamente, se intentó promover procesos de reflexión sobre las prácticas de los maestros y los practicantes.

1997

Realizamos un proyecto junto con Patricia Sarlé, Claudia Soto, Laura Vasta, Laura Pitluk e Inés Rodríguez Saenz donde Elvira Pastorino nos acompañó desde el rol de consultora interna y Cristina Davini como consultora externa, que consistió en armar grupos de trabajo con profesores de diferentes asignaturas de la carrera para construir “casos” para trabajar luego con los alumnos en el cursado de las materias teóricas. Discutimos centralmente qué entendíamos por considerar “las prácticas” como objeto de estudio y reflexión. Caracterizamos las prácticas de la enseñanza. Discutimos sobre qué entendíamos por “estudio de casos” y muchas otras cuestiones de gran interés.

Estudio de casos, análisis y reflexión sobre las prácticas, acompañamiento por parte de los profesores teorizando las prácticas compartidas en las experiencias de pasantías, van conformando pistas posibles para trabajar en profundidad, van mostrándome que pueden reconocerse algunos caminos diferentes para formar a los docentes de otro modo.

En todas estas experiencias, las discusiones acerca de las relaciones entre teorías y prácticas resultaban siempre centrales. ¿Cómo lograr que los alumnos relacionen la teoría con las prácticas? ¿Por qué si escriben en sus planificaciones algunas cuestiones cuando actúan hacen otras?

Comienzo a percibir que no es una cuestión de campos a relacionarse entre sí sino lógicas diferentes que hay que aprender a “leer”, para lo cual hemos de construir otras estrategias de formación, otros dispositivos.

1998

En la maestría retomo la cursada de seminarios en forma más intensiva. Necesito entregar los trabajos pendientes, en todos fui tratando de responder a las mismas problemáticas desde el análisis de diferente autores y diferentes perspectivas.

Reconozco tres problemas al presentar el trabajo de Epistemología de la Didáctica que luego retomo en otros trabajos de otros seminarios y en la tesis. Los problemas planteados son los siguientes:

Primer problema:

Las prácticas docentes se desenvuelven generalmente de un modo acrítico, sin conciencia de los supuestos éticos que se comprometen en ellas, centradas en aplicar ciertas metodologías mediante las cuales se logra el “éxito”, es decir, se controla la situación didáctica, “cumpliendo con los objetivos previstos”.

Al adoptar "fórmulas" que guían sus acciones, los docentes las aceptan de hecho al modo de las creencias.

Las creencias (en opinión de Peirce⁷¹) suponen estar deliberadamente dispuesto a adoptar la fórmula en que se cree, como guía para la acción, su esencia es el establecimiento de un hábito, su validez está intrínsecamente conectada con la certeza en el comportamiento. Permanece aporoblemática mientras los modos de conducta que la creencia guía no fracasen ante la realidad. El sentido de la validez de las creencias tiene que ser considerado en el contexto de la conducta racional con respecto a fines, controlada por el éxito habitual, que esas creencias guían.

Los alumnos del profesorado observan prácticas docentes que se desenvuelven con estas características y tienden a incorporarlas como modos de acción eficientes.

Segundo problema:

Frente a la presentación de ciertas teorías acerca de la enseñanza, los docentes, aún habiendo comprendido intelectualmente las ideas centrales y habiendo ensayado alternativas posibles para implementarlas, en la realidad cotidiana no logran transformar verdaderamente sus prácticas, en ocasiones dicen actuar según determinados fundamentos y lo hacen de modo no coherente con ellos, sin percibir tal contradicción.

Tercer problema:

Los tiempos disponibles para trabajar con los alumnos de los profesorados en la reflexión sobre las prácticas son absolutamente escasos y acotados. No permiten acompañar un proceso de reflexión real para el inicio de la formación de una actitud transformadora.

Estas realidades/problemas conocidos por muchos capacitadores y formadores nos marcan los territorios de la práctica y la teoría como dos ámbitos separados que no logran interrelacionarse con facilidad ni enriquecerse mutuamente en la tarea docente.

