

## **Práctica reflexiva e investigación: un desafío en la formación de maestros**

Zubimendi, Diana

Universidad Nacional del Sur, Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”

E mail: dzubimen@uns.edu.ar

Eje temático 3

En el Plan de Estudios de la carrera Profesorado de EGB 1 y 2 aún vigente en la Escuela Normal Superior (Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca), no existe un espacio curricular (llámese taller, seminario u otro), que aborde la tarea de investigación como parte de la formación de maestros, vacío que se ha subsanado al incorporar el Taller de Investigación Educativa en el último año del nuevo Plan de la carrera Profesorado de Educación Primaria con duración de cuatro años, en funcionamiento desde 2008 según la LEN n° 26.206/07. Los resabios del Plan anterior en su tramo final seguirán hasta el año próximo, fundamentalmente desde la Práctica, por lo cual, queda un año más para “transitarlo”.

Ante las actuales demandas socio-histórico-culturales de los escenarios educativos, y ante los postulados orientados a formar un “docente reflexivo investigador de su propia práctica”, desde hace varios años, la propuesta de la cátedra Práctica y Residencia del 3ro. y último año de la carrera mencionada, es contribuir a la formación de ese docente y ofrecer alternativas que superen la tensión entre teoría y práctica y el paradigma aplicacionista que concibe al docente como un técnico y ejecutor que sólo “hace” en base a lo que los teóricos “saben”, definen y prescriben desde instancias conceptuales y políticas en un diseño curricular.

Con la intención de que los conocimientos que se construyen y se ponen en juego en las prácticas puedan ser analizados e interpretados en distintos niveles, se apuesta a la ruptura de ese paradigma. Se abordan dos aspectos que habilitan el desarrollo de capacidades en contextos reales y que favorecen la integración de la experiencia y el conocimiento: uno, la reflexión sobre la propia práctica, y otro, la tarea de investigación. Este criterio apunta a que los estudiantes se posicionen ante la práctica con la intención de interpretarla y mejorarla, con enfoques que den lugar a nuevas ideas, aprendizajes y producciones.

### **Antecedentes**

La falta de un espacio para abordar la investigación en el profesorado, no resulta extraña a la luz de los antecedentes en la formación de docentes. Durante años se consideró como función primordial de los futuros maestros, la enseñanza de métodos y técnicas que condujeran a un más alto rendimiento en los alumnos. Este paradigma, que descansa en la aplicación por parte de los docentes de lo

teorizado –e investigado- por expertos y políticos, presentó dificultades y con el tiempo fue dando un giro que centró en el profesorado, el enfoque de la pedagogía. Se concedió relevancia al pensamiento del docente como aspecto necesario para comprender su práctica e interpretar y transformar las propuestas prescriptas. Así, se vislumbró la idea de una práctica que integrara la investigación, y en los setenta, la “investigación en la acción” aparece en Gran Bretaña con Stenhouse y Elliot. *“Toda investigación realizada en aulas ha de procurar mejorar la enseñanza. Así pues, toda investigación debe ser aplicada por profesores... Y no hay forma de eludir el hecho de que la percepción subjetiva del profesor es lo que es crucial para la práctica, ya que está en situación de controlar el aula.”* (Stenhouse, 1987:212)

Para Elliot (1990: 24), *“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.”*

Los docentes, dada la estructura institucional y las condiciones en las que desarrollan su tarea, no siempre encuentran las posibilidades reales de efectivizar estos cambios. Por ello, a comienzos de los ochenta, desde Australia, Carr y Kemmis reconceptualizan la investigación-acción como un modo de indagación autorreflexiva en pos de mejorar las propias prácticas y las situaciones donde se encuentran inmersas, y vuelven sobre la tradicional distancia entre teoría y práctica. *(Consideremos) “...todas las ocasiones (...) en las que los profesionales de la educación leen interpretaciones teóricas de lo que hacen, muy diferentes de las suyas propias”. “Ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo y esto vale para las actividades teóricas y también para las prácticas como la educación.”* (Carr, 1995:65-66). Kemmis sostiene que la tendencia hacia la perspectiva “científica” en la educación apareció al final del siglo XIX en un tiempo en el que aumentó la fe en la eficacia de la ciencia basada en los éxitos técnicos de las ciencias naturales. Giroux refiere que, en EEUU se mostró escasa confianza en la habilidad, inteligencia y experiencia de los profesores para el aporte en la formación de los estudiantes. (A los profesores, las reformas educativas) *“los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida de aula”* (1990:171). Agrega que en Estados Unidos, la formación docente ha estado dominada por una orientación conductista, y cita a Zeichner (1983) quien postula que allí *“ se esconde una metáfora de ‘producción’, una visión de la enseñanza como una ‘ciencia aplicada’ y una visión del profesor como ...un ‘ejecutor’ de las leyes y principios del aprendizaje efectivo.”*

Schön (1983) también critica el modelo dominante que entiende el conocimiento docente centrado en una epistemología errónea de la práctica como lo es la racionalidad técnica. Concibe al hacer del docente, como un “pensamiento práctico”, que el mismo activa al enfrentarse a las situaciones complejas de la práctica. Denomina reflexión *en* la acción a la propuesta del docente que captura la situación conflictiva del aula, prevé los acontecimientos y define la intervención-acción a partir de sus teorías, creencias y procedimientos. La reflexión *sobre* la acción consiste en el análisis a posteriori sobre los procesos implicados en la propia práctica, a modo de reconstrucción de la misma. Ambas conceptualizaciones tienen su antecedente en Habermas como “deliberación práctica” y “reflexión crítica” respectivamente.

Kemmis recupera el curso de los últimos veinte años y destaca que “...*en la educación se ha dado una renovada apreciación de la importancia del problema de la relación entre la teoría y la práctica educativas (...) se ha planteado de un modo nuevo que no contempla las funciones de la teoría como fuente de prescripciones para la práctica... o que la práctica sea considerada primariamente como fuente para las teorías. Las nuevas formas (...) ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación en cuanto históricamente formada, socialmente construida y práctica.*” (1988:15)

También Perrenoud (2001) sostiene la idea de un profesor con dos “...*posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica*”, la primera porque en las sociedades actuales, la capacidad de innovar y regular la práctica, es decisiva, y la segunda, porque estas sociedades necesitan docentes comprometidos con el debate político sobre la educación (fines y programas institucionales, democratización de la cultura, gestión del sistema educativo).

Con estas ideas, se retoma el eje abordado acerca de la investigación-acción como postura que instaura un quiebre en la relación habitual entre conocimiento y acción, o entre saber y hacer, que pone en tela de juicio la concepción de que la práctica es aplicación de la teoría y postula la integración de ambas perspectivas al sostener que los protagonistas de la práctica desarrollan también investigación sobre la misma con la intención de mejorarla y transformar las condiciones en las que se lleva a cabo, ya que la enseñanza no ocurre en un aula en modo aislado, por el contrario, se procesa en tres niveles: como práctica de la enseñanza -aula-, como práctica institucional –escuela- y como práctica inscrita en un sistema educativo -sociedad- por lo cual es también parte de un proyecto político.

### **La Práctica y la investigación en la Formación Docente**

Durante años, el pilar de la formación de maestros fue el instituto formador, donde se brindaban los conocimientos teóricos, en un plano considerado primordial, y la práctica del oficio docente, en un plano subordinado, se adquiría en los “departamentos de aplicación”. Este nombre por demás

elocuente, refleja el paradigma al que respondía la formación, aludido antes. Las carreras de formación de maestros en nuestro país, desde sus inicios en las Escuelas Normales, han pensado al maestro sólo como un enseñante, perfilándose “...una amalgama entre la tradición moralizadora, la tradición academicista, y la nueva impronta del docente como técnico, profundizándose la división social del trabajo cultural, entre los que piensan y los que operan” (Davini-Birgin, 1998:78).

En los ochenta, según el discurso oficial, la calidad de la educación pasaba por la “democratización”, y los “derechos ciudadanos”, en los noventa por la “profesionalización docente”, y “la capacitación”, que siguió colocando al docente en el lugar del “no saber”, para ejecutar paquetes de instrucción elaborados por otros. La visión tecnocrática de la formación a mediados del siglo XX, en Latinoamérica, se desprendería de las corrientes mencionadas en EEUU y en el Reino Unido, desde donde han surgido luego, y se desprenden también propuestas superadoras que apuestan a que los docentes construyan “...su expertez, alimentándose del conocimiento de ‘los expertos’ pero resignificándolo desde su propia práctica, en un trabajo colectivo que consolidase comunidades profesionales productoras y no meramente reproductoras, y que analizaran críticamente sus compromisos, su propia afiliación y las finalidades ético-políticas de su trabajo” (op. cit., 82).