Estos tres problemas los analizo desde la perspectiva de Habermas, luego desde la perspectiva de Mercer, los retomo al cursar el seminario de curriculum con la Prof. Yapur. Es claro ver que resultan problemas centrales y tratados en el desarrollo de la tesis.

Curso el seminario: Evaluación de Programas y proyectos con la Prof. Azucena Rodríguez, donde elaboro un dispositivo para evaluar el Proyecto sobre la producción de casos desarrollado con mis colegas en 1997. En este trabajo comprendo las diferentes perspectivas y modos de comprender la evaluación que me resultan muy interesantes.

⁷¹ Tomado de Mc. Carthy op. cit. pag. 85

Curso el seminario: Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes con Gloria Edelstein que me brindó muchísimos elementos teóricos y prácticos para profundizar el tratamiento de los problemas que venía pensando.

El trabajo que realicé junto con Carmen Delgadillo y Susana De Marinis sobre el análisis de las prácticas dio lugar a interesantes discusiones acerca de qué entendíamos por prácticas docentes, a qué llamamos reflexión; definimos y distinguimos reflexión de análisis entre otros temas que están tratados de diferente modos en la tesis.

1999

Comienzo a cursar el Taller de Tesis. Organizo el trabajo de campo y lo llevo adelante. Como se ha visto, los dos casos que selecciono se desarrollan en instituciones en las que yo personalmente trabajo, pero en otras experiencias vinculadas a las prácticas. En ninguno de los dos casos participo como profesora en los proyectos ni como coordinadora de los mismos, aspecto que me permitió poder tomarlos como casos para la investigación.

Comienzo a trabajar con el equipo de curriculum para la formación docente junto con Cecilia Parra, Graciela Morgade, Mónica Benavidez, Elvira Pastorino, Carmen Delgadillo y Susana De Marinis; se comenzó trabajando conjuntamente en la elaboración de un documento curricular denominado “la construcción de las prácticas docentes”. Compartimos discusiones acerca de la enseñabilidad de los saberes prácticos, las ideas de Perrenoud, qué se enseña en los talleres de las prácticas, los contenidos a trabajar con los practicantes cuando realizan sus prácticas, el lugar de los “habitus”, la posibilidad de incidir en ellos, etc. Discusiones que me aportaron interesantes interrogantes, reconocimiento de aspectos oscuros y muchas “puntas” para seguir trabajando. Es claro ver que muchas de estas discusiones se retoman en este trabajo.

Es interesante señalar que mientras estaba trabajando en este equipo, simultáneamente yo estaba realizando el trabajo de campo, observando a los profesores-tutores y su trabajo de acompañamiento y reflexión con los practicantes.

Al mismo tiempo estaba definiendo y reformulando el objeto de estudio de la tesis.

9

2000

Trabajé sobre el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo. Fui construyendo categorías teóricas. Realicé consultas con Cristina Davini sobre los primeros análisis a partir de las cuales pude ir definiendo el objeto de estudio del trabajo.

Comencé a coordinar un grupo de profesores conformando un equipo junto con Beatriz Jauregui, Andrea Fernández y Viviana Finkelberg con los que trabajamos la inclusión de un Taller de reflexión sobre las prácticas con alumnos de primer año. Con ellos trabajamos centralmente cómo iniciarlos en la formación de este modo de mirar las prácticas docentes. Discutimos acerca de cuáles podían ser los modos en que el profesor promoviera la reflexión crítica, el cambio en el modo de “ver” las prácticas observadas en los maestros.

En el equipo de curriculum de la formación docente, durante ese año trabajé especialmente con Elvira Pastorino y Rosa Windler los problemas específicos del nivel inicial referidos a cómo proponer un diseño de formación docente que plantee la articulación entre las diferentes instancias, ya sean de desarrollo más teórico o más práctico. Estas cuestiones fueron discutidas con grupos de profesores de los institutos, quienes me ofrecieron interesantes cuestionamientos y planteos de obstáculos, como también pistas para construir alternativas.