La práctica, como eje que debiera ser vertebrador y articulador de la carrera docente, no siempre lo es en el modo deseable. La puesta en funcionamiento de los Planes de Estudio, deja al descubierto el trabajo fragmentado al interior del mismo, fundamentalmente por la falta de tiempos y espacios que favorezcan el intercambio y la reflexión. Entre los profesores formadores no se crean contratos explícitos que apunten a la formación de un egresado para el ejercicio de la docencia. Se visualiza una organización de la *alternancia* (Ferry) respecto a las acciones de formación del instituto formador y las acciones de formación de campo. Pero aunque el protagonista principal de la alternancia es el practicante, se percibe desde la experiencia, en coincidencia con el autor, que no es suficiente con que los alumnos estén en la institución formadora o en la institución-destino -en terreno- “...sino que hay que lograr que lo que se hace como trabajo de campo sea tomado en cuenta por el Centro, y lo que hacen en el Centro debe encontrar posibilidades de uso sobre el terreno”. (2004:89).

En los últimos tiempos, las reformas de Planes para la formación de maestros y profesores, conceden un lugar central a la investigación educativa. “...esta necesidad de articular la formación y la práctica... con la investigación educativa, es una idea que se ha impuesto especialmente a partir de la difusión de modelos hermenéutico-reflexivos, que han sostenido la definición del docente como investigador, en especial de su propia práctica” (Diker-Terigi, 1997:125). Las autoras estiman que la intencionalidad subyacente pareciera ser jerarquizar la labor docente al reemplazar, “el análisis” de la práctica, por “la investigación” de la propia práctica. Aquí surge abiertamente un conflicto, al

pretender delimitar los alcances de tal investigación, en algunos casos no discriminada de la investigación académica o científica, discutible como parte constitutiva del perfil del docente.

Es preciso dirimir entonces, cuál es el lugar de la investigación en la formación de docentes, con la idea de develar si deseamos formar maestros que simplemente consuman teorías de otros o que investiguen su práctica con la intención de comprenderla y mejorarla.

Zeichner y Liston, como modelo alternativo a los planes tradicionales -que sólo ofrecen técnicas pedagógicas-, describen el de formación docente primaria de la Universidad de Wisconsin, orientado a una enseñanza reflexiva, a una mayor autonomía del docente y a una participación democrática en el sistema educativo. *“...a la preparación de docentes que deseen y puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela y contextos sociales en los que trabajan.”* (1992:264).

Giroux afirma que la formación docente debe favorecer en sus estudiantes, posturas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y compromisos para modificarlas. Plantea la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el desarrollo de una democracia crítica, y a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica para que los estudiantes sean ciudadanos reflexivos y activos.

La investigación como producción de conocimiento científico, riguroso y original, no es la que interpela a los docentes ni a los estudiantes, ya que no da lugar a sus experiencias cotidianas y a sus saberes. No está resuelto el tradicional debate entre la modalidad convencional de hacer investigación educativa y las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en las escuelas en general, y en las aulas en particular. Admite Suárez (2007:74-75) que...

*“La confianza y las expectativas puestas insistentemente en la investigación ‘científica’ y experimental de la enseñanza como usina generadora de conocimiento ‘verdadero’ de lo que sucede en las escuelas y en las aulas, y como motor de la mejora sistemática de la enseñanza, se han diluido significativamente”.* Concluye que existe una fuerte constatación del divorcio entre los mundos de la investigación académica y el de las prácticas escolares y sus respectivos habitantes (investigadores y docentes).

La práctica docente reconoce cada vez más su dependencia del contexto en el que se desarrolla: a medida que se complejizan los datos de lo socio-comunitario, debe adecuarse a la incertidumbre, lo imprevisible y cambiante que proviene del ambiente (la práctica, por definición, debido a la multiplicidad de dimensiones que la constituyen, es también incierta e indeterminada). El modelo docente de racionalidad técnica sobre el que descansó la formación, se agotó y es preciso orientarse a

un modelo que analice la práctica, la interprete y reflexione con la intención de modificarla y mejorarla.