2001

Retomo el trabajo de elaboración de la tesis.

Continúo formando parte de los grupos de colegas que ya he mencionado, con los que sigo compartiendo los problemas de la formación en las experiencias de prácticas.

Creo que mi preocupación durante todos estos años estuvo centrada en construir modos de enseñar a enseñar. Y creo que a través de la elaboración de este trabajo personalmente voy descubriendo por dónde conviene caminar para encontrar tierra fértil. También reconozco que sólo estoy en fase de la “toma de conciencia” de cuáles pueden ser estos caminos. Resta construirlos conjuntamente con los practicantes, con los maestros y con los profesores-tutores en las instituciones.

Desde este lugar desarrollo este trabajo, reconociendo mi compromiso personal en esta empresa que disfruto desde mis primeros años, cuando jugaba a “ser maestra” con mis hermanas en un juego dichoso. Quizás estos lazos y todas las oportunidades en las que pude construir conjuntamente espacios de creación con otros me permite creer que es posible trabajar pensando en utopías.

Bibliografía

Achilli,E. (1984-1985) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. CRICSO Centro Rosario de investigación en Ciencias sociales. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Alliaud,A. (1998) El maestro que aprende. Revista Ensayos y Experiencias. Mayo/junio de 1998. Año 4 n° 23.

Alliaud,A.; Duschky,L.(1992). Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Alvarez,R. (1991) J.Habermas: Verdad y acción comunicativa. Bs. As. Ed. Almagesto

Alvarez,A. del Río ,P (1990) Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo proximo. en Coll,C Palacios,J Marches,A. Desarrollo Psicológico y Educación II Psicología y Educación. Madrid Alianza Editorial.

Angulo Rasco, J.F. (1999) *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente.
..... * Entrenamiento y “coaching” los peligros de una vía revitalizada. En
PerezGomez,A. Barquin Ruiz,J. Angulo Rasco,J.F. Desarrollo profesional del docente . Política, investigación y práctica. Bs. As. Akal

Ardoino, Jacques ; Guy Berger,. (1989). De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de la universidades Láigle, Matriz, ANDSHA. Traducción de Virginia E. Perez y Azucena Rodriguez.

Azzerboni, Harf, Pasqualetto. (1996)Asesoramiento: un puente para la transferencia y la transformación Documento MCBA Secretaria de Educación

Bateson ,B.(1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre .Bs.As. Ed. Lohlé-Lumen.

Barbier,J.M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Paidós.

(1999) Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Bs. As. Novedades Educativas
UBA

Beillerot (1996) La formación de formadores (entre la teoría y la práctica) Bs. As. Ed. Novedades Educativas

Bourdieu, P (1991) El sentido práctico. Madrid. Taurus.

Boudieu,P. Wacquant,L.J.D. (1995) Respuestas por una antropología reflexiva . México. Grijalbo.

Bromme,R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores. En Enseñanza de las Ciencias. Investigación y experiencias didácticas 1988.6 (1)

Bruner (1982) Los formatos de la adquisición del lenguaje. En Bruner,J (1998) Acción, pensamiento y lenguaje Compilación de J.Linaza. Alinaza Madrid. 1º edición 1984

Bruner,J (1998) Acción, pensamiento y lenguaje Compilación de J.Linaza. Alinaza Madrid. 1º edición 1984

Bruner (1997) El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje. Bs. As. Paidós (1º ed. en España, 1986)

Burbules,N.(1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Bs. As. Amorrortu

Calmers,D. (1997) Cuerpo y saber. Bs. As. D& B editores.

Carrizales,R.(1986) Alienación y cambio en la práctica docente. En Alliaud,A. Duschatzky,L. Maestros: Formación, práctica y transformación escolar. Bs.As. Miño y Davila.

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

Carr,W. Kemmis,S.(1988) Teoría Crítica de la Enseñanza Barcelona .Martinez Roca

Coll,C. Solé,I. (1990) La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. en Coll,C Palacios,J Marches,A. Desarrollo Psicológico y Educación II Psicología y Educación. Madrid Alianza Editorial

Contreras Domingo,J. (1994) Enseñanza Currículum y profesorado. Madrid. Akal

Contreras,D. (1987) De estudiante a profesor. Socialización aprendizaje en las prácticas de enseñanza. En Revista de Educación nº 282 MCyE España

Delgadillo,C. De Marinis,S. Violante,R. (1999) Análisis de las prácticas de la enseñanza. Trabajo realizado en el Seminario coordinado por Gloria Edelstein. Maestría en Didáctica Facultad de Filosofía y Letras UBA.mimeo.

Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs.As.: Paidós

Diker,G.;Terigi,F. (1997). La formación de maestros y profesores:hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Dewey,J. (1960) La ciencia de la educación. Traducción Lorenzo Luzuriaga. Losada .Bs.As.

(1960) Experiencia y educación. Losada Bs. As.

(1963) Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Trad.

L.Luzuriaga. Bs.As. Losada. 5ªed.

- Edelstein,G. , Coria,A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs.As.: Kapeluz
- Edelstein,G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IX nº17 diciembre.
- Eisner, E.W.(1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidos.
- Elliot,J. (1993) El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid Morata
- Edward,D. , Mercer,N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona Paidos. 1º edición 1987
- Elbaz, F. (1981) The teacher's practical knowledge: report of a case study Curriculum inquiry, 11,1, 43-71
- Elliott,J (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción Madrid. Morata.
- Fenstermacher, (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittock La investigación de la enseñanza I Enfoques , teorías y métodos Barcelona: Paidos
- Fenstermacher,G. Soltis, J. (1998) Enfoques de la Enseñanza Bs.As. Amorrortu editores
- Ferry,G. (1997). Pedagogía de la formación. Bs.As.:Novedades Educativas
-(1987) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica Barcelona Paidos
- Feldman,D.(1999) Ayudar a enseñar. Bs. As. Aique
-(1993) ¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la "práctica docente" Revista Argentina de Educación. Nº20 octubre/93

Gibaja,R.(1987) La investigación en Educación. Discusiones y alternativas. Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación asociado al Instituto Torcuato Di Tella. Cuaderno 3.
.....(1988) Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. En La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo. N° 103.OEA.

Glaser y Strauss(1967) The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base) Aldine Publishing Company Chicago.

Goodman,J. (1987) Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico. En Revista de Educación n° 284. MCyE España

Gutierrez, A. (1995) Pierre Boudieru. Las prácticas sociales. Posadas Edit. Universitaria

Habermas J. (1999) Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid Taurus. (1° edición 1987.)

Hessen, J. (1954) Teoría del conocimiento. Bs. As. Losada

Jackson,P.W. (1999) Enseñanzas Implícitas Bs.As. Amorrortu editores

Quiroga ,A.(1985) El sujeto en el proceso de conocimiento (modelos internos o matrices de aprendizaje). Notas para el seminario “Proceso educativo en Paulo Freire y E.Pichon-Riviere” a cargo de Paulo Freire y Ana P. De Quiroga realizado en San Pablo, Brasil, el 21 y 22 de septiembre de 1985.

Liston,D.P. , Zeichner,K.M. (1997) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización Madrid Morata.

Litwin,E.(1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.Bs. As. Paidós.

Malglaiive,G.(1991) Saber y práctica en la formación de adultos. Revista de educación nº 294 Madrid. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia.

McCarthy,T. (1995) La teoría Crítica de Jürgen Habermas Madrid Tecnos. 1º edición 1987

Mercer, N.(1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos . Bs. As.: Paidos.

Moscovici,S. Hewstone,M. (1986) De la ciencia al sentido común en Moscovici,S.(1986) Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.Barcelona.Paidos.