### **La propuesta**

Desde la cátedra de Práctica y Residencia de la carrera ya mencionada se pretende que los estudiantes superen las representaciones del docente que “sólo da clase”, que se sustentan en el conocimiento construido sobre el rol de los maestros cuyo desempeño principal se desarrolla en el aula, en la escuela, (lo cual no es un dato menor por el tenor de la práctica definido, no obstante, incompleto). Se pretende que los alumnos-maestros a través de las propuestas ofrecidas durante el desarrollo de sus residencias, adviertan que existe otro abanico de posibilidades a desplegar en el desempeño del rol docente. La intención es dar un giro en la construcción de los procesos de aprendizaje en terreno, que abarque no sólo el “conocimiento práctico docente”, sino que incluya conceptualizaciones teóricas con el sentido de ubicar juntos, espacios de acción educativa que no tienen la misma lógica, es decir, perspectivas conceptuales y perspectivas experienciales, confrontadas para una mejor comprensión y transformación de la realidad. Con respecto a las distintas lógicas, Bourdieu (1991:45) expresa: *“El análisis de los diferentes aspectos... de lo que puede llamarse el efecto de la teorización... hace aparecer, en negativo algunas de las propiedades de la lógica de la práctica que escapan por definición a la aprehensión teórica... Esta lógica práctica puede organizar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores estrechamente ligados entre sí y que constituyen un todo prácticamente integrado...”*

El propósito perseguido desde la cátedra, es contribuir a que los estudiantes de Magisterio sitúen sus prácticas en los contextos socio-histórico-culturales, y que reconozcan a la práctica como nutriente para desarrollos conceptuales y reflexivos. Se apuesta a la ruptura del paradigma aplicacionista y se abordan dos aspectos en la incorporación de instancias en estrecha relación con la investigación educativa. La modalidad y períodos destinados a las residencias, se definió de acuerdo al Plan de Estudios vigente, en el segundo cuatrimestre del 3er. y último año de la carrera. Aproximadamente entre agosto y septiembre, (luego de los períodos de exámenes finales de aquella), se efectúa la inserción institucional por parejas pedagógicas, modalidad con que se estructuran los grupos de futuros maestros en tiempos de prácticas. Uno de los alumnos de cada pareja realiza la “residencia activa”, con todo lo que implica a nivel pedagógico-didáctico, y escribe el **Diario de Residencia**, es decir, pone en palabras, la reflexión que efectúa sobre sus acciones y da testimonio de sus procesos metacognitivos. El otro practicante, con anclaje en el mismo grupo-clase, lo acompaña, y solo o en pequeños grupos en sus mismas condiciones ante las residencias, destina los tiempos a elaborar el **“Trabajo de integración de teorías y prácticas”**. En el mes siguiente, con cambio de escuela-destino, se invierten los roles por lo cual la secuencia en la elaboración de los trabajos, varía de uno a

otro.. Se explica a los estudiantes, cuál es el fundamento de los trabajos, en un intento conducente a ampliar y enfatizar la incumbencia del desempeño del rol con un perfil de docente que además de “dar clase”, pueda reflexionar, investigar, tener una actitud crítica y transformar la realidad. Se trabaja en los encuentros de clase con textos de autores seleccionados acerca de los trabajos a encarar y se proporciona una guía orientadora, no cerrada, para cada uno de ellos.

**En referencia al primer caso**, el alumno residente trabaja con Diarios de Residencia, también denominados de Campo, de Prácticas o Bitácoras. Aún cuando en educación, no existe la tradición de registrar aspectos de la propia experiencia, ni de las decisiones tomadas y de sus consecuencias, se hace necesario, debido a lo complejo de los procesos educativos desarrollados en el aula configurada como un microsistema singular e imprevisible. Se parte de la idea de que el accionar del docente, - aquí, del futuro docente-, está dirigido por su pensamiento, y que el mismo se constituye por supuestos, creencias y teorías subyacentes. El diario obra como soporte para hacer explícito lo actuado, y así se convierte en instrumento para transformar la práctica. La reflexión se dirige a la reconstrucción de la experiencia, de las prácticas, a cuestiones consideradas de mayor impacto mediante la escrituración que da cuenta de ellas. El propósito subyacente es analizarlas, interpretarlas para modificarlas en un proceso de confrontación entre pensamiento y acción. Entra en juego la metacognición que “...se entiende no como mero saber sino como saber para hacer y para mejorar lo que se hace.” (...)“...como el proceso de revisión de los propios procedimientos de construcción de conocimiento”. (Sanjurjo, 2002:33-36). Indagar y reflexionar sobre las propias prácticas implica superar el abordaje cotidiano con el que cada uno reconstruye sus vivencias y dejar de lado el sesgo individual que impide una comprensión situacional de las prácticas. Se busca que el alumno-maestro realice un abordaje que arroje una reflexión interpretativa al poner distancia y adoptar una perspectiva diferente en una postura “doble” de sujeto de acción y objeto de indagación a la vez, que tienda también a establecer los criterios éticos que la orientaron y las consecuencias de mejora sobre su acción futura. Porlán (1991) menciona al Diario como un recurso metodológico nucleador del proceso de reflexión que favorece la toma de conciencia del docente sobre las conexiones entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar. Cuando los futuros docentes narran por escrito sus experiencias en tiempos de prácticas van descubriendo algunos sentidos que no estaban explícitos para ellos. Cuando se posicionan como investigadores de su propia práctica, logran establecer distancia y la colocan como objeto de pensamiento, pueden así escriturar aspectos a interpretar. Mediante el relato de la práctica, transforman su conciencia práctica en discursiva, la objetivan, la comunican, la critican, la componen y recomponen.

La finalidad es la comprensión de los procesos de conformación y recreación de sentidos de las propias prácticas y la posibilidad de mejora de las mismas. Aparecen contrastes en relación a lo

programado desde el pensamiento, y lo realizado desde la acción, como por ejemplo, contrastes entre los tiempos de las prácticas destinados desde la propuesta didáctica y los tiempos empleados en la realidad del aula (“como quedaban pocos minutos para que tocara el timbre para irnos, les dejé la tarea para que la terminaran en casa” (6to. año, Lengua, “rimas”); entre el desarrollo de una clase o de un tema -en acción, en situación real -, y lo que se planificó para la misma, desde la secuencia didáctica –que se inició como proceso mental-; entre la participación de los niños, imaginada, con la que aconteció (“los chicos ‘se engancharon’ más de lo que pensé cuando planifiqué, entonces los dejé jugar más tiempo porque les servía para entender el tema” -2do. año, Matemática, “doble y mitad”-); (“el día de hoy no me pareció productivo, será porque era lunes y tuvieron tres horas especiales”, -4to. año-); (“después de la hora de E.F. quedaron muy excitados y tuve que cortar el trabajo en grupos y escribir la actividad en el pizarrón, tengo que prestar más atención a las clases para esos días” -4to. año, C. Sociales-); (“estuvieron muy callados, creo que expuse demasiado y di poca posibilidad al diálogo, cuando me lleve las tareas, para corregir, voy a ver si entendieron” -6to. año-); (“hoy en el recreo creo que actué con procedimientos medievales, peleaban y los hice quedar paraditos contra la pared” -1er año-).

En ese cotejo se analizan distintas variables que intervienen convencionalmente en las prácticas pedagógicas, como la temporalización, el uso de materiales para el aprendizaje, las técnicas grupales. Además se interpretan situaciones -cada vez más cotidianas- imprevisibles, emergentes, singulares e inciertas, que como ya se expresó, constituyen y caracterizan a la práctica misma, quizás hoy teñida de otro modo por la impronta de la coyuntura histórico-social. Edelstein y Coria (1995:27), si bien no en referencia al Diario, citan a Bourdieu y expresan que “*Los agentes se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación, un **sentido práctico** que daría una especie de ‘unidad de estilo a todas las elecciones que una misma persona (...) puede hacer en los ámbitos más dispares de la práctica’ y ‘Esa unidad de estilo que se revela en la práctica ‘...nada tiene que ver con la coherencia estricta y sin sorpresas de los productos concertados en un plan’.*”

En los Diarios en ocasiones quedan plasmados como interrogantes a debatir, algunas cuestiones difíciles de desentrañar, por lo cual se insiste en la necesidad de formar a los futuros docentes para actuar en las situaciones de la urgencia diaria. Al respecto, Souto (1993) plantea provocar un quiebre en la forma del pensamiento docente, desde uno programático y evaluativo que busca la certidumbre, la uniformidad, la medición y la predicción, hacia un pensamiento docente complejo, estratégico y comprensivo, que trabaja sobre la incertidumbre, lo aleatorio, lo impredecible, la diversidad, que se adecua a situaciones singulares, trata de captar las tramas de significados de la realidad, se preocupa por los ambientes sociales y por sus significados, analiza lo idiosincrático desde la complejidad de las situaciones tratando de comprenderlas. Esto es un planteamiento interpretativo que intenta superar las

limitaciones del positivismo “*cambiando las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, interpretación, significado y acción*” (Sanjurjo 2002:21). Esta autora cita a Schön con sus aportes hacia la formación práctica de los profesionales reflexivos, precursor de un modo diferente de entender la relación teoría-práctica que muestra la incapacidad de la racionalidad técnica para explicar cómo el docente toma decisiones en situaciones prácticas signadas por la incertidumbre y el conflicto.

La estructura del Diario es totalmente abierta, cada uno lo “personaliza”, elige el formato, decide si escribe todos los días o no.

En la documentación narrativa de prácticas docentes y la indagación de experiencias escolares de las que da cuenta Suárez, en algunos aspectos hay coincidencias con el Diario, pero es diferente el trabajo realizado. Esta modalidad, también pone la mira en contribuir a la comprensión y transformación de las prácticas docentes, está “*orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.*”(2007:71). Hasta aquí se podría vincular con el Diario de Residencia. La diferencia radica en que esta documentación narrativa contiene momentos de elaboración individual, pero otros, de elaboración colectiva. Se involucran en esta tarea, docentes e investigadores en un modo particular de estrategia conjunta de indagación pedagógica, superadora del optimismo sustentado en las potencialidades transformadoras del conocimiento científico y neutral sobre la educación (generado desde el positivismo como investigación científica). Suárez aporta al debate, una visión crítica a través de la cual, “*las modalidades legitimadas de hacer investigación educativa se asientan en relaciones de saber y de poder asimétricas ya instaladas en el campo de la educación*” (op.cit.78). Por estas cuestiones, el profesorado quedaría fuera de los procesos de producción de conocimiento vinculado con su propio quehacer. Es necesario destacar que en el ámbito de las Escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca, no existe al momento ningún Departamento de Investigación, esto incluye al nivel pre-universitario representado por las carreras de Magisterio. Con respecto al Diario de Clase, una docente española lo menciona como gran ayuda para su reflexión personal, cuando escribe sobre lo que acontece en el aula, los “porqués” y los “cómos” de los hechos cotidianos. Se expone su relato acerca de una experiencia personal al observar en su casa, a un carpintero que programa la tarea encomendada, que intercambia ideas con un albañil, hasta llegar a un acuerdo. Ya en la escuela, lee con sus colegas un artículo pedagógico, y reflexiona al respecto: “*...que el maestro ha de ser reflexivo, que no ha de aceptar... acriticamente las opciones que se le presentan, sino que ha de preguntarse por lo que hace, por qué lo hace así, qué consecuencias tiene su particular manera de realizar la tarea, etcétera*”. Recuerda al carpintero y se

plantea *“qué nos pasa a los maestros, que parece que siempre ha de venir alguien a decirnos lo que tenemos que hacer: que si hemos de pensar en nuestra práctica antes, en y después de realizarla; que si hemos de ser sinceros, responsables, creativos; que si hemos de estar al día, estudiar... cuando eso es lo que cualquier buen profesional hace habitualmente en su cotidianidad como trabajador”*. (Díez Navarro, 1995:38). Este ejemplo, se puede vincular con los conceptos de Perrenoud (2004:12-13), quien en referencia a la figura del practicante reflexivo, enuncia que en algún momento *“...todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción (...) pero “Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer”. “Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo”*.

En los relatos-reflexiones del Diario se consideran los contextos de enseñanza, se trata de explicar los supuestos implícitos en la práctica, evaluar las consecuencias educativas de las acciones, y se incorporan criterios éticos en el discurso sobre la acción práctica.

Souto expresa: *“La fluidez entre lo teórico y lo práctico, la acción y la reflexión, lo planificado y lo enseñado se facilita a través de ... representaciones”*. *“Plantear el carácter estructurante, dinámico de las representaciones que el docente construye de la enseñanza implica poner en relación: sus estrategias cognitivas y metacognitivas, sus conocimientos acerca de la enseñanza, de la disciplina... del mundo social en que vive y de sí mismo, pero también vincularlos con sus representaciones imaginarias... y vocación por la enseñanza...”* (1993:245)

En este análisis de las prácticas desde el acercamiento a la investigación, no se contemplan las prácticas de formación como construcción de identidad, aspecto que está presente en los procesos de reflexión pero excede los límites de este trabajo.

**En el segundo caso**, para el “Trabajo de integración de teorías y prácticas” de acuerdo a lo desarrollado hasta aquí, la propuesta está focalizada en el desarrollo de competencias vinculadas a la delimitación de problemas, la formulación de hipótesis, la recopilación e interpretación de datos o fuentes (primarios y secundarios) e información mediante entrevistas, encuestas, documentos, exploración bibliográfica.

La intencionalidad del aprendizaje a promover, se dirige al desarrollo de actitudes de observación, análisis, indagación, confrontación de datos, con posicionamientos y miradas sistemáticas sobre la realidad compleja y cambiante. Se pretende que los futuros maestros agudicen la mirada, la escucha y la interpretación, que puedan conjeturar, hipotetizar, plantear y fundamentar posturas, interrogarse y problematizar, confrontando los datos que surgen de sus observaciones y experiencias, con los datos

que aporta la teoría. “...se impone confrontar permanentemente, a cada paso... desde cada espacio de conocimiento, en el aula o fuera de ella, las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta.” (Edelstein-Coria, 1995:22)

Se busca un acercamiento a “...los procedimientos de la investigación educativa a través del diseño y la puesta en marcha de alguna experiencia concreta de investigación, la realización de pequeñas indagaciones, la construcción de estados del arte u otras...” (Diker-Terigi, op.cit., 130).

Hace varios años, cuando se comenzó esta tarea, se podía apreciar que les ofrecía alguna dificultad la elección de la temática, por lo tanto en adelante, en el primer cuatrimestre, durante las Prácticas Iniciales, ya se les plantea la realización de este trabajo y se les propone que traten de delimitar algún aspecto de la realidad áulica y/o educativa que les interese para profundizar durante las Residencias. Otra cuestión que se observó, fue la inseguridad ante la propuesta: algunos alumnos encararon el trabajo en su inicio, desde los marcos conceptuales (“primero le entrego toda la teoría para que Ud. la vea, después agrego lo otro”). En estos casos -aislados- se volvía sobre el sentido del trabajo en los encuentros de clase. El aprendizaje de los alumnos trasunta en aprendizaje para el Profesor de Residencias ya que sus dudas obran como insumo para advertir a los próximos alumnos, qué aspectos no desestimar.

Algunas temáticas seleccionadas por los alumnos, a partir de la bibliografía de los espacios curriculares de la Práctica, son: “La relación educativa”, “Los rituales escolares”, “Cómo influye la densidad áulica (Jackson) en el aprendizaje”, “El sentido de los actos patrios”, “El uso de los espacios en la escuela”, “Las tareas del cuaderno en el Primer Ciclo y el vacío pedagógico”, “Alternativas para el uso de la propuesta editorial que desprofesionaliza el rol docente”, “El desarrollo de las áreas curriculares de Educación Artística”, “El asistencialismo”, “Las normas y contratos escolares”, “La autoridad en la escuela”, “El desempeño del rol docente en distintos contextos”. Lo explicitado en este último caso, es decir, el cotejo de datos en diferentes contextos, al utilizar la triangulación como metodología, aparece en todas las temáticas.

Los residentes entregan un primer informe de avance, en el cual se indican los aspectos a considerar o ajustar, y luego de la devolución se mantiene una entrevista para aclarar dudas, brindar orientación sobre aspectos formales, otorgar bibliografía ampliatoria. Se escuchan sus ideas antes de que inicien el Trabajo, y allí comienza la orientación. El número de informes de avance varían de un grupo a otro, y en proceso de elaboración se aprecia cómo se enriquece la tarea y el alumno mismo.

### **Como corolario...**

La investigación sobre la enseñanza, expresa Contreras Domingo (1994:171) “ha olvidado las determinaciones sociales de la misma, sus condiciones materiales de existencia, sus relaciones ideológicas y políticas. Esto la hace parecer...una práctica neutral, técnica y programable, o bien un

*fenómeno bastante extraño (...) del que no se puede esperar mucho...*” Si no se reconoce la práctica de la enseñanza como una realidad producida históricamente y constituida institucionalmente, es inevitable la disociación con el planteamiento de la investigación que entiende la realidad del aula como ya dada y configurada.

Aunque persiste en muchos casos, una posición de autoridad científica anclada en la preocupación de generar conocimientos, según Carr (op.cit., 90)“...la práctica educativa nunca puede regirse por la pura teoría; y esto es así porque la “teoría” implícita y tácita o explícita y manifiesta, es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la “práctica” supone siempre la acción en una situación determinada”.

Si formar un docente hoy, entre otras cuestiones mencionadas, implica favorecer la construcción de una práctica reflexiva y promover el aprendizaje de la investigación educativa, con la tarea realizada hasta el momento, se puede inferir que en esta formación de maestros, aunque quede mucho por recorrer, se está haciendo camino. La idea es que estos trabajos propuestos contribuyan a concebir a la residencia como campo de acción y a la vez como campo de reflexión, en un saber práctico resultante del entramado entre ambos, en función de un compromiso ético y político que contemple la transformación de las prácticas dominantes. Se aspira a propiciar una dinámica de trabajo compartido que no reproduzca antiguos modelos, sino que por el contrario, conduzca a un fortalecimiento y revisión permanente de las propias prácticas de formación.

### **Bibliografía**

Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Ed. Taurus, Madrid.

Carr, Wilfred (1995), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Ed. Morata, Madrid.

Contreras Domingo, José (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*, Ed. Akal, Madrid.

..... (1996), *Teoría y práctica docente*, en Cuadernos de Pedagogía N° 253, Ed. Fontalba, Barcelona.

Davini, Cristina - Birgin, Alejandra (1998), *Introducción*, en Riquelme, G., Brusilovsky, S., Davini, C., Birgin, A. y otros, *Políticas y sistemas de formación*, UBA, Ed. Nov. Educativas.

Davini, Cristina (coord), (2002), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Bs. As.

Díez Navarro, María Carmen (1995), *El diario de clase*, en Cuadernos de Pedagogía N° 232, Ed. Fontalba, Barcelona.

Diker, Gabriela - Terigi, Flavia (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Ed. Paidós, Bs. As.

- Edelstein, Gloria - Coria, Adela (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Ed. Kapelusz, Bs. As.
- Elliot, John (1990), *La investigación-acción en educación*, Ed. Morata, Madrid.
- Ferry, Gilles (2004), *Pedagogía de la formación*, UBA, Ed. Novedades Educativas, Bs. As..
- Gimeno Sacristán, José - Pérez Gómez, Ángel (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid.
- Giroux, Henry (1998), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Kemmis, Stephen (1990), *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Ed. Morata, Madrid.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Ed. Graó, Barcelona.
- ..... (2001), *La formación de los docentes en el siglo XX*, en Revista de tecnología educativa XIV, N° 3, Santiago (Chile).
- Porlán, Rafael - Martín, J (1991), *El diario del profesor-Un recurso de investigación en el aula*. Diada editorial, Sevilla.
- Sanjurjo, Liliana (2002), *La formación práctica de los docentes, Reflexión y acción en el aula*, Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Souto, Marta (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- Stenhouse, Lawrence (1987), *Investigación y desarrollo del currículo*, Ed. Morata, Madrid.
- Suárez, Daniel (2007), *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*, en Sverdlick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa*, Ed. Nov. Educativas, Bs.As.
- Zeichner, Kenneth - Liston, Daniel (1992), *Formando "Maestros reflexivos"*, en Alliaud, A. y Duschatzky, L., (comp.), *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila Editores, Bs. As.