NicholasC.Burbules (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Bs.As Amorrortu.

Pendlebury,Shirley (1998) Razon y relato en la buena práctica docente en McEwan,H. Y Egan K. (comp) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs. As. Amorrortu.

Perez Gomez,A.(1992) La Función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Sacristan,G. Perez gomez,A Comprender y transformar la enseñanza. Madrid Morata

La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores. Universidad de Málaga.

.....(1984) El pensamiento del profesor: vinculo entre teoría y práctica. Ponencia desarrollada en el simposio "Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado" que organizó la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado de madrid febrero/84. Universidad de Málaga.

Perrenoud, P. (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. In Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM,Grenoble, IUFM.pp25-31 Traducción (sin revisión, para circulación interna) Gabriela Diker

..... (1995) El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. Faculte de psychologie et de sciences de l’educationn. Traducción (sin revisión para circulación interna) Claudia Soto.

Piaget,J.(1985) La toma de conciencia. Madrid Morata 1º ed. 1976

Rodrigo,M.J., Rodriguez,A. Marrero,J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid Aprendizaje Visor

Rogoff,B.(1990) Aprendices del pensamiento.El desarrollo cognitivo en el contexto social. Bs.As. Paidos.

Rockwell,E. Mercado,R. (1982) La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. DIE/Cinvestav/IPN

Riviere,A.(1988) La psicología de Vygotsky. Madrid. Aprendizaje Visor. Capítulo VII Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la “zona de desarrollo potencial”.

Sacristan, G. Perez Gomez, A.I (1992) Comprender y transformar la enseñanza Madrid Morata.

Salinas Fernandez, Dino (...) Reflexión del profesor: “la novedad de un viejo principio” en Revista Cuadernos de Pedagogia nº 226 .

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona Paidos.

.....(1998) El profesional reflexivo. Barcelona. Paidos.

Schulman,L.(1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock,M. (1989) La investigación en la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos. Paidos. MEC.Barcelona.

Sarlé,P. (2000) La historia natural en la investigación cualitativa. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación “Debates y utopías” Bs.As. 26 al 28 de julio 2000.mimeo

Sigal,V.(1998) El conocimiento práctico profesional. Revista Ensayos y Experiencias. Mayo/junio de 1998. Año 4 n° 23.

Sirvent, M.T. (1999) El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Ficha Cátedra de Investigación y estadística educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

.....(1999) Los diferentes modos de operar en investigación social Ficha . Cátedra de Investigación y estadística educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

.....(1999)Cuadro compartivo entre lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación. Ficha Cátedra de Investigación y estadística educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Stake,R.E. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid Morata

Strauss,A. Corbin,J. (1999) Conceptos básicos de la investigación cualitativa. Traducción Celia Rosemberg. Ficha Cátedra de Investigación y estadística educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Stenhouse,L. (1993) La investigación como base de la enseñanza. Madrid Morata

Souto,M. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Bs. As. Ed. Novedades Educativas

Terhart,E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación de un docente? En Revista de Educación n° 284. Madrid.

Violante,R. (1998) La construcción guiada del conocimiento: La propuesta de Mercer como un aporte para pensar el rol del profesor en las prácticas docentes. Trabajo elaborado en el Seminario

dictado por Dra. Edith Litwin “Corrientes didácticas contemporáneas” de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras UBA octubre 1998.mimeo.

Violante,R. (1998) Los aportes de Habermas: algunas reflexiones sobre la formación docente. Trabajo elaborado en el Seminario dictado por la Prof. Alicia Camilloni “Epistemología de la didáctica” de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras UBA marzo 1998.mimeo

Zeichner, Kenneth y Liston,Daniel (1992) Formando maestros reflexivos. En Alliaud,A.
Duschatzky,L.(comp) Maestros: Formación práctica y transformación escolar Bs. As. Miño y Davila.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas